

ded

Cilt / Volume XXIII
Haziran / June 2025

Değerler Eğitimi Dergisi

Journal of Values Education

Altı aylık süreli akademik, hakemli bir dergidir.



49

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: 2025 | Cilt | Volume: 23 | Sayı | Issue: 49

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 EDITÖR | 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 EDITÖRLERİ | 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

Ahmet Çakmak, Kocaeli Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı
Doç. Dr. Kocaeli University, Faculty of Theology, Department of Philosophy and Religious
Assoc. Prof. ahmet.cakmak@kocaeli.edu.tr, Orcid: 0000-0002-4351-156X, 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

Durali Karacan, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Psikolojisi Anabilim Dalı
Dr. Öğr. Üyesi Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Theology, Department of
Assist. Prof. Psychology of Religion
durali.karacan@ogu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5840-7899, Türkiye

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

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 aliaytan@marmara.edu.tr, Türkiye

Ahmet Çakmak, Kocaeli Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe Ve Din Bilimleri Anabilim Dalı
Doç. Dr. Kocaeli University, Faculty of Theology, Department of Philosophy and Religious
Assoc. Prof. ahmet.cakmak@kocaeli.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

Durali Karacan, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Psikolojisi Anabilim Dalı
Dr. Öğr. Üyesi Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Theology, Department of Psychology
Assist. Prof. of Religion
durali.karacan@ogu.edu.tr, 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

Arzu Özyürek, Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı
Prof. Dr. Karabük University, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development
Professor a.ozyurek@karabuk.edu.tr, Türkiye

Sümevra Uzun, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Republic of Türkiye Ministry of National Education
Ph.D. sumeyrakyol@gmail.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 Isyraqi 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 Ocakoglu (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 İlkeleri: 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 2025 | June 25, 2025

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

1-30 **Araştırma Makalesi/Research Article:**

Karar Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğretmen Adaylarının Karar Verme Becerilerine Etkisi: Karakter ve Değer Eğitimi

The Effect of Decision-Based Learning Model on Decision Making Skills of Prospective Teachers: Character and Value Education

Gülşah KURU, Fadime AKGÜL ÇOBANOĞLU

31-60 **Araştırma Makalesi/Research Article:**

Anne Babalar ve Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Erken Çocukluk Döneminde Değerler Eğitimi

Values Education in Early Childhood: Perspectives of Mothers, Fathers, and Teachers

Sümeyya TATLI HARMANCI

61-90 **Araştırma Makalesi/Research Article:**

Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Matematik Öğretim Programında Yer Alan Değerlere Dair Farkındalıkları

Sixth Grade Students' Awareness of Values in the Mathematics Curriculum

Ayşe Tuğba ÖNER, Elif ÖZTÜRK, Tuğçe TUNCA AYDIN

91-119 **Araştırma Makalesi/Research Article:**

Integrating Character Education Across the Curriculum: Teachers' Perspectives and Experiences, Case of England

Karakter Eğitiminin Müfredata Entegre Edilmesi: Öğretmenlerin Bakış Açuları ve Deneyimleri, İngiltere Örneği

Mukaddes Zikra GÖKÇELİ

121-150 **Araştırma Makalesi/Research Article:**

Examination of Kutadgu Bilig in Terms of Values

Kutadgu Bilig'in Değerler Açısından İncelenmesi

Emel UÇAR, Emine KARASU AVCI

151-180 **Araştırma Makalesi/Research Article:**

Sessiz Kitaplardan Oluşturulan Hikâyelerdeki Değerlerin İncelenmesi

Examination of Values in Stories Created from Silent Books

Birsen SARGIN, Onur BATMAZ

181-209 **Araştırma Makalesi/Research Article:**

Navigating Islamophobia: Examining the Role of Religion and Community in the Everyday Lives of Muslim Adolescents in England

İslamofobi ile Başa Çıkma: Din ve Topluluğun İngilteredeki Müslüman Gençlerin Hayatlarındaki Rolünü İnceleme

Muhammed Sacid TAŞTEPE

211-255 **Araştırma Makalesi/Research Article:**

Pozitif Psikoloji Temelli Manevi Danışmanlık Uygulamalarının Etkililiği Üzerine Üniversite Öğrencileri ile Nitel Bir Araştırma

A Qualitative Study On The Effectiveness of a Positive Psychology Based Patoral Counseling

Practices with University Students

Ayşe Gül KONAR, Gülüşan GÖCEN

Karar Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğretmen Adaylarının Karar Verme Becerilerine Etkisi: Karakter ve Değer Eğitimi*

The Effect of Decision-Based Learning Model on Decision Making Skills of Prospective Teachers: Character and Value Education**

Gülşah KURU, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi | Corresponding Author, Assistant Professor.
Muş Alparslan Üniversitesi, Muş/Türkiye | Muş Alparslan University, Muş/Türkiye
g.kuru@alparslan.edu.tr
ORCID: 0000-0003-2428-9972
ROR: 009axq942

Fadime AKGÜL ÇOBANOĞLU, Arş. Gör. | Research Assistant.
Muş Alparslan Üniversitesi, Muş/Türkiye | Muş Alparslan University, Muş/Türkiye
f.akgul@alparslan.edu.tr
ORCID: 0000-0003-3539-2027
ROR: 009axq942

ISSN: 1303-880X
e-ISSN: 2667-7504
dergipark.org.tr/tr/pub/ded

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 23.09.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 23.01.2025

Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2025

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: Tr

Atıf/Citation: Kuru, G. & Akgül Çobanoğlu, F. (2025). Karar Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğretmen Adaylarının Karar Verme Becerilerine Etkisi: Karakter ve Değer Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 23(49), 1-30
<https://doi.org/10.34234/ded.1555030>

Çıkar Çatışması / Competing Interests:

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

Yazar Katkıları / Author Contributions:

Gülşah KURU, (%60), Fadime AKGÜL ÇOBANOĞLU (%40)

* Bu çalışma için gerekli olan etik kurul izni Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 7 Mart 2024 tarihli 5/53 numaralı kararıyla verilmiştir.

** The ethics committee permission required for this study was granted by Muş Alparslan University Scientific Research and Publication Ethics Committee with the decision number 5/53 dated March 7, 2024.

Öz

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının karar verme becerilerinin geliştirilmesi ve değerler eğitimi, ilkökulda yer alan farklı disiplinlerin içerikleriyle ilişkilendirerek nasıl uygulayabileceklerine dair bilgi ve beceri sahibi olmaları amaçlanmaktadır. Araştırmada, karma desen melez yaklaşımlarından, karma yöntemler deneysel çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde tek gruplu ön test-son test deneysel desenden yararlanılmıştır. Araştırmanın örnekleme, olasılıklı olmayan örnekleme türlerinden uygun örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmanın nicel bölümünü, çalışmaya her hafta katılımı devamlılık gösteren, gönüllü 27 öğretmen adayı; nitel bölümünü ise gruplara ayrılmış (7 grup) bu öğretmen adaylarından her gruptan rastgele olacak şekilde seçilen birer kişi, toplamda 7 kişi oluşturmuştur. Araştırma kapsamında; öğretmen adayları tarafından hazırlanan ders planları (Türkçe, matematik, hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersleri) ve öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler, araştırmanın deneysel desenini desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada, “Melbourne Karar Verme Ölçeği’nden” veri toplama aracı olarak yararlanılmıştır. Araştırmanın bir başka veri toplama aracı, öğretmen adaylarının kendilerinin hazırladıkları ders planlarıdır. Araştırma kapsamında, yarı yapılandırılmış görüşmelerden de yararlanılmıştır. Karma yöntemle tasarlanan araştırmanın nicel kısmına ilişkin verilerinin analizinde bağımlı gruplar t-testi; nitel kısmına ilişkin verilerinin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuca göre; Karar Tabanlı Öğrenme Modeli’yle tasarlanmış ders planı hazırlama sürecinin, öğretmen adaylarının karar verme aşamalarındaki öz saygılarını anlamlı düzeyde geliştirdiği; ancak karar verme stillerini değiştirmediği ayrıca öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, öğretmen adaylarının değerler eğitimine ilişkin ders planı hazırlama becerilerinin ve öğretme motivasyonlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Beceri Eğitimi, Karakter ve Değer Eğitimi, Karar Tabanlı Öğrenme Modeli, Karar Verme Becerisi.



Abstract

In this research, it is aimed to develop the decision-making skills of prospective teachers and to provide them with the knowledge and skills on how to apply val-

ues education most effectively in their classrooms. In the research, mixed methods experimental study approach, one of the mixed design hybrid approaches, was used. In the quantitative part of the research, a single-group pretest-posttest experimental design was used. The sample of the study was determined by convenience sampling, which is a non-probability sampling type. The quantitative part of the study consisted of 27 volunteer teacher candidates who continued to participate in the study every week; the qualitative part consisted of 7 people in total, one person randomly selected from each group, divided into groups (7 groups). In the scope of the research; lesson plans prepared by students and qualitative data obtained from interviews with students were used to support the experimental design. In the study; “Melbourne Decision Making Scale” was used. In the scope of the research; regarding the quantitative method was used. Within the scope of the research, lesson plan evaluation criteria developed by the researchers were used to evaluate the lesson plans prepared by the teacher candidates. Additionally, semi-structured interviews were used in the qualitative dimension of the research. In the analysis of the quantitative data of the research, dependent groups t-test; content analysis was used to analyze the qualitative data. According to the results obtained from the research findings; it was determined that the decision-based learning model significantly improved the self-esteem of teacher candidates in their decision-making processes, did not change their decision-making styles, increased their lesson plan preparation skills and increased their teaching motivation.

Keywords: Values Education, Skills Training, Character and Value Education, Decision-Based Learning Model, Decision-Making Skill.

Giriş

İnsanların tutum ve davranışlarını belirleyen ve bu tutum ve davranışları biçimlendirip yönlendirmede önemli rol oynayan kavram “değer” olarak tanımlanmaktadır (Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000). Eğitimin en önemli işlevlerinin kültürel mirasın geleceğe aktarılması, bireyin toplumun bir üyesi olması için sosyalleşmesi ve toplumsal kalkınma olduğu ifade edilmekte olup bu işlevlerin, değerler eğitimi yoluyla öğrencilere kazandırılacağı düşünülmektedir (Tezgel, 2006; Yağan-Güder, 2015). Bir toplumun değerlerini bilmesi ve eğitim sürecinde bu değerlerin öğrencilere kazandırılması özellikle çocuğun okulla tanıştığı ilk yıllardan olan ilkokullarda önem arz etmektedir.

Değerler eğitimi, bir toplumun geleceğine yön veren, o toplumun sahip olduğu birikimi gelecek kuşaklara aktaran süreç olarak ifade edilebilir. Değerlerini bilen

ve bu değerleri aktaran toplumların özlerini kaybetmeden değişim ve gelişim sürecine uyum sağlayacakları söylenebilir. Ülkemizde, okullarda değer eğitiminin önemine vurgu yapıldığı, derslerin öğretim programlarında değerlere ve değer öğretimine ilişkin içeriklerin yer aldığı görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılı ilkokul öğretim programlarında yer alması kararlaştırılan 10 kök değer bulunmaktadır. Bu değerler: Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, sevgi, saygı, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik olarak belirtilmiştir (Mili Eğitim Bakanlığı, 2018). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ilkokul öğretim programları temel disiplinler (hayat bilgisi, Türkçe, sosyal bilgiler, fen bilimleri ve matematik) açısından incelendiğinde; değerler eğitimi önceki öğretim programlara nazaran daha fazla önem verildiği görülmektedir. Programların içeriklerinde, değerlerini özümseyen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenerek değer odaklı eğitimi ön plana çıkaran, milli ve manevi değerlerin ilgili disiplinlerin içerikleriyle uygulamalı bir şekilde işleneceği öğretim süreci üzerinde durulmuştur. Ayrıca, telkin, değer açıklama, ahlaki ikilem, değer analizi, eylem ve gözlem yoluyla öğrenme gibi değer öğretiminde kullanılabilecek yaklaşımlar belirtilmiştir. 2024 hayat bilgisi dersi öğretim programında değerlerin, “çalışkanlık, dürüstlük, estetik, saygı, sevgi, vatanseverlik, adalet, mütevazılık, özgürlük, sabır, mahremiyet, sağlıklı yaşam, sorumluluk, temizlik, aile bütünlüğü, merhamet, duyarlılık, dostluk, tasarruf ve yardımseverlik” olarak ele alındığı görülmektedir [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2024a]. 2024 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programı 4.sınıf açısından incelendiğinde programda: “Aile bütünlüğü, adalet, çalışkanlık, dostluk, bağımsızlık, duyarlılık, sorumluluk, dürüstlük, mütevazılık, saygı, sevgi, estetik, merhamet, sağlıklı yaşam, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik, tasarruf, mahremiyet ve sabır” değerlerinin yer aldığı görülmektedir [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2024b]. 2024 yılı Türkçe dersi öğretim programı incelendiğinde; ilk temanın doğrudan değerlere yönelik olduğu ve programda “estetik, saygı ve sorumluluk değerleri öncelikli olmak üzere; çalışkanlık, merhamet, mütevazılık, vatanseverlik, dostluk, dürüstlük, sevgi, adalet, mahremiyet ve özgürlük” değerlerinin bulunduğu tespit edilmiştir [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2024c]. 2024 yılı Matematik dersi öğretim programı incelendiğinde: “Çalışkanlık değerinin ön plana çıktığı, bunun yanı sıra; estetik, tasarruf, vatanseverlik, dostluk, sorumluluk, aile bütünlüğü, yardımseverlik, adalet, sabır, mütevazılık, saygı ve duyarlılık” değerlerine yer verildiği görülmektedir [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2024d]. 2024 yılı fen bilimleri dersi öğretim programı 3 ve 4.sınıflar açısından incelendiğinde ise programda “adalet, çalışkanlık, sorumluluk, dürüstlük, estetik, mahremiyet, vatanseverlik, yardımseverlik, sağlıklı

yaşam, saygı, duyarlılık, sabır, tasarruf, temizlik, merhamet ve dostluk” değerlerinin bulunduğu ifade edilebilir [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2024e].

Değerler eğitiminde, bireylerin kendilerini tanıyıp düşünce sistemlerinde karar verebilme yetisi kazanmalarının amaçlandığı söylenebilir (Akbaş, 2008). Bireylerin, değerleri kavrayıp bu değerleri davranışlara dönüştürme süreçlerinde karar verme becerisinin önemi ortaya çıkmaktadır. Karar verme becerisi, farklı seçenekler arasından seçim yapılmasını ifade eden bilişsel ve davranışsal çabaların tümü olarak tanımlanmaktadır (Deniz, 2004). Karar verme becerisi ile değerler eğitimi ilişkilendirildiğinde bireylerin bireysel ve toplumsal gelişme yönünde topluma uyumlu, ahlaklı, manavi değerlerle donanmış olarak yetiştirilmesinde doğru seçimler yapmaları önem taşımaktadır. Bu noktada karar verme becerisi devreye girmektedir. Dolayısıyla, değerler eğitimi sürecinde karar verme becerisinin etkisi rolü yatsınamaz bir gerçekliktir.

Karar verme sürecinde bireylerin özsayıgıları, kendine güvenleri önem taşımaktadır. Karar verme sürecinde öz-sayıgı, bireylerin karar verirken özgür hissedip kendilerine güvenmeleri şeklinde tanımlanmaktadır (Avşaroğlu ve Üre, 2007). Karar verme sürecini aktif yönetebilen, öz güveni yüksek ve aldığı kararları ifade edebilen bireylerin sayısının artması, günümüz koşullarında önemli ve gerekli görülmektedir. Karar verme stiline ise; bireylerin herhangi bir durum karşısında gösterdikleri alışılmış tepki olduğu ve karar verme sürecinin karar verme stillerine göre şekillendiği belirtilmektedir (Şahin ve Ertural, 2020). Alanyazında, farklı karar verme stilleri bulunmakta olup kaçınan, panik, erteleyici ve dikkatli olarak ifade edilen karar verme stilleri, bu stillerin önemlilerinden olarak görülmektedir (Deniz, 2004; Seçer vd., 2022). Karar verme sürecinde öz saygının ve karar verme stillerinin önem arz ettiği söylenebilir.

Öğrencilerin karar verme süreçlerini geliştirdiği ifade edilen farklı yöntem ve teknikler (tartışma, altı şapkalı düşünme, beyin fırtınası, CoRT vb.) bulunmaktadır. Bunların yanı sıra yeni, güncel yöntem ve tekniklere de ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazından erişilen bilgiler incelendiğinde, karar tabanlı öğrenme modelinin, eğitimde kullanıldığı ve öğrencilerin karar verme becerilerinin gelişiminde olumlu yönde etkili olduğu çalışmalara rastlanmıştır (Cardenas vd., 2020; Owens ve Mills, 2021; Plummer vd., 2022; Sansom vd., 2019; Tesseyman vd., 2023; Vogeler vd., 2022). Karar Tabanlı Öğrenme Modeli, öğrencilerin bir problemin unsurlarını sistematik olarak parçalamalarına yardımcı olmak için kullanılmaktadır (Kim vd., 2019). Bu modelde öğrencilere sunulan örnek olay, hikâye, görseller vb. üzerine konuşulur. İçerik bir uzman tarafından, karar modeline göre düzenle-

nir. Öncelikle koşullu bilginin/şemanın geliştirilmesi ardından bilgiyle yeni edinilen şema bağlamında değerlendirilmesi sağlanır. Son aşamada ise derinlemesine kavramsal teorik bilgi geliştirilir. Alınan kararların nedenleri, koşullanmış şema içerisinde açıklanır (Plummer vd., 2017; Plummer vd., 2022; Vogeler vd., 2022). Karar tabanlı öğrenme sürecinin aşamaları ve değerler eğitiminde karar verme becerisinin önemi dikkate alındığında, karar tabanlı öğrenme modelinin yöntem olarak kullanılacağı bir öğrenme-öğretme sürecinin öğrencilerde karar verme becerisinin gelişiminde faydalı olacağı söylenebilir.

Değerlerini bilen, özümseyen, eğitim-öğretim süreçlerinde değer eğitimi yaklaşımlarına karar verip uygulayabilen, karar verme becerisi kazanmış sınıf öğretmenleri bu değerleri öğrencilerine kazandırma konusunda etkili uygulamalar gerçekleştireceklerdir. Geleceğin sınıf öğretmeni olan öğretmen adayları tarafından bu değerlerin bilinmesi, benimsenmesi, içselleştirilmesi ve öğretiminde alacakları kararlarla sınıf içerisinde ilkökul öğrencilerine bu değerleri edindirmeleri önemli görülmektedir. Değerler eğitiminin karar verme yetisiyle doğrudan ilişkili olması, değer kazandırmanın karar tabanlı öğrenme modeli ile gerçekleştirilebileceği ve literatürde karar tabanlı öğrenme modelinin değerler eğitiminde kullanıldığına dair herhangi bir çalışmaya rastlanmayışı, bu araştırmanın gerçekleştirilme sebepleri olarak görülmektedir. Bu çalışmada; sınıf öğretmenliği bölümü 4.sınıf öğretmen adaylarına, “Karakter ve Değer Eğitimi” dersi kapsamında, değerler öğretimine ilişkin eğitim karar tabanlı öğrenme modeline uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının karar verme becerilerinin geliştirilmesi ve değerler eğitimi, sınıflarında etkili bir şekilde nasıl uygulayabileceklerine dair bilgi ve beceri sahibi olmaları amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda; Karakter ve Değer Eğitimi dersi kapsamında, karar tabanlı öğrenme modelinden yararlanılması, öğretmen adaylarının karar verme süreçlerindeki:

- a. öz saygıları
- b. karar verme stilleri
- c. değerler eğitimine ilişkin ders planı hazırlama süreçleri üzerinde etkili midir?
- d. Karakter ve Değer Eğitimi dersi kapsamında, karar tabanlı öğrenme modelinden yararlanılma sürecine ilişkin olarak öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir? sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın yöntemine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, karma desen melez yaklaşımlarından, karma yöntemler deneysel çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Plano-Clark ve Ivankova (2018) bu modeli, deneysel işlemin gerçekleşme sürecine nitel veri toplama araçlarının dahil edilmesiyle kullanılan model olarak ifade etmektedir. Araştırmanın nicel bölümünde tek gruplu ön test-son test deneysel desenden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında; öğrenciler tarafından hazırlanan ders planları ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler, deneysel deseni desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

2.2. Evren-Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, olasılıklı olmayan örnekleme türlerinden uygun örnekleme ile belirlenmiştir (Cohen vd., 2007). Uygun örneklemede araştırmacı, çalışması kapsamında rahat ulaşacağı (Yıldırım ve Şimşek, 2018) ve araştırmasına katılmaya gönüllü olan örneklem grubu ile çalışır (Gravetter ve Forzano, 2012). Bu araştırmanın örneklem grubunu Muş Alparslan Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, son sınıf öğrencileri/öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma, Karakter ve Değer Eğitimi dersi kapsamında, 26 Şubat-20 Mayıs 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü olup tam katılım gösteren öğretmen adayları (14 kadın, 13 erkek) araştırmaya dâhil edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırmanın veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırmanın veri toplama araçlarını; Melbourne karar verme ölçeği, ders planı değerlendirme anahtarı ve yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturmaktadır.

2.3.1. Melbourne Karar Verme Ölçeği

Araştırma kapsamında; nicel yönetime yönelik olarak, sınıf öğretmeni adaylarına uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere Mann vd. (1998) tarafından geliştirilip Deniz (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılan “Melbourne Karar Verme Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçek, üniversite öğrencilerine yönelik hazırlanmış olup iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde, karar verme becerisinde öz saygıyı (kendine gü-

ven) ölçen toplam 6 madde bulunmakta; ölçeğin ikinci bölümünde ise dikkatli, kaçınan, erteleyici ve panik olmak üzere karar verme stillerini ölçen toplam 22 madde bulunmaktadır. Likert tipi değerlendirmenin olduğu ölçekte “doğru” cevabı 2 puan, “bazen doğru” cevabı 1 puan ve “doğru değil” cevabı 0 puan olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin ilk bölümünde yer alan ters maddeler için bu durum tam tersi şeklinde puanlanmıştır.

Melbourne Karar Verme Ölçeğinin güvenilirliği, testin 63 tekrarıyla ve iç tutarlılık yöntemleriyle ayrı ayrı hesaplanmıştır. Test, öğrencilere üç hafta arayla iki kez uygulanmış ve testin tekrarı yöntemiyle alt ölçeklerden elde edilen güvenilirlik katsayılarının $r=.68$ ile $r=.87$ arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık hesaplaması için madde analizi yapılmış; analiz sonucunda ölçeklerde yer alan toplam 28 maddenin, 26’sının madde toplam korelasyonları 33’ün üstünde bulunmuş; diğer iki maddenin madde toplam korelasyonu ise 26 ve 27 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; karar vermede özsaygı .72, dikkatli .80, kaçınan .78, erteleyici .65 ve panik .71 şeklinde hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları, kapsam geçerliği ile benzer ölçekler geçerliği yöntemleriyle gerçekleştirilmiş; kapsam geçerliğinin belirlenmesinde uzman görüşüne başvurulmuştur.

2.3.2. Karakter ve Değer Eğitimi Dersine İlişkin Hazırlanan Ders Planı Değerlendirme Anahtarı

Araştırma kapsamında, öğretmen adayları 10 hafta boyunca kendileri kazanım yazarak ders planları oluşturmuşlardır. Ders planlarının değerlendirilmesinde analitik rubrik kullanılmıştır. Analitik rubrikler; ödev, performans gibi değerlendirme araçlarının, bu aracı oluşturan unsurlara ayrılıp her bir unsurun seviyelendirilmesiyle oluşturulan değerlendirme araçlarıdır (Brookhart, 2013). Puanlamanın oluşturulmasında, 8 başlık ele alınarak bu başlıklar:

1. Temel başlıkların yazımı (12 kriter-12 puan)
2. Kazanım yazma (3 kriter-20 puan)
3. Dezavantajlı grubu, öğrenciler arası bireysel farkı göz önünde bulundurma (5 puan)
4. Değerler eğitimi açısından inceleme (3 kriter-45 puan)
5. Giriş etkinliğini ifade etme (2 puan)
6. Derse geçiş/işleme sürecini ifade etme (2 puan)
7. Değerlendirme sürecini ifade etme (2 puan)
8. Biçim içerik uyumu (12 puan) olarak belirlenmiştir.

2.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

Araştırmanın nitel boyutunda; uygulama sonunda, öğretmen adaylarının uygulama sürecini (karar tabanlı öğrenme modeline göre tasarlanmış süreç) olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirdikleri yarı yapılandırılmış görüşmeden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında, sınıf mevcudu 7 gruba ayrılmış ve uygulamalar grup çalışmalarıyla gerçekleştirilmiştir. Süreç sonunda, her gruptan rastgele belirlenen bir öğrenciyle bireysel görüşmeler yapılmış; bu sebeple yarı yapılandırılmış görüşmelere 7 kişi dahil olmuştur. Her gruptan bir kişinin seçilmesinin sebebi; uygulama boyunca her grupta, grup üyelerinin kendilerinin belirlediği bir liderin bulunmasıdır. Bu sebeple; görüşmeler grup liderleriyle gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda; öğretmen adaylarının, uygulama sürecini olumlu ve olumsuz yanlarıyla değerlendirdikleri 2 soru yer almıştır.

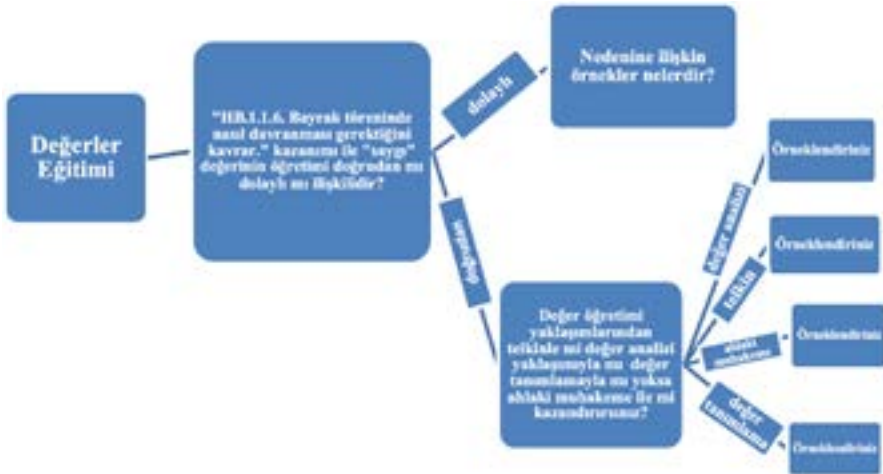
2.4. Araştırmanın Uygulama Süreci

Araştırmanın yapılabileceğine dair gerekli yasal izinlerin alınmasının ardından 10 hafta süren uygulamalar başlamıştır. Sürecin tamamı, ön test-son test ölçükleri dahil 12 hafta sürmüştür. Araştırmanın deneysel sürecinde karar tabanlı öğrenme modeli kullanılmıştır. Araştırma, Karakter ve Değer Eğitimi dersi kapsamında, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören son sınıf öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Sınıf mevcudunu 50 kişi oluşturmaktadır; buna rağmen, uygulamalara sürekli katılım gösteren ve verileri tam olan, gönüllü 27 öğretmen adayı, çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Araştırma, üniversitenin esnek sınıfında gerçekleştirilmiş olup öğretmen adayları, gruplara ayrılarak çalışmalarını rahat bir ortamda sürdürmüşlerdir. Esnek sınıfın avantajı, grup çalışmalarına uygun olması, sandalye ve masaların taşınabilir olması, internet ve kaynak erişiminin rahat olmasıdır. Grup sayısı kadar (7 grup) masa ve kişi sayısı kadar (50 kişi) sandalye bulunmaktadır; ayrıca sınıfın ışığı ve havalandırması öğrencilerin motivasyonunu destekleyecek düzeyde, uygundur.

14 hafta süren dersin ilk iki haftasında (toplamda 4 saat), araştırmacı tarafından öğretmen adaylarından beklentiler ifade edilmiş; değerler eğitiminin ilkokul için önemi, programda yer alan kök değerler ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerinde ana hatlarıyla durulmuştur. Araştırma kapsamındaki sürecin başlamanın ardından, ortalama 7'şer kişiden oluşan öğrenci gruplarının birlikte çalışacağı ifade edilmiş ve ilkokul öğretim programında yer alan 5 temel disiplinin (Türkçe, matematik, hayat bilgisi, fen bilimleri, sosyal bilgiler) değerler eğitimi açısından her hafta her öğrenci grubunda ele alınacağı ifade edilmiştir. Karar tabanlı öğrenme modelinde, bir problemin unsurları sistematik olarak parçalanır (Kim vd., 2019). Bu modelde, öğrencilere sunulan bir konu üzerine konuşulur,

karar alınır ve alınan kararların nedenleri açıklanarak örnekler verilir (Plummer vd., 2017; Plummer vd., 2022; Vogeler vd., 2022). Bu araştırma kapsamında, öğrencilere tüm ilkököl öğretim programlarının kazanımları uzman tarafından verilmiş, bu kazanımların hangilerinin o hafta ele alınan değerle doğrudan hangilerinin dolaylı ilişkili olduğu ve hangilerinin ilişkisiz olduğu üzerine tartışma ortamı yaratılmıştır. Öğrencilere ortak karar almaları için süre tanınmıştır. Ardından, kararlar sınıfla paylaşılmış ve farklı gruplardan benzer ya da farklı görüşler üzerine karşılaştırılmalar, tüm disiplinlerin kazanımları için ayrı ayrı yapılmıştır.

Öğretmen adaylarından, savundukları düşünce için kanıt göstermeleri beklenir ve bu kararı neye dayanarak verdikleri sorulur, örnekler vererek açıklamaları sağlanır. Her hafta ele alınan değer, ilkököl öğretim programında yer alan 10 kök değerdir. 10 hafta boyunca, her hafta farklı bir değer olmak üzere, süreç aynı şekilde devam ettirilmiştir. Bu değerlerin hangisinin hangi hafta ele alınacağı ise öğretmen adayları tarafından yine ortak kararlar, ders öncesinde belirlenmiştir. Tüm disiplinlerin öğretim programındaki kazanımlarının değer öğretimi açısından “doğrudan verilebilir”, “dolaylı verilebilir”, “kazanımla bağ kurulamadı” şeklinde belirlenmesinin ardından öğretmen adayları bireysel çalışarak, o hafta ele alınan değer, seçtikleri disiplin aracılığıyla öğretilmesine ilişkin kazanım yazmış ve değer öğretimi yaklaşımına karar vererek ders planları oluşturmuşlardır. Süreç boyunca; ders planındaki disipline de kazanıma da değer öğretimi yaklaşımına da öğrenciler kendileri karar vermişlerdir. Araştırmanın uygulama sürecine ilişkin diyagram Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Araştırmanın uygulama sürecine ilişkin örnek

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, karma yöntem deseninden yararlanılmış olup araştırmanın nicel verilerinin analizinde bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Veri analizi öncesinde, normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Sosyal bilimlerdeki araştırmalarda çarpıklık- basıklık katsayılarının ± 2 aralığında yer almasının verilerin normal dağıldığını gösterdiği ifade edilmektedir (George ve Mallery, 2010; Gravetter ve Wallnau, 2014). (bkz. Tablo 1)

Araştırmada; ilköğretimde değerler eğitimi farklı disiplinler aracılığıyla kazandırmaya ilişkin olarak 10 hafta boyunca, öğretmen adayları tarafından ders planları hazırlanmıştır. Ders planlarının değerlendirilmesinde, araştırmacılar tarafından hazırlanan analitik rubrik kullanılmış olup her hafta, alınan puanlar değerlendirilmiştir. İlk ders planları ile son ders planlarından alınan puanlar arası değişime göre düzey belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 1: Karar Verme Stilleri Ölçeği Puanlarının Ön-Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Çarpıklık-Basıklık Katsayıları

Karar Verme Stilleri	Çarpıklık	Basıklık
Öz Saygı (Ön test)	-.620	-.360
Öz Saygı (Son test)	-.596	-.427
Dikkatli (Ön test)	-.703	-.565
Dikkatli (Son test)	-1.319	1.972
Kaçıngan (Ön test)	.702	.043
Kaçıngan (Son test)	.846	.179
Erteleyici (Ön test)	.224	-.262
Erteleyici (Son test)	.521	-.300
Panik (Ön test)	.177	-1.150
Panik (Son test)	.358	-.606

Araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşme bulgularından elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizine başvurulmuştur. Araştırma verilerinin %20'lik kısmının üzerinde, iki araştırmacı ayrı ayrı çalışmış ve kod ve kategoriler üzerinde görüş birliği sağlanarak nihai sonuca ulaşılmıştır.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu araştırmada, Onwuegbuzie ve Johnson (2006) tarafından karma yöntem araştırmaları için belirlenen geçerlilik ve güvenilirlik kriterleri dikkate alınmıştır. Onwuegbuzie ve Johnson (2006) tarafından yapılan araştırmada, karma yöntemle desenlenen çalışmalarda geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması için dokuz başlığın bulunduğu ifade edilmiştir. İlgili başlıklar ve bu araştırmada nasıl sağlandığı, Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: Karma Yöntem Araştırmalarında Geçerlik ve Güvenirliği Arttırma Kriterleri

Meşrulaştırma/Onaylanma Türü	Tanımı	Bu Araştırmada Kullanımı
1.Örneklem Entegrasyonu	Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin örneklemeleri arasında ilişki kurmanın, örneklem seçim sebeplerinin belirtilmesi	Araştırmanın, karma yöntemler deneysel çalışması olması sebebiyle, geçerlilik ve güvenilirliği arttırmak amacıyla her iki yöntem için de “aynı” örneklem grubundan yararlanılmıştır.
2.İçeriden ve Dışarıdan Açıklama (Inside-Outside)	Araştırmacının, uygulayıcı ve gözlemci olarak çalışmanın tanımını ve amaçlarını belirtip bunları açıklaması	Bu araştırmada; araştırmacı-lardan biri uygulayıcı diğeri ise gözlemci olarak katılmıştır. Katılımcılar tarafından araştırmacının amacı bilinmemektedir; bir araştırmacı tarafından karar tabanlı öğrenme modeli uygulanırken diğer araştırmacı gözlem ve sürecin verilerinin toplanması aşamalarında araştırmaya destek olmuştur.
3.Çalışmanın güçsüz yönlerini en aza indirme (Weakness Minimization)	Nitel ya da nicel yaklaşımlardan birinin zayıf yönlerini, diğerinin güçlü yanlarıyla dengelemek	Bu araştırmanın, nicel verileri sonucu elde edilen bulgularından, sonuca yönelik genel değerlendirme yapmak, nicel yöntemin eksik ya da zayıf yönü olarak belirlenmiş; bu sebeple öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden yararlanılarak çalışmanın güçsüz yanları giderilmeye çalışılmıştır. Benzer şekilde, sadece nitel araştırma bulgularından yola çıkmanın öznellik, genelleme güçlüğü gibi dezavantajları bulunmasından dolayı, çalışma grubuna uygulanan ölçeklerle araştırmanın güçsüz yönlerinin ortadan kaldırılması amaçlanmıştır
4.Ardışıklık (Sequential)	Nicel veya nitel yöntem desenlerine verilen önceliğe göre sonucun değişip değişmemesi	Bu araştırma; deneysel bir çalışma üzerine temellenmiştir. Örneklem grubuna uygulama öncesi ve sonrası ölçek uygulanmış; uygulamaların bitmesinin ardından yapılan görüşmelerle de nitel veriler toplanmıştır. Dolayısıyla nicel yöntem öncelikli olarak kullanılmıştır; ancak araştırmanın her iki yönteminden elde edilen verilere aynı derecede önem verilmiş ve sonuç değişmemiştir.

5.Dönüştürmek (Conversion)	Nitel verilerin nicele, nicel verilerin nitele dönüştürüldüğü çalışmalarda kalitenin ne ölçüde etkilendiği	Bu çalışmada; “dönüştürme” açısından herhangi bir durum yer almamaktadır. Bu sebeple, ilgili madde göz önüne alınmamıştır. Araştırma verileri birbirinden bağımsız şekilde analiz edilip birbirini destekleme, tamamlama amacıyla kullanılmıştır.
6.Bakış Açılarını/Paradigmaları Birleştirme (Paradigmatic Mixing)	Epistemolojik, ontolojik, aksiyolojik, metodolojik ve retorik açıdan; aynı zamanda inanç, bakış açıları, varsayımlar açısından nicel ve nitel yaklaşımları geçerli ve güvenilir bir şekilde birleştirip iyi bir şekilde kullanma	Nitel araştırma açısından yapılandırmacı/yorumlayıcı paradigma gözetilmiştir. Nitel araştırmalarda, inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik gibi geçerlik ve güvenilirlik stratejilerinin bulunduğu belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın aktarılabilirliğini arttırmak amacıyla, araştırma bulguları detaylı sunulmuştur. Sürece öznelliğin karışmasını en aza indirmek ve araştırma tutarlılığını sağlamak amacıyla, kodlama sürecinde araştırmacı dışında, konu alanı uzmanı bir kişiden daha yardım alınmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini hesaplamada Miles-Huberman modeli kullanılmıştır. Modele göre araştırmacıların arasındaki uyumun en az %80 olması gerektiği ifade edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmada, araştırmacılar arası uyum yüzdesi güvenilirlik kat sayısı %91 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın teyit edilebilirliğini arttırmak için, görüşmelerdeki öğrenci ifadeleri öğrencilerin kendilerine tekrar okunarak öğrencilerden onay alınmış; bu sayede, araştırmanın teyit edilirliliği artırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, veri toplama araçlarının oluşturulmasında da karar verme becerisinde uzman 2 kişinin akademisyen görüşünden yararlanılmıştır. -Nicel araştırma, pozitivist veya objektivist paradigmaya göre yapılandırılmıştır. Araştırmada uygulanan ölçekler yardımıyla sonuçlar nesnel olarak ifade edilmiştir. Tek grup ön test son test deneysel desenden yararlanılmıştır. Ön test ve son testler, aynı ölçme aracı ile aynı yerde ve aynı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Aynı zamanda, SPSS 25 programı ile yapılan analizin aşamaları ve sonuçları, herhangi bir hata olmaması, varsa da bu hataları düzeltebilmek amacıyla ölçme ve değerlendirme alanında uzman 2 kişiyle paylaşılmıştır.

7.Ölçülebilirlik (Commensurability)	Nitel ile nicel yöntemleri kendi perspektiflerinde değerlendirip birleştirme	Nitel yöntem analizi için içerik analizinden yararlanılmış; nicel yöntem analizinde ise t testine yer verilmiştir. Bu araştırmanın analizleri, her yöntemin kendi bakış açısıyla yapıp, analiz sonuçları karma yönteme yönelik sonuçlar başlığı altında birleştirilmiştir.
8.Çoklu Geçerlilikler (Multiple Validities)	Her iki araştırma deseni gözetilerek meta-çıkarımlar yapma	Bu araştırmanın sonuçları, karma yöntemin 1+1=3 olma prensibinden hareketle (Fetters ve Freshwater, 2015; Toraman, 2021) değerlendirilmiştir. Nicel ve nitel yöntemle elde edilen bulgular, karma yöntem açısından ele alınıp yorumlanarak karma araştırma yöntemine yönelik çıkarımlar yapılmıştır.
9.Politik (Political)	Bir karma çalışmanın politik olarak her iki araştırma boyutundaki meta çıkarımlarının ne düzeyde değerli olduğu	Araştırmanın her iki yöntemine ilişkin sonuçlarına aynı oranda değer verilmiştir.

Kaynak: (Onwuegbuzie ve Johnson, 2006; akt. Kuru, 2023)

2.7. Araştırmanın Etik İzni

Araştırmaya başlamadan önce Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan 19.02.2024 tarihli ve 131784 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Öğretmen adaylarına, yapılacak olan araştırmanın içeriği açıklanmış ve gönüllülük ilkesi dikkate alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel verilerinin analizine ilişkin bulgular yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında uygulanan karar tabanlı öğrenme modelinin, öğretmen adaylarının “karar verme süreçlerindeki öz saygıları” üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Buna ilişkin; araştırmanın ön test-son test verilerinden elde edilen bulguları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3: Bağımlı Gruplar için T Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	T	P
Ön test	27	7,59	3.26	-3.070	.00
Son test	27	9,56	1.95		

*p<0.05

Tablo 3’te görüldüğü gibi; sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının karar tabanlı öğrenme modeli uygulamaları öncesindeki “karar verme süreçlerindeki öz saygıları” testi ön test puanları ile uygulamalar sonrasındaki son test puanları arasında anlamlı farklılık oluşmuştur ($p<.05$). Bu durum; karar tabanlı öğrenme modeli uygulamalarının öğretmen adaylarının karar verme süreçlerindeki öz saygılarını geliştirdiğini göstermektedir.

3.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında uygulanan karar tabanlı öğrenme modelinin, öğretmen adaylarının “karar verme stilleri” üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Buna ilişkin; araştırmanın ön test-son test verilerinden elde edilen bulguları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4: Bağımlı Gruplar için T Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	t	P
Dikkatli (Ön test)	27	10,0	1,92	.232	.819
Dikkatli (Son test)	27	9,93	2,25		
Kaçıngan (Ön test)	27	3,04	2,33	-.926	.363
Kaçıngan (Son test)	27	3,41	2,83		
Erteleyici (Ön test)	27	3,96	1,95	-.207	.838
Erteleyici (Son test)	27	4,04	2,71		
Panik (Ön test)	27	3,93	2,72	1.135	.267
Panik (Son test)	27	4,33	2,75		

*p<0.05

Tablo 4'te, sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının karar tabanlı öğrenme modeli uygulamaları öncesindeki karar verme stilleri testi ön test puanları ile uygulamalar sonrasındaki son test puanları arasında anlamlı farklılığın oluşmadığı gözlenmiştir ($p>.05$). Bu durum; karar tabanlı öğrenme modeli uygulamalarının öğretmen adaylarının karar verme stillerini anlamlı düzeyde değiştirmediyi göstermektedir.

3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında uygulanan karar tabanlı öğrenme modelinin öğretmen adaylarının değerler eğitimine ilişkin ders planı hazırlama süreçlerini nasıl etkilediği incelenmiştir. Ders planları, araştırmacılar tarafından hazırlanan analitik değerlendirme rubriğinden hareketle değerlendirilmiş, elde edilen bulgular Tablo 5'te belirtilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen Adayları Tarafından Hazırlanan Ders Planlarının Haftalık Gelişimi

Ölçüm	N	$\bar{X}$	Mod	Medyan	Sd	P
Birinci haftaya ilişkin bulgular	27	62,56	69,00	68,00	3,63	.00
İkinci haftaya ilişkin bulgular	27	69,96	85,00	76,00	3,44	
Üçüncü haftaya ilişkin bulgular	27	72,04	72,04	72,04	2,97	
Dördüncü haftaya ilişkin bulgular	27	75,39	75,39	76,00	2,35	
Beşinci haftaya ilişkin bulgular	27	67,52	67,52	67,52	2,84	
Altıncı haftaya ilişkin bulgular	27	74,27	84,00	80,00	2,80	
Yedinci haftaya ilişkin bulgular	27	73,42	78,00	78,00	2,55	
Sekizinci haftaya ilişkin bulgular	27	74,00	80,00	77,00	2,45	
Dokuzuncu haftaya ilişkin bulgular	27	78,92	85,00	82,00	1,52	
Onuncu haftaya ilişkin bulgular	27	80,85	83,00	83,00	1,36	

* $p<0.05$

Tablo 5'te, öğretmen adaylarının araştırma boyunca hazırladıkları ders planlarından aldıkları puanlara ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Öğretmen adaylarının başarı puanlarının aritmetik ortalamalarında, mod ve medyan değerlerinde sürekli artışın olduğu görülmektedir. Hazırlanan ilk ders planı ile son ders planı arasında yapılan t testi analizi sonucunda anlamlı farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu durumda; karar tabanlı öğrenme modelinin, öğretmen adaylarının değerler eğitimine ilişkin ders planı hazırlama süreçlerini geliştirdiği yorumu yapılabilir.

3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında uygulanan karar tabanlı öğrenme modeline ilişkin olarak öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Gruplara ayrılmış öğrencilerden her grubu temsil edecek bir kişi rastgele belirlenerek 7 kişiyle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin gerçekleştiği öğretmen adayları, araştırmanın gizlilik ilkeleri doğrultusunda; Ö1, Ö2, ...Ö7 olarak kodlanarak ifade edilmiştir.

3.4.1. Öğretmen Adaylarının Karakter ve Değer Eğitimi Dersinde Uygulanan Karar Tabanlı Öğrenme Modeli'ne İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının (n=7), kendileriyle yapılan görüşmelere vermiş oldukları cevaplara göre; yapılan uygulamaların hangi değer hangi öğretim yaklaşımıyla öğrencilere öğretileceğine karar vermeleri üzerinde (f=7), öğretme motivasyonlarının artması üzerinde (f=5) ve değerler eğitimine ilişkin ders planı hazırlama becerilerinin artması üzerinde (f=4) olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamalara ilişkin olarak belirtilen tek olumsuz görüş ise iyi bir ders planı hazırlamak için verilen sürenin yeterli olmayışı (f=3)'dür. Bu görüşmelerden örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö1- “Uygulamalar öyle güzeldi ki. Değer eğitimi yaklaşımlarının tamamını bilmiyordum bildiklerimi de öğretimde nasıl kullanırdım; hangisini seçmeliydim karar veremiyordum. Çok verimli oldu, artık rahat karar veriyorum.”

Ö4- “Kendimi öğretim konusunda güdülenmiş hissediyorum; yani bu ders olsun istiyorum hatta sınıfa gidelim ve öğrencilere karakter ve değer eğitimi aşılayayım diye düşünüyorum sıklıkla.”

Ö6- “O kadar iyi planlar hazırlıyorum ki. Başlangıçta çok zorlanıyordum çok düşünüyor, bir türlü plan yazamıyordum. Yazsam da gelişigüzelmiş gibi oluyordu. Zamanla hem rahat hem hızlı hem de daha özenli hazırlamaya başladım. Daha eksiksiz ve hangi başlığın hangi amaçla kullanıldığı belli. Öğretime hazırlık sürecinde ders planı hazırlamak benim için çok rahat ve zevkli hale geldi.”

Ö7- “Çok keyifli bir süreçti; ancak zaman yetmiyordu sanki. Uzun zamanımız olsa çok daha güzel planlar hazırlardık, planlar üzerine daha çok düşünebilirdik. Plan hazırlamada seçtiğimiz yaklaşımlara, sürece, içeriğe daha kolay karar verebilirdik bence.”

Yukarıda ele alınan öğretmen adaylarının görüşlerinden anlaşılabacağı gibi çoğunluk, karar tabanlı öğrenme modelini; doğru karar verme süreçlerine katkı sağlayıcı, öğretme motivasyonlarını artırıcı ve derse ilişkin rahat ve nitelikli plan hazırlamalarını kolaylaştırıcı bulmuşlardır.

Tartışma

Bu araştırma kapsamında, sınıf öğretmenliği bölümü 4.sınıf öğretmen adaylarıyla, Karakter ve Değer Eğitimi dersinde, karar tabanlı öğrenme modeli uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda; öğretmen adaylarının karar verme becerilerinin geliştirilmesi ve değerler eğitimini, sınıflarında en etkili şekilde nasıl uygulayabileceklerine dair bilgi ve beceri sahibi olmaları amaçlanmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuca göre; karar tabanlı öğrenme modelinin öğretmen adaylarının karar verme süreçlerindeki öz saygılarını anlamlı düzeyde geliştirdiği, karar verme stillerini değiştirmede, değerler eğitimine ilişkin ders planı hazırlama becerilerini ve öğretme motivasyonlarını artırdığı belirlenmiştir. Bu bölümde, araştırmanın alt amaçlarındaki bulgularından elde edilen sonuç; karma yöntem araştırmaları doğasına uygun bir şekilde, ilgili literatürden hareketle ele alınmıştır. Karma yöntem araştırmalarında, veri entegrasyonunun bu araştırma yöntemi için en yüksek ayırt edicilik özelliği olduğu ve veri birleştirmesinin 1+1=3 prensibiyle yapılmasının uygun olacağı ifade edilmiştir (Toraman, 2021). Bu sebeple araştırma verileri her yöntemin kendi doğasına uygun toplanmıştır. Verilerin analizi sonrasında ise bir bütün olarak yorumlanmıştır.

Bu çalışmada, karar tabanlı öğrenme modelinin lisans öğrencilerinin Karakter ve Değer Eğitimi dersi öğretim becerilerini ve öğretmen adaylarının karar verme becerilerini geliştirdiği, karar tabanlı öğrenmenin eğitimde kullanılmasının olumlu yönde etkili bulunduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde, Tesseyman vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada, kimya öğretiminde karar tabanlı öğrenme modeli kullanılmış; eğitimci ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ve anket uygulamaları sonucu karar tabanlı öğrenme modelinin öğretimde kullanılmasının pratik olduğu ve dersin amaçlarını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Plummer vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada, eğitimde karar tabanlı öğrenme modelinin uygulanmasının lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Vogeler vd. (2022) çalışmasında, istatistiğin karar tabanlı öğrenme modeliyle öğre-

tilmesinin istatistiği öğrenmeye ilişkin kaygıyı azalttığı; karar tabanlı öğrenmenin verimli ve etkili bir öğretim aracı olduğunu ifade etmiştir. Sansom vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada, genel kimya öğrencileri için zorlayıcı konularda karar tabanlı öğrenme modelini kullanarak en uygun stratejinin seçilmesinin öğrencilerin başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde, karar tabanlı öğrenmede farklı örneklemelerin ele alındığı ve bu modelin teorik ve uygulamalı yapısının değerlendirildiği çalışmalar da mevcuttur (Cardenas vd., 2020; Nelson, 2021; Owens ve Mills, 2021; Plummer vd., 2017). Farklı disiplinlerin öğretiminde karar tabanlı öğrenme modelinin kullanılmasına ilişkin yapılan bu araştırmalarda da görüldüğü üzere; karar tabanlı öğrenme modelinin, eğitim-öğretim sürecinde özellikle lisans öğrencilerinde etkili ve yararlı bulunduğu, akademik başarıyı arttırdığı ve öğrencilerin eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Karar verme becerisi de üst düzey düşünme becerilerindendir ve eleştirel düşünme becerisinin bilişsel boyutlarını kapsamaktadır. Literatürdeki araştırmaların sonuçlarıyla bu araştırmanın sonucu birbirini destekler niteliktedir.

Bu araştırmada, karar tabanlı öğrenme modelinin karar verme sürecindeki öz saygıyı anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediği sonucundan yola çıkılarak ilgili literatür incelendiğinde, karar tabanlı öğrenme modeli ve karar verme sürecindeki öz saygı ile karar verme stillerinin ölçüldüğü herhangi bir çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Buna rağmen, öz-saygı becerisinin, karar verme davranışlarını yordamada anlamlı etkisinin olduğunu ifade eden çalışmaların yer aldığı tespit edilmiştir (Bumett vd., 1989; Güçray, 2001). Bu çalışmada öğrencilerin öz saygılarının anlamlı düzeyde geliştiğinin tespit edilmesi karar verme becerisi açısından önemli görülmektedir. Öğretmen adaylarının karar verme stillerinin değişmemesi, lisans eğitimlerinin son sınıflarında olup nispeten daha tutarlılık gösteren karar verme stillerine sahip olmalarıyla açıklanabilir. İlgili alan yazında, benzer araştırma sonuçlarının bulunduğu söylenebilir (Duman vd., 2021). Lisans eğitiminin sonlarında, öğretmen adaylarının karar verme stillerinin kararlılık gösterdiği yorumu yapılabilir.

Araştırma kapsamında, karar tabanlı öğrenme modeliyle yapılan uygulamalar doğrultusunda, öğretmen adaylarının değerler eğitimine ilişkin ders planı hazırlama becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde farklı öğretim modeli, yöntem ve teknikleri ile yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının ders planı

hazırlama süreçlerine katkısı olduğuna dair araştırma sonuçları mevcuttur (Bozan ve Kaya-Capocci, 2022; Hasançebi ve Baydaş, 2020; Kurt ve Benzer, 2022; Okumuş, 2021). Yapılan çalışmaların ortak noktası fen eğitime, fen bilimleri öğretmen adaylarına yönelik olmasıdır. Sınıf öğretmenliği kapsamında, yapılan uygulamaya dönük ve öğretmen adaylarının değerler eğitime ilişkin ders planı hazırlama yeterliliklerinin geliştirilmesinin amaçlandığı çalışmalara rastlanmamıştır. Gerek ülkemizdeki ilkökul öğretim programlarında (2018 ve 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli) gerek Filipin eğitim sistemi gibi dünyada kabul gören eğitim-öğretim anlayışlarında (Kilag, vd., 2023; World Economic Forum, 2023) beceri ve değer eğitime özellikle vurgu yapıldığı görülmektedir.

Son olarak, öğretmen adaylarının görüşlerinden hareketle, karar tabanlı öğrenme modelinin öğretmen adaylarının öğretim motivasyonlarını arttırdığı, değerler eğitime ilişkin ders planı hazırlama becerilerini geliştirdiği ve karar verme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı ifade edilebilir. İlgili literatürde, karar tabanlı öğrenmeye ilişkin görüşlerin olumlu yönde olduğu, literatürün bu araştırmanın nitel bulgularını desteklediği görülmektedir (Tesseyman vd., 2023; Vogeler vd., 2022).

Sonuç

Tüm bulgulardan ve literatürden yola çıkılarak tartışılan araştırmanın sonucu ifade edilecek olursa Karakter ve Değer Eğitimi dersi kapsamında yapılan karar tabanlı öğrenme modeli uygulamalarının, lisans eğitimlerinin son sınıfında olan sınıf öğretmeni adaylarının karar verme becerilerini geliştirdiği, karar verme sürecindeki öz saygılarını ve değerler eğitime ilişkin ders planı hazırlama yeterliliklerini arttırdığı belirtilebilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının görüşlerinden hareketle, öğretme motivasyonlarının geliştiği söylenebilir.

Öneriler

Öğretmen adaylarının öğretmenlik hayatlarında, çalışacakları kurumlarda yapacakları nitelikli uygulamalar, onların ders süreçlerini iyi planlamalarıyla mümkün olacaktır. Plan hazırlama becerisi de öğretmen adaylarına lisans eğitimlerinde kazandırılması gereken bir beceri olarak görülmektedir. Bu durum, mevcut literatürün ilgili konuda yeterli olmayışı ve bu araştırmanın sonucu göz önünde bulundurulduğunda; öğretmen adaylarının değer öğretimi yaklaşımlarıyla temellen-

dirilmiş, farklı disiplinlerin içeriklerine uygun bir şekilde tasarlanan ders planları hazırlama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çalışmaların yapılması önerilebilir.

Son yıllarda yapılan çalışmalarda üzerinde durulan; ancak ülkemizde örnek çalışmaya rastlanılmayan Karar Tabanlı Öğrenme Modeli'nin eğitim öğretim süreçlerinde kullanıldığı ve farklı disiplinler, yaş grupları ve uygulamalarla desteklendiği deneysel çalışmaların yapılması önerilebilir. Bu araştırma sonucunda, karar tabanlı öğrenme modelinin karar verme sürecindeki yararı ortaya çıkarılmıştır. Bilgi çağı toplumlarında öğrencilere küçük yaşlardan itibaren kazandırılması oldukça önemli görülen karar verme becerisinin kişisel, toplumsal ve hatta evrensel katkısı göz önünde bulundurulduğunda; ilgili yaklaşıma ilişkin uygulamalar yapılması önemli görülmektedir.

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler, bu çalışmada da olduğu gibi çoğunlukla, geliştirilen uygulamalar sonrasında yapılmaktadır. Görüşlerin, uygulama sürecindeki/zaman içerisindeki değişimini tespit edebilmek amacıyla sonraki araştırmalarda, aynı sorularla ön görüşme ve son görüşmelerin yapılması önerilebilir. Bu sayede, cevaplar arası farklılıklar değerlendirilebilecek, yapılan uygulamaların amaca ne derecede hizmet ettiğine dair daha net sonuçlara ulaşılabilecektir.

Extended Abstract

Introduction

The concept that determines people's attitudes and behaviors and plays an important role in shaping and directing these attitudes and behaviors is defined as "value" (Kulaksızoğlu & Dilmaç, 2000). It is stated that the most important functions of education are the transfer of cultural heritage to the future, the socialization of the individual to become a member of the society and social development, and it is thought that these functions will be imparted to students through values education (Tezgel, 2006; Yağan Güder, 2015). In our country, it is seen that the importance of values education is emphasized in schools and that the curriculum of the courses includes contents related to values and value education. There are 10 root values that the Ministry of National Education decided to include in the 2018 primary school curriculum. These values are stated as: Justice, friendship, honesty, self-control, patience, love, respect, responsibility, patriotism and helpfulness (Ministry of National Education, 2018). When the 2024 Turkey Century Education Model primary school curriculum is examined in terms of basic disciplines (life studies, Turkish, social studies, science and mathematics), it is seen that more importance is given to values education compared to the previous curriculum.

It can be said that in values education, the aim is for individuals to gain the ability to know themselves and make decisions in their thought systems (Akbaş, 2008). The importance of decision-making skills emerges in the processes where individuals grasp values and transform these values into behaviors. Decision-making skills are defined as all cognitive and behavioral efforts that express making a choice among different options (Deniz, 2004). There are different methods and techniques (discussion, six thinking hats, brainstorming, CoRT, etc.) that are said to improve students' decision-making processes. In addition to these, new, up-to-date methods and techniques are also needed. When the information accessed from the literature is examined, studies have been found in which the decision-based learning model is used in education and has a positive effect on the development of students' decision-making skills (Cardenas et al., 2020; Owens & Mills, 2021; Plummer et al., 2022; Sansom et al., 2019; Tesseyman et al., 2023; Vogeler et al., 2022). The Decision-Based Learning Model is used to help students systematically break down the elements of a problem

(Kim et al., 2019). Considering the stages of the decision-based learning process and the importance of decision-making skills in values education, it can be said that a learning-teaching process in which the decision-based learning model will be used as a method will be beneficial in the development of students' decision-making skills. Classroom teachers who know their values, internalize them, can decide and apply value education approaches in education-training processes, and have acquired decision-making skills will implement effective practices in terms of imparting these values to their students. The fact that values education is directly related to decision-making ability, that value impartation can be achieved with the decision-based learning model and that there is no study in the literature on the use of the decision-based learning model in values education are seen as the reasons for conducting this research.

In this research; within the scope of the “Character and Value Education” course, education on values education was provided to 4th grade teacher candidates of the classroom teaching department in accordance with the decision-based learning model. In this direction, it is aimed to develop the decision-making skills of the teacher candidates and to provide them with knowledge and skills on how to effectively implement values education in their classes. In line with this purpose; within the scope of the Character and Values Education course, does the use of the decision-based learning model have an impact on the decision-making processes of prospective teachers:

- a) their self-esteem
- b) their decision-making styles
- c) the process of preparing a lesson plan for values education
- d) What are the views of prospective teachers regarding the process of using the decision-based learning model within the scope of the Character and Values Education course? Answers were sought for the following questions.

Method

In the study, mixed design hybrid approaches, mixed methods experimental study approach was used. Plano-Clark & Ivankova (2018) express this model as the model used by including qualitative data collection tools in the process of experimental process. In the quantitative part of the study, single-group pre-test-posttest experimental design was used. Within the scope of the study; lesson plans prepared by the classroom teacher candidates, decision tree worksheets in

which the achievements related to basic courses in primary school curriculum were evaluated in terms of value education and qualitative data obtained from interviews with classroom teacher candidates after the applications were used to support the experimental design.

The sample of the study was determined by appropriate sampling from non-probability sampling types. Within the scope of the study; for the quantitative method, the “Melbourne Decision Making Scale” developed by Mann et al. (1998) and adapted to Turkish by Deniz (2004) and its validity and reliability study was conducted on classroom teacher candidates before and after the application. In addition, within the scope of the study, teacher candidates created lesson plans by writing achievements for 10 weeks. In the evaluation of these prepared lesson plans, the lesson plan evaluation criteria developed by the researchers for this course were used and the lesson plans were accepted as qualitative data collection tools of the study. In addition, semi-structured interviews were used in which teacher candidates evaluated the application process with their positive and negative aspects. In the study, a mixed method design was used and dependent groups t-test was used in the analysis of the quantitative data of the study. Content analysis was used in the analysis of the qualitative data of the study.

Findings, Discussion and Conclusion

In the study, it was found that there was a significant difference between the pre-test scores of the “self-esteem in decision-making processes” test of the classroom teaching department pre-service teachers before the decision-based learning model applications and the post-test scores after the applications ($p < .05$). This situation shows that the decision-based learning model applications improved the self-esteem of the teacher candidates in the decision-making processes.

It was observed that there was no significant difference between the pre-test scores of the decision-making styles test before the decision-based learning model applications and the post-test scores after the applications ($p > .05$). This situation shows that the decision-based learning model applications did not significantly change the decision-making styles of the teacher candidates.

It is observed that there is a continuous increase in the arithmetic means, mode and median values of the success scores of the teacher candidates. As a result of the t-test analysis conducted between the first lesson plan and the last lesson plan,

it was determined that there was a significant difference ($p<0.05$). In this case; it can be interpreted that the decision-based learning model improved the lesson plan preparation processes of teacher candidates regarding values education.

According to the answers given by the prospective teachers ($n=7$) in the interviews conducted with them, it was concluded that the practices had a positive effect on the students' decision of which value to teach with which teaching approach ($f=7$), on the increase of their motivation to teach ($f=5$) and on the increase of their skills in preparing lesson plans for values education ($f=4$). The only negative view stated regarding the practices was that the time given to prepare a good lesson plan was not sufficient ($f=3$). According to the results obtained from the research findings; It was determined that the decision-based learning model significantly improved the self-esteem of the prospective teachers in the decision-making process, did not change their decision-making styles, and increased their skills in preparing lesson plans for values education and their motivation to teach.

Suggestions

The qualified practices that teacher candidates will perform in their teaching careers and in the institutions where they will work will be possible if they plan their lesson processes well. The skill of preparing a plan is also seen as a skill that teacher candidates should gain in their undergraduate education. Considering this situation, the inadequacy of the current literature on the subject and the results of this research; it can be suggested that studies aiming to develop teacher candidates' skills in preparing lesson plans based on values education approaches and designed in accordance with the contents of different disciplines be conducted.

It can be suggested that experimental studies be conducted in which the Decision-Based Learning Model, which has been emphasized in recent studies but has not been found in our country, is used in education and training processes and supported by different disciplines, age groups and applications. As a result of this research, it has been revealed that the decision-based learning model is beneficial in the decision-making process and increases students' motivation. Considering the personal, social and even universal contribution of decision-making skills, which are considered very important to be acquired by students from an early age in information age societies, it is deemed important to implement applications related to the relevant approach.

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur./This study does not require ethics committee permission and the data used were obtained through literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles were complied with during the preparation of the study and all the studies utilized are stated in the bibliography.

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): Gülşah KURU, Fadime AKGÜL ÇOBANOĞLU

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

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29184/312499>
- Avşaroğlu, S., & Üre, Ö. (2007). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 85-100. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61794/924162>
- Bozan, S., & Kaya-Capocci, S. (2022). Güçlü ve zayıf yönlerimi nasıl fark ederim?: Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerden faydalanarak girişimci Fetemm ders planları geliştirmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 760-779. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/73718/1109425>
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria, VA: ASCD.
- Bumett, P. C., Mann, L., & Beswick, G. (1989). Validation of the flinders decision making questionnaire on course decision making by students. *Australian Psychologist*, 24, 285-292. <https://doi.org/10.1080/00050068908259567>
- Cardenas, C., West, R. E., Swan, R. H., & Plummer, K. J. (2020). Modeling expertise through decision-based learning: Theory, practice, and technology applications. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(64). https://www.researchgate.net/publication/344331900_Modeling_Expertise_Through_Decision-based_Learning_Theory_Practice_and_Technology_Applications
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. baskı). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Deniz, M. E. (2004). Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı, karar verme stilleri ve problem çözme yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(15), 25-35.
- Duman, B., Göral, G. N., & Yakar, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin benimsedikleri eğitim felsefesi ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 674-689. <https://doi.org/10.21666/muefd.862271>
- Fetters, M., & Freshwater, D. (2015). The 1+1=3 integration challenge. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(2), 115-117. <https://doi.org/10.1177/155868981558122>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Pearson.
- Gravetter, J. F., & Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences* (4. Baskı). Linda Schreiber-Ganster. <https://www.amazon.com.tr/Research-Behavioral-Sciences-Frederick-Gravetter/dp/1337613312>

- Gravetter, F., & Wallnau, L. (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences* (8th ed.). Belmont, CA: Wadsworth. [https://www.kau.edu.sa/Files/0006214/Subjects/Frederick%20J%20Gravetter,%20Larry%20B.%20Wallnau-Essentials%20of%20Statistics%20for%20the%20Behavioral%20Sciences-Cengage%20Learning%20\(2013\).pdf](https://www.kau.edu.sa/Files/0006214/Subjects/Frederick%20J%20Gravetter,%20Larry%20B.%20Wallnau-Essentials%20of%20Statistics%20for%20the%20Behavioral%20Sciences-Cengage%20Learning%20(2013).pdf)
- Güçray, S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(8), 106-121. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50094>
- Hasançebi, F., & Baydaş, Ö. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri eğitimlerinin 5E ders planı uygulamalarına yansımaları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(2), 427-451. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/908642>
- Kilag, O. K., Catacutan, A., Miñoza, M. L., Arcillo, M., Espinosa, S., & Figer-Canes, R. M. (2023). Optimizing the teaching of values education strategies for integration and contextualization. *Excellencia: International Multidisciplinary Journal of Education*, 1(1), 65- 76. <https://multijournals.org/index.php/excellencia-imje/article/view/6>
- Kim, N. J., Belland, B. R., & Axelrod, D. (2019). Scaffolding for optimal challenge in K–12 problem-based learning. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 13(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1712>
- Kulaksızoğlu, A., & Dilmaç, B. (2000). İnsani değerler eğitimi programı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1998>
- Kurt, M., & Benzer, S. (2022). Examining the STEM course plan preparation skills and opinions of preservice science teachers on STEM applications. *SBedergi*, 6(10), 84-107. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED620771.pdf>
- Kuru, G. (2023). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde düşünme programı kullanılmasının öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerine etkisi: Karma yöntem çalışması* (Tez no. 814655). [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Mann, L., M. Radford, P. Burnett, S. Ford, M. Bond, K. Leung, H. Nakamura, G. Vaughan & K.S. Yang. (1998). Cross-cultural differences in self-reported decision-making style and confidence. *International Journal of Psychology*, 33(5), 325-335.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. SAGE Publications. <https://vivauniversity.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/11/milesandhuberman1994.pdf>

- Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%99ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB]. (2024a). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (1, 2 ve 3.sınıflar) Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/hayat-bilgisi-dersi>
- Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB]. (2024b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7.sınıflar) Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/sosyal-bilgiler-dersi>
- Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB]. (2024c). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4.sınıflar) Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ilkokul-turkce-dersi>
- Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB]. (2024d). *İlkokul matematik dersi öğretim programı (3 ve 4.sınıflar) Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ilkokul-matematik-dersi>
- Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB]. (2024e). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar) Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/fen-bilimleri-dersi>
- Nelson, T. G. (2021). Exploring decision-based learning in an engineering context. In N. Wentworth, K. J. Plummer, & R. H. Swan (Eds.), *Decision-based learning: An innovative pedagogy that unpacks expert knowledge for the novice learner* (pp. 55–65): Emerald Publishing Limited.
- Okumuş, S. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenci merkezli etkinlik tasarlama becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(229), 93-127. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/905318>
- Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research İn The Schools*, 13(1), 48-63. https://www.researchgate.net/publication/228340166_The_VValidity_Issues_in_Mixed_Research
- Owens, M. A., & Mills, E. R. (2021). Using decision-based learning to teach qualitative research evaluation. In N. Wentworth, K. J. Plummer, & R. H. Swan (Eds.), *Decision-based learning: An innovative pedagogy that unpacks expert knowledge for the novice learner* (pp. 93–102): Emerald Publishing Limited. 10.1108/978-1-80043-202-420211009
- Plano-Clark, V. L., & Ivankova, N. V. (2018). *Karma yöntemler araştırması: Alana yönelik bir kılavuz*. Ö. Çokluk Bökeoğlu (çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Plummer, K. J., Kebritchi, M., Leary, H. M., & Halverson, D. M. (2022). Enhancing critical thinking skills through decision-based learning. *Innovative Higher Education*, 47, 711–734. 10.1007/s10755-022-09595-9
- Plummer, K., Swan, R. H., & Lush, N. (2017). Introduction to decision-based learning paper presented at the 11th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain. 10.21125/inted.2017.0729
- Sansom, R. L., Suh, E., & Plummer, K. J. (2019). Decision-based learning: “If I just knew which equation to use, I know I could solve this problem!”. *Journal of Chemical Education*, 96(3), 445–454. 10.1021/acs.jchemed.8b00754
- Seçer, E., Korucu, T. Ş., Uzunlar, H., Dinç, G., & Özer, D. (2022). Sağlık alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeyleri ve problem çözme becerileri ile karar vermede öz-saygı ve karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 9(1), 223–235. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1977562>
- Şahin, F. Y., & Ertural, H. (2020). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygısının ve karar verme stillerinin üst biliş ve öğrenilmiş güçlülüğe göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 48, 490–504.
- Tesseyman, S., Poulsen, T., Rainsdon-Meek, S., Leary, H., Sorensen, U., & Plummer, K. (2023). Decision-based learning for teaching arterial blood gas analysis. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 20(1). 10.1515/ijnes-2023-0028
- Tezgel, R. (2006). Yeni ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında insan hakları ve değer eğitimi. *II. Uygulamalı Etik Kongresi Bildiri Kitabı*, 637–645, ODTÜ Yayınları. <http://www.receptezgel.com/?p=2208>
- Toraman, S. (2021) Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1–29. <https://doi.org/10.47105/nsb.847688>
- Vogeler, H. A., Plummer, K. J., Fischer, L., & Plummer, A. L. (2022). Decision-based learning: A journey from conception to implementation to iteration. *Educ Res: Theor Pract*, 33, 94–106. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1352348.pdf>
- Yağan Güder, S. (2015). *Okul öncesi ve ilkokul döneminde değerler eğitimi*. Eğiten Kitap.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- World Economic Forum (2023). These are the Top 10 job skills of tomorrow-and how long it takes to learn them. <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/>

Anne Babalar ve Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Erken Çocukluk Döneminde Değerler Eğitimi

Values Education in Early Childhood: Perspectives of Mothers, Fathers, and Teachers

Sümeyya TATLI HARMANCI, Dr. Öğr. Üyesi | Assistant
Professor.

Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çankırı / Türkiye | Çankırı Karatekin University,
Çankırı, Türkiye.

sumeyyatatli@karatekin.edu.tr

ORCID: 0000-0003-3710-1625

ROR: 011y7xt38

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

dergipark.org.tr/tr/pub/ded

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 29.11.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 13.03.2025

Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2025

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: Tr

Atıf/Citation: Tatlı Harmancı, S. (2025). Anne Babalar ve Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Erken Çocukluk Döneminde Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 23(49), 31-60

<https://doi.org/10.34234/ded.1593505>

Öz

Nitel yöntemlerden fenomenolojik araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada öğretmenlerin, anne ve babaların erken çocukluk döneminde değerler eğitimi-ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi-nin tercih edildiği araştırma 60 okul öncesi öğretmeni, 60 anne ve 60 baba ile yürütülmüştür. Araştırmaya ilişkin veriler öğretmenler ve ebeveynler için ayrı ayrı hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmış ve betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmaya yönelik bulgular çocuklara ka-zandırılmaya çalışılan değerler, değerler eğitime yönelik uygulamalar, değerler eğitiminde yaşanan zorluklar ve değerlerin kalıcı olmasına yönelik öneriler olmak üzere dört tema altında sunulmuştur. Her ne kadar anne babalar ve öğretmenler arasında benzerlik ve farklılık gösteren bulgulara rastlansa da araştırma sonucu erken çocukluk döneminde değerler eğitiminin ebeveynler ve öğretmenler arasın-daki iş birliği ile güçlenerek etkili olabileceğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Erken Çocukluk, Öğretmen, Anne, Baba.

&

Abstract

In this qualitative study, which employed a phenomenological research design, the aim was to examine the perspectives of teachers and parents on values edu-cation in early childhood. The study utilized a purposive sampling method and included 60 preschool teachers, 60 mothers, and 60 fathers. Data were collected using semi-structured interview forms specifically designed for teachers and parents and were analyzed through descriptive analysis techniques. The find-ings were presented under four themes: core values intended for children, ed-ucational practices related to values, challenges faced in values education, and recommendations for sustaining values over time. While the results indicated both similarities and differences in the views of parents and teachers, the study concluded that values education in early childhood can be more effective when supported by strong collaboration between families and educators.

Keywords: Values Education, Early Childhood, Teachers, Mothers, Fathers.

Giriş

Değerler, bireylerin içerisinde bulundukları toplumla tutarlı ve uyumlu bir yaşam sürdürmelerine rehberlik eden ve bireyin davranışlarına yön veren temel inançlar ve ilkelere yönelik standartlardır (Schwartz, 2012). Değerler eğitimi ise bu temel standartların bireylere kazandırılmasını hedefleyerek, bireyin hem kişisel gelişimini hem de toplumsal katılımı etkileyen kapsamlı bir süreçtir (Halstead ve Taylor, 2000). Değerler eğitimi aracılığıyla bir yandan öz saygı, özgüven, öz denetim gibi bireyin karakter gelişimine katkı sağlayan değerler edinilirken, diğer taraftan da toplum içinde etik kurallara uygun şekilde hareket etme ve sosyal sorumlulukları yerine getirmeye olanak tanıyan yardımlaşma, paylaşma, dürüstlük gibi değerler öğrenilmektedir (Berkowitz ve Bier, 2005). Böylece değerler eğitimi, bireylerin yalnızca kişisel başarılarına değil, aynı zamanda toplumsal öneme sahip nitelikleri de geliştirmelerine katkı sağlar (Halstead ve Taylor, 2000).

Erken çocukluk dönemi, bireylerin temel karakter özelliklerinin ve sosyal davranışlarının oluşmaya ve şekillenmeye başladığı kritik bir dönem olarak kabul edilmektedir (Trawick Smith, 2013). Çocukların kişilik gelişiminin temel yapı taşlarını oluşturan bu dönemin, gelecekteki davranış ve ahlaki kararlarının şekillenmesinde kritik bir rol oynaması nedeniyle bu dönemde verilen değerler eğitimi büyük önem taşır (Johansson, vd., 2014). Erken çocuklukta içselleştirilen değerler, bireyin benlik algısından duygusal zekâsına, etik farkındalığından toplumsal uyumuna kadar geniş bir yelpazede bireyi destekler. Dürüstlük, sorumluluk ve empati gibi temel değerler, çocuğun kendini tanımasına ve sağlıklı bir özgüven geliştirmesine zemin hazırlarken, başkalarının duygularını anlamasına ve sağlıklı ilişkiler kurmasına olanak tanır. Özdenetim, sorumluluk ve sabır gibi içselleştirilen değerler, bireyin gelecekte karşılaştığı zorluklarla başa çıkma, problem çözme ve toplumsal uyum sağlama becerilerini güçlendirir (Berkowitz ve Bier, 2005; Korab Karpowicz, 2021). Böylece, erken çocuklukta içselleştirilen değerler, bireylerin hem kişisel gelişiminde hem de toplumsal katılımında kalıcı bir etki yaratarak çatışmalardan uzak, iş birliğine yatkın, toplumla uyumlu ve sorumlu bireyler olarak yetiştirmelerine katkıda bulunur (Ladd, vd., 2002).

Erken çocukluk döneminde değerler, en etkili şekilde çocukların gözlem ve taklit yoluyla çevrelerindeki yetişkinlerden edindikleri deneyimlerle öğrenilir. Bu dönemde çocuklar, ebeveynleri, öğretmenleri ve diğer yetişkinleri rol model olarak alarak onların davranışlarını, ifadelerini ve tepkilerini gözlemleyerek taklit eder ve zamanla içselleştirirler (Sanderse, 2013). Çocuklara karşılaştıkları durumlarda hangi değerlerin önemli olduğunu düşünmeleri için rehberlik

edilerek değerlerin açıklandığı, bu sayede çocukların kendi değer sistemlerini tanımlama fırsatı bulduğu değer açıklama yaklaşımı çocukların değerleri içselleştirmesinde etkili olan bir diğer değerler eğitimi yaklaşımıdır (Gregory, 2009; Kirschenbaum, 1976). Bunlar dışında çocuklara erken dönemlerden itibaren değerleri kazandırmak için hikâye anlatımı, drama, oyun ve grup etkinlikleri de kullanılmaktadır. Değerlerin dolaylı yoldan öğretilmeye çalışıldığı hikâye yöntemi sayesinde çocuklar, hikâye karakterlerinin yaşadıkları olaylarla özdeşleşerek, bu karakterlerin sergilediği ahlaki davranışları benimseyebilirler (Almerico, 2014; Thambu, 2017). Drama, rol oynama ve canlandırma etkinlikleriyle, değerleri dramatize ederek öğrenme fırsatı elde ederler (Rahiem, vd., 2020). Oyun ve grup etkinlikleri ile çocuklar iş birliği ve paylaşma gibi kavramları deneyimleyerek sosyal etkileşimler aracılığıyla değerler ile ilgili pratik yapma fırsatı bulurlar (Frost vd., 2005). Değerlerin çocuklar tarafından kazanılmasında doğrudan öğretim ve olumlu pekiştirme de kullanılmaktadır. Doğrudan öğretimde öğretmen veya ebeveynler, değerlerin önemini açıklayıp, belirli kuralları ve bu kurallara uymanın gerekçelerini net bir şekilde ifade eder. Ancak bu yöntem, genellikle yaparak yaşayarak öğrenmeye teşvik eden diğer etkileşimli yöntemlerle desteklendiğinde daha etkili olabilir (Chaitanya, 2017). Yetişkinlerin çocukların sergilediği olumlu davranışları övgüyle karşılaması ise, çocukların bu davranışları pekiştirmesine ve zamanla içselleştirmesine yardımcı olur. Tüm bu yöntemler, çocukların değerleri kazanarak sağlıklı bir kişilik gelişimi ve toplumsal uyum sağlamalarına katkıda bulunur (Korab Karpowicz, 2021).

Aile, bireyin sosyal ve ahlaki değerleri öğrenmeye başladığı ilk ortamdır; bu nedenle ebeveynler, çocuklara değerlerin kazandırılmasında ilk ve en etkili rol modellerdir (Çağdaş ve Seçer, 2002). Ebeveynlerin sergilediği davranışlar, tutumlar ve iletişim biçimleri, çocukların değerleri algılamasında ve içselleştirmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Ebeveynlerin, empati, saygı, dürüstlük ve sorumluluk gibi temel değerleri günlük yaşamlarında örneklemeleri, çocukların bu değerleri öğrenmelerini ve kendi hayatlarında uygulamalarını kolaylaştırır (Camodeca ve Taraschi, 2015). Ebeveynlerin değerler eğitimine yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olmaları ise, çocukların bu değerleri özümsemeleri ve sosyal hayatta etkin bir şekilde kullanabilmeleri açısından önemlidir. Dolayısıyla, ebeveynler, bilinçli bir şekilde değerleri aktardıklarında, çocuklarına sağlam bir karakter ve toplumsal uyum becerileri kazandırmış olurlar (Schwartz ve Bardi, 2001).

Öğretmenler, sadece bilgi aktaran birer otorite figürü olmanın ötesinde, değerlerin öğretiminde ve içselleştirilmesinde aileden sonraki en önemli rol modellerdir.

Eğitim ortamında sergilenen davranışlar, tutumlar ve öğretim yaklaşımları, çocukların değerleri nasıl algıladıklarını ve içselleştirdiklerini şekillendirir (Veuglers ve Zijlstra, 2003). Öğretmenler, rol model olmalarının yanı sıra uyguladıkları stratejiler aracılığıyla da çocuklara değerleri kazandırmada aktif bir rol oynarlar. Ayrıca, öğretmenlerin çocuklarla kurduğu güven dolu ilişkiler, değerlerin öğrenilmesini ve uygulanmasını kolaylaştırır. Eğitimcilerin, değerler eğitimiye yönelik olumlu bakış açısına sahip olmaları, eğitim süreçlerinin etkinliğini artırırken, çocukların toplumsal normlarla uyumlu, empatik ve sorumluluk sahibi bireyler olarak gelişmelerini destekler (Kaur, 2015; Kaur ve Nagpal, 2013).

Değerlerin aktarımında önemli rollere sahip olan anne babalar ile öğretmenlerin erken çocukluk döneminde değerler eğitimi konusunda iş birliği yapması, çocukların sağlıklı bir değerler temeline sahip olmaları açısından oldukça önemlidir. Ebeveynler evde temel değerleri kazandırırken, öğretmenler de bu değerleri okul ortamında pekiştirir ve sosyal etkileşimler yoluyla çocukların toplumsal normlara uyum sağlamasını destekler (Malti, vd., 2013). Bu dönemde aile ve okul arasında uyumlu bir değer aktarımı süreci, çocukların ahlaki gelişiminde ve sosyal beceri ediniminde tutarlılık sağlar (Halstead ve Pike, 2006). Özellikle değerlerin günlük hayatta uygulamaya konması, çocukların hem ailede hem de okulda benzer davranış beklentileriyle karşılaşmaları sayesinde mümkün olur. Anne, baba ve öğretmenler arasında sağlıklı bir iletişim kurulduğunda, çocukların karşılaştığı değer temelli sorunlara tutarlı ve yapıcı yaklaşımlar sunulabilir, böylece çocukların değerleri içselleştirmesi ve kalıcı davranış değişiklikleri sağlanabilir (Halstead ve Taylor, 2000).

Türkiye’de ebeveynlerin (Arıcı ve Bartan, 2020; Duran, 2020; Taner Derman ve Türen, 2024; Yıldız vd., 2021) ve öğretmenlerin (Arslan, 2022; Kozikoğlu, 2018; Kuloğlu vd., 2021; Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2015; Özdemir vd., ve Bütün Kar, 2021; Pekdoğan ve Korkmaz, 2017; Sarışık vd., 2023; Sevim, vd., 2023; Tetik Delibaş vd., 2023; Türkoğlu, 2019; Uzun ve Köse, 2017) değerler eğitimiye yönelik bakış açılarını ortaya koyan bir literatür mevcuttur. Ebeveynlerle yapılan mevcut çalışmalar da katılımcılarının daha çok anneler olduğu babaların sayısının çok az olduğu saptanmıştır. Bu çalışmanın gerçekleştirilmesindeki en önemli gerekçe; öğretmenlerin, annelerin ve babaların değerler eğitimi ile ilgili bakış açılarının aynı çalışma içerisinde incelenerek, değerleri hangi önceliklerle kazandırmak istedikleri, uygulamalarındaki ve yaşadıkları zorluklar açısından benzerlik ve farklılıkları anlamaktır. Nitekim değerler eğitimi sürecinde anne, baba ve öğretmenlerin iş birliğinin öneminden bahsedilmiştir ve çalışma

bununla ilgili eksiklikler veya güçlü yönler dair tüm paydaşlardan görüş alması yönüyle değerlidir. Çalışma bulgularının, değerler eğitimiye yönelik uygulamaların etkili hale getirilmesi için rehberlik sağlayarak bu alandaki akademik ve pratik bilgiye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Erken çocukluk döneminde anne babaların ve öğretmenlerin değerler eğitimi-ne ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır. Anne ba-baların ve öğretmenlerin;

- Çocuklara kazandırmaya çalıştıkları değerler hangileridir?
- Değerler eğitimiye yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar nelerdir?
- Değerler eğitiminde yaşadıkları zorluklar nelerdir?
- Değerlerin kalıcı olmasına yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin, anne ve babaların erken çocukluk döneminde değerler eğitimi-ne ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Fenomolojik desen, katılımcıların bir fenomen (olgu) ile ilgili deneyimlerini, algılarını, düşüncelerini ve duygularını incelemeyi amaçlar. Bireylerin kişisel tecrübeleri ve algılarına odaklanılarak araştırmada ele alınan olgunun tanımlanması esastır (Merriam, 2015). Araştırmada öğretmenlerin, anne ve babaların erken çocukluk döneminde değerler eğitimi-ne ilişkin deneyimlerini, algılarını ve düşüncelerini derinlemesine inceleyerek, bu olgunun onların bakış açılarından nasıl anlamlandırıldığını ortaya çıkarmak üzere bu desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların öğretmenleri, anne ve babaları oluşturmaktadır. Amaçlı rastgele örnekleme yönteminin tercih edildiği araştırma 60 okul öncesi öğretmeni, bu öğretmenlerin sınıflarında çocukları bulunan ve rastgele seçilen 60 anne, bu annelerin eşlerinden farklı 60 baba ile yürütülmüştür. Her iki ebeveynin benzer aile ortamında bulunmasının bireysel görüşleri etkileyebileceği ve bu durumun araştırmanın çeşitliliği sınırlayabileceği gerekçesiyle anne ve

babaların eş olmaması durumuna dikkat edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tamamının kadın olduğu, yaşlarının 22 ile 48 arasında değiştiği, 1 ila 23 yıl arasında değişen mesleki deneyime sahip oldukları belirlenmiştir. Annelerin 32'sinin 24-34 yaş, 28'inin ise 35-45 yaş aralığında olduğu, 3'ünün ilkokul, 4'ünün ortaokul, 21'inin lise, 32'sinin ise üniversite mezunu olduğu, 30'unun çalışmadığı, 19'unun öğretmen, 11'inin ise farklı mesleklerde (polis, esnaf, memur, mühendis gibi) çalıştığı görülmüştür. Babaların ise; 33'ünün 25-35 yaş, 27'sinin 36-47 yaş aralığında olduğu, 1'inin ilkokul, 7'sinin ortaokul, 27'sinin lise, 25'inin üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Babalar mesleklerini 11'i serbest, 10'u esnaf, 9'u öğretmen, 9'u memur, 6'sı polis ve kalan 15'i ise bunlardan farklı meslekler (aşçı, mühendis, şoför, veteriner, güvenlik, muhtar, işçi) olarak ifade etmişlerdir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacı tarafından ebeveynler ve öğretmenler için ayrı ayrı hazırlanan, katılımcıların kişisel bilgilerinin ve araştırmaya ilişkin soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Formlar oluşturulduktan sonra biri konu ile ilgili çalışması olan bir akademisyen diğeri ise çocuk gelişimi alanında uzman bağımsız iki araştırmacıdan görüş alınmıştır. Araştırmacılar biri veli biri de öğretmen formunda yer alan iki sorunun cümle yapıları ile ilgili düzeltme önerilerinde bulunmuş ve gereken düzeltmeler sonrası formlara son hali verilmiştir. Hazırlanan formların anlaşılır olup olmadığı 3 öğretmen, 3 anne ve 3 baba ile pilot uygulama yapılarak test edilmiştir. Pilot uygulama sırasında formlarla ilgili herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Verilerin toplanması için okullara gidilerek öğretmenler ile birebir görüşmeler yapılmış ve formları doldurmaları sağlanmıştır. Anne babalara ise öğretmenler aracılığıyla her öğretmenin sınıfındaki çocuklardan birinin annesi bir diğerrinin babası olması koşuluna uygun olarak araştırmaya gönüllü olan ebeveynler arasından ulaşılmıştır. Tüm görüşmeler 29 Nisan-25 Mayıs 2024 tarihleri arasında yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde verilerin özetlenmesi ön plandadır ve temel amaç veriyi tanımlayarak kategorilere ulaştırmaktır (Patton, 2014). Bu doğrultuda katılımcılara yöneltilen her bir soru bir tema olarak kabul edilmiş ve bu temalar altında yer alan kodlar belirlenerek

kategoriler oluşturulmuştur. Kod ve kategoriler için katılımcıların ifadelerinden doğrudan örnekler sunulmuştur. Veriler kodlanırken görüşme formları; öğretmenler için Ö1, Ö2,...,Ö60; anneler için A1,A2,...,A60; babalar için B1, B2,..., B60 olarak numaralandırılmış ve örnek ifadelerin hangi katılımcıya ait olduğu bu numaralandırmalar ile belirtilmiştir. Sunulan örnek ifadelerin ait olduğu öğretmenlere ait kişisel bilgiler (cinsiyet, yaş, deneyim yılı) ile anne babalara ait kişisel bilgiler (yaş, eğitim düzeyi, meslek) parantez içinde verilmiştir.

Etik İlkeler

Araştırma önerisi planlandıktan sonra ilk olarak Çankırı Karatekin Üniversitesi Etik Kurulundan etik onay (23.02.2024-38) alınmıştır. Ayrıca araştırmanın nitel bir çalışma olması sebebiyle geçerliğine ve güvenilirliğini sağlamaya yönelik bazı etik ilkeler dikkate alınmıştır (Merriam, 2015). Araştırmada katılımcı çeşitliliğine yer verilmesinin yanı sıra her bir katılımcının araştırmaya gönüllü olma durumu göz önünde bulundurulmuş, aydınlatılmış onam vermelerinin ardından görüşmeler yapılmıştır. Her bir görüşme sırasında katılımcıların formları doldurması için kendilerini rahat hissetmelerine yönelik gereken önlemler alınmış ve yeterli süre tanınmıştır. Katılımcılarının kimliklerinin gizli kalacağını garanti verilmiş ve yapılan alıntılar için de bu yönde numaralandırmalar kullanılmıştır. Güvenirliğin sağlanması için ilk araştırmacı tarafından kodlanan 60 görüşme formu (20 öğretmen, 20 anne, 20 baba), konuyla ilgili çalışması bulunan farklı bağımsız bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiş ve katılıyorum/katılmıyorum şeklinde işaretlemeler yapılmıştır. Kodlamalara ilişkin görüş birlikleri ve ayrılıkları Miles ve Huberman'nın (2015) güvenilirlik formülü ile kontrol edildiğinde güvenirliliğin %95 olduğu saptanmıştır. Bu değer kodlamaların doğruluğuna işaret etmiş olması nedeniyle kalan formlar araştırmacı tarafından kodlanarak analiz edilmiştir. Kodlamaların güvenirliliğini sağlamak üzere izlenen bir diğer yol, araştırmaya katılım gösteren üç öğretmenin belirttikleri görüşlerin doğru kodlanıp kodlanmadığını kontrol etmeleri olmuştur. Öğretmenlerin kodlamalara ilişkin herhangi bir itirazları olmamıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular; çocuklara kazandırılmaya çalışılan değerler, değerler eğitime yönelik uygulamalar, değerler eğitiminde yaşanan zorluklar ve değerlerin kalıcı olmasına yönelik öneriler olmak üzere dört tema altında sunulmuştur.

Çocuklara Kazandırılmaya Çalışılan Değerler

Anne babalar ve öğretmenlerin çocuklara kazandırmaya çalıştığı değerlere ilişkin elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Değerler	Öğretmen	Anne	Baba	Toplam
Saygı	45	46	39	130
Sevgi	33	32	33	98
Dürüstlük	19	22	26	67
Hoşgörü	27	15	10	52
Merhamet	17	20	9	46
Yardımlaşma	15	10	7	32
Vatanseverlik	5	5	16	26
Sorumluluk	14	5	4	23
Paylaşma	8	10	5	23
Adalet	5	10	5	20
Özgüven	3	7	7	17
Sabırlı Olma	8	-	3	11
Empati	6	5	-	11
Çevre Bilinci	2	2	2	6
Çalışkanlık	1	4	-	5
Dostluk	2	-	2	4
Cesaret	1	-	1	2

Anne babalar ve öğretmenler tarafından çocuklara kazandırılması hedeflenen 17 farklı değer dile getirilmiştir. Bu değerlerden ilk sırayı saygı değerinin, ikinci sırayı ise sevgi değerinin aldığı görülmektedir. Annelerden A8 (27, Lisans, Sosyal hizmet uzmanı) saygı değerine verdiği önemi belirtirken şu ifadeleri kullanmıştır; *“Saygı, sevgi ve dürüstlük. Bir çocuk saygı duymayı öğrenirse herkes tarafından sevgi de görür...”* Saygı ve sevgi değerlerinin en önemli iki değer olduğunu belirten babalardan biri olan B54 (38, Lisans, Öğretmen) *“Kazandırmaya çalıştığım değerler saygı, sevgi ve paylaşmak benim için önceliklidir. Çünkü insan olabilmek için hayatı insanları sevmen ve saygı duyman gerekiyor. Sevmeyi bilmeyen saygılı olmayı da bilemez”* ifadelerini kullanmıştır. Anne babaların ve öğretmenlerin öncelik verilmesi konusunda hem fikir olduğu bu iki değeri sırasıyla dürüstlük, hoşgörü, merhamet ve yardımlaşma değerleri izlemiştir. Buna yönelik olarak öğretmenlerden Ö22 (Kadın, 37, 12) şu ifadeleri kullanmıştır; *“Sevgi, saygı, sorumluluk, yardımlaşma, dürüstlük ve hoşgörü küçük yaşlarda verilmesi gereken en önemli değerlerdir. Çocuğa ilk sevgiyi ver-*

meliyiz ki, kendini, çevresindeki insanları, doğayı, hayvanları kısacası yaşamı sevebilsin. Diğer değerlerde bunların arkasından birlikte gelecektir. Çocuk saygıyı öğrenerek içinde bulunduğu toplumda yaşamını kolaylaştıracak bireysel farklılıklara saygı duyacak insanları yargılamayarak dünyadaki diğer canlıların yaşam hakları olduğunu bilecek. Yardımlaşma ile kalp ve vicdan rahatlığına ulaşabilecek. Dürüstlüğü küçük yaşlarda öğrenen bir çocuk geleceğe güvenli bir adım atacak. Kısacası bu değerleri küçük yaşlarda benimsetmek ahlaklı, vicdanlı, hoşgörülü, sorumluluklarını bilen bireylerin yetişmesine ışık tutacaktır.” Babalar, annelere ve öğretmenlere göre vatanseverlik değerini daha fazla vurgulamış ve B17 (47, Ortaokul, Şoför) şu ifadeleri kullanmıştır; “Vatanını ve milletini seven biri olmasını istiyorum. Çünkü eşsiz güzellikte olan bu ülkenin düşmanı çok... Vatanını sevmeyen değerlerini yaşayacak yurt bulamaz”. Öğretmenler ise sorumluluk değerini annelere ve babalara göre daha fazla vurgulamıştır. Ö10 (Kadın, 48, 27) “Çocuklara okulda öğretilmesi öncelikli olan değerler merhamet ve sorumluluk olduğunu düşünüyorum. Yeni nesil maalesef merhamet yoksunu ve sorumluluk almıyor. Çünkü anneler çocukların yapmaları gereken tüm sorumlulukları üstleniyor. Sorumsuz çocuklara değerleri aşılamak ise oldukça zor” ifadelerini kullanmıştır. Çevre bilinci, çalışkanlık, dostluk ve cesaret ise anne babalar ve öğretmenler tarafından diğer değerlere göre daha az sayıda ifade edilen değerler olmuştur.

Değerler Eğitimine Yönelik Uygulamalar

Anne babaların ve öğretmenlerin çocukların değerleri kazanmasına yönelik yaptığı uygulamalar ilişkin elde edilen kategoriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Değerleri Kazandırmaya Yönelik Gerçekleştirilen Uygulamalar

Uygulamalar	Öğretmen	Anne	Baba	Toplam
Rol model olma	2	39	29	70
Yaparak yaşayarak öğrenme	18	15	14	47
Bilgi verme-sohbet etme	2	18	19	39
Hikâye anlatma	16	5	7	28
Drama-oyun etkinliği planlama	27	-	-	27
Aile katılımı etkinlikleri yapma	11	-	-	11
Görseller kullanma	8	-	-	8
Okul ve öğretmen seçimi yapma	-	2	4	6
Eğitici videolar izletme	2	3	-	5
Ödüllendirme	1	2	-	3

Anne ve babalar çocuklarına değerleri kazandırma konusunda gerçekleştirdikleri uygulamalar arasında en çok rol model olmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Buna yönelik olarak annelerden A41 (36, Lisans, Öğretmen) şu ifadeleri kullanmıştır; *“Çocuk ailenin aynasıdır. Kazandırmak istediğimiz değerleri önce eşimle biz uyguluyoruz ve yaşamımıza katıyoruz sonrasında çocuğumuzdan bekliyoruz ki birçok şeyi de örnek alarak öğrendiğine şahit oluyoruz zaten”*. Aile büyüklerini ziyaret etme, hayvanlar için mama kapları yapma gibi çocukların değerleri yaşayarak öğrenmesine fırsat sunulan ve ikinci sırada yer alan uygulamalar hem anne babalar hem de öğretmenler tarafından tercih edilmektedir. Buna yönelik olarak babalardan B51 (34, Lise, Muhtar) *“Yardıma ihtiyacı olan insanlara zaman zaman birlikte malzeme götürüyoruz ya da kullanmadığımız eşyaları paylaşıyoruz. Bazen kendisi de oyuncaklarından götürmek istiyor. Özgüven kazanması için bazen alışverişini kendisinin yapmasına izin veriyorum. Bahçede bitkiler ile uğraşmasını meyvelerin büyüme ve olgunlaşmasına tanık olmasını sağlıyorum. Sık sık aile büyüklerini birlikte ziyaret ediyoruz”* ifadelerini kullanmıştır. Öğretmenlerden Ö31 (Kadın, 47, 23) ise şunları ifade etmiştir; *“Büyüklerle saygı ve sevgiyi için huzurevi gezisi yaptık, hayvanları sevme ve merhamet için barınak ziyaret ettik hayvanlara mama dağıttık, mama kapları, kuşlar için yemlikler hazırlayıp sokaklarda uygun yerlere yerleştirdik, paylaşma için oyuncak günleri yapıyoruz, sorumluluk için sorumluluk kolyesi taşıdık, sınıfta çiçek bakıyoruz”*. Öğretmenler değerleri çocuklara kazandırmak için en çok hikâye anlatma, drama ve oyun etkinliği planlama gibi sınıf içi etkinlikleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Ö35 (Kadın, 40, 19) bu kategoriye işaret eden şu ifadeleri kullanmıştır; *“Önce grupta yoğun olarak hangi değer kazanımının eksik olduğunu tespit edip daha sonra o değerle ilgili etkinlikler planlıyorum. Değerler hikâye ve drama yoluyla işlendiğinde çocuklarda kalıcı etki bırakabiliyor. Bazen kendimde kültürümüzde örnek alınması gereken büyüklerin kostümlerini giyerek canlandırmalar yapıyorum. Oyunlar eğlenerek öğrenmelerini sağladığı için sorumluluk, paylaşma gibi uygun olan değerler için bazen oyunlarda hazırlıyorum”*. Anne babalar rol model olmadan sonra değerleri kazandırmak için en çok çocukları ile sohbet ettiklerini dile getirmişlerdir. A9 (33, Lisans, Ev hanımı) annelerin bu yöndeki ifadelerine örnek olarak şunları ifade etmiştir; *“Yaşadığı bir olaydan yola çıkarak anlatmayı tercih ediyorum. Bazen de örnekler vererek sohbet ediyorum”*. Öğretmenler değerlere yönelik uygulamaları arasında sınıf içi görseller kullandıklarını ve aile katılımlı etkinlikler düzenlediklerini belirtmişlerdir. Anne ve babaların kategorileri arasında ise okul veya öğretmen seçtiklerine yönelik az da olsa ifadelere rastlanılmıştır.

Değerler Eğitiminde Yaşanan Zorluklar

Çocuklara değerleri kazandırırken anne babaların ve öğretmenlerin yaşadıkları zorluklara ilişkin kategoriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Değerleri Kazandırmada Yaşanan Zorluklar				
Zorluklar	Öğretmen	Anne	Baba	Toplam
Sosyal çevre	1	29	15	45
Çocukların yaşı ve kişilik özellikleri	10	15	11	36
Herhangi bir zorluğu yok	9	8	18	35
Değerlerin soyut kavramlar olması	26	5	2	33
Ailenin desteklememesi	19	-	-	22
Nasıl kazandırılması gerektiğini bilmiyor olmak	-	3	10	13
Ekranlarda var olan olumsuz içerikler	-	7	5	12

Bu tema da yer alan kategorilerin ilk sırasında sosyal çevre yer almaktadır ve bir öğretmen dışında kodların tamamı anne ve babaların ifadelerinde bulunmaktadır. Annelerden A9'un (28, Lisans, Polis) bu kategoriye ait ifadeleri şu şekildedir; *"İlk aklıma gelen çevre. Anne çocuğa değer kazandırmaya çalışırken aynı konuda baba ve aile büyükleri farklı bir tarafta olursa, ..., değer kazanımı gerçekleşmez. Çocuğun yakın çevresi haricinde sokakta, okulda ve arkadaş çevresinde de kazandırılmaya çalışılan değer maalesef olumsuz örneklerle karşılaşması sebebiyle zedelenabiliyor"*. Çocukların yaşı ve kişilik özellikleri ikinci sırada yer alan ve hem öğretmenler hem de anne babalar tarafından vurgulanan bir diğer kategoridir. Babalardan B16 (34, Lisans, Veteriner) *"Yaşı küçük olduğu için bazen anlamıyor veya kendi bildiğini yapmak için inatlaşıyor. Yaşı gereği her şeyi hemen yapmak istemesi de öğrenmesini zorlaştırıyor."* ifadelerini kullanmıştır. Çocukların yaşının küçük olmasına vurgu yapan öğretmenler aynı zamanda değerlerin soyut kavramlar olmasını da vurgulamış ve kullandıkları kodlar ile en çok bu kategoriye işaret etmişlerdir. Öğretmenlerden Ö19'un (Kadın, 28, 6) ifadeleri buna örnek verilebilir; *"Okul öncesi çağı çocuğu yaşı gereği soyut kavramları tam olarak kavrayamadığı için değerleri somutlaştırma ve etkinlik bulma konusunda zaman zaman zorluk yaşıyorum"*. Öğretmenler yaşadıkları zorluklar ile ilgili olarak ikinci sırada, ailelerin verilen değerleri desteklememelerinden yakınmışlardır. Ö29 (Kadın, 24, 2) *"Çocuklara uygulanan değerler eğitimi, aile ile paralellik göstermelidir. Tutarsızlıkların olduğu bir uygulamada değerler kalıcı olmuyor. Bu konuda yaşanan sıkıntılar genellikle veli kaynaklı oluyor. Örneğin siz çocuğa okulda sorumluluk sahibi olmayı öğre-*

tiyorsunuz ama veli evde çocuğunun her işini kendisi yapıyor...” ifadeleri ile bu durumu açıklamıştır. Öğretmenlerden 9’u, annelerden 8’i, babalardan ise 18’i herhangi bir zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Değerleri nasıl kazandırması gerektiğini bilmediğini “Nasıl yapmam gerektiğini bilmiyorum ve bazen kendimi bu konuda yetersiz hissettiğim oluyor” ifadeleri ile açıklayan babalardan tıpkı B7 (36, Lise, Esnaf) gibi 3 anne ve 9 baba daha bu duruma ilişkin ifadeler kullanmıştır. Ekranlarda var olan olumsuz içerikler sebebiyle değerler eğitiminde zorlandığını ifade eden ise 12 ebeveyn bulunmaktadır. Bu ebeveynler arasında yer alan annelerden A56 (36, İlkokul, Ev hanımı) “...Televizyonda, internette gördüğü yanlış davranışları doğru sanabiliyor. Bazen kontrolüm dışında bunları izleyip öğreniyor” ifadelerini kullanmıştır.

Değerlerin Kalıcı Olmasına Yönelik Öneriler

Anne babalar ve öğretmenlerin değerlerin kalıcı olmasına yönelik ifade etmiş oldukları öneriler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Değerlerin Kalıcı Olmasına Yönelik Öneriler				
Öneriler	Öğretmen	Anne	Baba	Toplam
Doğru rol model olunmalı	5	21	32	58
Okullarda verilmeli/pekiştirilmeli	10	20	8	38
Aile eğitimi ve aile-öğretmen iş birliği yapılmalı	31	1	5	37
Yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanmalı	19	8	7	34
Toplum olarak değerlere uygun davranılmalı	-	12	6	18
Çocukların yaşına uygun etkinliklerle verilmeli	1	3	5	9
Çocuklar zorlanmamalı ve cezalandırılmamalı	-	8	-	8
Çocukların izledikleri içeriklere dikkat edilmeli	3	1	1	5

Değerlerin kalıcı olmasına yönelik öneriler teması altında en fazla sayıda koda sahip olan kategori doğru rol model olunmasına aittir. Büyük çoğunluğuna babaların ve annelerin ifadelerinde rastlanan bu kategoriye ilişkin örnek ifadelerden biri şu şekildedir; B26 (30, Lise, Güvenlik) “*Değerlerin kalıcı hale gelmesi için verdiğimiz değer bizde de var olmalı ve anlattıklarımız ile uyguladıklarımız tezat olmamalı*”. Bu kategorinin ardından anne babalar değerlerin okullarda verilmesi ve pekiştirmesi gerektiğini vurgularken, öğretmenler ise aile eğitimi ve aile öğretmen iş birliğine vurgu yapmışlardır. Okullarda verilmesi ve pekiştirilmesi gerektiğine yönelik önerileri öğretmenlerden ve babalardan daha fazla sayıda ifade eden annelerden B35’e (39, Lisans, Banka görevlisi) ait ifade şöyledir; “*Değerler eğitimi ailede başlar evet ama okulda devam etmeli ve ders kapsa-*

mında verilerek çocuklara hem eğlendirici hem de öğretici olması sağlanmalı”. Öğretmenlerin bu tema altında en çok kod kullandıkları kategori olan aile eğitimi ve aile-öğretmen iş birliğinin yapılması önerisine ait ifadeler içerisinde yer alan Ö54’e (Kadın, 41, 17) ait ifade bu kategoriye örnek olarak sunulmuştur; “Okulda ele alınan konuların değerlerin pekişmesi, çocuğun içselleştirebilmesini desteklemek için ailenin desteği ve iş birliği yapması çok önemli, bu bağlamda aile eğitiminin önemi tartışılmaz...”. Anne babalar ve öğretmenler yaparak yaşayarak öğrenmenin kalıcılığına işaret ederek bu kategoriye ait 34 kod kullanmışlardır. Öğretmenlerin vurguladıkları ikinci sıradaki kategori olan bu kategoriye dair Ö6’ya (Kadın, 24, 2) ait ifadeler şu şekildedir; “Tek bir uygulama ya da planla üç-dört etkinlik vermek yerine her ana yayılmasını, günlük yaşama dahil edilmesini ve çocukların deneyimlemelerine fırsat yaratarak yaşayarak öğrenmelerinin sağlanmasının daha etkili ve kalıcı olacağını düşünüyorum”. 12’si anne olmak üzere 18 ebeveyn tarafından değerlerin kalıcı olmasına yönelik önerilerin toplum olarak değerlere uygun davranılması kategorisi altında yer aldığı belirlenmiştir. Bu ifadeler arasında yer alan “Çocuklar rol model alarak, görerek, yaşayarak öğrenir. Evde, okulda, işte her yerde değerler yaşatılmalı ve itina ile davranışlara yansıtılmalı. Tüm insanlar ortak hareket etmeli” ifadesi A23 (42, Lisans, Öğretmen) tarafından dile getirilmiştir. Bu tema altında bu kategorilerin yanı sıra; çocukların yaşına uygun etkinliklerle verilmeli, çocuklar zorlanmamalı ve cezalandırılmamalı, çocukların izledikleri içeriklere dikkat edilmeli şeklinde olmak üzere üç kategorinin daha ortaya çıktığı saptanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Erken çocuklukta öğretmenlerin ve anne babaların değerler eğitimine bakış açılarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, öğretmenler ile anne babalar tarafından vurgulanan ilk değer saygı olurken, ikinci değer ise sevgi olmuştur. Ebeveynlerin değerlere ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik var olan literatürde de (Duran, 2020; Yıldız vd., 2021) ebeveynlerin üzerinde durduğu ilk iki değer; saygı ve sevgidir. Arıcı ve Bartan (2020)’ın annelerin değerlere ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmada ise annelerin dürüstlük değerinden sonra en çok vurguladığı değerlerin sevgi ve saygı olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda (Arslan.2022; Kozikoğlu, 2018; Kuloğlu vd., 2021; Kuzu Jafari ve Demirel, 2019; Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2015; Sarışık vd., 2023; Sevim, vd., 2023; Tetik Delibaş vd., 2023; Türkoğlu, 2019; Uzun ve Köse, 2017) sevgi ve saygı değerlerinin ya ilk iki değer olduğu

ya da ilk üç değer arasında yer aldığı saptanmıştır. Bu doğrultuda saygı ve sevgi değerinin öğretmenler ve anne babalar tarafından farklı çalışmalarda da önemsenen iki değer olduğu söylenebilir. Araştırmada saygı ve sevgi değerlerinden sonra en çok vurgulanan değerler dürüstlük, hoşgörü, merhamet ve yardımlaşma olmuştur. Yine bu değerler de diğer çalışmalarda ebeveynlerin (Arıcı ve Bartan, 2020; Duran, 2020) ve öğretmenlerin (Kozikoğlu, 2018; Kuloğlu, Yaşar ve Özer, 2021; Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2015; Pekdoğan ve Korkmaz, 2017; Sarışık vd., 2023; Sevim, vd., 2023; Uzun ve Köse, 2017) vurguladıkları değerler arasında yer almakta olup bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Araştırma bulguları, sevgi ve saygı değerlerinin öğretmenler ve ebeveynler tarafından ortaklaşa önceliklendirilen değerler olduğunu göstermektedir. Bu durum, okul ve aile arasındaki değerler eğitimi ilişkin beklentilerin uyumlu olduğunu ve erken çocukluk döneminde bu iki değer temelde sosyal becerilerin ve etik davranışların gelişiminde kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu değerleri dürüstlük, hoşgörü, merhamet ve yardımlaşma gibi değerlerin takip etmesi ise toplumsal ve bireysel sorumlulukların kazandırılmasına yönelik bütüncül bir yaklaşımı desteklemektedir. Ebeveyn ve öğretmen bakış açılarındaki uyum, değerler eğitiminin hem okul hem de ev ortamında ortak bir anlayışla yürütülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada babalar öğretmenlere ve annelere göre vatanseverlik değerine dikkat çeken bir eğilim göstermektedir. Arıcı ve Bartan (2020)'in anneler ile gerçekleştirdiği çalışmada anneler bu değere hiç değinmezken, Duran (2020)'in ebeveynlerle yürüttüğü çalışmada yedi ebeveynin bu değere değindiği fakat bu ebeveynlerin anne mi yoksa baba mı olduğu belirtilmemiştir. Anneler ise araştırmada paylaşma, adalet ve empati değerlerini babalardan daha fazla vurgulamıştır. Taner-Derman ve Türen (2024)'in annelerin bireysel değerlerini inceledikleri çalışmada da paylaşma öne çıkan bir değer olmuştur. Araştırma bulgularında babaların ve annelerin farklı değerlere vurgu yapması, ebeveyn rollerinin değer aktarımındaki etkisini ortaya koymaktadır. Babaların vatanseverlik değerini öncelikli olarak benimsemeleri, onların toplumsal düzen ve milli kimlik aktarımında önemli bir rol oynadığını gösterirken, annelerin paylaşma, adalet ve empati gibi değerlere daha fazla vurgu yapması, çocukların bireysel ilişkilerinde etik ve duygusal gelişimlerini destekleme konusundaki annelik rollerinin belirleyici olduğunu düşündürmektedir. Bu bulgular, Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı ve Gilligan'ın Bakım Etiği Kuramı çerçevesinde anlamlandırılabilir. Kohlberg (1981), erkeklerin ahlaki muhakemelerinin daha çok adalet, haklar ve kurallar çerçevesinde geliştiğini öne sürerken, Gilligan (1993)

ise kadınların ahlaki kararlarını ilişkiler, bakım verme ve empati gibi değerlere dayandırdıklarını vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, babaların vatanseverlik gibi kurallara ve otoriteye dayalı değerlere odaklanmaları Kohlberg'in adalet odaklı ahlaki gelişim modeliyle örtüşmektedir. Öte yandan, annelerin paylaşma, adalet ve empati gibi değerlere öncelik vermeleri, Gilligan'ın bakım etiği yaklaşımıyla paralellik göstermekte olup, kadınların daha çok bireyler arası bağları ve toplumsal uyumu önceleyen ahlaki bir bakış açısına sahip olduklarını desteklemektedir. Bu sonuçlar, ebeveynlerin değer aktarımında farklı ahlaki çerçeveler doğrultusunda çocuklarına yön verdikleri-ni ve onların çok yönlü bir değer sistemi geliştirmelerine katkı sağladıklarını göstermektedir. Ancak, ebeveynlik rollerinin değer aktarımı üzerindeki etkisini daha derinlemesine incelemek için daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır.

Erken çocukluk döneminde çocuklara kazandırılmaya çalışılan değerler teması altında dikkat çeken bir diğer bulgu ise öğretmenlerin sorumluluk değerini annelerden ve babalardan daha fazla vurgulamış olmasıdır. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışmaların (Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2015; Tetik Delibaş vd., 2023; Türkoğlu, 2019) birçoğunda sorumluluk değeri öğretmenlerin en çok vurguladığı değerler arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Erken çocukluk döneminde öğretmenlerin sorumluluk değerine daha fazla vurgu yapması, öğretmenlerin çocukların bireysel ve toplumsal sorumluluk bilincini geliştirme misyonunu üstlenmiş olmaları ile ilişkilendirilebilir. Öğretmenler, çocukların okul ortamında düzenli etkinliklere katılımını sağlama, belirli kurallara uyum geliştirme ve grup içinde iş birliği yapma gibi davranışları teşvik ederek sorumluluk bilincini güçlendirmektedir (Sierra, 2010). Bu bulgu, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde çocukların hem kişisel hem de toplumsal sorumluluklarını fark etmeleri ve bu yönde olumlu alışkanlıklar geliştirmelerini önemsediklerini ortaya koymaktadır.

Çocuklara değerlerin kazandırılmasına yönelik yapılan uygulamalar incelendiğinde, anne babaların en fazla rol model olmayı önemsedikleri görülmektedir. Doğru rol model olmanın çocuk üzerindeki olumlu etkisini fark eden ebeveynler ayrıca önerilerinde de en çok buna değinmiştir. Öğretmenlerden ise yalnızca ikisi uygulamalarda yer verdiğini belirtirken, beş öğretmen ise önerileri arasında rol model olmanın önemine değinmiştir. Öğretmenler değerler eğitimine ilişkin uygulamalarında daha çok oyun, drama, hikâye anlatımı gibi sınıf içi planlı etkinliklerden söz etmişlerdir. Anne babaların çocuklarının günlük yaşamlarında daha uzun süreli ve yoğun bir şekilde bulunduğu düşünüldüğünde, rol model

olmanın onlar için öncelikli bir yöntem olması doğaldır. Bu, ebeveynlerin kendi davranışlarının çocuklar üzerinde doğrudan bir etkisi olduğuna yönelik farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Nitekim farklı çalışmalarda da (Arıcı ve Bartan, 2020; Duran, 2020; Yıldız vd., 2021) ebeveynler tarafından doğru rol model olmanın, çocuklara değerlerin aktarılmasında en etkili yöntemlerden biri olarak görüldüğü ortaya konulmuştur. Öğretmenler açısından ise bu yöntemin, sınırlı bir süre boyunca çocuklarla birlikte olmalarından dolayı uygulama yerine daha çok bir öneri olarak dile getirildiği görülmektedir. Ancak Arslan'ın (2022) çalışmasında öğretmenlerin rol model olmanın önemine dikkat çekmeleri, bu yöntemin eğitim sürecinde daha fazla vurgulanması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin kendi davranışlarının ve tutumlarının çocuklar üzerindeki etkisinin farkında olduklarını ancak uygulamalara bunu daha az yansıttıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin, eğitim materyalleri ve yapılandırılmış etkinliklerle değer aktarımına odaklanma eğilimi, bazen rol model olma stratejisinin geri planda kalmasına neden olmuş olabilir. Daha önce okul öncesi öğretmenleri ile yapılan birçok çalışma da (Arslan, 2022; Kozikoğlu, 2018; Kuloğlu vd., 2021; Özdemir vd., 2021; Pekdoğan ve Korkmaz, 2017; Sevim, vd., 2023; Türkoğlu, 2019; Uzun ve Köse, 2017; Memduhoğlu ve Yüce, 2020) öğretmenlerin drama, hikaye anlatımı ve oyun gibi yapılandırılmış etkinlikleri değerler eğitiminde sıklıkla tercih ettiklerini ortaya koyarak bu durumu desteklemektedir. Tüm bunlar değerler eğitiminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için anne babalar ile öğretmenlerin iş birliği yapmasının gerekliliğinin (Halstead ve Pike, 2006; Malti, vd., 2013) göstergesi olarak düşünülebilir. Ebeveynler, çocuklarına ev ortamında sürekli bir rol model olarak rehberlik ederken, öğretmenler ise bu süreci okul ortamında tamamlayıcı bir şekilde destekleyebilir. Oyun, drama, sanat ve Türkçe dil etkinlikleri gibi öğrenciyi merkeze alan yapılandırılmış etkinliklerin değerler eğitiminde etkili olduğu ve olumlu sonuçlar verdiği bilinmektedir (Chaitanya, 2017). Okul öncesi dönemdeki çocuklara değerleri aktarma ve farkındalık kazandırma sürecinde drama yönteminin (Kaya vd., 2016) ve öykü temelli yaratıcı drama tekniğinin (Sözkesen ve Öztürk Samur, 2017) etkili olduğu yapılan çalışmalar ile de kanıtlanmıştır.

Değerleri kazandırmak için yaparak yaşayarak öğrenme olanağı tanıyan öğretmen ve anne babalar anımsanmayacak sayıdadır. Aynı zamanda yaparak yaşayarak öğrenmeler için çocuklara fırsatlar sunulması önerisi öğretmenlerin üzerinde durduğu anne babaların ise desteklediği bir öneridir. Ebeveynler bu bağlamda akraba ziyaretleri yaptıkları, ihtiyaç sahiplerine yardımları ulaştırma görevine çocuklarını dahil ettikleri, çocuklarına yapabilecekleri konularda so-

rumluluk verdikleri (alışveriş yapma, kıyafetlerini giyme, bitki bakımı vb.) gibi durumlardan bahsetmişlerdir. Okul öncesi dönemde ailelerin değerler eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışan farklı bir çalışmada da (Duran, 2020) aileler akraba ziyaretlerini çocuklara değerleri kazandırmak için kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ise düzenledikleri geziler, hayvanları korumaya yönelik ve sınıf içi etkinlikler ile çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağladıklarını bildirmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan farklı çalışmalarda da (Arslan, 2022; Kozikoğlu, 2018) öğretmenler yaparak yaşayarak öğrenmenin değerler eğitiminde tercih edilen ve öğrenmeyi hem eğlenceli hem kalıcı hale getiren bir uygulama olduğundan bahsetmiştir. Öğrenme sürecini deneyime dayalı bir yaklaşımla zenginleştiren bu yöntem, çocukların hem bilişsel hem de duygusal gelişimlerini desteklemekte ve değerleri içselleştirmelerini kolaylaştırmaktadır (Beard ve Wilson, 2002). Bulgular, ebeveynlerin ve öğretmenlerin bu yöntemi tercih ettiklerini fakat uygularken farklı bağlamlar ve etkinliklerden yararlandıklarını göstermektedir.

Çocuklara değerleri kazandırmak için bilgi verip sohbet ettiklerini ifade eden ebeveynlerde oldukça fazladır. Arıcı ve Bartan (2020)'ın çalışmasında anneler rol model olmadan sonra değerleri kazandırmak için en çok doğrudan anlatım kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca ebeveynler ile yürütülen farklı iki çalışmada da (Duran, 2020; Yıldız, vd., 2021) ebeveynler değerleri kazandırmak için nasihat ettiklerini yoğun bir şekilde dile getirmişlerdir. Bu durum ebeveynlerin çocuklarına doğrudan bilgi aktarmaya dayalı geleneksel yöntemlere olan eğilimlerini yansıtmaktadır. Ancak çocukların yaşı düşünüldüğünde, erken çocukluk döneminde somut öğrenme deneyimlerinin daha etkili olduğu bilinmektedir (Piaget, 1964). Doğrudan anlatım ve nasihat yöntemlerinin kullanımı, ebeveynlerin değer aktarımı konusundaki niyetlerini gösterse de bu yaklaşımların daha zengin ve etkileşimli yöntemlerle desteklenmesi, erken çocukluk dönemindeki değerler eğitimi daha kalıcı ve etkili hale getirebilir. Bu anlamda ailelerin bilinçlendirilmesi bir gereklilik olarak düşünülebilir.

Değerler eğitiminde yaşanan zorluklar ile ilgili olarak; anne babalar en çok sosyal çevrenin değerlere uymaması veya çocukların şahit olduğu olumsuz örneklerden bahsetmişlerdir. Bu durum, değerler eğitiminin yalnızca aile içinde değil, daha geniş bir toplumsal bağlamda da ele alınması gerektiğini göstermektedir. Sosyal çevrenin çocukların davranışlarına etkisi, sosyal öğrenme teorisi ile açıklanabilir; bu teoriye göre, çocuklar çevrelerindeki bireylerin davranışlarını gözlemleyerek öğrenir ve bu davranışlar onların değer yargılarını şekillendirebilir (Bandura, 1977). Özellikle erken çocukluk döneminde çocuklar, ebe-

veynlerinin değerler kazandırma çabalarını olumsuz etkileyebilecek bir şekilde, çevreden aldıkları çelişkili mesajlardan etkilenebilirler. Ebeveynlerin değerlere ilişkin görüşlerini ortaya koyan farklı çalışmalarda da (Arıcı ve Bartan, 2020; Duran, 2020) ebeveynler karşılaştıkları zorluklar ile ilgili olarak sosyal çevreye işaret etmiştir. Bu bulgu, toplumun değerler eğitimindeki sorumluluğunu da gözler önüne sermektedir. Ailelerin tek başına çocukların değer gelişiminden sorumlu tutulması yerine, okul, sosyal çevre ve medya gibi tüm paydaşların aynı değerleri destekleyen bir yaklaşım benimsemeleri gerektiği söylenebilir. Aksi takdirde, çocuklar hem aileden hem de çevreden farklı mesajlar alarak değerleri içselleştirmekte zorluk yaşayabilir. Nitekim çalışmada ebeveynler değerler eğitimini zorlaştırdığını düşündükleri bir diğer durum olarak, ekranda var olan olumsuz içeriklere de işaret etmişlerdir.

Öğretmenler değerlerin soyut kavramlar olmasının değerler eğitimini zorlaştıran en önemli durum olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların yaşının küçük olması ise bu duruma paralellik gösteren ve öğretmenlerin yanı sıra anne babalarında üzerinde durduğu bir kategori olarak saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenleri değerlerin soyut kavramlar oluşunu ve çocukların yaşları, dikkat süreleri gibi gelişimsel özelliklerinin değerler eğitimini zorlaştırdığını farklı çalışmalarda da (Arslan, 2022; Kozikoğlu, 2018; Kuloğlu vd., 2021; Kuzu Jafari ve Demirel, 2019; Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2015; Uzun ve Köse, 2017) belirtmişlerdir. Değerlerin soyut kavramlar oluşu, özellikle erken çocukluk döneminde çocukların bilişsel gelişim düzeyleriyle ilişkilendirilen önemli bir zorluktur. Bu dönemde çocuklar, Piaget'nin bilişsel gelişim teorisine göre, somut işlemler evresine henüz ulaşmamış oldukları için soyut kavramları anlamada zorluk yaşayabilirler (Piaget, 1964). Bu durum, değerler eğitiminin özellikle erken çocukluk döneminde somut ve deneyime dayalı yöntemlerle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin, soyut değerleri somut etkinliklere dönüştürerek çocuklara aktarması önem arz etmektedir. Hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin çocukların deneyimleyerek öğrenmelerini sağlayacak yaparak yaşayarak öğrenmelere daha fazla ağırlık vermesi, dikkat sürelerini göz önünde bulundurarak hikâye, oyun, drama gibi yapılandırılmış etkinlikleri daha çok kullanmalarının bu durumun dezavantajını en aza indirmek için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin neredeyse üçte biri okulda çocuklara öğretilen değerlerin aileler tarafından desteklenmediğini ve bu nedenle değerlerin kalıcı olmadığını belirtmiştir. Yapılan çalışmalar da (Kozikoğlu, 2018; Kuloğlu vd., 2021; Kuzu Jafari ve Demirel, 2019; Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2015; Özdemir vd., 2021;

Sarışık vd., 2023; Sevim, vd., 2023; Tetik Delibaş vd., 2023; Uzun ve Köse, 2017) tıpkı bu çalışmada olduğu gibi öğretmenler yetersiz aile desteğinden ve ailelerin benimsedikleri değerlerin farklı oluşundan yakınmışlardır. Öğretmenler genel olarak aile desteğini vurgulamakta fakat Arslan (2022)'ın yapmış olduğu çalışmada konu ile ilgili aile katılım etkinliklerine öğretmenlerin yarından fazlasının yer vermediğini ifade ettiği görülmüştür. Bu bakımdan öğretmenlerin velilerin sürece dahil olmasını istemekle kalmayıp aynı zamanda buna yönelik fırsatlar yaratmasının da bekledikleri desteği bulmak için önemli bir adım olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenler değerlerin kalıcı olmasına yönelik verdikleri önerilerde, en fazla aile eğitime ve aile ile iş birliği yapmanın önemine vurgu yapmışlardır. Yapılan çalışmaların bazılarında (Arslan, 2022; Duran, 2020; Kuloğlu vd., 2021; Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2015) öğretmenler ailelerin bilinçlendirilmesine ilişkin öneriler verirken, bazılarında (Kozikoğlu, 2018; Kuloğlu vd., 2021; Uzun ve Köse, 2017) ise bunun yanı sıra kendilerine de değerler eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimler, konferanslar veya seminerler verilmesi önerisinde bulunmuşlardır. Çalışmada annelerin önerilerine bakıldığında rol model olmadan sonra önemli bir kısmının değerlerin okullarda verilmesi ve pekiştirilmesi önerisinde bulunduğu görülmüştür. Buna benzer olarak farklı bir çalışmada (Arıcı ve Bartan, 2020) anneler çocukların değerleri edinmesinde en önemli kişinin annelerden sonra öğretmen olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri ve annelerin beklentileri birlikte ele alındığında, değerler eğitiminin okul ve aile arasındaki iş birliğine dayalı olarak etkili bir şekilde uygulanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çocuğun gelişimini etkileyen çevresel faktörler arasında okul ve aile temel unsurlar olarak kabul edilir. Değerlerin öğrenilmesi ve içselleştirilmesi sürecinde hem okul hem de ailenin tutarlı bir şekilde aynı mesajları iletmesi, çocukların bu değerleri anlamalarını ve günlük yaşamlarında uygulamalarını kolaylaştıracaktır (Lickona, 1992). İlgili literatürde bunu destekler niteliktedir. Değerler eğitiminin yalnızca okul temelli bir süreç olarak ele alınmasının etkili olmayacağı, ailelerin aktif katılımının değerlerin içselleştirilmesinde kritik bir rol oynadığı belirtilmektedir. Ayrıca değerler eğitiminin toplumsal bir bağlama oturtulması gerektiği ve okullarda verilen değerlerin aile ortamında pekiştirilmesinin önemi vurgulanmaktadır (Halstead ve Taylor, 2000).

Sonuçlar genel anlamda değerlendirildiğinde; her ne kadar anne babaların ve öğretmenlerin benzerlik gösteren veya farklılaşan görüşleri olsa da erken çocukluk döneminde değerler eğitiminin ebeveynler ve öğretmenler arasındaki iş birliği ile güçlenerek etkili olabileceğini göstermektedir. Araştırma sonuçları doğrultusunda şu öneriler verilebilir;

- Okul aile iş birliğinin artırılması için okul öncesi öğretmenlerinin kullanabilecekleri kılavuzlar hazırlanarak değerler eğitimi ile ilgili aile katılımı çalışmalarının süreklilik kazanması sağlanabilir.
- Değerlerin nasıl kazandırması gerektiğine ilişkin ailelere yönelik aile eğitimleri planlanabilir ve aileleri sürece dahil etmek için bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.
- Değerlerin çocuklar için soyut kavramlar olmaları ve çocukların yaşlarının değerler eğitimini zorlaştırdığını belirten öğretmenler göz önünde bulundurularak ve öğretmenlerin kendilerinin de konuyla ilgili eğitime ihtiyaç duydukları bildirimleri dikkate alınarak okul öncesi öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Ebeveynlik rollerinin değer aktarımındaki etkisini ortaya koymaya yönelik yeni çalışmalar planlanabilir.
- Anne babalar ve öğretmenler dışında çocuğun değerleri kazanmasında etkili olan aile büyükleri veya okul yöneticilerinin de çalışmaya dahil edildiği ve farklı araştırma yöntemlerinin kullanıldığı yeni çalışmalar yürütülebilir.

Extended Abstract

Introduction

Values represent fundamental principles that guide individuals in aligning their behaviors with societal norms and expectations (Schwartz, 2012). Values education, which aims to inculcate these standards, plays a dual role by fostering personal development through self-respect, self-discipline, and empathy, while simultaneously promoting social integration through ethics and cooperation (Halstead & Taylor, 2000; Berkowitz & Bier, 2005). Early childhood is a critical period for instilling such values, as foundational personality traits and moral reasoning develop during this phase (Trawick Smith, 2013). Children in this period learn values mostly by observing and experiencing (Sanderse, 2013). Interactive structured activities that enable learning by doing are effective in acquiring values (Beard & Wilson, 2002). Moreover, collaboration between teachers and parents enhances this process by ensuring consistency and reinforcement across home and school environments (Malti et al., 2013; Halstead & Pike, 2006).

The family serves as the primary social environment for learning values, with parents acting as initial role models whose behaviors and attitudes significantly shape children's moral and ethical development (Schwartz & Bardi, 2001). Teachers, who complement the role of parents, offer structured educational experiences and serve as additional role models within the school context (Veu-gelers & Ziljstra, 2003; Kaur & Nagpal, 2013). This study aims to examine the perspectives of mothers, fathers, and teachers regarding values education in early childhood, exploring priorities, practices, and challenges. By integrating diverse viewpoints, the research seeks to address the gaps in understanding collaborative strategies for values education and offer actionable insights for enhancing its implementation in both academic and practical contexts.

Method

The study adopted a phenomenological design (Merriam, 2015), focusing on participants' experiences and perceptions regarding values education. The sample comprised 60 preschool teachers, 60 mothers, and 60 fathers, selected through purposive random sampling. Data were collected using semi-structured interview forms tailored separately for teachers and parents. These instruments underwent pilot testing and expert validation to ensure clarity and relevance.

Descriptive analysis (Patton, 2014) was employed to categorize responses under themes such as prioritized values, methods, challenges, and suggestions, with reliability checks confirming 95% agreement (Miles & Huberman, 2015). Ethical considerations, including informed consent and privacy protections, were followed in line with standard research practices (Merriam, 2013).

Results

Teachers, mothers, and fathers agree that the most important values to instill in children during early childhood are respect and love. Following these, honesty, tolerance, compassion, and cooperation are considered secondary priorities. Teachers, however, emphasize the value of responsibility more than mothers and fathers, while fathers place greater importance on patriotism compared to teachers and mothers. Mothers, on the other hand, highlight the importance of values such as sharing, justice, and empathy.

Regarding the practices employed to teach values, parents primarily cite their role as role models, whereas teachers rely more on classroom activities like storytelling, drama, and games. After role modeling, parents also mention engaging in conversations with their children as a significant method of values transmission. Both parents and teachers prefer experiential learning opportunities, such as visiting extended family members, feeding and protecting animals, and assigning responsibilities to children to encourage learning through experience.

In terms of challenges, parents most frequently mention the influence of the social environment and the presence of negative examples as obstacles. Both teachers and parents also note that children's young age and their developmental characteristics are additional challenges. Teachers, in particular, emphasize that the abstract nature of values poses a difficulty. Furthermore, teachers report frustrations with families not reinforcing the values taught at school and sometimes adopting differing value systems.

When it comes to recommendations for sustaining values education, both teachers and parents underline the significance of role modeling, which they themselves practice. Following this, parents suggest that values should be taught and reinforced within schools. Teachers, meanwhile, place more emphasis on family education and the collaboration between parents and teachers. Both groups also agree that providing opportunities for experiential learning should be a key strategy in instilling values.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

The findings of this study, which suggest that respect and love should be prioritized as essential values to be instilled in children during early childhood, align with similar studies conducted on the subject (Arslan, 2022; Duran, 2020; Kozikoğlu, 2018; Kuloğlu et al., 2021; Kuzu Jafari & Demirel, 2019; Ogelman & Erten Sarıkaya, 2015; Sarışık et al., 2023; Sevim, et al., 2023; Tetik Delibaş et al., 2023; Türkoğlu, 2019; Uzun & Köse, 2017; Yıldız et al., 2021). After the values of respect and love, the values most emphasized are honesty, tolerance, compassion, and cooperation, which are among the values highlighted by parents (Arıcı & Bartan, 2020; Duran, 2020) and teachers (Kozikoğlu, 2018; Kuloğlu et al., 2021; Ogelman & Erten Sarıkaya, 2015; Pekdoğan & Korkmaz, 2017; Sarışık et al., 2023; Sevim et al., 2023; Uzun & Köse, 2017) in different studies. Fathers place more emphasis on patriotism than mothers and teachers, suggesting that fathers may play a significant role in the transmission of societal and national values. In contrast, mothers prioritize values such as sharing, justice, and empathy, which highlights the importance of the maternal role in supporting children's ethical and emotional development in personal relationships. Teachers emphasized the value of responsibility more than mothers and fathers. In studies involving preschool teachers (Ogelman & Erten Sarıkaya, 2015; Tetik Delibaş et al., 2023; Türkoğlu, 2019), responsibility consistently ranks among the values most frequently emphasized. Teachers' emphasis on responsibility is linked to their role in fostering both individual and social responsibility in children, encouraging behaviors such as participation, rule adherence, and cooperation (Sierra, 2010).

In examining the methods employed to instill values in children, it was found that parents most prioritize being role models, demonstrating a high awareness of their behavior's direct impact on their children's development. Studies (Arıcı & Bartan, 2020; Duran, 2020; Yıldız et al., 2021) also indicate that parents view role modeling as one of the most effective methods of transmitting values. Additionally, many studies involving preschool teachers (Arslan, 2022; Kozikoğlu, 2018; Kuloğlu et al., 2021; Özdemir et al., 2021; Pekdoğan & Korkmaz, 2017; Sevim et al., 2023; Türkoğlu, 2019; Uzun & Köse, 2017; Memduhoğlu & Yüce, 2020) highlight the frequent use of structured activities like drama, storytelling, and play in values education, which aligns with the results of this study. In Arıcı and Bartan's (2020) study, mothers reported using direct explanation as the most common method for instilling values after role modeling. Similarly, in other studies (Duran, 2020; Yıldız et al., 2021), parents emphasized the use of advice to teach

values. This suggests a preference for traditional, direct methods of transmitting values. However, considering young children's developmental stages, concrete learning experiences are more effective in early childhood (Piaget, 1964). While these traditional methods reflect parents' intent to transfer values, integrating more interactive and engaging approaches could make values education more lasting and effective. Moreover, many teachers and parents utilize experiential learning, which enriches the learning process by supporting both cognitive and emotional development, facilitating the internalization of values (Beard & Wilson, 2002).

In early childhood, children can be influenced by conflicting messages from their environment, which may undermine the value transmission efforts of their parents. Several studies (Arıcı & Bartan, 2020; Duran, 2020) highlight that parents identify social surroundings as a significant challenge in values education. Preschool teachers also emphasize that abstract values and children's developmental characteristics, such as age and attention span, complicate values education (Arslan, 2022; Kozikoğlu, 2018; Kuloğlu et al., 2021; Kuzu Jafari & Demirel, 2019; Ogelman & Erten Sarıkaya, 2015; Uzun & Köse, 2017). Nearly one-third of teachers report that the lack of family support for values taught at school undermines their lasting impact. Similarly, teachers in other studies (Kozikoğlu, 2018; Kuloğlu et al., 2021; Kuzu Jafari & Demirel, 2019; Ogelman & Erten Sarıkaya, 2015; Özdemir et al., 2021; Sarışık et al., 2023; Sevim et al., 2023; Tetik Delibaş et al., 2023; Uzun & Köse, 2017) express concerns about insufficient family support and the differing values adopted by families. These results underscore the necessity of active family involvement, as values education should not be limited to the school environment alone (Halstead & Taylor, 2000).

When the results are evaluated in general terms, although there are similarities and differences in the views of parents and teachers, it is evident that values education in early childhood can be strengthened and become more effective through collaboration between parents and teachers. Based on the findings of the study, the following recommendations can be made:

To foster stronger school-family collaboration, practical guides can be developed for preschool teachers to help sustain family involvement in values education. Family education programs can be planned to instruct parents on how to instill values and raise awareness to involve them more effectively in the process. In-service training for preschool teachers should be offered, considering the challenges teachers face with abstract concepts and the need for training in this area. Additionally, further studies should be planned to explore

the impact of parenting roles on value transmission. Future research could also include the roles of extended family members, such as grandparents, and school administrators in value education, employing diverse research methods to provide a more comprehensive understanding.

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur./This study does not require ethics committee permission and the data used were obtained through literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles were complied with during the preparation of the study and all the studies utilized are stated in the bibliography.

Finansman / Funding: Yazar, bu araştırmayı desteklemek için herhangi bir dış fon almadıklarını kabul eder. / The author acknowledges that she received no external funding in support of this research.

Yazar (lar) / Author (s): Sümeyya TATLI HARMANCI

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

- Almerico, G. M. (2014). Building character through literacy with children's literature. *Research in Higher Education Journal*, 26, 1-13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1055322>
- Arıcı, D. ve Bartan, M. (2020). Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin çocuklarına değer edindirme sürecine yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 279-294. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.640496>
- Arslan, A. (2022). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kök değerlere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(22), 29-44. <https://doi.org/10.31455/asya.1187127>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Beard, C., & Wilson, J. P. (2002). *The Power of Experiential Learning: A Handbook for Trainers and Educators*. Herndon: Stylus Publishing.
- Berkowitz, M. W. & Bier, M. C. (2005). *What Works in Character Education: A Research Driven Guide for Educators*. Washington D.C: Character Education Partnership.
- Chaitanya, M. (2017). Value based education and methods, strategies, approaches to impart it in education. *International Journal of Research Culture Society*, 1(5), 6-10.
- Camodeca, M., & Taraschi, E. (2015). Like father, like son? The link between parents' moral disengagement and children's externalizing behaviors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 173-191. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0173>
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel.
- Duran, M. (2020). Okul Öncesi Dönem Velilerinin Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri. *Journal of History School*, 47, 2485-2507. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.43546>
- Frost, J. L., Wortham, S. C., Reifel, R. S. (2005). *Play and Child Development*. United Kingdom: Prentice-Hall.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard university press.
- Gregory, M. (2009). Ethics education and the practice of wisdom. *Teaching ethics*, 9(2).
- Halstead, J.M. & Pike, M. A. (2006). *Citizenship and moral education: Values in action*. Cornwall: Routledge.
- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202. <https://doi.org/10.1080/713657146>
- Johansson, E., Cobb-Moore, C., Lunn-Brownlee, J., Walker, S., Boulton-Lewis, G., & Ailwood, J. (2014). Children's perspectives on values and rules in Australian early education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(2), 12-20. <https://doi.org/10.1177/183693911403900203>

- Kaur, S. (2015). Moral values in education. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 20(3), 21-26.
- Kaur, K., & Nagpal, B. (2013). Teacher education and role of teacher educators in value education. *Educationia Confab*, 2(11), 1-6.
- Kaya, Y., Günay, R., & Aydın, H. (2016). Okul öncesi eğitimde drama yöntemi ile işlenen değerler eğitimi derslerinin farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 23-37. <https://doi.org/10.19126/suje.76036>
- Kirschenbaum, H. (1976). Clarifying Values Clarification: Some Theoretical Issues and a Review of Research. *Group & Organization Studies*, 1(1), 99-116. <https://doi.org/10.1177/105960117600100109>
- Kohlberg, L. (1981). Essays on moral development. Vol. I: The philosophy of moral development. New York: Harper & Row.
- Korab Karpowicz, W. (2021). Social harmony or a happy society. *International Journal of Philosophy*, 9(3). <https://doi.org/10.11648/j.ijp.20210903.18>
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2698-2720.
- Kuloğlu, A., Yaşar, Z., & Özer, M. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimiyle ilgili görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 171-186. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.868479>
- Kuzu Jafari, K. ve Demirel, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*. 4(1). 13-35.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S. & Toop W. (2002). Children's interpersonal skills and relationships in school settings: Adaptive significance and implications for school based prevention and intervention programs. In (Eds) P. K. Smith & C. H. Hart. *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (p.394-415). Blackwell Publishers.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam books.
- Memduhoğlu, H. B. ve Yüce, T. (2020). Değerler eğitiminde drama yönteminin uygulanmasına ilişkin nitel bir çözümleme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 116-130. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.632965>
- Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma. (Çvr. Edt. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çvr. Edt. S. Akbaba ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Ogelman, H. G. ve Erten Sarıkaya (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 81-100.
- Özdemir, Y., Mercan Uzun, E., Bütün Kar, E. (2021). Temel eğitim öğretmenlerinin değer eğitimine yönelik görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19 (42), s.227-266. <https://doi.org/10.34234/ded.958030>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çvr. Edt. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Pekdoğan, S. ve Korkmaz, H. İ. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mus-tafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 37, 59-72.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of research in science teaching*, 2, 176-186. <https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>
- Rahiem, M. D., Abdullah, N. S. M., Krauss, S. E., & Rahim, H. (2020). Moral education through dramatized storytelling: insights and observations from indonesia kindergarten teachersinternational. *Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. Vol. 19, No. 3, pp. 475-490. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.3.26>
- Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral education*, 42(1), 28-42. <https://doi.org/10.1080/03057240.2012.690727>
- Sarışık, S., Işıtan, N., Karagöz, F., Altun, T., Güngör, M. Ve Karagöz, B. (2023). Anasınıfı Öğretmelerinin Sınıflarında Uyguladıkları Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3, 1, 92-109. <https://doi.org/10.5281/zenodo.755128>
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online readings in Psychology and Culture*, 2(1), 11. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Schwartz, S. H., & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(3), 268-290. <https://doi.org/10.1177/0022022101032003002>
- Sevim, M. Z., Güler, Z., İnancılı, S. ve Aslan, H. (2023). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitiminde değerler eğitimi hakkında görüşleri. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(6): 737-749. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1230>
- Sierra, J. J. (2010). Shared responsibility and student learning: Ensuring a favorable educational experience. *Journal of Marketing Education*, 32(1), 104-111. <https://doi.org/10.1177/02734753093448>

- Sözkesen, A., & Öztürk Samur, A. (2017). 60-72 Aylık Çocukların Değer Eğitiminde Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 36(2), 105-117. <https://doi.org/10.7822/omuefd.373030>
- Taner Derman, M., ve Türen, Ş. (2024). (2024). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin bireysel değerlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 22 (47), 61-95. <https://doi.org/10.34234/ded.1401923>
- Tetik Delibaş, S., Topaç, A., Arat, M. ve Durmuşoğlu, E. (2023). Okul öncesi öğretim programı çerçevesinde uygulanan değerler eğitimine ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3, 5, 905- 919. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8102604>
- Malti, T., Eisenberg, N., Kim, H., & Buchmann, M. (2013). Developmental trajectories of sympathy, moral emotion attributions, and moral reasoning: The role of parental support. *Social Development*, 22(4), 773-793. <https://doi.org/10.1111/sode.12031>
- Trawick Smith, J. W. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Türkoğlu, B. (2019). Opinions of pre-school teachers and pre-service teachers on values education in the pre-school period: The case of Konya province. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 381-412, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.012>
- Uzun, M. ve Köse, A. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Değerler Eğitiminin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 23, 305-338.
- Veugelers, W., & Zijlstra, H. (2003). Values in teaching, teachers and teaching: theory and practice. *Educational Review*, 9(4), 26-35.
- Yıldız, E., Elibol, H., ve Ada, M. (2021). Okul öncesi eğitim çağında çocuğu olan ebeveynlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *OPUS—Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2317-2344. <https://doi.org/10.26466/opus.864098>

Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Matematik Öğretim Programında Yer Alan Değerlere Dair Farkındalıkları*

Sixth Grade Students' Awareness of Values in the Mathematics Curriculum**

Ayşe Tuğba ÖNER, Sorumlu Yazar, Dr. | Corresponding Author, PhD.
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul/Türkiye. | Istanbul Medeniyet University,
İstanbul/Türkiye
atugbaoner@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9543-6576
ROR: 05j1qpr59

Elif ÖZTÜRK, Yüksek Lisans | Master Degree.
T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul/Türkiye. | T.C. Ministry of National Education,
İstanbul/Türkiye
elifkaptan83@gmail.com
ORCID: 0009-0005-6496-2879
ROR: 00jga9g46

Tuğçe TUNCA AYDIN
T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul/Türkiye. | T.C. Ministry of National Education,
İstanbul/Türkiye
ttunca15@gmail.com
ORCID: 0009-0002-3153-9204
ROR: 00jga9g46

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

dergipark.org.tr/tr/pub/ded

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 06.02.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 02.06.2025

Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2025

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: Tr

Atıf/Citation: Öner, A. T., Öztürk E., Tunca Aydın, T. (2025). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Matematik Öğretim Programında Yer Alan Değerlere Dair Farkındalıkları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 23(49), 61-90.

<https://doi.org/10.34234/ded.1634274>

Çıkar Çatışması / Competing Interests:

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

Yazar Katkıları / Author Contributions:

Ayşe Tuğba ÖNER (%50), Elif ÖZTÜRK (%30),
Tuğçe TUNCA AYDIN (%20)

* Bu çalışma için gerekli olan etik kurul izni İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Kurulunun 5 Ekim 2020 tarihli 02-02 numaralı kararıyla verilmiştir.

** The ethics committee permission required for this study was granted by the decision of Istanbul Medeniyet University Board of Educational Sciences dated October 5, 2020 and numbered 02-02.

Öz

Bu çalışmada matematik dersi öğretim programında yer alan kök değerlere ve matematik ders kitaplarından seçilen matematik problemlerinde yer alan kök değerlere dair altıncı sınıf öğrencilerinin farkındalığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu bir devlet okulunda 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 8 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin düşüncelerini ve farkındalığını anlamak amacıyla hazırlanmış sorulardan ve ders kitaplarından seçilen on adet değer içeren matematik probleminden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme yöntemiyle elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada, öğrencilerin ilk olarak saygı, dürüstlük, sevgi ve dostluk değerlerine odaklandıkları ve matematik öğretmenlerinin sınıf ortamında değerleri matematik disiplini ile ilişkilendirmediğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin değer içeren matematik problemlerindeki değerleri tespit etmekte zorluk yaşadıkları ancak on kök değere değinilen bir ortam yaratıldığında değerleri daha rahat belirleyebildikleri görülmüştür. Öğrencilerin sabır, sorumluluk ve öz-denetim değerlerini belirlemede ise zorluk yaşadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kök Değer, Matematik Problemleri, Ortaokul Öğrencileri.

&

Abstract

The aim of this study is to examine the awareness of sixth grade students regarding the core values included in the mathematics curriculum and those embedded in mathematical problems selected from mathematics textbook. For this purpose, case study design, one of the qualitative research methods, was used in this study. The study group of this research consists of 8 sixth graders studying in a public school. A semi structured interview form consisting of open-ended questions and ten core value-containing mathematics problems selected from textbooks was used as a data collection tool. The data obtained through interviews were analyzed using the content analysis method. In the study, it was concluded that students focused on the values of respect, honesty, love and friendship. They also thought that mathematics teachers did not associate values with mathematics discipline in the classroom environment. In addition,

it was observed that students had difficulty in identifying values in mathematics problems involving values, they struggled to define values clearly, but they were able to identify values when an environment was created which ten core values were addressed. However they had difficulty in identifying the values of patience, responsibility and self-control.

Keywords: Core Values, Mathematics Problems, Middle School Students.

Giriş

Matematik dersi yoğunlukla bilişsel alana dair kazanımların yer aldığı bir ders tir; ancak birçok matematik dersi öğretim programı incelendiğinde sadece bilişsel değil duyuşsal ve psikomotor alana dair hedeflerin de yer aldığı görülmektedir (Cambridge Assessment International Education, 2020; International Baccalaureate Organization [IB], 2013; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, 2024; Ministry of Education Singapore, 2019; National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers, 2010). Öğretim programları diğer akademik alanlarda olduğu gibi matematik dersini de yapılandıran unsurdur ve bu yapılandırmanın uygulaması aşamasında en önemli rol öğretmenlere ve ders kitaplarına düşmektedir. Öğretmenlerin öğretim esnasında kullandıkları etkinlikler, sundukları problemler ve örnekler ile ders kitaplarında yer alan etkinlikler, problemler ve örnekler sadece bilişsel kazanımlara yönelik olmakla kalmayıp aynı zamanda öğretim programlarının diğer hedeflerinin yerine getirilmesi için tasarlanmış şekilde olmalıdır. Örneğin uluslararası bir öğretim programı olan Uluslararası Bakalorya (IB) programında, matematik öğretim programının modeli ve öğrenme çıktıları gibi bilgilerin yanı sıra, bu programın temel hedeflerinden birisi olan nasıl bir öğrenci yetiştirileceğine dair öğrenen profilinin sunulduğu görülmektedir (IB, 2013). IB programında sunulan ve öğrenen profilinde yer alan on özellik, bu programın uygulandığı okullarda öğrencilere kazandırılması gereken nitelikler olarak benimsenmiştir ve dolayısıyla IB programına uygun ders kitaplarında bu özelliklerin vurgulandığı etkinlik ve örnekler yer almaktadır (Harrison vd., 2021). Ülkemizde 2017 ve 2018 matematik dersi öğretim programlarında daha önceki programlardan farklı olarak on adet değerin vurgulandığı ve bu değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı belirtilmektedir (MEB, 2017a). Bunun yanı sıra Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli incelendiğinde, modelde yer alan öğrenci profili dikkat çekmekte ve matematik öğretim programında bu profilde öğrenci yetiştirmenin amacına vurgu yapılmaktadır. Erdem-Değer-Eylem çerçevesi ile öğrenciye kazandırılma-

sı hedeflenen yanların, onların deneyimleri sonucunda geliştirdikleri değerler ile eyleme dönüştürüldüğü bir yaklaşımın sunulduğu görülmektedir (MEB, 2024).

Eğitimde hedeflenen öğrenci profili için öğretim programlarında en ideal durum tasarlanırsa da, uygulamada bu durumun ne kadar gerçekleştiği her zaman araştırmacıların merak konusu olmuştur. Özellikle matematik derslerinde öğretim programında var olmasına rağmen birçok öğretmenin vakit yetersizliği nedeniyle değer kavramları üzerinde durmadığı, gerekli ilişkilendirmeleri yapmadığı ortaya çıkmaktadır (Deniz, 2018). Öğretmenlerin matematik öğretimi esnasında konu, etkinlik ya da problemleri değerler ile ilişkilendirmemesi, öğrencilerin bu dersi değerler ile ilişkili bulmamalarına sebep olabilir. Halbuki matematik derslerinde genel eğitimsel değerlerin ve matematik eğitimi değerlerinin üzerine odaklanan öğretim yöntemleri uygulandığında öğrencilerin bu kavramlara dair bilgilerinde artış yaşandığı gözlemlenmiştir (Boztürk Macit, 2020; Doruk, 2012). Bundan dolayı öğrencilerin değerlere dair farkındalıklarını ve bilgilerini artıracak yaklaşımların matematik derslerinde yerini alması kayda değer bir durumdur. Bu yüzden ilk adım olarak değerlerin odağa alındığı matematiksel modelleme etkinlikleri (Doruk, 2012) gibi özel bir matematik uygulamasından ziyade var olan durumu betimlemek ve öğrencilerin genel matematik derslerinde karşılaşacakları değerlere dair farkındalıklarını anlamak önemlidir.

Değer Tanımı ve Eğitimde Değerler

Değer kavramının, “bir bireyin yaşantısının dahil olduğu toplumun kültürünün ve sosyal çevre yapısının etkileşimi ile meydana gelen, önceliği kişiden kişiye değişebilen ve ancak davranışla sergilendiğinde atfedilebilen, bireyin yaşama dair inanç ve ilkelerini yansıtan soyut kavramlar” (Yıldırım ve Demirel, 2020, s. 22); “bir şeyin arzu edilebilir veya arzu edilemez olduğu konusundaki inanç” (Güngör, 2010, s. 28); “bireyin çevresindeki olayların iyi ya da doğruluğu konusundaki yargılarını oluşturan temel kavram” (Sağlam, 2020, s.1) ya da “bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” (Türk Dil Kurumu, 2022) şeklinde tanımlandığını görmekteyiz. Bu tanımlardan da anlaşıldığı üzere değer, toplumun yapısını ve düzenini etkileyen geniş çerçeveli bir kavramdır. Toplumu oluşturan bireylerin tutum ve davranışlarını belirlemede, biçimlendirmede ve yaşantılarını yönlendirmede önemli bir etkiye sahip olan değerler, toplumun huzuru ve devamlılığı için önem arz etmektedir (Beldağ vd., 2016; Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000). Değerlerin gelecek nesillere aktarımının önemi göz ardı edilemez

bir gerçek olduğundan, toplum tarafından benimsenmiş değerlerin aktarımında ve korunmasında eğitim faaliyetlerine büyük iş düştüğü bilinmektedir (Kaşkaya ve Duran, 2017). Eğitimin amaçlarından biri de toplumsal değerlerin öneminin öğrencilere kavratılması ve bu değerleri yaşatan bireyler yetiştirmek olduğundan, eğitim kurumları ve öğretmenlerin öğrencilere rehberliği büyük önem teşkil etmektedir (Topal, 2019). Eğitim sisteminin amaçları doğrultusunda, açık olarak sunulan hedeflerin yanı sıra öğrencilerin ahlak ve değer gelişimlerini geliştirmek okulların görevleri arasındadır (Akbaş, 2008). Bu görevlerin eğitim sistemi içinde yer bulduğu nokta öğretim programlarını da içine alan eğitim programlarıdır.

Son yıllarda ülkemizde değerlere ve değerler eğitimine yoğunlaşıldığı, değişen öğretim programlarında göze çarpmaktadır (Çepni vd., 2019). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından hazırlanan ve 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğretim programları üzerinde yapılan yenileme çalışmalarının temel amacı olarak mevcut öğretim programlarında “öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler doğrultusunda çağın gerekliliklerini, ferdin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde” (MEB, 2017b, s. 4) yenilenmeye gidilmesi belirtilmiş ve yapılan başlıca değişikliklerden birisi olarak değerler ve değerler eğitiminin yenilenen öğretim programlarında odak noktası olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda farklı disiplinlere ait öğretim programlarında hedeflenen kazanımların yanı sıra bu kazanımlarla ilişkilendirilmiş “millî, manevi ve evrensel” (MEB, 2017b, s. 7) değerler olarak belirlenen on adet değere ilişkin tutum ve davranışlar belirlenerek öğrencilere aktarılması hedeflenmiştir. Kök değer olarak 2018 matematik öğretim programında da yer alan bu değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olarak listelenmektedir (MEB, 2018). Burada amaç, değerlerin akademik disiplinlere ait kazanımlarla ilişkili bir biçimde içerik bağlamında öğrencilere aktarımının sağlanması, ayrı bir konu olarak görülmemesi, öğrenciler tarafından anlamlı bir şekilde öğrenilmesi ve günlük hayatlarında uygulanabilir hale gelmesidir (MEB, 2017b). Ayrıca değerlerin pratiğe dökülmesi için sadece okul içinde değil okul dışında da paydaşlarla işbirliğinin gerekliliği belirtilmiştir (MEB, 2017b). 2018 matematik öğretim programlarında yer alan değerlere ek olarak 2024 öğretim programında yer alan değerler ise tasarruf, mahremiyet, mütevazılık, sağlıklı yaşam, çalışkanlık, özgürlük, aile bütünlüğü, temizlik, duyarlılık, estetik ve merhamettir (MEB, 2024).

Matematik Eğitiminde Değerler

Değerler matematik öğretiminin önemli bir parçasıdır ve değerlerin öğretilmesi sadece bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal alanda da çaba gerektiren bir süreçtir (Durmuş, 2004). Matematiksel semboller ve aktiviteler kendiliğinden herhangi bir değer içermezken, insanların sembol ve aktivitelere değer yüklemelerinden dolayı sosyo kültürel değerlerin matematik eğitiminde önemli bir rolü vardır (Bishop vd., 2000). Bishop ve diğerleri (1999) matematik dersi işlenirken sınıf ortamında üç tür değer varlığından ve bu değerlerin birbirlerinden bağımsız olmadığından bahsetmiştir. Bu değerler; genel eğitsel değerler, matematiksel değerler ve matematik eğitimi değerleridir (Durmuş vd., 2008). Genel eğitimsel değerler eğitimcilerin ve/veya toplumun, öğrencilere aşlamayı amaçladığı daha ziyade ahlaki anlamda sosyal yapının devamı için gerekli olan değerlerdir (Bishop vd., 1999). Matematiksel değerler, matematiksel bilginin doğası ile ilgili olan ve matematiği üreten farklı kültürlerden gelen matematikçiler tarafından türetilen değerlerdir (Bishop vd., 1999; Dede, 2007). Öyle ki matematik değer içermeyen bir alan olarak görülmesine rağmen aslında kendine has değerler içermektedir (Durmuş, 2004). Fakat burada özellikle vurgulanan nokta üçüncü tür olan matematik eğitimi değerleridir ki bunlar matematik sınıflarında matematik öğretmenleri tarafından yapılan uygulamalardır. Bir öğrencinin problem çözme aşamalarını ayrıntılı bir şekilde sunması matematik eğitimi değerlerine örnek olarak gösterilmiştir (Bishop vd., 1999). Matematik öğretmenin bir matematik sorusunun bağlamından yola çıkarak ahlaki değerleri tartıştığı bir sınıf ortamı yaratması da genel eğitimsel değerlere örnek olarak verilmiştir (Bishop vd., 1999). Sam ve Ernest (1997) ise matematik eğitimindeki değerleri temelde açık ve örtük olmak üzere iki gruba ayırmış ve her iki grubu da kendi içinde planlanan, uygulanan ve ulaşılan olmak üzere üç şekilde sınıflandırmıştır. En son olarak ise daha genel anlamda epistemolojik, sosyo-kültürel ve kişisel olmak üzere üç şekilde kategoriye ayırmıştır (Sam ve Ernest, 1997). Matematiği öğrenme öğretme süreci ve matematiksel bilginin özelliklerini içeren değerler epistemolojik; matematik eğitimi ile ilgili olarak kişilerin topluma karşı olan görevlerini içeren değerler sosyo-kültürel; kişileri etkileyen değerler ise kişisel değerler olarak tanımlanmıştır (Sam ve Ernest, 1997). Burada dikkati çeken nokta değerlerin matematik eğitiminde en az çeyrek asırdır tartışılıyor olmasının yanı sıra akademik konu fark etmeksizin değerlerin eğitimle ilişkilendirilmiş olmasıdır.

Çalışmanın Önemi ve Amacı

Evrensel değerlere uygun yapılandırılmış değerler eğitimi programlarının, bireylerin özgüven ve benlik saygılarını, demokratik tutum ve davranışlarını, ahlaki olgunluklarını, insani değerlere sahip olma düzeylerini anlamlı düzeyde arttırdığı görülmüştür (Dilmaç, 1999, 2007; Izgar 2013). Bu sebeple öğrencilerin genellikle Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinde karşılaştığı değerlerin ne kadar farkında oldukları ya da bu dersler dışında değerlerle karşı karşıya kaldıklarında değerlerin farkında olup olmadıkları, üzerinde durulması gereken önemli bir durumdur. Örneğin, matematik öğrenmenin, öğrencilerin ahlaki davranışlarını nasıl geliştirebileceğine dair öğretmen görüşlerinin alındığı bir çalışmada (Sam ve Ernest, 1997), Malezyalı okul öncesi öğretmenlerinin en çok epistemolojik değerlere sonra kişisel değerlere; ilköğretim öğretmenlerinin sosyo-kültürel değerlere daha çok yer vermek üzere her üç değere de neredeyse aynı şekilde; ortaöğretim öğretmenlerinin ise kişisel ve epistemolojik değerlere daha fazla vurgu yaptıkları görülmüş ve özellikle ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim programında açık bir şekilde belirtilen değerler ile aynı oranda cevap verdikleri bulunmuştur. Bu cevapların öğretmenlerin gerçekten değerleri benimsedikleri için mi yoksa öğretim programında bu şekilde sunulduğunu bildikleri için mi cevap verdiklerine dair net bir açıklama (Sam ve Ernest, 1997) olmasa da, öğretim programındaki değerlerin farkında olmak bile en azından ileride uygulanması ihtimalini arttırdığı düşünülebilir. Öğretmenler öğretim programını doğru okudukları sürece, onların sınıf içinde tezahürünü görebilmek mümkündür. Hele ki öğrencilerin matematik dersini sadece işlem yapma ya da problem çözme süreçlerinden ibaret görmeleri matematiği günlük yaşantıları içinde anlamlandıramamalarına ve bağ kuramamalarına neden olabilir. Bu açıdan bakıldığında matematik öğretim programlarına göre, matematik derslerinde sadece matematiksel bilgi ve becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi değil aynı zamanda matematiği günlük yaşantıları ile ilişkilendirebilen, kullanabilen ve temel değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi de amaçlanmaktadır (MEB, 2017a, 2018). Bu noktada matematik dersinin sınıf içi uygulayıcısı olan öğretmenlere de büyük rol düşmektedir. Alanyazında matematik dersi ile değerlerin ilişkilendirildiği çalışmalara bakıldığında, öğrenme çıktılarının (Kart ve Şimşek, 2020), öğretmenlerin (Alaca, 2022; Dede vd., 2023; Deniz, 2018; Durmuş vd., 2008), öğretmen adaylarının (Peker Ünal ve Şen, 2019), öğrencilerin (Boztürk Macit, 2020; Dede vd., 2023; Doruk, 2012; İpekçi, 2018) ve ders kitaplarının (Akıncı ve Yıldız, 2023; Akyol, 2023; Özkaya ve Duru, 2020; Şahin ve

Başgöl, 2019; Teker ve Ellez, 2022; Uzunkol ve Karaca, 2017; Üreyen Çimen ve Özmantar, 2023) incelendiği görülmüştür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde matematik öğretim programında yer alan kök değerlerin öğrenciler tarafından farkındalığına dair inceleme yapılmasının, değerlerin matematik derslerinde öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ve değerlere ne şekilde yer verilmesi gerektiğini anlamak açısından dikkate değer olduğu düşünülmektedir.

Bu bağlamda bu çalışmada 2018 İlkokul ve Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programında yer alan kök değerlere ve matematik ders kitaplarından seçilen matematik problemlerinde yer alan kök değerlere dair altıncı sınıf öğrencilerinin farkındalığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma sorusu şu şekildedir:

1. Altıncı sınıf öğrencilerinin değerlere dair düşünceleri ve matematik ders kitaplarında yer alan matematik problemleri içindeki değerlere dair farkındalıkları nasıldır?
 - b. Öğrencilerin kök değerlere dair genel düşünceleri ve matematik dersi esnasında öğretmenlerinin kök değerlere ne kadar vurgu yaptıklarına dair düşünceleri nelerdir?
 - c. Öğrencilerin altıncı sınıf ders kitaplarından seçilen on adet matematik probleminde yer alan kök değerlere dair farkındalıkları nasıldır?

Bu araştırma, altıncı sınıfta olan ve matematik dersinde öğretmenin değerlerden bahsettiği bilinen sekiz kişilik bir öğrenci grubuyla sınırlandırılmıştır. Katılımcıların özellikle, matematik öğretmenin kendi dersinde değerlere vurgu yaptığını belirttiği bir sınıfta yer almaları, araştırmanın amacı olan öğrencilerin matematik dersindeki değerlere dair farkındalıklarını anlamak için önemlidir. Ancak bu şekilde bir öğrenme ortamında yer alan öğrencilerin matematik dersi ile değerleri ilişkilendirmeleri, matematik problemlerinde yer alan değerleri fark etmeleri beklenmektedir. Fakat bu beklentinin karşılanıp karşılanmadığını anlamanın yolu bu duruma uygun katılımcılarla çalışma yapmayı gerektirmektedir. Bu şekilde bir durumun, gerçekten bu beklenti yönünde olup olmadığını tespit etmeye yönelik bir çalışma alanyazında yer almadığı için bu çalışmanın sonuçlarının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanında, bu çalışmada katılımcıların veri toplama sürecinde kullanılan her türlü ölçme aracına içtenlikle cevap verdikleri ve benzer nitelikte öğrencilerin farkındalıklarını temsil ettiği varsayılmıştır.

Yöntem

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersi öğretim programında yer alan kök değerlere yönelik düşüncelerinin ve farkındalıklarının incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma deseni olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması nasıl ve niçin sorularına cevap veren, araştırmacının olaylar üzerinde kontrolünün olmadığı, çağdaş olguların incelendiği (Yin, 2014) ve katılımcıların bakış açılarından olay incelemelerinin yapıldığı (Bogdan ve Biklen, 2006/2022) çalışmalardır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Kadıköy ilçesine bağlı bir devlet okulunda öğrenim gören 8 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Dört kız ve dört erkek öğrenciden oluşan çalışma grubunun yaş ortalaması 12,25'tir. Çalışma grubunun yer aldığı okulun bulunduğu Kadıköy ilçesi İstanbul ilinin yüksek öğrenimden mezun olan nüfus sayısının, okuma-yazma oranının ve diğer sosyo-ekonomik düzey göstergelerinin en yüksek düzeyde olduğu ilçelerinden birisidir (Anlar vd., 2021). Ayrıca okul sosyo-ekonomik kırılganlığı düşük olan bir mahallede yer almaktadır (Kadıköy Belediyesi, 2023). Çalışma grubunu oluşturan sekiz öğrenci, 43 öğrenci arasından seçilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin seçiminde, hem evrensel olan insani değerler düzeyleri hem de matematik başarı düzeyleri açısından farklı özelliklere sahip olan heterojen bir yapı oluşturan katılımcıların görüşlerine yer vermek amaçlanmıştır. Böylelikle farklı düzeylerde yer alan öğrencilerin çalışma sonuçlarına veri çeşitliliği açısından zenginlik katmasını ve farklı perspektiflerin ortaya çıkması sağlamak hedeflenmiştir. Katılımcı sayısı belirlenirken alanyazında veri doygunluğuna dair yapılan çalışmaların sonuçları dikkate alınmıştır. Katılımcı sayısı belirlenirken, veri doygunluğu açısından on görüşmenin yeterli olmasının (Francis vd., 2010) yanı sıra altı görüşme ile %70 veri doygunluğuna ulaşıldığı (Guest vd., 2006) bilgisi göz önünde bulundurulmuştur. Sekiz kişiden oluşan çalışma grubunun nasıl belirlendiğinin açıklandığı katılımcı seçimi süreci aşağıda detaylı şekilde sunulmuştur.

Katılımcı seçimi

Araştırmada yer alan katılımcıların belirlenmesine karar verilirken iki aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden birisi olan uygun örnekleme yöntemi ile 43 kişilik çalışma gru-

buna karar verilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi araştırmaya pratiklik ve hız kazandırması açısından kolaylık sağladığı için ilk adım olarak benimsenmiş ve bu amaçla araştırmacılarından birisinin çalıştığı kurumda yer alan öğrenciler çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında görüşme yapılan asıl katılımcılar belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yönteminden bir diğeri olan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaca istinaden 43 öğrenci içinden yarı yapılandırılmış görüşmeleri gerçekleştirmek maksadıyla seçilecek olan katılımcıları belirlemek amacıyla iki tane ölçme aracı kullanılmıştır. Bu araçlar İnsani Değerler Ölçeği ve Matematik dersi birinci yarıyıl notudur. Katılımcıların seçiminde kullanılan ölçme araçlarına dair ayrıntılı bilgi aşağıda sunulmuştur. Kırk üç öğrenci arasından seçilen öğrencileri belirlerken değerler bakımından üç düzeye (üst[ÜD]/orta[OD]/alt[AD]) ve matematik performansları bakımında da üç düzeye (yüksek[YP]/orta[OP]/düşük[DP]) sahip toplamda dokuz farklı durumda olan ve her durumu temsil eden bir katılımcıya yer vermek amaçlanmıştır. Bu bilgiler göz önünde bulundurularak veri toplama aşaması öncesinde dokuz farklı kategoriden bir öğrenci seçimine karar verilmiş ancak oluşan dokuz gruptan birinde hiç öğrenci olmaması nedeniyle (AD-OP) sekiz grup elde edilmiştir. Sekiz grubun her birini temsil eden bir öğrenci ise seçkisiz olarak seçilmiştir ve her bir öğrenciye $\ddot{O}_1, \ddot{O}_2, \dots, \ddot{O}_8$ şeklinde isimlendirme yapılmıştır. Seçilen her bir öğrencinin sekiz durumdan hangisinde yer aldıkları, matematik performans (MP) puanları ve insani değerler ölçeğinden elde ettikleri puanlar Tablo 1’de gösterilmiştir. Son olarak seçilen sekiz öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların İDÖ ve MP Düzeyleri

İnsani Değerler Ölçeği Düzeyleri			
	AD	OD	ÜD
Matematik performans düzeyleri	DP $\ddot{O}_8$ (İDÖ:136/MP:76.66)	$\ddot{O}_2$ (İDÖ:141/MP:75)	$\ddot{O}_7$ (İDÖ:156/MP:82.44)
	OP	$\ddot{O}_5$ (İDÖ:150/MP:87)	$\ddot{O}_4$ (İDÖ:164/MP:88.44)
	YP $\ddot{O}_6$ (İDÖ:126/MP:96.66)	$\ddot{O}_1$ (İDÖ:146/MP:98.44)	$\ddot{O}_3$ (İDÖ:158/MP:96.33)

İnsani değerler ölçeği. Görüşme yapılan katılımcıların belirlenmesi sürecinde öğrencilerin değerler bağlamında kazanımlarının var olan durumlarını ortaya koymak amacıyla Dilmaç (2007) tarafından geliştirilen İnsani Değerler Ölçeği

(İDÖ) kullanılmıştır. İDÖ, öğrencilerin uygun ahlaki davranışları göstermesinde rol oynayan bilgi ve becerilere sahip olması gerekliliğinden yola çıkılarak okulların temel hedeflerinden birisi olarak görülen bu değerlerin kazandırılmasında rol oynayan değerler eğitiminin (Dilmaç, 2007) sonunda öğrencilerin değerlere sahip olma düzeylerini belirlemek için geliştirilmiş bir ölçektir. Beşli likert tipi (1: Hiçbir zaman, 2: Nadiren, 3: Ara sıra, 4: Sık sık, 5: Her zaman) derecelendirmeye sahip ölçek sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, saygı, hoşgörü ve dürüstlük alt boyutlarından oluşmaktadır. Her bir alt boyutta 7 madde olmak üzere toplam 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı Dilmaç (2007) tarafından 0.92 olarak (açıklanan varyans: %34. 48) raporlanmıştır. İDÖ ilk olarak Dilmaç (2007) tarafından dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencileri için geliştirilmiş ancak Barteve (2017) tarafından sekizinci sınıf (Cronbach's alpha=0.92), Tekin (2016) tarafından yedinci ve sekizinci sınıf (Cronbach's alpha=0.92), Metli ve Şirin (2019) tarafından da altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinde (Cronbach's alpha=0.924 ve 0.73) uygulanmıştır. Kırk üç öğrenci ile yapılan bu çalışmada İDÖ'nin güvenirlik katsayısı 0.77 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 42, en yüksek puan 210'dur. Kırk üç öğrencinin İDÖ'den aldıkları en düşük puan 126, en yüksek puan ise 166 olarak elde edilmiştir. İDÖ toplam puanlarının ortalaması 151.41 ve standart sapması 8.13 olarak bulunmuş, verinin dağılımının ise negatif çarpık olduğu gözlemlenmiştir. Dilmaç (2007) İDÖ'ye göre puanların yüksek olmasının kişilerin daha yüksek insani değerlere sahip olduğunun göstergesi olarak belirtmiştir. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar listelenmiş, sınıf sayısı üç olacak şekilde aralık belirlenmiş ve sınıflar 126-139 / 140- 153/ 154-167 olmak üzere öğrenciler sırasıyla alt seviye değer (AD), orta seviye değer (OD) ve üst seviye değer (ÜD) şeklinde üç gruba ayrılmıştır.

Matematik dersi birinci yarıyıl notu. Çalışma grubunda yer alan 43 öğrenci arasından yarı yapılandırılmış görüşme için seçilen sekiz katılımcının seçimi esnasında öğrencilerin matematik performansları da dikkate alınmıştır. Öğrencilerin matematik performanslarının göstergesi bu çalışmada matematik dersi birinci yarıyıl sonu not ortalaması olarak alınmıştır. Zorunlu eğitimin bir parçası olarak altıncı sınıflar için her yarıyıl sonunda matematik dersi için bir not belirlenir. Bu çalışmanın yapıldığı sene yarıyıl notu üç matematik sınavının ortalamasından oluşmaktadır. Bu sınavların bir tanesi araştırmacı ile aynı ilköğretim kurumunda yer alan dokuz matematik öğretmeninden oluşan matematik zümresi tarafından hazırlanmıştır. Diğer ikisi ise araştırmacının kendisi yani öğrencilerin matematik öğretmeni tarafından hazırlanmış ve matematik zümresinde yer

alan öğretmenlerden de görüş alınarak son hali verilmiştir. Bu sınavların kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla matematik dersi öğretmenlerinin görüşleri alınmış ve ayrıca matematik öğretim programında yer alan altıncı sınıfların birinci yarıyılta işledikleri kazanımlar ile örtüşen yazılı sınavlardan oluşmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin matematik dersi notları dikkate alındığında en düşük puanın 55 en yüksek puanın 99, ortalamanın 8.80 ve standart sapmanın 9.87 olduğu görülmüştür. Eş değer yarılar yöntemi ile güvenilirlik katsayısı hesaplanarak 0.98 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin matematik ders notu dağılımının negatif çarpık olduğu belirlenmiş; bu durumdan dolayı sınıf aralığı on olacak şekilde öğrencilerin matematik dersi notlarına ait sınıflar 80 altı/80-90/90-100 olmak üzere üç gruba ayrılmış ve sırasıyla düşük performans (DP), orta performans (OP) ve yüksek performans (YP) olarak kategorilendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form iki aşamadan oluşmaktadır ve nasıl yapılandırıldığı ayrıntılı şekilde aşağıda sunulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda öğrencilerin değerler hakkındaki görüşlerini, değerleri hangi derslerle ilişkili bulduklarını ve değerlerin matematik dersi ile ilişkisi hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla matematik dersinde değerlere ne kadar değinildiğine ve matematik ders kitaplarında yer alan matematik problemlerinde herhangi bir değer yer alıp almadığına dair düşüncelerini belirlemeyi hedefleyen sorulardan oluşan bir bölüm oluşturulmuştur. İlk olarak 11 soru halinde hazırlanan form, iki alan eğitimi uzmanından görüş alınarak düzenlenmiştir. Ayrıca uygulama öncesi iki öğrenciyle pilot görüşme gerçekleştirilerek formda revizyonlar yapılmıştır. Uzman görüşü ve yapılan pilot görüşmeler doğrultusunda 11 sorudan ikisi çıkarılmış, bazı ifadelerde birtakım düzenlemeler yapılmış, uzmanlar tarafından da onayı alınarak bir soru eklenmiş ve formun on sorudan oluşan ilk kısmı oluşturulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ikinci kısmında ise öğrencilere araştırmacılar tarafından altıncı sınıf matematik ders kitaplarında yer alan ve değer/ler içerdiği belirlenen matematik problemleri sunulmuş ve problemlerde hangi değer/lere yer verildiğine dair öğrencilerin farkındalıklarını belirlemek amacıyla sorular sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmenin ikinci kısmı olan bu

bölümde öğrencilere yöneltilen matematik problemlerinin seçimine dair araştırmacıların izlediği adımlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Öncelikle öğrencilere yöneltilecek olan matematik problemlerinin seçiminde 2018 yılı matematik dersi öğretim programında yer alan kök değerlerin her birine vurgu yapan bir probleme yer vermek amaçlanmıştır; dolayısıyla toplamda on matematik problemi kullanılmaya karar verilmiştir. Bu yüzden araştırmacılar matematik dersi öğretim programında bahsedilen kök değerlerin neler olduğu ve bu değerlerin tanımları noktasında fikir birliğine vardıklarından emin olmak adına ilk olarak öğretim programında geçen kök değerlerin tanımlarını incelemişlerdir. Bu aşamada özellikle 2017/2018 matematik dersi öğretim programında yer alan kök değerlerin tanımları dikkate alınmıştır. İkinci adımda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan Eğitim Bilişim Ağı'nda yer alan 6. sınıflarda kullanılmak üzere belirlenmiş üç adet farklı ders kitabı araştırmacıardan ikisi tarafından incelenmiş ve kitaplarda yer alan matematik problemleri listelenmiştir. Daha sonra araştırmacılar bir panel düzenleyerek listelenen matematik problemlerinin içinde kök değerlere vurgu yapan ve yapmayan problemler üzerinde hem fikir oldukları tanımlardan yola çıkarak fikir birliğine varana kadar kök değer içeren matematik problemlerini belirlemişlerdir. Bu aşamadan sonra araştırmacılar bireysel olarak ders kitaplarında kök değerlere vurgu yapan tüm matematik problemlerini listelemiş ve toplamda 113 matematik problemine ulaşmışlardır. Ardından araştırmacılar bir araya gelerek matematik problemlerini bir kez daha gözden geçirmiş ve 16 problemin değer içermediğine, 97 probleminin ise değer içerdiğine dair hemfikir olmuşlardır. Üçüncü adımda araştırmacılar 97 matematik problemini ayrıntılı olarak incelemeye başlamıştır. Bu aşamada araştırmacılar ayrı ayrı her bir matematik problemini okuduktan sonra problemlerde on adet kök değerden hangisi ya da hangilerinin yer aldığını tespit etmişlerdir. Bazı değerlerin matematik probleminde açık bir şekilde sunulduğu (açık değer) bazı değerlerin ise gizil bir biçimde yer aldığı (gizil değer) dikkate alınarak kodlama yapılmıştır. Araştırmacılar toplam 97 matematik probleminde açık ve gizil olmak üzere- bazı problemlerde birden fazla değer yer almaktadır- 242 değer belirlemiştir. Bu noktada araştırmacıların her bir matematik probleminin açık ve/veya gizil olarak içerdiği kök değerlere dair uyum yüzdesi %86 olarak hesaplanmıştır. Doksan yedi matematik probleminin %45'inin yardımseverlik, %39'unun vatanseverlik, %5'inin dürüstlük, %28'inin adalet, %16.5'inin dostluk, %23'ünün sevgi, %6'sının saygı, %48'inin sorumluluk, %2'sinin sabır ve %35'inin özdenetim değerlerini içerdiği belirlenmiştir. Son adımda üç araştırmacının oluşturduğu panelde on adet kök değer her birinin açık bir şekilde

sunulduğu sorular ayrı ayrı belirlenmiş ve %100 uyum yakaladıkları matematik problemleri arasından on tanesi rastgele seçilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmanın veri toplama sürecinden önce İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulundan 05/10/2020 tarihli 2020/02-02 nolu karar ile etik uygunluğu alınmıştır. Öğrencilerle görüşmeler sınıf dışı ortamda, yasal temsilcileri ve kendilerinden alınan onam formları sonrasında internet üzerinden bir video konferans programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ilk olarak araştırmacılar kendilerini tanıtarak araştırmanın amacından bahsetmişlerdir. Katılımcılara onam formunda da bahsedildiği üzere istedikleri anda çalışmadan ayrılabilirler ya da görüşmeye ara verilebileceği bilgilendirilmesi yapılmıştır. Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmesi amacıyla çalışmaya katılmayı kabul ettikleri için teşekkür ederek görüşmeye başlanmış, görüşmenin akademik anlamda kendilerine herhangi bir etkisi olmayacağı üzerinde durulmuş, sadece düşünceleriyle ilgilenildiği ve söyleyecekleri ifadelerde herhangi bir doğru/yanlış aranmadığı şeklinde hatırlatma yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme sorularına geçilmiştir. Görüşmeler veri kaybını önlemek amacıyla ses kaydı ile kayıt altına alınmış, bu süreçte herhangi bir teknik aksaklık yaşanmamıştır. Görüşmelerde kök değer içeren matematik problemleriyle ilgili kısımlarda, problemler video konferans programının olanaklarından birisi olan ekranı yansıtma özelliği ile öğrencilere gösterilmiş ve isterlerse not tutmalarına izin verilmiştir. Görüşmeler kırk dakika ile bir saat arasında sürmüştür. Görüşme sonunda katılımcılara tekrardan teşekkür edilerek, onam formunda yer alan iletişim bilgileri üzerinden herhangi bir sorusu olması halinde iletişim kurabilecekleri bilgisi verilerek süreç tamamlanmıştır.

Veri Analizi

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel bir veriden temel anlamları tanımlamak amacıyla yapılan nitel veri anlamlandırma işidir (Patton, 2015). Araştırmada bu yöntem, öğrencilerin değerlere ilişkin farkındalıklarını derinlemesine anlamlandırmak amacıyla tercih edilmiştir. Bu doğrultuda, görüşme verilerinin öncelikle transkripsiyonu yapılmış, açık kodlama yöntemi ile kodlar belirlenmiş, ardından benzer kodlar altında temalar oluşturulmuş ve elde edilen temalar üzerinden yorumlamalar yapılmıştır. Bu aşamada ilk olarak açık

kodlama yapılırken araştırmacılar bir panel düzenlemiş ve iki öğrencinin transkripsiyonunu beraber kodlamışlardır. Daha sonra araştırmacılar bireysel olarak kalan öğrencilerin kodlamalarını tamamlamış ve son aşamada tekrar bir panel düzenleyerek uyuşum gösterdikleri ve göstermedikleri noktaları tartışmışlardır. Tartışma üzerine tekrardan bireysel kodlamalara geri dönmüş ve en son beraber uyum yakalayana kadar kodlamalar üzerinde uzlaşmaya gidilmiştir. Nitel çalışmalarda güvenduyulabilirliğin bileşenlerinden birisi aktarılabilirliktir. Aktarılabilirlikte kullanılan stratejilerden birisi örnekleme stratejisi ve ayrıntılı tanımlamadır (Ahmed, 2024). Bu çalışmada örneklem grubunun nasıl bir bölgeden seçildiği, yaşları, cinsiyetleri, katılımcı seçiminde kullanılan araçlar ve örnekleme yöntemlerine dair ayrıntılı açıklamalar verilmiştir. Onaylanabilirlik anlamında bu süreçte kullanılan strateji ise akran değerlendirmesidir. Çalışmada yazarların bir araya gelerek veri analizi sürecinde paneller düzenlemiş ve farklı bir araştırmacı ile bulunan sonuçlar tartışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, altıncı sınıf öğrencilerinin kök değerler hakkındaki genel düşünceleri ile matematik dersi esnasında öğretmenlerinin kök değerlere ne kadar vurgu yaptıklarına dair düşüncelerinin neler olduğu ve kök değer içeren matematik problemlerinde yer alan kök değerlere dair farkındalıklarının nasıl olduğuna dair bulgular yer almaktadır.

Öğrencilerin Kök Değerlere Dair Düşünceleri

Öğrencilerin değerlere dair düşünceleri incelendiğinde, en çok saygı (Ö₁, Ö₃, Ö₄, Ö₆, Ö₈), sonrasında dürüstlük (Ö₂, Ö₅, Ö₆, Ö₈), sevgi (Ö₁, Ö₄, Ö₆), dostluk (Ö₁, Ö₃, Ö₇), yardımseverlik (Ö₂), dayanışma (Ö₇), eşitlik (Ö₇) ve sadakat (Ö₁) değerleri üzerinde odaklandıkları görülmüştür. Öğrencilerin değerlere dair düşüncelerini, matematik dersi haricindeki diğer derslerle ilişkilendirerek bahsettikleri görülmüştür. Söz gelimi, Sosyal Bilgiler (Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₄, Ö₅, Ö₆, Ö₇, Ö₈), Türkçe (Ö₂, Ö₄, Ö₅, Ö₇, Ö₈), Beden Eğitimi (Ö₁), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (Ö₆) dersleri öğrencilerin değerlere dair düşüncelerini ifade ederken bahsettikleri dersler olarak belirlenmiştir. Örneğin Ö₂ “*öğretmenimiz yani Türkçe dersinde bazı bize kitaptan şeyler okutuyor çözülüyor orada görüyoruz. Orada bazı parçalar oluyor mesela iyilik hakkında falan*” ile, Ö₅ “*Daha çok sosyal dersini (düşünüyorum)*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğrencilere Göre Öğretmenlerin Kök Değerlere Vurgusu

Öğrencilerin çoğunluğunun matematik dersi özelinde konular işlenirken veya matematik problemleri çözülürken matematik öğretmenin değerlere vurgu yaptığını düşünmedikleri; ancak akademik konudan bağımsız şekilde sınıf ortamında gerçekleşen durumlarda matematik öğretmenin değerleri vurguladığını düşündükleri görülmüştür. Örneğin Ö₈ matematik öğretmenin değerlere vurgu yapmadığını “*Yani pek de bunlara zaman kalmıyor*” ifadesi ile belirtmiştir. Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₄, Ö₆ ve Ö₇ ise sınıf ortamında yaşanan bir durum sonrasında matematik öğretmenin değerlere vurgu yaptığını şu ifadelerle anlatmışlardır: “Çevrenize saygılı ve sevgili olmalısınız diyor....(bir) olay durumunda” ya da “Bir sınıfta olay çıktığında bunlarla ilgili söylüyor ama derste hiç rastlamadım” veya “Aslında sınıf hocamız olduğu için vurgu yapıyor galiba. Yani bir kere hatırlıyorum sınıfta büyük bir kavga çıkmıştı ... hoca gelmişti, konuşmuştu....(birbirimize) saygı göstermemiz istedi”. Ö₅ ise matematik öğretmenin değerlere vurgu yaptığını “Derse girdiğinde, ders anlatırken falan anlatıyordu bazen... Daha çok problemin içinde olabiliyor mesela arkadaş dayanışması falan gibi mesela” ifadeleri ile belirtmiştir.

Öğrencilerin Matematik Problemlerindeki Kök Değerlere Dair Farkındalıkları

Öğrencilerin genel anlamda matematik problemlerinin değer içerip içermeyeceğine dair düşünceleri incelendiğinde, iki tanesinin matematik problemlerinin değer içermeyeceğini, altısının ise matematik problemlerinde değerlerimize vurgu yapılabileceğini ifade ettikleri görülmüştür. Söz gelimi Ö₁ değer içerikli matematik problemlerine yönelik “Bir problemin öncesinde bir hikaye anlatılır. Orada bir olay yaşanmıştır onun üzerine bir problem olmuştur ve orada saygı arkadaşlık gibi bir değer verilmiştir.” şeklinde yanıt vererek, farklı değerlere vurgu yapmıştır. Bununla beraber altı öğrenci matematik ders kitabında değer barındıran matematik problemi olmadığını düşünmüş, Ö₄ ve Ö₅ ise ders kitabında değer içerdiğini düşündüğü matematik problemleriyle karşılaştığını ancak hatırlayamadığını belirtmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu matematik ders kitaplarında değerlere vurgu yapan matematik problemleri olmadığını düşünseler de, hepsi değer içeren matematik problemlerinin ders kitaplarında yer almasını istediklerini belirtmiştir. Örneğin Ö₅ görüşünü “(değerler) olunca daha iyi olabilir, fazla olunca... Hem konuları öğrenmiş oluruz hem de değerleri öğrenmiş oluruz” şeklinde, Ö₂ ise “Herkesin görmesini isterdim... Onu (problemleri) gördükçe en azından daha iyi insan olmayı sağlayabilirler” ifadesiyle belirtmiştir. Bütün öğ-

renciler değer içeren matematik problemlerinin günlük hayatlarına katkı sağlacağını belirtmiştir. Değer içerikli matematik problemlerinin ders kitaplarında yer almasının sağlayacağı katkılar ile ilgili görüşlerini Ö₁ “Bazı arkadaşlarım kötü bir şey yaptığında fark edip bu hatasını düzeltmeye çalışabilir.”, Ö₃ “İnsanlar bilinçlendirdi böyle sorular olsaydı.”, Ö₄ “Güzel duygular kazandırır. Yardımlaşmayı, sevgiyi, saygıyı daha çok yapmaya çalışırız.”, Ö₆ “Mesela değerlerimizi, saygıyı, sevgiyi unuttuğumuzda veya kızdığımızda o soruları gördüğümüzde değerlerimizi hatırlayabiliriz.”, Ö₇ “Daha bilinçli bireyler oluruz.”, Ö₈ ise “Gerçek hayatla daha ilişkili olabilirdik.” şeklinde ifade etmiştir.

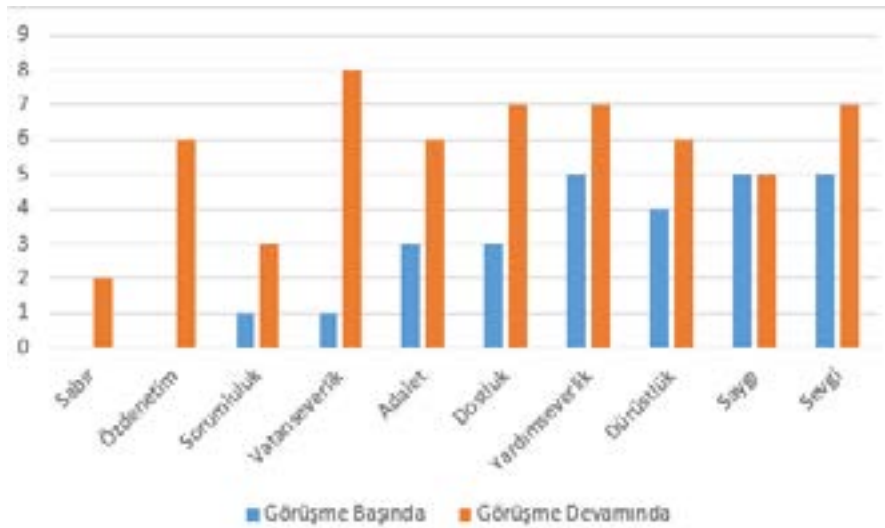
Kök değer içeren on adet matematik problemi öğrencilere sunulduğunda, öğrencilerin problemlerde yer alan değerlere dair farkındalıklarını anlamak amacıyla onlara problemlerde hangi değer olduğunu düşündükleri sorulmuştur. Sabır değerini içeren birinci problemde ve özdenetim değerini içeren onuncu problemde öğrencilerin hiçbirinin değer fark edemediği görülmüştür. Dürüstlük değerini içeren 2. problemde, öğrencilerin dördü (Ö₄, Ö₆, Ö₇, Ö₈) problemin içinde dürüstlük değerini bulmuş; saygı değerini içeren 3. problemde öğrencilerden beşi (Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₆, Ö₇) saygı değerini fark etmiş; sevgi değeri olan 4. problem gösterildiğinde, Ö₂, Ö₄, Ö₅, Ö₆, Ö₇ problem içinde sevgi değerini belirtmiş; adalet değerini içeren problemde ise üç öğrenci (Ö₁, Ö₃, Ö₈) değeri belirleyebilmiştir. Dostluk değeri içeren 6. problemde, sadece Ö₅ problemde bir değer hissettiğini ancak isimlendiremediğini belirtmiş fakat Ö₈ ile birlikte problemde bir paylaşımın söz konusu olduğunu belirtmişlerdir. Yedinci problemde yardımseverlik değeri içeren bir problem sunulmuş ve Ö₁, Ö₂, Ö₅, Ö₆, Ö₈ problem içinde hissettirilen yardımseverlik değerini fark etmiş; vatanseverlik değerini fark etmeleri beklenen sekizinci problem için ise sadece Ö₂ tanım olarak vatanseverlik ifadesini kullanabilmiş, Ö₆ aynı soruda hissettiği değeri “*milli dayanışma*” olarak ifade etmiştir. Son olarak sorumluluk değeri içeren 9. problemde Ö₈ dışında hiçbir öğrenci sorumluluk değerini belirleyememiştir.

Problemlerde geçen değerlerin farkındalığına dair yapılan görüşmenin devamında öğrencilere sabır, dürüstlük, saygı, sevgi, adalet, dostluk, yardımlaşma, vatanseverlik, sorumluluk ve özdenetim değerlerinin tanımı sorulmuş, tanım yapamadıklarında bir örnekle açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin tamamının sabır, yardımlaşma, vatanseverlik, sorumluluk, dürüstlük değerlerinin anlamını doğru bir şekilde açıkladığı görülmüştür. Sevgi değerinin tanımında sadece Ö₆’nın yardımseverlik tanımı ile karıştırdığı diğer öğrencilerin bu değer tanımını tam olarak ifade ettiği gözlenmiştir. Adalet değeri, Ö₂, Ö₃, Ö₄, Ö₆, Ö₇,

Ö₈ tarafından açık ve anlaşılır biçimde tanımlanmıştır. Ö₁ adaleti “Direkt mahkeme geliyor aklıma başka bir şey gelmiyor.” şeklinde ifade etmiştir ve tanım olarak ne ifade ettiğini açıklayamamıştır. Ö₅ ise adalet değeri ile ilgili hiç fikri olmadığını belirtmiştir. Ö₁ dışındaki bütün öğrencilerin dostluk tanımını doğru bir şekilde yapabildiği belirlenmiş olup, Ö₁ isimli öğrencinin dostluğu sadece karşılıklı birbirine saygı duyma olarak ifade ettiği, anlamını tam olarak açıklayamadığı belirlenmiştir. Özdenetim değerini öğrencilerin daha önce hiç duymadığı, tanımı ile ilgili fikir üretemedikleri gözlenmiştir. Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₆, Ö₇, Ö₈ saygı değerinin anlamını doğru bir şekilde açıklamış ancak, Ö₄ yardımseverlik olarak tanımlamış, Ö₅ ise değer anlamını açıklayamamıştır.

Görüşmenin son aşamasında öğrencilerden, görüşme esnasında tanımlamaları istenilen on adet kök değeri göz önünde bulundurarak matematik problemlerini tekrardan gözden geçirmeleri istenmiş ve öğrencilerin değer bakımından farkındalıklarını anlamak amacıyla yeniden her bir matematik probleminde hangi değer olduğunu düşündükleri sorulmuştur. Öğrencilerin, kök değerlerin tanımına dair yapılan görüşmenin devamında sorulan aynı matematik problemlerinde yer alan kök değerleri daha kolay belirleyebildikleri gözlemlenmiştir. On kök değer içeren matematik problemlerinin her biri için öğrencilerin görüşmenin başında ve kök değer tanımı dair yapılan görüşmenin devamında matematik problemlerindeki değerlere dair doğru tespitlerini içeren şekil aşağıda sunulmuştur (Şekil 1).

Şekil 1: Matematik Problemlerindeki Kök Değerleri Görüşme Sürecince Doğru Belirleyen Öğrenci Sayısı



Dürüstlük değerini içeren problemi altı öğrenci ($\ddot{O}_1, \ddot{O}_3, \ddot{O}_4, \ddot{O}_6, \ddot{O}_7, \ddot{O}_8$) saygı değerinin yer aldığı problemi beş öğrenci ($\ddot{O}_2, \ddot{O}_3, \ddot{O}_5, \ddot{O}_6, \ddot{O}_7$), sevgi değerinin vurgulandığı problemi yedi öğrenci ($\ddot{O}_1, \ddot{O}_2, \ddot{O}_4, \ddot{O}_5, \ddot{O}_6, \ddot{O}_7, \ddot{O}_8$), adalet değerini içeren problemi altı öğrenci ($\ddot{O}_2, \ddot{O}_3, \ddot{O}_4, \ddot{O}_6, \ddot{O}_7, \ddot{O}_8$), dostluk değerinin yer aldığı problemi yedi öğrenci ($\ddot{O}_1, \ddot{O}_2, \ddot{O}_4, \ddot{O}_5, \ddot{O}_6, \ddot{O}_7, \ddot{O}_8$), yardımseverlik değerinin vurgulandığı problemi yedi öğrenci ($\ddot{O}_2, \ddot{O}_3, \ddot{O}_4, \ddot{O}_5, \ddot{O}_6, \ddot{O}_7, \ddot{O}_8$) belirleyebilmiştir. Görüşmenin başında sadece bir öğrenci tarafından belirlenen vatanseverlik değeri ise görüşmenin sonunda tüm öğrenciler tarafından fark edilmiştir. Özdenetim değerini içeren problem görüşmenin başında hiçbir öğrenci tarafından belirlenemezken görüşme son kısmında altı öğrenci ($\ddot{O}_1, \ddot{O}_2, \ddot{O}_3, \ddot{O}_5, \ddot{O}_6, \ddot{O}_7$) tarafından fark edilmiştir. Görüşmenin son aşamasında en az sayıda öğrenci tarafından fark edilen iki değer ise sabır ve sorumluluk olmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, 6. sınıf öğrencilerinin değere dair görüşlerini ortaya çıkarmak; matematik dersinde değerlere dair vurgu yapıp yapılmadığına ve matematik problemlerinde geçen değerlere dair farkındalıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin değerlere dair genel düşüncelerini matematik öğretmenlerinin derste değerlere ne kadar yer verdiğine dair fikirlerini; matematik dersinin değer içerebilecek bir ders olup olmadığına dair görüşlerini ve kök değer içeren matematik problemlerinde yer alan değerleri ilk bakışta ve değerlere dair yapılan düşündürücü sorulardan sonra ne kadar fark ettiklerini belirlemeye yönelik inceleme yapılmıştır.

Öğrencilerin değerlere ait genel fikirleri alındığında saygı, dürüstlük, sevgi ve dostluk değerlerinden bahsettikleri; ancak bu değerleri tanımlamada zorlandıkları ve bazı değerleri birbirinin yerine kullandıkları gözlemlenmiştir. Dostluk ve yardımseverlik değerlerini yakın anlamlı bulmaları bu sonuca bir örnektir. Bahsi geçen dört değer dışında adalet değeri söz konusu olduğunda her paylaşımın eşit olacağı hissine kapılmaları ulaşılan diğer sonuçlardandır. Ortaokul matematik öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada da ilk akla gelen değerler arasında en çok adalet, eşitlik ve saygının yer aldığı ve derslerinde de en çok adalet ve eşitliğe yer verdikleri görülmektedir (Deniz, 2018). Matematik ders kitaplarının incelendiği çalışmalarda en çok yer verilen değerlerin sevgi ve sorumluluk olduğu (Çetin vd., 2021; Kılcan, 2020; Köksal, 2021; Şahin ve Başgül, 2019; Şahin ve Tuğrul, 2020) bunların dışında yardımseverlik (Çetin vd, 2021; Kılcan, 2020; Şahin ve Başgül, 2019; Şahin ve Tuğrul, 2020) saygı (Köksal, 2021) ve eşitlik (Özkaya ve Duru,

2020) değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin, değerler hakkındaki fikirleri sorulduğunda ilk olarak saygı, dürüstlük, sevgi ve dostluk değerlerini sıralamış olmaları bahsedilen sebeplerden dolayı tutarlı bir sonuçtur.

Katılımcı seçiminde dikkate alınan bir husus matematik dersinde matematik öğretmenin değerlerden bahsettiği bilinen bir sınıftan seçilmiş olmasıydı. Öğrencilerden sadece orta düzeyde değer ve matematik performansına sahip olan bir öğrencinin matematik öğretmenin matematik problemlerinde değerlere vurgu yaptığını belirtmesi dikkat çeken bir bulgudur. Değer ve matematik performans düzeyi fark etmeksizin diğer öğrenciler, matematik öğretmenin değerlere sınıf ortamında yaşanan olaylarda vurgu yaptığını yani disiplinden (alandan) bağımsız bir şekilde gerçekleşen günlük yaşam durumlarında değerleri vurguladığını düşünmektedir. Bu durum kayda değer bir sonuçtur ve öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri konuşmaların öğrencilere dikkat çekici gelen yönlerinin algılandığı ya da hatırlandığı gerçeğini göstermektedir. Aynı zamanda bu durum matematik öğretmeni tarafından öğretim programında yer alan kök değerlere yeteri kadar ders esnasında öğrenciler tarafından fark edilecek şekilde önem verilmediğinin veya vurgu yapılmadığının göstergesi de olabilir. Öğretmenlerin matematik dersinin değer içermeyen bir ders olduğunu düşünmeleri (Seah vd. 2001), değerler ile kazanımlar arasında ilişki kuramamaları ya da derslerinde değerleri matematikle ilişkilendirmekten ziyade genel şekilde kullanmaları (Deniz, 2018) öğrencilerin matematik problemlerinde yer alan değerlere dair farkındalıklarını yeterli derecede geliştirmemelerine sebep olabilir.

Çalışmada, öğrencilerin değer içeren matematik problemlerine dair farkındalıkları incelenirken, öğrencilerin matematik problemlerinin değer içerip içeremeyeceğine dair görüşleri de veri olarak elde edilmiştir. Bu veriler ışığında matematik problemlerinin değer içerebileceğine dair birçok öğrenci hemfikir iken, matematik ve değer düzeyi düşük bir öğrencinin bu fikre katılmadığı görülmüştür. Ancak en dikkate değer bulgu, burada üst değer ve yüksek matematik performansına sahip bir öğrencinin de matematik problemlerinin değer içeremeyeceği yönündeki düşüncesidir. Bunun sebebi olarak öğrencinin yüksek akademik başarıyı sağlamak için matematik problemlerinin çözümüne odaklanarak hızlı bir şekilde işlemsel sürece başvurması olabilir. Öğrencilerin tamamının değer barındıran matematik problemlerinin ders kitabında yer alması gerektiği ve bunun toplumsal ilişkilere ve düzene katkı sağlayacağını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Şahin ve Başgül'ün (2019) ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan sosyal değerleri incelediği çalışmalarında en fazla sosyal değere yedinci sınıf ders kitabında, en az sosyal değere ise altıncı sınıf ders kitabında yer verildiğini ve farklı yayınevleri-

nin farklı sınıf düzeylerindeki matematik ders kitaplarında sosyal değerlerin farklı şekillerde ele alındığını tespit ettikleri görülmüştür. Matematik ders kitaplarında değer barındıran problemlerin artırılması ve değerler eğitimine yönelik etkinliklerin yer alması, öğrencilerin değer farkındalığı kazanmasına katkıda bulunurken aynı zamanda öğrencilerin matematik dersini sadece teorik, işlem örüntüsünden oluşan bir ders olarak değil de hayatın içinde günlük yaşam ile ilişkili bir ders olarak görmesini de sağlayacaktır. Böylelikle 2018 matematik dersi öğretim programında hedeflenen sorumluluk bilincine, millî ve manevi değerlere sahip bireyler (MEB, 2018) ya da 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde (MEB, 2024) hedeflenen yetkin ve erdemli öğrenciler yetiştirmek mümkün olacaktır ki bunun yolu da bütüncül şekilde tüm derslerde eğilim ve değerlere vurgunun yapılmasına dikkat etmektir.

Altıncı sınıf öğrencilerinin kök değer içeren matematik problemlerini incelediklerinde sabır ve özdenetim değerlerini hiç kullanmamaları dikkat çeken bir bulgudur. Deniz'in (2018) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin öğrencilere en çok sabır ve özdenetim değerlerini öğretmekte zorlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca Sayın ve diğerlerinin (2019) inceledikleri 5. sınıf matematik ders kitabının hiçbir ünitesinde sabır değerine rastlamamaları; Köksal'ın (2021) ortaokul matematik ders kitaplarını kök değerler bağlamında incelediği çalışmasında 6. sınıf matematik ders kitabında sabır ve dürüstlük değerlerine bir defa yer verildiğini tespit etmesi; Kılcan'ın (2020) 5-8. sınıf matematik ders kitaplarında yer alan konu anlatımlarını ve örneklendirmeleri değerler bağlamında incelediği çalışmasında en az dürüstlük, saygı, özdenetim, sabır ve vatanseverlik değerlerinin yer verildiğini bulması ve özellikle 6. sınıf seviyesi için ise sabır değerine rastlamaması, özdenetime ise bir defa yer verildiğini bulması; ve farklı sınıf seviyelerinde öğretmenlerin derslerde özdenetim değerine çok fazla yer vermemesi (Topal, 2019) hem öğrencilerin neden bu değerleri tanımak ve tanımlamakta hem de öğretmenlerin neden öğretmekte zorlandıklarının kanıtı niteliğindedir. Öğrencilerin yaşadığı bu sıkıntının sebebi, öğrencilerin sosyal bilimler derslerinde değer tanımlarını öğrenmelerine rağmen gerçek yaşam durumları içeren bir problem içinde kullanmamaları ve dolayısıyla değer algısını günlük yaşam içine aktarmada sorun yaşamalarından olabilir.

Öğrencilerin sorumluluk değeriyle ilgili problemde herhangi bir değer belirleyememiş olmaları da dikkat çekici bir sonuçtur. Halbuki sorumluluk değeri ilkokuldan itibaren en çok yer alan değerler arasında görülmektedir. Şahin ve Tuğrul (2020) ilkokul matematik ders kitaplarında sorumluluk değerinin en çok karşılaşılan değerlerden biri olduğunu belirtmiş ve bu değer 1., 2., 3. ve 4.

sınıf matematik ders kitaplarında sırasıyla %18, %12, %11 ve %17 oranında yer aldıklarını belirlemiştir. İlkokulun yanı sıra bu çalışmada dikkate alınan altıncı sınıf ve öncesinde gelen 5. sınıf seviyeleri ile ilgili olan ve sorumluluk değerinin matematik ders kitaplarında ne kadar yer aldığına dair yapılan çalışmalarda bu değer diğer değerlere kıyasla en fazla yer verilenlerden biri olduğu görülmüştür (Kılcan, 2020; Köksal, 2021; Şahin ve Başgöl, 2019). Örneğin 5. ve 6. sınıf matematik ders kitaplarında sorumluluk değerinin farklı çalışmalarda sırasıyla %19 ve %11 (Köksal, 2021); %31 ve %27 (Kılcan, 2020); %29 ve %28 (Şahin ve Başgöl, 2019) oranlarında en çok yer alan değerlerden birisi olduğu görülmektedir. Ancak Uzunkol ve Karaca (2019) sorumluluk değerinin 3. sınıf matematik ders kitaplarında en az, 4. sınıf matematik ders kitaplarında ise hiç yer almadığı sonucuna da ulaşmıştır. Bu sonuçlar hem incelenen kitaplarda değerlere nasıl yer verildiğinin önemini hem de kitaplarda yer verilse dahi sınıf ortamında değerlere vurgu yapılması gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır. Hatta bu durumda matematik öğretmenlerinin de değerlere ne kadar değindikleri ehemmiyet kazanmaktadır. Şahin ve Tuğrul'un (2020) çalışmasında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun değerler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, öğretim programlarında yeterince değerlere yer verilmediğini düşündükleri; matematik ders kitaplarında yer alan değerleri tespit etmede zorlandıkları görülmüştür. Bununla beraber öğretmenler, matematik derslerinde, kitaplarında ve öğretim programlarında değerlere yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir; hatta yeteri düzeyde yer verilmediği görüşünde olsalar dahi kendilerinin derslerde yer verdiklerini de belirtmişlerdir (Şahin ve Tuğrul, 2020).

Çalışmanın en önemli sonuçlarından birisi ise öğrencilerle yapılan görüşmeler sonunda öğrencilerin matematik problemlerinde yer alan kök değerleri daha rahat belirleyebilmiş olmalarıdır. Bu durum aslında öğrencilere uygun ortam yaratıldığında, öğrencilerin matematik problemlerine çözülmesi gereken bir görev ve işlem içeren adımlar olarak yaklaşmalarından ziyade hem matematiksel düşünceyi hem de bağlamını anlamlandırmaları gereken bir süreç olarak odaklanabileceklerini gösterir. Öğrencilerin günün önemli bir vaktini okullarda geçirdikleri dikkate alındığında toplum için önemli kabul edilen değer kavramlarının salt sosyal bilimler dersleriyle değil, rasyonel fen bilimleri dersleriyle de ilişkili olması, öğrencinin bu değerleri içselleştirip günlük yaşamına aktarması açısından önemlidir. Ayrıca İpekçi'nin (2018) yaptığı çalışmada değerler eğitiminin matematik dersinde kullanılmasının matematik başarısını da artırdığı, öğrencinin derse yaklaşımını olumlu yönde etkilediği, derse yönelik aidiyet duygusu geliştirdiği sonucu değerler eğitiminin matematik dersinde önemle üzerinde durulması gerekliliğini göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin matematik problemlerindeki değerlere dair farkındalıklarını artırmak amacıyla, matematik derslerinde öğretmenlerin bu hususa özellikle dikkat çekmeleri faydalı olabilir.

Extended Abstract

Introduction

Values are an important part of mathematics teaching, and socio-cultural values play a significant role in mathematics education, given that symbols and mathematical activities do not inherently possess value—rather, it is people who attribute value to them (Bishop et al., 2000). Since one of the aims of education is to make students understand the importance of social values and to raise individuals who keep these values alive, the guidance of educational institutions and teachers to students is of great importance (Topal, 2019). The main purpose of the renewal studies on the curricula in the 2016-2017 academic year prepared by the Board of Education (BoE) was to renew the existing curricula “in line with the innovations and developments in learning and teaching theories and approaches in order to meet the requirements of the age and the changing needs of the individual and society” (MoNE, 2017b, pp. 4) and it was emphasized that values and value education were the focus of the renewed curricula as one of the main changes made. These values, which are also included in the 2018 mathematics curriculum as core values, are listed as justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, and benevolence (MoNE, 2018).

This study aims to examine the awareness of sixth grade students regarding the core values presented in the 2018 mathematics curriculum and the use of core values in mathematics textbooks. For this purpose, the research question is as follows: How are sixth grade students’ perceptions about values and their awareness of values in mathematics problems in mathematics textbooks? There are two sub-problems of the research. 1) What are the students’ general opinions about core values and how much their teachers emphasize core values during mathematics lessons? 2) What is the students’ awareness of the core values in mathematics problems in sixth grade textbooks?

Method

In this study, a case study design—one of the qualitative research methods—was employed to examine sixth-grade middle school students’ perceptions and awareness of the core values embedded in the mathematics curriculum.

Study Group

Eight sixth grade students studying in a public school participated in the study. Participants were determined by two-stage sampling method. First, the study group consisting of 43 sixth graders was selected using the convenience sampling method, and then the purposeful sampling method was used to determine the actual participants who were interviewed. In order to conduct semi-structured interviews, it was aimed to include a participant representing each situation by selecting a total of nine students with three levels in terms of Humane Values (high [HV]/moderate [MV]/low [LV]) and three levels in terms of mathematics performance (high [HP]/moderate [MP]/low [LP]) among 43 students. However, since there were no students in one of the nine groups (LV-MP), eight groups were obtained. One student representing each of the eight groups was randomly selected and semi-structured interviews were conducted with the eight selected students.

Data Collection Tools and Procedure

Before the data collection process in the study, the Humane Values Scale (HVS) and students' mathematics grade for the fall term were used for participant selection. After participant selection, a semi-structured interview form was used as a data collection tool. In the process of determining the participants who were interviewed, the HVS developed by Dilmaç (2007) was used to reveal the current status of the students in the context of values. The scale, which has a five-point Likert-type rating, consists of the sub-dimensions of responsibility, friendship, peacefulness, respect, tolerance and honesty. Students' mathematics grade for the fall term was used as the indicator of students' mathematics performance. Each student's grade was calculated as the average of three mathematics exams administered during the fall term.

Semi-structured interview form

The semi-structured interview form developed by the researchers consists of two parts. In the first part, there is a section comprising questions designed to determine the students' opinions about values, which subjects they associate with values, and their thoughts on the relationship between mathematics and values, how often values are addressed in mathematics lessons, and whether any values are present in the mathematics problems in the textbooks. In the second part of the semi-structured interview form, the students were presented with mathematical problems in the sixth grade mathematics textbooks that were determined by the researchers to contain value(s) and were asked questions to determine their awareness of which value(s) were included in the problems. Regarding the se-

lection of the mathematics problems posed to the students, the researchers examined three different textbooks designated for use in sixth grade and agreed on 97 mathematical problems emphasizing core values. It was determined that 45% of the mathematics problems included the values of benevolence, 39% patriotism, 5% honesty, 28% justice, 16.5% friendship, 23% love, 6% respect, 48% responsibility, 2% patience, and 35% self-control. Finally, ten problems—on which there was 100% researcher agreement—were randomly selected.

Data Analysis

The data obtained from the interviews with the students were interpreted through content analysis. Content analysis refers to the process of systematically examining qualitative data to identify recurring themes and key meanings (Patton, 2015).

Results

Thoughts on Core Values

It was found that students mostly focused on the values of respect ($n=5$), honesty ($n=4$), love and friendship ($n=3$ each) in general. The values of benevolence, solidarity, equality, and loyalty were each mentioned once. All students associated values with the Social Studies course, and five of them stated that they also associated values with the Turkish course. Notably, none of the students specifically associated values with the Mathematics course.

Teachers' Emphasis on Core Values

It has been observed that the majority of students do not think that the mathematics teacher emphasizes values when teaching topics or solving mathematical problems in mathematics class; however, they think that the mathematics teacher emphasizes values in situations that occur in the classroom environment, independent of the academic subject. For example, one student stated that the mathematics teacher did not emphasize values with the statement, "There is not much time left for them".

Awareness of Core Values in Mathematics Problems

The students were asked ten mathematics problems selected by the researchers from the textbook and determined by the researchers to contain the values of patience, honesty, respect, love, justice, friendship, benevolence, patriotism, responsibility and self-control. It was observed that most of the students ($n=6$) were able to identify the problems involving the values of love and benevolence, fol-

lowed by honesty, respect and justice (n=5); one student was able to identify the problems involving patriotism and responsibility; and none of the students were able to recognize the values in the problems involving patience, friendship and self-control. At the end of the interview, students' awareness was increased and on the definitions of values, students were able to correctly identify at least six and at most eight values in mathematical problems involving ten core values.

Discussion

According to the results of this study, it was observed that students had ideas about values during the interviews. They identified respect, honesty, love, and friendship as the most important values, respectively. However, they struggled to define these values clearly and often used some of them interchangeably. For example, they found benevolence and friendship to be closely related, had difficulty in defining patriotism, and felt that all sharing would be equal. In previous studies examining mathematics textbooks, the most frequently emphasized values were found to be love and responsibility (Çetin et al., 2021), along with benevolence (Kılcan, 2020), respect (Köksal, 2021), and equality (Özkaya & Duru, 2020). A particularly notable finding of the present study is that students were unable to identify any value in a problem designed to reflect the value of responsibility—despite responsibility being one of the most commonly emphasized values in primary education.

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur./This study does not require ethics committee permission and the data used were obtained through literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles were complied with during the preparation of the study and all the studies utilized are stated in the bibliography.

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): Ayşe Tuğba ÖNER, Elif ÖZTÜRK, Tuğçe TUNCAAYDIN

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

- Ahmed, S. K. (2024). The pillars of trustworthiness in qualitative research. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health*, 2, 100051.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akıncı, M. & Yıldız M. (2023). Ortaokul matematik ders kitaplarındaki metin ve metin dışı öğelerin değerler açısından incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 86-116.
- Akyol, E. (2023). *Kök değerlerin ortaokul matematik ders kitaplarına yansımaları*. [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi].
- Alaca, H. (2022). *Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin matematik değerler algısı: Antalya ili örneği*. [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi].
- Anlar, M. H. N., Atlı, Ş., Ünlü, G., Atuş Yeşildere, E., Yıldız, A., Erdoğan, Ş., & Bozkurt, D. S. (2021). İstanbul'un sosyo-ekonomik analizi (2021). İstanbul Valiliği Açık Kapı Şube Müdürlüğü.
- Bartev, M. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin insani değerler açısından durumlarının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi].
- Beldağ, A., Özdemir, Ü., & Nalçacı, A. (2016). Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazanılma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (3), 1185-1199.
- Berkant, H. G., Efendioğlu, A., & Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 427-440.
- Bishop, A. J., Clarkson, P., FitzSimons, G., & Seah, W. T. (2000). Why study values in mathematics teaching: Contextualising the VAMP project.
- Bishop, A., FitzSimons, G., Seah, W. T., & Clarkson, P. (1999). Values in mathematics education: Making values teaching explicit in the mathematics classroom. Paper presented at the combined Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education and the NewZealand Association for Research in Education (Melbourne, Australia, November 29-December 2, 1999).
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (2022). *Eğitimde nitel araştırma: Teori ve metodlara giriş* (S. Balcı ve B. Ahi, Çeviri). Pegem Akademi. (2006).
- Boztürk Macit, B. (2020). *6. sınıf matematik öğretim programıyla bütünleştirilmiş iş değerler eğitiminin yaratıcı drama yöntemiyle etkililiğinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi].
- Cambridge Assessment International Education. (2020). *Curriculum framework*. Cambridge Assessment.

- Çepni, O., Kılınç, A., & Palaz, T. (2019). Ortaokul öğrencilerinin evrensel değerlere yönelik tutum düzeylerinin bir yordayıcısı olarak okul iklimi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 608-623.
- 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. DOI: 10.33308/26674874.2021352297
- Dede, Y. (2007). Matematik öğretiminde değerlerin yeri. *İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 12-25.
- Dede, Y., Aktaş, F. N., & Akyıldız, P. (2023). Mathematics educational values of students and teachers in Imam-Hatip high schools. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 54(8), 1509-1525.
- Deniz, D. (2018). Matematik öğretim programında yer alan değerler eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 678-705.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlâkî olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Doruk, B. K. (2012). Değerler eğitimi için kullanışlı bir araç olarak matematiksel modelleme etkinlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1653-1672.
- Durmuş, S. (2004). Matematik eğitiminde değerler üzerine bir deneme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(7-8), 65-79.
- Durmuş, S., Bıçak, B., & Çakır, S. (2008). Fen ve teknoloji, matematik ve sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları matematik ve matematik eğitimi değerlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 93-112.
- Francis, J. J., Johnston, M., Robertson, C., Glidewell, L., Entwistle, V., Eccles, M. P. & Grimshaw, J. M. (2010). What is an adequate sample size? Operationalising data saturation for theory-based interview studies. *Psychology and health*, 25(10), 1229-1245.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82.
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. Ötüken Yayınları.
- Harrison, R., Huizink, C., Sproat-Clements, A., & Torres-Skoumal, M. (2021). *MYP Mathematics 4&5 standard*. Oxford University Press.
- International Baccalaureate Organization. (2013). *IB learner profile*. International Baccalaureate.

- İzgar, G. (2013). İlköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlarına etkisi. [Doktora tezi, Konuya Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- İpekçi, S. (2018). *Altıncı sınıf matematik öğretim programı ile bütünleştirilmiş değerler eğitim programı tasarımının etkinliğinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].
- Kadıköy Belediyesi (2023). *Kadıköy 2030 mevcut durum raporu*. Kadıköy Belediyesi Akademi.
- 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>
- Kaşkaya, A. & Duran, T. (2017). 9. İlkokul Türkçe ders kitaplarının değer aktarımı açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 417-441.
- Kılcan, T. (2020). Ortaokul ve imam hatip ortaokulları matematik ders kitaplarında yer alan kök değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 248-266.
- Köksal, M. (2021). *Ortaokul matematik ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi].
- Kulaksızoğlu, A. & Dilmaç, B. (2000). İnsani Değerler Programı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 199–208.
- Metli, G. & Şirin, T. (2019). Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık, siber mağduriyet ve insani değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 77, 179-200.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017b). *Müfredatta yenilenme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Ankara.
- Ministry of Education Singapore. (2019). *Mathematics syllabuses*.
- National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers. (2010). *Common core state standards for mathematics*. Common Core State Initiative.
- Özkaya, F. & Duru, A. (2020). Ortaokul matematik ders kitaplarında değerler eğitimi kapsamındaki değerlerin yer alma durumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 43-67.

- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4. Baskı). Sage.
- Peker Ünal, D. & Şen, E.Ö. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının tasarladıkları materyallerle öğretim programında yer alan değerlerin ilişkilendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37), 77-107.
- Sağlam, H. İ. (2020). *Bir değer ve eğitim merkezi olarak aile*. PegemAkademi.
- Sayın, V., Orbay, K., & Şam, E. A. (2019). 5. sınıf matematik ders kitabının değerlerimiz açısından incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (Özel Sayı)*, 161-17. DOI: 10.21733/ibad.605040
- Seah, W. T., Bishop, A. J., FitzSimons, G. E., & Clarkson, P. C. (2001). *Exploring issues of control over values teaching in the mathematics classroom*. In Annual Conference Of The Australian Association For Research In Education, Fremantle, Australia. Values, Mathematics Education, and the Task of Developing Pupils' Personalities: An Indonesian Perspective
- Şahin, Ö. & Başgöl, M. (2019). Ortaokul matematik ders kitaplarında sosyal değerler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 90-104.
- Şahin, Ö. & Tuğrul, K. (2020). İlkokul matematik ders kitaplarında sosyal değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (39), s.173-208. <https://doi.org/10.34234/ded.620309>
- Teker, D. & Ellez, A. M. (2022). Ortaöğretim matematik ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1083-1098.
- Tekin, H. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanımı ile algılanan insani değerlerin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi].
- Topal Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1)2019: 245-254.
- Türk Dil Kurumu. (2022). *Güncel Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Sözlükleri.
- Türk Dil Kurumu (2023). *Türkçe sözlük*. 12. Baskı. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sam, L. C. & Ernest, P. (1997). Values in mathematics education: What is planned and what is espoused. *British Society for Research into Learning Mathematics*, 37(1).
- Uzunkol, E. & Karaca, D. (2017). İlkokul matematik ders kitaplarının içerdiği değerler bakımından incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 55-71.
- Üreyen Çimen, Ö. & Özmantar, M. F. (2023). İlkokul matematik ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 4(2), 337-371.
- Yıldırım, S.G. & Demirel, M. (2020). *Teorik çerçevesiyle değerler ve değerler eğitimi*. İdeal Kültür Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5. Baskı). Sage.

Integrating Character Education Across the Curriculum: Teachers' Perspectives and Experiences, Case of England*

Karakter Eğitiminin Müfredata Entegre Edilmesi:
Öğretmenlerin Bakış Açıları ve Deneyimleri, İngiltere
Örneği**

Mukaddes Zikra GÖKÇELİ, Dr. | Ph.D.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara/Türkiye | Ministry of National Education, Ankara/ Türkiye

zikratanriverdi@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-6065-6544

ROR: 00jga9g46

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

dergipark.org.tr/tr/pub/ded

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 20.02.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 04.05.2025

Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2025

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: En

Atıf/Citation: Gökçeli, M.Z. (2025). Integrating Character Education Across the Curriculum: Teachers' Perspectives and Experiences, Case of England. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 23(49), 91-119.

<https://doi.org/10.34234/ded.1642899>

* This article is derived from doctoral dissertation of the author entitled "An investigation of secondary school teachers' perceptions and experiences of moral education in England" (Brunel University London, 2023).

** Bu makale, yazarın "İngiltere'deki ortaokul öğretmenlerinin ahlak eğitimi konusundaki algı ve deneyimlerinin incelenmesi" başlıklı doktora tezinden (Brunel University London, 2023) türetilmiştir.

Abstract

The historical overview highlights the existence of numerous philosophical theories of moral education. Nonetheless, these theories may pose a challenge when put into practice. Despite its philosophical foundations, character education has emerged as the most systematic and all-encompassing approach to moral education. Of particular note, the four-dimensional taxonomy of character education could prove to be a valuable framework for incorporating character education into various subject areas, given its emphasis on the cultivation of moral, intellectual, performance, and civic virtues. This study gathers insights from secondary school teachers across different subject areas (encompassing key stages 3 and 4) in England, utilizing the four-dimensional taxonomy of character education as a theoretical framework. Based on semi-structured interviews with eighteen teachers, this study reveals that while humanities subjects such as religious education (RE) play a crucial role in fostering moral virtues, civic virtues are often addressed through subjects like history and English, whereas intellectual and performance virtues are developed through science, literature, the arts, drama, and physical education (PE). In summary, the study emphasizes that character education is not limited to a particular subject area but should be an integral part of the curriculum of all subjects and extended to the extracurricular activities of the school.

Keywords: Education, Character Education, Teachers' Perspectives and Experiences, Role of Subject Areas in Teaching Character Education, Four-dimensional Taxonomy of Character Education, Moral Education.



Öz

Tarihsel genel bakış, ahlaki eğitimle ilgili birçok felsefi teorinin varlığını vurgular. Bununla birlikte, bu teorilerin pratiğe geçirilmesi zorluk yaratabilir. Felsefi temellerine rağmen, karakter eğitimi ahlaki eğitime yönelik en sistemli ve kapsamlı yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle, karakter eğitiminin dört boyutlu taksonomisi, ahlaki, entelektüel, performans ve vatandaşlık erdemlerinin geliştirilmesine vurgu yapması nedeniyle çeşitli branşlara karakter eğitimi entegre etmek için değerli bir çerçeve olabilir. Bu çalışma, İngiltere’de farklı

branşlarda eğitim veren ortaokul öğretmenlerinin (lise 3. ve 4. sınıf aşamasını kapsayan) karakter eğitimi hakkındaki görüşlerini ve deneyimlerini, karakter eğitiminin dört boyutlu taksonomisini teorik bir çerçeve olarak kullanarak incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın verileri nitel çevrimiçi yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Toplamda, din eğitimi, İngilizce, beden eğitimi, matematik, fen bilimleri, modern yabancı diller ve diğer beşeri bilimler dersleri dâhil olmak üzere çeşitli konu alanlarından ve kartopu yaklaşımıyla devlet okulları, dini okullar ve akademi okulları gibi farklı okul türlerinde görev yapan on sekiz ortaokul öğretmeniyle röportaj yapıldı. Araştırmanın bulguları ahlaki erdemlerin geliştirilmesinde Din Eğitimi gibi beşeri bilimlerin önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda tarih ve İngilizce gibi çeşitli konu alanlarının vatandaşlık erdemlerini geliştirmede kritik bir rol oynayabileceğini ve bilim, İngiliz dili ve edebiyatı, sanat, drama ve beden eğitimi aracılığıyla entelektüel ve performans erdemlerinin desteklenebileceğini göstermektedir. Sonuç olarak çalışma, karakter eğitiminin belirli bir konu alanıyla sınırlı olmayıp, tüm konuların müfredatının ayrılmaz bir parçası olması ve okulun ders dışı etkinliklerine de genişletilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Bilimleri, Karakter Eğitimi, Öğretmen Bakış Açısı ve Deneyimleri, Karakter Eğitimi Öğretiminde Konu Alanlarının Rolü, Karakter Eğitiminin Dört Boyutlu Taksonomisi, Ahlak Eğitimi.

Introduction

Character education stands at the forefront of fostering positive personal virtues in individuals, aiming to develop strengths that shape ethical and responsible decision-making (Jubilee Centre, 2012, p. 2). Rooted in both explicit and implicit educational activities, character education addresses the multifaceted aspects of human development. This article explores the concept of character education, its goals, and the widely acknowledged four-dimensional taxonomy of character virtues.

The Jubilee Centre defines character education as an intentional approach that seeks to instill virtues, emphasizing positive traits that contribute to personal and societal well-being (Jubilee Centre, 2012, p. 2). The development of character involves diverse elements, including imitation, habituation, and training in various facets such as feeling, attention, and perception (Halstead & McLaughlin, 1999, p. 132-133). Virtues, as dispositions of character, encompass qualities

ranging from generosity and compassion to less desirable traits like dishonesty and arrogance (Baehr, 2017, p. 1153-1154).

Character education strives to empower individuals to act for the 'right reasons' and make ethically grounded autonomous decisions in complex situations (Jubilee Centre, 2012, p. 6-7). It is a deliberate and systematic approach to promoting positive character traits and values, thereby contributing to the development of ethical and responsible individuals (Lickona & Davidson, 2005, p. 387). The ultimate goal is to cultivate moral and ethical reasoning skills that enable individuals to make responsible decisions and contribute meaningfully to the common good (Lickona & Davidson, 2005, p. 380).

Beyond ethical reasoning, character education also plays a crucial role in enhancing emotional well-being by fostering virtues such as gratitude, forgiveness, and resilience (Nucci & Narvaez, 2008, p. 100). By promoting positive character traits and virtues, character education programs have the potential to improve individuals' overall sense of well-being and happiness.

While debates persist on defining the virtues that constitute good character, character education remains a critical aspect of education, contributing to the flourishing of both individuals and society (Jubilee Centre, 2017, p. 8). According to Lickona (1997, p. 45-46), character education stands as the most organized and comprehensive approach to moral education, a sentiment that aligns with the applied theoretical framework for research analysis.

In England, character education has gained prominence, integrated into school ethos and Personal, Social, Health and Economic (PSHE) curricula following the introduction of the Character Education Framework (DfE, 2019) and the mandatory Relationships, Sex, and Health Education (RSHE) framework (DfE, 2021). Although this taxonomy is not part of these policy documents or the schools' curriculums, the Jubilee Centre for Character and Virtues, a leading research institution in the UK, provides a valuable taxonomy (see Appendix 1) that guides the exploration of various facets. This article delves into the widely recognized Four-Dimensional Taxonomy of Character Education, a comprehensive model extensively employed in research and practice (Jubilee Centre, 2017, p. 5; Narvaez et al., 2008, p. 100-115) which will serve as a parameter for analyzing the role of subject areas in this study. The taxonomy encompasses

moral, performance, intellectual, and civic dimensions, each housing specific virtues that collectively contribute to a holistic character development framework (Jubilee Centre, 2017, p. 5).

The moral dimension includes virtues related to ethical behaviour, such as honesty, fairness, and kindness, which provide a foundation for character education (Jubilee Centre, 2017, p. 5). The performance dimension includes virtues related to achievement and success, such as perseverance, resilience, and self-control, which are essential for reaching goals and overcoming obstacles (Duckworth & Seligman, 2005, p. 940-942; Narvaez et al., 2008, p. 100-132; Jubilee Centre, 2017, p. 5-7) and also improving the development of the skills like self-efficacy and self-esteem (Karacan, 2024, p.219-222). The intellectual dimension includes virtues related to cognitive abilities, such as curiosity, open-mindedness, and creativity, which are important for learning and personal growth (Narvaez et al., 2008, p. 100-132; Jubilee Centre, 2022, p. 4). Finally, the civic dimension includes virtues related to civic engagement, such as responsibility, citizenship, and social justice, which help individuals become active and engaged members of their communities (Jubilee Centre, 2022, p. 4; Narvaez et al., 2008). By identifying specific virtues within each dimension, teachers can tailor interventions and activities that target the development of these virtues in students (Lickona, 1997, p. 45-49; Narvaez et al., 2008, p. 112-115).

This article aims to shed light on how different dimensions of character taxonomy could be addressed by different subject areas from the perspective of secondary school teachers in England. By examining this point, this study aims to contribute to the field of educational research in two aspects. First, despite the crucial role teachers play in education, their perceptions and experiences have often been overlooked in existing literature, with most research being conducted on teacher candidates. This study aims to fill this gap in the literature by examining the insights and experiences of in-service teachers in relation to character education. Secondly, rather than restricting its focus to a single subject or group of subjects, this study adopts a broad approach by including teachers from all disciplines at the secondary school level, specifically across Key Stages 3 and 4 in the context of England. Through this inclusive perspective, the research aims to offer a comprehensive understanding of how character education is interpreted and implemented across different subject areas within the secondary education system in England.

Methods

Research design and Participants

Given the aim of this research to amplify the voices of teachers and elicit their perspectives and experiences in teaching moral education, specifically character education, a qualitative research approach was deemed most appropriate (Hammersley, 2002, p. 83-85). This approach was chosen for its suitability in capturing the nuanced understandings and lived experiences of teachers regarding moral education in practice. To achieve this aim, semi-structured interviews were selected as the method of data collection, which would facilitate the gathering of in-depth information through a process of mutual communication. This format allowed participants the flexibility to elaborate on their thoughts while enabling the researcher to probe further based on the responses. For example, some of the questions asked during the interview were as follows: What are the character strengths of a morally developed person for you? Do you think you are responsible for teaching moral education as a form tutor and subject teacher in your practice? Which subject area do you think is more responsible for teaching moral education? Why? Given the unique challenges that teachers and researchers were facing due to the Covid-19 pandemic, in-person interviews were not possible and were replaced by remote interviews conducted via video or telephone conference using various applications such as Zoom, Teams, and WhatsApp.

In total, eighteen secondary school teachers were recruited through snowball approach from a variety of subject areas including religious education, English, physical education, maths, science, modern foreign languages, and other humanities subjects; and from different school types, including grammar, faith, mainstream schools, and academies. In addition, demographic information such as gender, age, years of teaching experience, and professional roles was collected, as these factors may influence the interpretation of the data (see Appendix 2).

Data collection and data analysis

Before data collection, the necessary permissions for the current research were obtained from the Research Ethics Committee of Brunel University London (25341-LR-Oct/2020-28054-2). The data was collected between November 2020 and March 2021. The researcher utilized a semi-structured interview protocol comprising open-ended questions in the interview sessions. The formula-

tion of the questions within the protocol aligned with the primary objective of the study, which is to conduct a thorough exploration of the perspectives and experiences held by secondary school teachers across diverse subject areas.

A total of 18 secondary school teachers from diverse subject areas were interviewed using online semi-structured interviews, and the collected data was analysed using the qualitative analysis software NVivo. Before initiating the analysis, all interviews were transcribed verbatim, anonymized, and uploaded to NVivo to facilitate the subsequent organization and analysis. Organizing and classifying collected data is a crucial step in qualitative data analysis, as it enables the establishment of a systematic process for findings (Neuman, 2014, p. 477-512). Thematic coding was employed to facilitate this process, enabling the researcher to revisit earlier stages of the study, make revisions if necessary, and reshape the analysis when appropriate (Charmaz, 2006, p. 123; Neuman, 2014, p. 477-512). Thematic coding was used to identify categories and understand the relationships between them. Strauss's three types of coding strategy - open coding, axial coding, and selective coding - were utilized in the process (Strauss, 1987, cited in Neuman, 2014, p. 474).

Findings and Discussion

The historical overview highlights the existence of numerous philosophical theories of moral education. Despite its philosophical background, character education stands out as the most organized and comprehensive approach to moral education, as argued by Lickona (1997, p. 45-47). The four-dimensional taxonomy of character education underscores the significance of integrating character education across diverse subject areas to foster the development of moral, intellectual, performance, and civic virtues (Jubilee Centre, 2022, p. 4-8). As these dimensions also emerged organically from the interview data, each will be used as a thematic lens for presenting and discussing the findings.

When asked about their opinions about their role in teaching moral and character education as a subject teacher and form tutor, fifteen educators asserted the shared responsibility of all teachers to impart moral education when feasible, while the remaining three did not explicitly address all subject areas but referred to most of the subject areas (see Appendix 3). Moreover, when asked what the values or virtues are they are teaching in their practice, teachers listed most of the values or virtues that are part of moral, civic, intellectual, and performance dimensions of character education.

Moral Virtues

Moral virtues are habits or dispositions to act in ways that promote the common good and contribute to human flourishing (Nucci & Narvaez, 2008, p. 102-105). These virtues include qualities such as honesty, compassion, courage, and fairness, which are essential for individuals to act ethically and responsibly in different contexts (Jubilee Centre, 2017, p. 5-8).

Humanities subjects such as RE, history, literature, and philosophy have been recognized as significant avenues for promoting character education based on the Jubilee Centre's four-dimensional taxonomy (Jubilee Centre, 2017, p. 5-8). These subjects offer unique opportunities for students to engage in critical thinking, reflection, and dialogue about moral and ethical issues (Fadel, 2015, p. 3-4). In line with this, the six of the participating teachers identified humanities subjects as primary context for the cultivation of moral virtues. Chris highlighted the relevance of humanities subjects like sociology, religious studies, and psychology, emphasizing their inherent capacity to delve into moral topics. Sera, with a background in geography, acknowledged the contextual emergence of moral discussions, particularly in areas like human development and human rights. Similarly, Kate underscored the natural alignment of literature, history, philosophy, ethics, sociology, and even geography with the moral education landscape.

I think, literature more than any other subject, lends itself naturally to this. But I'm sure that history, philosophy, ethics, and sociology—and even geography—all play an important role in teaching morals. (Kate, English)

The rationale behind the prioritization of humanities as the primary domain by these six teachers lies in the suitability of the content for addressing moral issues. Notably, it is worth emphasizing that teachers did not merely refer to humanities in broad terms, but singled out specific subjects, with Religious Education (RE) being the most prominently cited. Thirteen instructors named RE as the most appropriate subject for conveying moral values.

I think each subject naturally deals with certain things because of its nature. So, for example, when it comes to morality, it would be more appropriate within RE. (Julia, PE)

In terms of moral virtues, religious education can help students develop moral values and ethical decision-making skills. When asked, Julia explained that morality involves “understanding what and why to believe something, reasoning, and justifying one's understanding,” and therefore identified RE as the primary subject for teaching morality. Similarly, Robert said:

If we are talking about RE and maybe talking about things like, they might discuss kind of abortion, for example, and in a Catholic school, obviously that would be kind of a contentious theme. There'd be kind of debate around that, but, central to that would be about students making a moralistic judgment at the end of the day. (Robert, Teacher of PE)

He emphasised the virtues of humility, loving kindness, selflessness, respect for ones beliefs and religion as part of his understanding of morality. Moreover, subjects such as ethics and religious studies were found to offer valuable opportunities for students to explore and reflect on ethical issues.

And of course, RE because that is what it is all about really. There is a lot of stuff about what is right and wrong, and ethics and things like that. (Michael, MFL & RE)

RE, furthermore, has been identified as a key subject for character education, as it provides students with opportunities to explore and reflect on their own values and beliefs, as well as those of others, in a safe and supportive environment (Berkowitz, 2002, p. 43-63).

I think RE is the best place for it to be done. I mean to help pupils to acquire certain beliefs and values, for them to understand difference between right and wrong, and to learn how to make well informed judgements. (Jane, Teacher of Maths and Economics)

Jane continued that RE is the place where students easily find an opportunity to talk about values and beliefs regarding to different religions, therefore it supports moral development of the students.

Another study by Arthur and colleagues (2015, p. 14-22) explored the role of RE in promoting character virtues such as empathy, compassion, and forgiveness, that found that it can provide a unique context for promoting these virtues by fostering a sense of community, promoting ethical values, and encouraging students to reflect on their own beliefs and values. Martin emphasised that RE is a great place where they talk about different religions and cultures regardless of the students' religions in his classroom, as argued by Berkowitz (2002, p. 43-63), and stated that:

For example, in our GCSE RE, we do Christianity and Islam as one paper, then the other paper is thematic, and we're looking at crime and punishment, peace and conflict. And we look at different religious perspectives on that and we look at the core religion and life. So, things like abortion and euthanasia, and all of those kinds of kind of topics. So, it's absolutely loaded with moral conversations, and you are morally educating and challenging them. (Martin, Teacher of RE)

Overall, teachers identified RE as the primary subject for teaching moral values, due to its appropriateness for discussing ethical issues and fostering moral development. They noted that RE provides students with opportunities to explore and reflect on their own beliefs and values, as well as those of others, while promoting character virtues such as empathy, compassion, and forgiveness. Teachers emphasized the importance of engaging with diverse religions, cultures, and worldviews within RE to support moral education and to encourage students to make well-informed moral judgments. In addition to RE, teachers also highlighted other humanities subjects—such as history, geography, philosophy, and literature—as effective contexts for teaching moral virtues.

Geography, for example, has the potential to contribute to moral and character education by providing opportunities for students to engage with issues related to social justice, environmental sustainability, and global citizenship. It fosters empathy, compassion, and a sense of responsibility towards others and the environment. Furthermore, geography education allows for the exploration of diverse cultural and ethical perspectives on contemporary issues. (Noddings and Brooks, 2016, p. 9-11; Edwards, 2002, p. 31-40). Four participants found geography as an important place for teaching moral virtues and discussing moral issues.

Martin, with a background in Religious Education (RE), emphasized the moral dimension inherent in geography education, particularly in discussions regarding our ethical responsibilities towards the planet.

So, when you are teaching geography, you are talking about how we morally looking after the planet and what our obligations are to the planet. (Martin, RE)

David, who teaches both geography and RE, highlighted the role of geography in fostering discussions on fairness and morality. Through the lens of geography, he encourages students to critically examine societal disparities, drawing attention to issues like income inequality. By prompting students to evaluate the fairness and morality of such discrepancies, David aims to instil a sense of ethical reasoning and perspective-taking.

When talking about differences, we often ask the question, is that fair? ... So, it's asking about this idea of something fair, and is it moral? A footballer in the UK for example gets paid a million pounds a week, whereas we're paying a nurse in the UK 22,000 pounds a year, we tried to draw out those differences and our students to make up their own minds about what they see, as fair and what is fairly good to them. They can come up with arguments on both sides for most of the time. (David, Teacher of Geography and RE)

Research suggests that history education can be effective in promoting critical thinking, empathy, and moral reasoning skills in students. It achieves this by examining historical events and considering the perspectives of those involved, as well as through the study of historical controversies and the examination of multiple perspectives. Additionally, history education can contribute to character education by promoting moral values such as civic responsibility, courage, and empathy (Peterson, 2017, p. 191-201), and six teachers stated that history is a good place for talking about and teaching moral virtues and values.

There really are whole point of history being to create questions that make students think about both sides of the argument and debate it and that's where the morality comes into things as well. (Jennifer, Teacher of History and RE)

She continued with listing the contribution of history including 'respecting others and the community around them', 'having virtues like integrity, honesty, loyalty', and 'being a good citizen', as stated by Peterson (2017, p. 191-201).

When you look at history, you have got huge moral questions, like things about the Second World War, for example, looking at why that happened. There are huge morality questions in that. And I think in the past maybe a history teacher would see it as part of their job to just teach the events. But I think now, there is the way the context is that does lead to morality question, I think we are better at appreciating that than we used to be. (Julia, Teacher of PE)

Furthermore, the study of history can offer students an insight into the development of various values and virtues over time. While Julia's discussion pertained to the changing approach to history education, it can still be viewed as a significant contribution to the moral dimension of history teaching due to its critical nature. Besides history, literature can also support the moral aspect by helping students explore the complexities of human nature and the consequences of moral choices. Six teachers indicated that English literature serves as an effective medium for moral education, as it allows students to engage with ethical themes across diverse literary forms, including novels, poetry, and plays. The teachers noted that moral discussions frequently arise during class discussions of literary characters and their actions.

I think, some of the most emotional reactions I have had and some of the morals that I formed have been from reading books or reading poems, and certainly by looking at the way in which others right. So, I think English is a fantastic medium to deliver that. (David, Geography & RE)

Teachers found that literature education can promote moral virtues by encouraging students to explore different perspectives and develop a deeper understanding of human experience. Kate, a teacher of English, particularly emphasized that literature offers meaningful opportunities for students to engage in moral reflection and cultivate empathy and perspective-taking.

I'm not trying to tell them what to do, but I'm sort of creating a space where we can explore. I think Literature is a really cool mirror for understanding. In the end, everybody has their own decisions. (Kate, English)

Finally, Adam and Mariam, who teach psychology, stated that, besides other humanities areas, their subject area also support cultivation of morality.

There is always a way of linking what you are teaching to what is happening outside, and what is right and wrong and how they need to be acting in certain situations, and my curriculum has a lot to do with morality. (Mariam, Psychology)

It is seen that humanities subjects, such as RE, history, literature, and philosophy, can play a significant role in promoting character education and moral development in students. Teachers believe that these subjects offer unique opportunities for students to engage in critical thinking, reflection, and dialogue about moral and ethical issues, and are appropriate for addressing moral concerns. RE emerged as the most prominent subject for teaching morality, as it allows students to explore and reflect on their own values and beliefs, as well as those of others, within a safe and supportive environment. Furthermore, RE can help students develop moral values and ethical decision-making skills, and that it can provide a unique context for promoting character virtues such as respect, empathy, compassion, and forgiveness. Besides RE, geography, history, literature, and psychology can each promote a range of virtues and contribute meaningfully to character education, particularly within the framework of the moral dimension in the four-dimensional taxonomy.

Notwithstanding the undeniable role of humanities subjects, it is worth noting that there exist other subjects capable of addressing moral issues. This was emphasized by Leena, a science teacher, who underscored the significant role her subject area plays in cultivating morality.

We've got lots of points in science, between belief and disbelief, like all these ideas of abortion, contraceptives, donating organs, or giving blood, blood transfusions, and stuff like that. We come across lots of topics where lots of moral arguments and different backgrounds refuse to agree. And you have to form a

good platform for discussion, without arguing as persons on a different level just like is acceptable in the school environment. You've got to make them understand that you have to respect others' views, and we have to get them to say 'you can argue this scientific fact, but you cannot argue, the class between each other' because the facts are facts, and it is different than hating or loving one of your other students. (Leena, Teacher of Science)

She asserted that science presents numerous prospects for moral discourse, as well as offering practical means of fostering respect through such conversations. Moreover, the subjects of drama (n:4) and arts (n:3) were brought up, in which students are afforded the chance to delve into, act out, and evaluate morals through their role-playing experiences.

They're also well-exploited drama you know where pupils will get to act out some of these things, maybe the big moral questions. I know, at the moment they are performing Blood Brothers, and that's a really good example of a play with a moral message. (Julia, Teacher of PE)

Based on the responses of the teachers, it is evident that moral virtues can be nurtured in a majority of subject areas, albeit to varying degrees. However, it is worth noting that the role of humanities subjects, particularly Religious Education (RE), appears to be more prominent than that of other areas. It's worth nothing that in addition to its curriculum, RE also carries a historical responsibility. As discussed in the literature review, RE has had a close association with moral education since the inception of schooling in Britain. Initially, its primary objective was to impart Christian morals, but it subsequently evolved into a platform for exploring the morals and values of various religions. Presently, RE is viewed as a domain where students can make moral justifications for their beliefs and values, and acquire virtues such as respect, in addition to investigating the morals and beliefs of world religions.

Civic Virtues

As well as the individual flourishing, Jubilee Centre put the societal flourishing as the main goal for character education. Civic virtues help students to "understand their ties to society and their responsibilities within it" and so promote social responsibility, civic engagement, and the achievement of the common good (Jubilee Centre, 2022, p. 8). These civic virtues include respect for others, responsibility, compassion, honesty, and integrity (Arthur et al., 2015, p. 8, Jubilee Centre, 2012, 2017, 2022),

and “civility, service, citizenship, and volunteering”, that are essential for responsible citizenship and contributing positively to society (Jubilee Centre, 2022, p. 8).

Seven teachers stated that teaching how to be a good citizen is part of moral development of the students. Denis stated that:

Delivering the moral values, social values, and the cultural values diversity, and being a good and responsible citizen, abiding by the rules and law... All of these are in our responsibility regardless of our expertise. But I think social sciences are more inclined into. (Denis, Teacher of Maths)

He did not refer to Maths while teaching these in their practice but emphasised that it's their duty to support community cohesion. Michael, teacher of MFL and RE, from another point, stated that in MFL they focus on cultures and community issues such as equality, immigration, and racism, and values of the community. Kate, on the other hand, referred her subject area, English, when asked about contributing the society.

I think literature offers this incredible mirror to society, and it's almost like a snapshot of society at different points. That's why I really believe it's important to study literature from different areas, not just the 16th centuries, but also the 21st century. And what are the differences? And what do they reveal about? And so almost in so doing, you create a space where pupils can debate and analyse what is moral or what was moral then and now. (Kate, Teacher of English)

History education can provide opportunities for students to engage in critical thinking about moral and ethical issues, develop a sense of empathy and compassion, and become more engaged citizens. In accordance with this, Jennifer explained that in the study of history, a range of topics related to democracy, government, and law, such as communism and capitalism ideologies, understanding democracy and its advantages over dictatorship, are covered comprehensively. She exemplified that:

In A-level history, we do a module on the civil rights movement, and students had quite a large debate about what it was between Malcolm X and Martin Luther King, but the basis of the argument was about whether violent methods versus peaceful methods are more efficient. And obviously, with that in we had to debate what is how? How can we judge what is good and bad violence? So, we're teaching morality through judgement and using evidence for that. (Jennifer, Teacher of History)

As Jennifer's response indicates, it can be challenging to differentiate civic virtues from morality, as noted by Arthur et al. (2015, p. 2-14). Civic virtues refer to the

qualities necessary to fulfil one's obligations and responsibilities as a citizen in a democracy and a broader society, allowing individuals to pursue a good life with others and fall under the classification of moral virtues (Arthur et al., 2015p. 2-14).

Moreover, some of the participants articulated that they aim to develop students' understanding of how to be a good member of the society as part of their school ethos. Laila, for example, illustrated this commitment by describing community-focused initiatives at her school, such as organizing charity collections and undertaking a "green walk" to clean up litter in the vicinity.

Similarly, Julia highlighted a range of extracurricular activities geared towards instilling a sense of community participation and character development among students. She emphasized the integral role of these activities in fostering an understanding of students' place in the broader world, their personal responsibilities, and their contributions to the community. Examples included school trips, the Duke of Edinburgh Award, and active participation in charity events, including food bank collections.

So, things like, we've just collected for the food bank this week, so that they understand that not everybody gets well fed and that they can contribute to helping somebody else in their wider community. So, I mean we have roles and responsibilities that pupils would take. We have a charity rep for each class, and they all contribute to charity events that we run. I think that's all part of what I would say is the character building. I think it's endemic to the school that rather than it being anything that's specifically taught. (Julia, Teacher of PE)

The Jubilee Centre (2022, p. 26-27) emphasizes that character education should aim for both individual and societal flourishing, with civic virtues playing a crucial role in promoting social responsibility, civic engagement, and the common good. Although the term 'civic virtues' was not explicitly mentioned, the teachers in the study were found to consider contributing to the wider community as an important part of students' moral development. This was exemplified through various subject areas, such as history and English, and extracurricular activities that focused on developing students' understanding of being good citizens and their responsibilities within society. The teachers' views align with the Jubilee Centre's perspective on the importance of civic virtues in four-dimensional taxonomy of the character education.

Intellectual Virtues

According to the text, intellectual virtues are qualities that individuals need to possess to guide their quest for knowledge and information. These virtues include curiosity, critical thinking, and open-mindedness, (Jubilee Centre, 2022, p. 8-9). However, one intellectual virtue that deserves special mention is phronesis or practical wisdom, which is the overall quality of knowing what is desirable and what is not desirable when the demands of two or more virtues collide and being able to integrate such demands into an acceptable course of action (Jubilee Centre, 2022, p. 8-11). According to Battersby and Bailin (2018, p. 241-251), possessing these intellectual virtues is essential for developing a well-rounded and informed individual.

Teaching intellectual virtues is an important aspect of education, and subject areas can play a crucial role in this process. Battersby and Bailin (2018, p. 241-251) suggest that teaching intellectual virtues within subject areas not only helps students develop a deeper understanding of the subject matter but also cultivates their intellectual character. Research has shown that different subject areas can play a significant role in teaching intellectual virtues. For instance, Berkowitz (2002, p. 43-63) found that science education can help in developing curiosity and scepticism, which are vital intellectual virtues for scientific inquiry. When Robert said:

So, whilst it is more prevalent in subjects, like, PSHE or RE, or maybe some humanity subjects, it would be fairly apparent, in subjects like science too, which lends to kind of sometimes making moralistic decisions and judgments about certain things. (Robert, Teacher of PE)

He regarded science as a domain in which students can render moral judgments. Leena, a science teacher, likewise affirmed that science offers a conducive forum for engendering discourse on moral issues such as abortion, blood transfusion, and the like, via scientific inquiry.

You must teach them what to do and how to do everything within the correct scientific knowledge. (Leena, Teacher of Science)

Nevertheless, it is worth noting that none of the teachers, including Robert and Leena, alluded to the role of science in teaching students how to pose inquiries, seek evidence, and challenge assumptions, which fosters a sense of curiosity and scepticism.

Furthermore, research has shown that teaching intellectual virtues through specific subject areas can have a positive impact on students' overall intellectual development.

Three teachers, Jennifer, David, and Leena expressed that history is a good place to create questions to understand different perspectives and making judgements.

The whole point of history is to create questions that make students think about both sides of the argument and debate it. (Jennifer, Teacher of History and RE)

Similarly, history education can teach critical thinking and open-mindedness. As students learn about past events, they are exposed to different perspectives and interpretations, which requires critical thinking and open-mindedness to evaluate the evidence and draw conclusions (McPeck, 1990, p. 10-12). In line with this, David, Geography and RE teacher, articulated that he sought to direct students' focus toward diverse lifestyles as this entails ensuring that students comprehend the existence of varied choices individuals make in life, choices that can be subject to diverse interpretations. Importantly, his approach is not aimed at instructing students to adopt specific choices; rather, it is centred on equipping them with the analytical skills necessary to assess arguments and formulate independent evaluations.

As the data reveals, by engaging in historical inquiry, students can learn to evaluate evidence and arguments, recognize biases and fallacies, and make well-reasoned judgements. Similarly, religious education can help students develop moral values and ethical decision-making skills through judgements. Julia and Jane stated that students can explore values and beliefs in RE and make up their minds about their own preferences.

Understanding what and why to believe something, reasoning and justifying their understanding is important part of moral education, and RE is a place where students can do this. (Julia, Teacher of PE)

In summary, subject areas can play an essential role in teaching intellectual virtues, with science education in teaching curiosity and scepticism, history and RE in teaching critical thinking and making individual judgements. Such an approach can help students develop their intellectual virtues and ultimately contribute to their overall intellectual development.

Performance Virtues

Performance virtues refer to the qualities that enable individuals to perform at their best and achieve success in their endeavours (Jubilee Centre, 2022, p.8). These virtues generally referred as 'soft skills' which include perseverance, self-discipline, grit, determination, confidence, teamwork, and resilience- which is accepted as the most significant one described as "the ability to bounce back from negative expe-

riences” (Jubilee Centre, 2022, p. 8). Research has shown that these virtues can be taught and developed through specific subject areas and educational practices. Six teachers articulated that physical education (PE) can play a significant role in developing performance virtues such as perseverance, resilience, teamwork.

Robert, PE teacher, emphasised that PE provides opportunities for moral education through the teaching of fairness, sportsmanship, comradeship, and coping with defeat and loss. The competitive aspects of physical education, such as invasion games, can develop qualities in young people, including honesty and the ability to display class under pressure. Such character-building opportunities are central to developing moral education in students.

I think PE is a wonderful conduit for moral education... You know, people from different backgrounds coming together on the same team, that play hard but play fair, that ability to cope with defeat and loss and how you react to that and how that makes you as a person, that competitive side of you not spilling over into something that becomes unpleasant. I would say some of those very much what I would call kind of character-building opportunities that you find in PE are central to developing a moral education in students in terms of how to behave sometimes in difficult, high-pressure, and high-emotion situations. (Robert, PE)

According to a study by Thorburn (2017, p. 453-463), physical education can help students develop perseverance by providing opportunities for them to set and achieve goals, face challenges, and develop resilience. Similarly, Julia supported this role of PE and stated that besides teaching things like the difference between right and wrong, following the rules, respect for your opposition, not cheating, avoiding gamesmanship, PE is a great place for teamwork activities.

PE is quite a good and deliberate unit where we teach them responsibility. You make every member of a group add responsibility... it's not about being the winning team in a competition but it's about being a team that's effective and functions well together and is supportive of each other. It's surprising a lot of people think that you can't teach responsibility, but we can in PE. (Julia, Teacher of PE)

Since Robert and Julia were PE teachers, they were aware of the role of PE in developing performance virtues, besides other aspects. In agreement with this, Denis, Maths teacher, also stated that PE is a great place for developing sense of responsibility and patience. Moreover, Michael, MFL and RE teacher, referred to role of PE by saying:

I think, subjects where people are working together are the best ones. I mean things like PE, whether working as a group, and playing team sports, well then, I think that is a good place for things to come in.' (Michael, MFL & RE)

In addition to PE, research show that other subject areas can also play a role in teaching performance virtues, such as language arts, and drama. For example, language arts education can help students develop the performance virtue of creativity. Through reading and writing, students learn to express themselves in imaginative and innovative ways, which requires creativity and originality (Craft, 2005, p. 1-9; Efland, 2002, p. 519-524). David was the only teacher reflecting this role of literature among the participants.

The reason is that I'm thinking about English, I'm thinking about poetry and literature, creative writing, talking, and thinking about ways of experiencing different cultures through different reading material, not necessarily the English language as a means of communication, but certainly a way to look at how different people react. So, I think English is a fantastic medium to deliver that. (David, Teacher of Geography and RE)

Similar to literature, drama was found to be an effective way of teaching performance virtues such as teamwork, communication, and empathy (Bolton, 1985, p. 151-157). Collaborative performance projects can promote teamwork and effective communication (Cerkez et al., 2012, p. 109-120), while role-playing activities can help students develop empathy towards others by exploring different perspectives and emotions (Wagner, 2002, p. 53-57). Kate and Julia expressed the importance of arts and drama in moral education, with Kate stated that they provide great opportunities for teamwork and develop sense of empathy, as well as exploring morality in the roles that students play.

Drama and arts can look at how the concept of democracy is presented, whether it has the concept of power or beauty through a play. Students also explore and develop social and emotional skills through the roles they play. (Kate, Teacher of English)

All in all, drama and art can serve as valuable instruments for imparting performance virtues. Furthermore, studies have indicated that music can also facilitate the development of performance virtues such as self-discipline and the ability to set long-term goals (Hallam, 2010, p. 269-289). Nonetheless, the data is constrained in terms of instances of how drama, arts, and music can contribute to character development, owing to the scarcity of participants from these subject areas.

Overall, the concept of performance virtues, which are also called soft skills, enable individuals to perform at their best and achieve success in their endeavours. It is clear that PE can play a significant role in developing performance

virtues, such as perseverance, resilience, and teamwork. Other subject areas such as literature, arts, and drama can also contribute to performance virtues and so character development.

In sum, the study highlights that character education should not be confined to a specific subject area but rather integrated across all areas of the curriculum. Teachers should strive to cultivate students' moral, civic, intellectual, and performance virtues as part of a holistic approach to character development, thereby contributing to both individual growth and the well-being of society.

Indeed, the four categories of virtue are interdependent and cannot be effectively taught in isolation. Character education is all about their integration, guided by the overarching intellectual virtue of practical wisdom or 'good sense'. (Jubilee Centre, 2022, p. 8)

The primary objective of the four-dimensional taxonomy of character education is to foster both individual and societal flourishing. Achieving this goal requires more than just subject teachers focusing on cultivating the desired values or virtues in their students. It is the responsibility of all members of the school community to be involved in this effort.

The overwhelming consensus among the study participants, comprising fifteen out of eighteen teachers, is a shared belief that moral education, encompassing the imparting of values and virtues to students, is a collective responsibility applicable to all members of the school community, regardless of their roles or positions. Although the remaining three teachers did not explicitly express this view, their responses strongly suggest alignment with the broader perspective.

Conclusion

As stated in the literature review, the Character Education Framework Guidance (2019) is the latest official document of English Education system regarding character development of the students. Although the official document is just a guidance for schools, it has clearly stated that the "benchmarks proposed in the guidance are intended to reflect these features of good schools" (DfE, 2019). The document also states that the curricular and extracurricular activities in schools including assemblies, subject lessons, dedicated character education lessons and other school activities can help students to explore and express their character and build the skills that they need (DfE, 2019).

Although the Jubilee Centre's taxonomy is not part of the Character Education Guidance, it complements the benchmarks and recommended activities outlined in the guidance through its four-dimensional framework. As emphasised with the Character Education Guidance and the four dimensional taxonomy this study suggests that character education should not be confined to a single subject area, but rather integrated across the entire curriculum

This study found that while humanities subjects such as Religious Education played a more prominent role in nurturing moral virtues, other subjects like science, history, and English also played a crucial role in developing students' moral understanding. Furthermore, the importance of civic virtues in character education, which are essential in promoting social responsibility, civic engagement and the common good was highlighted. The participant teachers emphasized that contributing to the wider community should be an integral part of students' moral development. This objective can be supported across various subject areas, such as history and English, which help students understand their responsibilities within society and develop critical thinking skills.

In addition to moral and civic virtues, subject areas can also contribute to intellectual and performance virtues. Science education can teach curiosity and scepticism, while literature, arts, and drama can contribute to developing creativity and empathy. Physical education, on the other hand, can play a significant role in developing performance virtues such as perseverance, resilience, and teamwork.

Considering the study's findings, it is emphasized that character education must not be confined to a specific subject area, but instead must be incorporated into the curriculum of all subjects. The responsibility of teachers is to foster the moral, civic, intellectual, and performance virtues of their students, thereby facilitating their comprehensive character development and enhancing individual and societal well-being.

However, the framework of the Jubilee Centre's taxonomy includes the practical wisdom as part of intellectual virtues, which entails "considered deliberation, well-founded judgement, and the vigorous enactment of decisions" (Jubilee Centre, 2022, p. 8). The process of character development places practical wisdom at its core, as it is widely recognized as the unifying virtue encompassing all facets of the four-dimensional taxonomy. However, none of the participants offered a clear explanation regarding how moral decisions are enacted in practice. While a few teachers mentioned school activities such as badge collection or point accrual for adhering to the school's values or ethos, it appears that the practical dimension of character development was not given due consideration in their responses.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Karakter eğitimi, erdemleri ve ahlaki karar verme süreçlerini geliştirmede temel bir unsur olarak bireylerin bütüncül gelişiminde hayati bir rol oynamaktadır (Jubilee Centre, 2012). Hem açık hem de örtük eğitim faaliyetlerine dayanan karakter eğitimi, insan gelişiminin çok boyutlu yönlerini ele alarak bireysel ve toplumsal refaha katkı sağlayan erdemlerin kazandırılmasını amaçlamaktadır. Bu bağlamda, Birmingham Üniversitesi'ne bağlı Jubilee Centre for Character and Virtue tarafından geliştirilen Dört Boyutlu Karakter Eğitimi Taksonomisi, ahlaki, entelektüel, performans ve vatandaşlık erdemlerinin geliştirilmesine odaklanması nedeniyle, karakter eğitiminin farklı ders müfredatlarına entegre edilmesi için değerli bir çerçeve sunabilir.

Karakter eğitimi, bireysel ve toplumsal refaha katkıda bulunan olumlu niteliklerin kazandırılmasını amaçlayan kasıtlı bir yaklaşımdır. Bu sistematik yaklaşım, bireyleri etik açıdan özerk kararlar almaya teşvik eder ve ahlaki-akıl yürütme becerilerinin gelişimini destekler. Karakter gelişimi, taklit, alışkanlık kazandırma ve duygu, dikkat ve algı gibi farklı boyutlarda eğitim gibi çeşitli unsurları içerir.

Geniş çapta kabul gören Dört Boyutlu Karakter Eğitimi Taksonomisi; ahlaki, performans, entelektüel ve vatandaşlık erdem boyutlarını içeren kapsamlı bir modeldir. Her boyut, karakterin bütüncül gelişimine katkı sağlayan belirli erdemleri içerir:

- **Ahlaki boyut**, dürüstlük ve nezaket gibi etik davranışlarla ilgili erdemlere odaklanır.
- **Performans boyutu**, azim ve öz denetim gibi başarı ve performansla ilgili erdemleri içerir.
- **Entelektüel boyut**, merak ve açık fikirlilik gibi bilişsel yetilerle ilişkili erdemleri kapsar.
- **Vatandaşlık boyutu**, sorumluluk ve sosyal adalet gibi toplumsal katılımı teşvik eden erdemleri içerir.

Müfredattaki farklı dersler, içerikleri ve sınıf içi etkinliklerine bağlı olarak bu dört boyutun bir veya birkaçını geliştirmeye katkı sağlayabilir.

Yöntem

Bu çalışma, İngiltere’de farklı branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin karakter eğitimine dair algılarını ve uygulamalarını dört boyutlu karakter eğitimi taksonomisini teorik çerçeve olarak kullanarak incelemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerle yapılacak yarı yapılandırılmış mülakatlar, karakter eğitiminin farklı branşlar tarafından nasıl ele alındığına dair değerli perspektifler sunabilir. Araştırma, farklı branşlardan öğretmenlerin deneyimlerine ve algılarına odaklanarak mevcut literatürde sıklıkla göz ardı edilen bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Veriler, çevrim içi yarı yapılandırılmış nitel mülakatlar yoluyla toplanmıştır. Toplamda, dini eğitim, İngilizce, beden eğitimi, matematik, fen bilimleri, modern yabancı diller ve diğer beşeri bilimler gibi farklı branşlardan ve genel, dini, seçkin (grammar) okullar ile akademiler gibi çeşitli okul türlerinden on sekiz ortaokul öğretmeni kartopu örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Veriler, NVivo yazılımı ve yansıtıcı tematik analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Analizden elde edilen temalar, tümdengelsel ve tümevarımsal süreçler aracılığıyla geliştirilmiştir.

Bulgular

Bulgular, dini eğitim gibi beşeri bilimler derslerinin ahlaki erdemlerin geliştirilmesine önemli katkılar sunduğunu, ancak fen bilimleri, tarih ve İngilizce gibi derslerin de öğrencilerin ahlaki anlayışını şekillendirmede kilit roller oynadığını ortaya koymaktadır.

Ahlaki erdemler bağlamında, özellikle dini eğitim, öğrencilerin etik meseleleri ele alarak dürüstlük, merhamet ve adalet gibi değerleri geliştirmeleri için güçlü bir platform sunmaktadır. Farklı inanç ve değerleri keşfetmeye odaklanan dini eğitim, öğrencilerin kendi ahlaki pusulaları üzerine düşünmeleri için benzersiz bir ortam sağlamaktadır.

Vatandaşlık erdemleri açısından, tarih ve İngilizce dersleri, toplumsal yapıların ve vatandaşlıkla ilgili meselelerin incelenmesi yoluyla öğrencilere toplum içindeki rollerini anlama fırsatı sunar. Bu geniş perspektif, bireysel ahlaki gelişimin ötesine geçerek ortak faydaya yönelik kolektif bir taahhüt oluşturulmasını teşvik etmektedir.

Entelektüel erdemler açısından, eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden özellikler, çeşitli dersler aracılığıyla geliştirilmektedir. Fen bilimleri eğitimi, merak ve şüphecilik yoluyla sorgulayıcı bir bakış açısının temelini atar-

ken; edebiyat, sanat ve drama gibi alanlar, yaratıcılığı, empatiyi ve farklı bakış açılarını anlamayı teşvik ederek entelektüel gelişime katkıda bulunmaktadır.

Performans erdemleri bağlamında, kişisel ve mesleki başarı için kritik öneme sahip beceriler özellikle beden eğitimi derslerinde öne çıkmaktadır. Beden eğitimi derslerinin iş birliğine dayalı doğası, azim, dayanıklılık ve takım çalışması gibi becerileri geliştirerek öğrencileri akademik dünyanın ötesindeki zorluklara hazırlamaktadır. Drama ve sanat dersleri de performans erdemlerinin geliştirilmesi için uygun alanlar olarak değerlendirilmiş, bu derslerin iş birlikçi çalışma fırsatları sunduğu vurgulanmıştır.

Sonuç

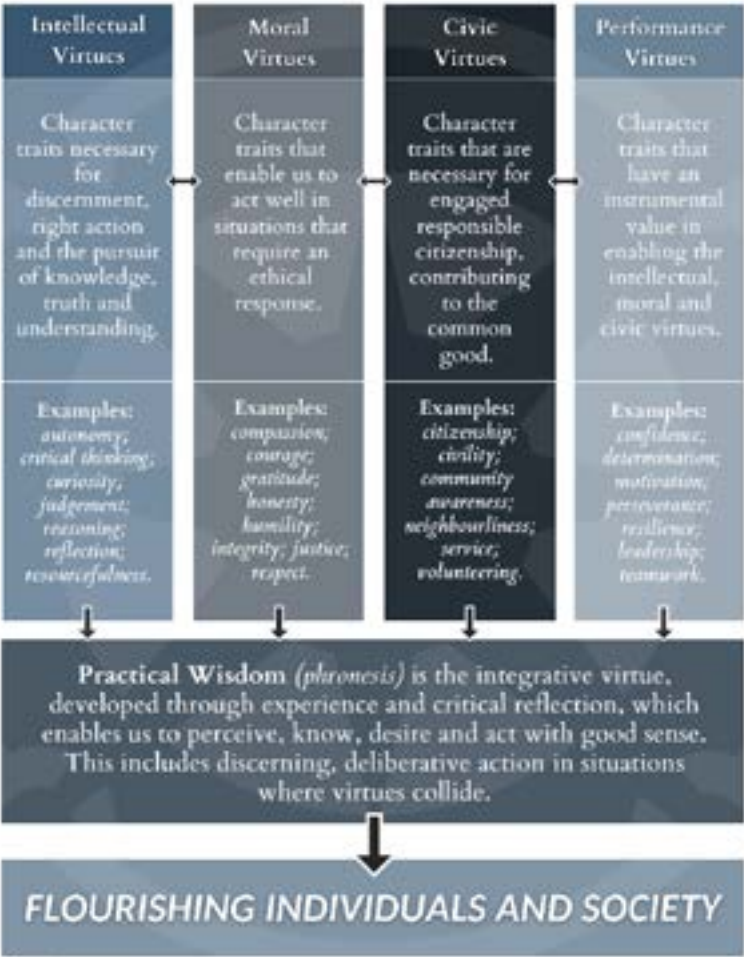
Çalışma, karakter eğitiminin belirli bir dersle sınırlı olmaması, tüm müfredat içerisinde entegre edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenler, ahlaki, vatandaşlık, entelektüel ve performans erdemlerini teşvik etme sorumluluğunu taşıyarak öğrencilerin karakter gelişimine katkı sağlamaktadır. Bulgular, karakter eğitiminin bireysel ve toplumsal refahı artırmadaki önemini vurgulamakta ve İngiltere’de karakter eğitiminin okul kültürü ve müfredatına entegrasyonu ile örtüşmektedir.

Çalışma, karakter gelişiminin pratik boyutu, özellikle kararların uygulanması konusunun, yaşama bilgeliği (practical wisdom) çerçevesinde ayrıntılı bir şekilde ele alınmadığını kabul etmektedir. Gelecekteki araştırmalar, okulların karakter eğitimi öğrenciler için pratik ve uygulanabilir stratejilere nasıl dönüştürdüğünü daha derinlemesine inceleyebilir.

Appendices

Appendix 1: Four-dimensional taxonomy for Character Education in schools (Jubilee Centre, 2022)

THE BUILDING BLOCKS OF CHARACTER



“Character virtues should be reinforced everywhere: on the playing fields, in classrooms, corridors, interactions between teachers and pupils, in assemblies, posters, head teacher messages and communications, staff training, and in relations with parents and families.”

Appendix 2: Participants' Demographics

Table 1. Participant Demographic Information

People	Age	Gender	Years Of Experience	Subject Areas 1	School Type	Role
Laila	31-40	Female	6-10	MFL	Mainstream	Teacher
Robert	NA	Male	21+	PE	Catholic Academy	Head of School
Adam	31-40	Male	11-15	Psychology/PE	Mixed Comprehensive	Teacher
Leena	51-60	Female	16-20	Science	Mainstream	Teacher
David	41-50	Male	11-15	Geography/RE	Grammar	Head of Department
Mariam	31-40	Female	11-15	Psychology	Comprehensive Girls School	Teacher
Rita	25-30	Female	0-5	MFL	Mainstream	Teacher
Ahmad	31-40	Male	0-5	ICT/Computing	Mainstream	Teacher
Denis	60+	Male	21+	Maths	Mixed Comprehensive	Teacher
Jane	NA	Female	0-5	Maths/Economics	Mainstream	Teacher
Chris	41-50	Male	0-5	MFL	Mainstream	Teacher
Sera	51-60	Female	21+	Geography	Grammar	Teacher
Julia	51-60	Female	21+	PE	Grammar	Teacher
Michael	31-40	Male	6-10	MFL/RE	Grammar	Teacher
Matthew	41-50	Male	16-20	PE	Academy	Assistant Head Teacher
Martin	41-50	Male	6-10	RE/RS	Church of England	Deputy Head
Kate	25-30	Female	0-5	English	Church of England	Teacher
Jennifer	25-30	Female	0-5	History/RE	Academy	Teacher

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur./This study does not require ethics committee permission and the data used were obtained through literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles were complied with during the preparation of the study and all the studies utilized are stated in the bibliography.

Finansman / Funding: Yazar, bu araştırmayı desteklemek için herhangi bir dış fon almadığını kabul eder. / The author acknowledges that she received no external funding in support of this research.

Yazar (lar) / Author (s): Mukaddes Zikra GÖKÇELİ

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

- Arthur, J., Kristjánsson, K., Walker, D., Sanderse, W., & Jones, C. (2015). Research Report: Character education in UK schools. <http://epapers.bham.ac.uk/1969/>
- Baehr, J. (2017). The varieties of character and some implications for character education. *Journal of youth and adolescence*, 46, 1153-1161.
- Battersby, M., & Bailin, S. (2018). *Inquiry: A new paradigm for critical thinking* (Vol. 7). University of Windsor.
- Berkowitz, M. W. (2002). The science of character education. *Bringing in a new era in character education*, 508, 43-63.
- Bolton, G. (1985). Changes in Thinking about Drama in Education. *Theory into Practice*, Vol. 24, No. 3, *Educating through Drama*, pp. 151-157
- Cerkez, Y., Altınay, Z., Altınay, F., & Bashirova, E. (2012). Drama and Role Playing in Teaching Practice: The Role of Group Works. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 109-120.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Psychology Press.
- Department for Education (DfE) (2019). Relationships education, relationships and sex education (RSE) and health education. <https://www.gov.uk/government/publications/relationships-education-relationships-and-sex-education-rse-and-health-education>
- Department for Education (DfE) (2019/1). Character education Framework Guidance. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/904333/Character_Education_Framework_Guidance.pdf
- Department for Education (DfE) (2021). PSHE Guidance. <https://www.gov.uk/government/publications/personal-social-health-and-economic-education-pshe/personal-social-health-and-economic-pshe-education>
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological science*, 16(12), 939-944.
- Edwards, G. (2002). Geography, Culture, values and education. In *Geography, culture and education* (pp. 31-40). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.
- Fadel, C. (2015). What should students learn in the 21st Century. Center for Curriculum Redesign. United States of America. <https://policycommons.net/artifacts/1767448/what-should-students-learn-in-the-21st-century/2499094/>

- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International journal of music education*, 28(3), 269-289.
- Halstead, J.M. and McLaughlin, T.H. (Eds.) (1999). *Education in Morality* (1st ed.). Routledge. <https://doi-org.libproxy.ucl.ac.uk/10.4324/9780203981184>
- Hammersley, M. (2002). Educational research, policymaking and practice. *Educational Research, Policymaking and Practice*, 1-180.
- Jubilee Centre for Character and Virtues (2012). A framework for character education in schools. The Jubilee Centre for Character & Values. <https://www.jubileecentre.ac.uk/527/character-education/framework>
- Jubilee Centre for Character and Virtues (2017). *A Framework for Character Education in Schools*. University of Birmingham.
- Jubilee Centre for Character and Virtues (2022). *Character Education in UK Schools: A Review of Current Practice*. University of Birmingham.
- Karacan, D., (2024). How the Challenges for Somali Muslim Men in the UK Affect Their Identity Resilience? İngiltere'deki Somalili Müslüman Erkeklerin Karşılaştığı Zorluklar Kimlik Dayanıklılıklarını Nasıl Etkiliyor?. *Mutefekkir* , vol.11, no.21, 219-242. <https://doi.org/10.30523/mutefekkir.1501614>
- Lickona, T. (1997). Chapter IV: Educating for Character: A Comprehensive Approach. *Teachers College Record*, 98(6), 45-62.
- Lickona, T. and Davidson, M. (2005). *Smart & good schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond*. Handbook of moral and character education.
- McPeck, J. E. (1990). Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational researcher*, 19(4), 10-12.
- Narvaez, D., & Lapsley, D. K. (2008). Teaching moral character: Two alternatives for teacher education. *The Teacher Educator*, 43(2), 156-172.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*, 7th ed. Essex: Pearson.
- Noddings, N., & Brooks, L. (2016). *Teaching controversial issues: The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. Teachers College Press.
- Nucci, L. P., and Narvaez, D. (2008). *Handbook of moral and character education*. New York: Routledge.
- Peterson, A. (2017). Moral education, character education and history. In *Debates in history teaching* (pp. 191-201). Routledge.
- Thorburn, M. (2017). Intelligence, practice and virtue: A critical review of the educational benefits of expertise in physical education and sport. *Sport, Ethics and Philosophy*, 11(4), 453-463.
- Wagner, B. J. (2002). Understanding drama-based education. *Journal (Israel)*, 52, 53-57.

Examination of Kutadgu Bilig in Terms of Values*

Kutadgu Bilig'in Değerler Açısından İncelenmesi**

Emel UÇAR

Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu/Türkiye | Kastamonu University, Kastamonu/Türkiye
emelucar3333@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8811-7611
ROR: 015scty35

Emine KARASU AVCI, Sorumlu Yazar, Doç. Dr. | Corresponding Author, Assoc. Prof.

Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu/Türkiye | Kastamonu University, Kastamonu/Türkiye
eavci@kastamonu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-3135-2557
ROR: 015scty35

ISSN: 1303-880X
e-ISSN: 2667-7504
dergipark.org.tr/tr/pub/ded

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 22.02.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 18.04.2025

Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2025

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: En

Atıf/Citation: Uçar, E. & Karasu Avcı, E. (2025). Kutadgu Bilig'in Değerler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 23(49), 121-150.
<https://doi.org/10.34234/ded.1644877>

Çıkar Çatışması / Competing Interests:

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

Yazar Katkıları / Author Contributions:

Emel UÇAR, (%50), Emine KARASU AVCI (%50)

* This article is derived from the master's thesis titled "An Analysis of Kutadgu Bilig in Terms of the Values Included in the 2018 Social Studies Curriculum", submitted to the Institute of Social Sciences at Kastamonu University in 2023.

** Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında 2023 Yılında Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne sunmuş olduğu "Kutadgu Bilig'in 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerler Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Öz

Yusuf Has Hacıp tarafından 1070 yılında yazılan Kutadgu Bilig, öğüt veren ve öğretici nitelikte bir eserdir. Eserin adı, “Mutluluk Veren Bilgi” anlamına gelmekte olup, birey ile devlet yönetimi arasındaki ilişkileri ele alırken, toplumun ahlaki ve sosyal değerlerine de ışık tutmaktadır. Kutadgu Bilig, yalnızca yazıldığı dönemde değil, günümüz insanına da rehberlik eden, birey-toplum ve devlet arasındaki bağları konu edinen önemli bir yapıttır. Bu çalışmada, eserin içerdiği değerlerin belirlenmesi ve bu değerlere nasıl yer verildiğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup, veriler doküman inceleme tekniği ile elde edilmiştir. İncelenen eser, Yaşar Çağbayır tarafından Türkçeye çevrilmiş ve 2019 yılında Ötüken Neşriyat tarafından 459 sayfa olarak yayımlanmıştır. Verilerin analizi sürecinde içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Kutadgu Bilig’de toplam 24 farklı değer bulunduğ belirlenmiştir. Bu değerler adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, cömertlik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dostluk, dürüstlük, estetik, fedakârlık, öz denetim, özgürlük, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, tevekkül ve vatanseverlik gibi değerlerdir. Eserde en fazla vurgulanan değerlerin adalet ve dayanışma olduğu görülürken, sabır, çalışkanlık ve tasarruf gibi değerlerin ise daha az ön plana çıkan değerler olduğu tespit edilmiştir. Eserde bu değerlerin beyitler halinde işlendiği belirlenmiştir. Bu kapsamda Kutadgu Bilig’in değerler eğitimi açısından önemli bir eser olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Kutadgu Bilig, Değerler, Değerler Eğitimi.

&

Abstract

Kutadgu Bilig, written by Yusuf Has Hacıp in 1070, is a didactic and advisory work. The title of the work means “Knowledge That Brings Happiness,” and it examines the relationship between individuals and state governance while also shedding light on the moral and social values of society. Kutadgu Bilig is not only relevant to the period in which it was written but also serves as a guide for modern readers, addressing the connections between individuals, society, and the state. This study aims to identify the values contained in the work and determine how these values are represented. During data analysis, the content analysis method was applied. As a result of the research, a total of 24 different

values were identified in *Kutadgu Bilig*. These values include justice, emphasis on family unity, independence, peace, scientific thinking, generosity, diligence, solidarity, sensitivity, friendship, honesty, aesthetics, sacrifice, self-discipline, freedom, patience, respect, love, responsibility, frugality, submission to fate, and patriotism. The most emphasized values in the work are justice and solidarity, while values such as patience, diligence, and frugality are less prominent. The study identified that these values are conveyed through couplets. In this respect, *Kutadgu Bilig* can be regarded as a significant source for values education.

Keywords: *Kutadgu Bilig*, Values, Values Education.

Introduction

Significant changes occurred in Turkish cultural life after the Karakhanids accepted Islam following the Battle of Talas in 751. The Karakhanids continued to live in accordance with the provisions of Islamic religion while preserving their previous culture, beliefs, and literature. For this reason, the Karakhanids mark the beginning of Turkish-Islamic civilization (Kanal, 2013). During this period, Yusuf Has Hacıp was among the most influential people in the palace after the ruler and the vizier of the Karakhanids. Originally from Balasagun, Yusuf was a statesman known for his good morals, trustworthiness, and strong communication with the people. According to him, rulers should strive to save the people from poverty and raise their standard of living. To achieve this, he believed that the Turks, who had just encountered Islam, should preserve their own culture and pass it on to future generations. In order to help the Turks preserve their culture, Yusuf prepared a work called *Kutadgu Bilig* and presented it to Tabgaç Buğra Khan, the Karakhanid ruler of the time. The ruler awarded Yusuf the title of “Has Hajib” (Chief Chamberlain) due to his good qualities and the influence of the work (Kanal, 2019).

In his work *Kutadgu Bilig*, consisting of 6645 couplets, which he wrote in 1070, Yusuf Has Hacıp sought to preserve society from being forgotten by drawing attention to the social and moral values that had begun to change under the influence of Islam (Altunöz, 2005). In this sense, *Kutadgu Bilig* is a didactic work written as a set of recommendations. It aims to guide societies socially and culturally (Akar & Özkan, 2017). It is a fundamental work that guides relations between individuals, society, and governance both during the period in which it was written and in the present day (Şakacı, 2015). As its name suggests, the work was written to guide people in achieving happiness in both worlds (Arat,

2008). In the work, messages are conveyed through question-answer dialogues and mutual conversations (Şimşek, 2021a). The starting point of *Kutadgu Bilig* is Turkish custom. According to custom, not every individual can easily reach the level of humanity. Tradition is a comprehensive concept encompassing many meanings and characteristics (Başer, 2011). Some subjects discussed in the work include astronomy, art, calligraphy, professions, governance, and values (Yavuz, 2007). The work also addresses the quest of the Turks, who have a dynamic structure in the historical process rather than mere nomadism. The work draws attention to the fact that the survival of the state and the peace of the rulers and the people are possible through the protection of cultural values (Güneş, 2019). The work, which covers many subjects, was completed in 18 months (Yavuz, 2007). This work, written in Karakhanid Turkish, has a rich vocabulary of approximately 3000 words. In this sense, the work is considered an important source that reflects the language, history, and cultural characteristics of the period in which it was written (Adilov, 2019). Yusuf Has Hacıp sought to guide people to find the right path through his work. He emphasizes that transferring social values to future generations is important for ensuring the continuity of Turkish culture (Akyol, 2019).

Kutadgu Bilig is based on four basic principles. These principles are narrated through four heroes. These heroes represent particular states of mind and moral qualities (Tural, 2018).

- Kun-Togdi (Gündoğdu): The ruler who represents justice and law.
- Ay-Toldi (Full Moon): The vizier who represents happiness and administration.
- Ögdülmiş (Praised): The son of the vizier who represents knowledge and wisdom.
- Odgurmuş (Awake): The relative of the vizier who represents opinion and result.

One of the topics Yusuf Has Hacıp addresses in *Kutadgu Bilig* is values. According to him, values play a key role in ensuring social continuity. Transferring values from generation to generation is necessary for social continuity (Uçar, 2015). The concept of value emphasized in *Kutadgu Bilig* refers to the information, beliefs, and attitudes considered valid by a nation's members (Yalar, 2010). Values draw boundaries for individuals in perceiving good or bad in social life. What is important or unimportant, and what should be preferred or avoided, can be explained by the values we have (Akbaş, 2008). Values allow societies to ensure continuity and contribute to developments in education, art, and science (Bilgen, 2019). Values formed over a long period within a social structure constitute society's national

and spiritual foundation (Özen, 2014). It is important for rulers and the people to have similar values regarding social unity and solidarity (Birkan, 2017). What creates a nation and ensures its continuity are its values. There are historical examples of nations losing their values and identities (Arslanoğlu, 2005).

Value has been an important issue for Turks throughout history (Özen, 2014). The fact that Turkish history began in Central Asia has formed the basis of Turkish culture and national values. Central Asia is a geography that has witnessed the Turkish nation's conflicts, fights, sorrows, solidarity, and love. Central Asia is where different cultures and religions meet, contributing significantly to the formation and development of Turkish national values (Yıldırım, 2022). Since the 10th century, the Turkish tribes that spread from Central Asia to Anatolia, Europe, the Middle East, Northern Europe, and South Asia have been able to preserve their identities and cultures through values (Özkul, 2015). It is possible to see traces of Turkish national values in a wide area from the borders of China to Europe, from India to Tunisia, and from the Arabian Peninsula to Siberia. The Turkish nation has migrated to different world geographies (Yıldırım, 2022). In this context, it was important for Turks to have values such as heroism, patriotism, piety, bravery, contentment, hospitality, frugality, attachment to the soil, helpfulness, respect, reverence, tolerance, honor, dignity, seriousness, courtesy, and modesty in order to preserve and maintain their identity (Arslanoğlu, 2005). The struggle of Turks for centuries to protect their freedom and independence, their success in founding new states in place of collapsed ones, and their ability to keep the nation together have been made possible thanks to the power of values to bind society. The justice, sense of responsibility, freedom, independence, tolerance, and traditions the Turkish nation embodies will carry this nation into the centuries to come (Özen, 2014). Within the Turkish family structure, these values are transmitted to children through the lullabies, folk songs, and epics they hear from their family members. Written literary works throughout their school lives significantly contribute to forming children's value systems (Şen, 2007). Considering the purpose of the work, *Kutadgu Bilig* is expected to significantly contribute to instilling values in future generations.

In the relevant literature, some studies address the titles of *Kutadgu Bilig* and values together (Tekşan, 2012; Birkan, 2017; Bilgen, 2019; Tezcan, 2019; Gündeş, 2021; Şimşek & İnce, 2020; Şimşek, 2021a; Şimşek, 2021b). In some of these studies (Tekşan, 2012; Gündeş, 2021; Şimşek, 2021a), values are addressed in the curriculum of the courses. It is seen that there are studies on

values education (Birkan, 2017; Bilgen, 2019; Şimşek & İnce, 2020; Şimşek, 2021b). However, the focus on teaching values in relation to specific curricula or courses has limited the scope of analysis, preventing a broader exploration of *Kutadgu Bilig* in terms of the values it contains. This study aims to identify all the values in *Kutadgu Bilig*. In this regard, it differs from previous research. One of the most important resources that can be used in values education is literary works. Thanks to literary works, the individual can put himself in someone else's shoes by meeting different thoughts and perspectives, develops empathy and identification skills, gains tolerance, respects differences and understands that people can have different characteristics (Sucu, 2012; İbret, Karasu Avcı, Karabıyık, Güleş, & Demirci, 2017; Kolaç & Özer, 2018). *Kutadgu Bilig* is also a work with important content that can be used in values education.

Kutadgu Bilig focuses on issues such as justice, wisdom, truth, happiness, state administration and individual virtues, and reveals the ethical and moral principles that form the basis of education. Reflecting an ethical understanding specific to Turkish-Islamic culture, this work provides a local and cultural perspective on education. At the same time, it contributes to the transfer of cultural heritage to future generations. This work not only addresses individual virtues, but also examines the values that ensure social peace. In this respect, it supports individuals in growing into members of society who contribute to the common good. It is an important source in terms of understanding the relationship between individual development and social order in education. In addition, it emphasizes that administrators should be just, knowledgeable and virtuous. In this respect, it is also a valuable work for educators. The inclusion of local and national elements in educational programs is frequently emphasized. *Kutadgu Bilig* allows educators to include historical and literary works in their course content, helping students understand the accumulation of knowledge from the past. At the same time, it fills an important gap in terms of values education. In order to benefit from *Kutadgu Bilig* in values education, it is first necessary to determine which values are included in the work. Identifying the values in *Kutadgu Bilig* also help determine in which courses they can be intergrated. The study will contribute to the literature in this respect. Within this research's scope, *Kutadgu Bilig*'s work will be examined in terms of values. The research problem was determined in this direction: "What values are contained in *Kutadgu Bilig*?"

Within the scope of the basic problem of the research, the following questions were answered:

1. What are the most frequently emphasized values in Kutadgu Bilig?
2. In what ways are the values in Kutadgu Bilig addressed?

Method

Research Model

In this study, qualitative research design was used. Qualitative research is obtaining and analyzing data and reaching conclusions using qualitative data collection methods such as observation, interview, and document review (Yıldırım, 1999). Qualitative research is defined as the interpretation of data obtained by examining the opinions of individuals, groups, or documents (Creswell, 2013). Merriam (2013) defines it as a type of research that progresses through an inductive process, focuses on establishing meaning and understanding, includes rich descriptions, and uses interviews, observations, documents, and researcher notes as research tools. Since Kutadgu Bilig was examined in this research, which aligns with the nature of the study, was preferred.

Study Materials

The values in the work titled “Kutadgu Bilig” are discussed in the research. The work was published by Ötüken Neşriyat in 2019 and consists of 459 pages. It was translated into modern Turkish by Yaşar Çağbayır.

Data Analysis

In this study, data were obtained through document analysis. Within the scope of the study, the work titled “Kutadgu Bilig” written by Yusuf Has Hacib was examined. Document analysis is the examination of a document suitable for the purpose of the research and the presentation of the obtained data by making it meaningful (Büyüköztürk et al., 2019). In this study, the document analysis technique was used since the values in the work Kutadgu Bilig were examined. The data in the study were analyzed using the content analysis technique. Content analysis can be defined as examining and interpreting data by grouping similar and different elements in line with the research goal (Yıldırım, 2019). The content analysis method was used since the values in Kutadgu Bilig’s work were examined in the study. The definitions of values provided by the Turkish

Language Association were used as criteria for identifying the values in the text. These definitions are included in the findings section.

Reliability and Validity of the Research

Validity is the ability to measure data in qualitative research by the desired feature (Büyüköztürk et al., 2019). In this study, all 6645 couplets in Kutadgu Bilig were examined in relation to specific values. Validity was tried to be provided in the study by including sample couplets related to each value. Reliability can be defined as the situation where the research data is analyzed by another researcher and the results are compared (Coolican, 2009). In the literature, this situation is known as analyst triangulation. Analyst triangulation refers to the independent analysis of the same data set by one or more individuals, followed by a comparison of the results (Patton, 2014). In this study, two researchers tried to ensure reliability by analyzing the data. One of the researchers is an associate professor and has studies on values education. The other is a graduate thesis student who carried out the study. In the study, the researchers independently coded the couplets (texts) in the work. The coding of these couplets (texts) was done by taking the value definitions of the Turkish Language Association as criteria. In this context, Couplets conveying similar meanings were grouped under the same value category. Then, the researchers came together and compared the codings they made. They reached a common decision by discussing the codings they made differently.

Findings

In this part of the study, values were identified based on the definitions provided by the Turkish Language Association, and sample couplets (texts) that are believed to reflect these values are presented. While presenting the findings related to values, an alphabetical order was followed.

Table 1: The values included in the work of Kutadgu Bilig

Order	Values	Frekans
1	Justice	800
2	Solidarity	703
3	Independence	667
4	Honesty	598
5	Love	559
6	Giving Importance to Family Unity	559

7	Patriotism	532
8	Scientificity	497
9	Respect	487
10	Sensitivity	437
11	Equality	432
12	Responsibility	432
13	Freedom	387
14	Peace	337
15	Helpfulness	333
16	Generosity	317
17	Aesthetics	312
18	Self-Control	301
19	Resignation	301
20	Friendship	298
21	Sacrifice	293
22	Patience	292
23	Diligence	288
24	Thrift	237

When Table 1 is examined, it is seen that 24 values are identified in Kutadgu Bilig. Among these, the values of justice ($f = 800$) and solidarity ($f = 703$) receive the greatest emphasis. These are followed by independence ($f = 667$), honesty ($f = 598$), love ($f = 559$), giving importance to family unity ($f = 559$), patriotism ($f = 532$), scientificness ($f = 497$), respect ($f = 487$), sensitivity ($f = 437$), equality ($f = 432$), responsibility ($f = 432$), freedom ($f = 387$), peace ($f = 337$), helpfulness ($f = 333$), generosity ($f = 317$), aesthetics ($f = 312$), self-control ($f = 301$), trust ($f = 301$), friendship ($f = 298$), sacrifice ($f = 298$), patience ($f = 292$), diligence ($f = 288$), and thrift ($f = 237$). It is observed that diligence and thrift are the least frequently mentioned values in the work.

Findings Related to the Value of Justice

Justice is defined as the protection of the rights and laws of the individual (Turkish Language Association [TLA], 2023). In Kutadgu Bilig, it is seen that great importance is given to the value of justice from the Khan who rules the state to the people who are governed. While all individuals in the work eventually die, the Khan—symbolizing justice—remains immortal. This can be interpreted as an indication that the value of justice should endure perpetually in society. A total of 800 couplets related to the value of justice have been identified in Kutadgu Bilig. Sample couplets thought to reflect the value of justice are given below:

Couplet 454-455: “A principality is a very good thing, but what is good is the law, and it must be applied correctly. If the ruler is good and justice is widespread, how blessed will the days of the people and the era be.” (Cağbayır, 2019).

This couplet emphasizes that justice originates from the Khagan, the head of the state, and that the people recognize and experience his just rule.

Couplet 3666-3668: “One should find the halal worldly blessings and earn and eat them, and distribute some of them to the poor. If only there were no heavy burdens and throats. A person cannot stand against these. Live always in fear of the justice of the Ancient God. Hope for His constant help, live in His presence.” (Cağbayır, 2019).

Here, Ögdülmüş reminds Oğurmuş of the justice of the Creator while discussing how to attain the afterlife through righteous living. The couplet underscores that the concept of justice is essential not only in this world but also in the hereafter.

Findings Related to the Value of Giving Importance to Family Unity

Giving importance to family unity is valuing the individuals who form the family unity (TLA, 2023). A person’s entire life begins and is shaped within the family (Gündeş, 2021). In Kutadgu Bilig, it is observed that Aydođu, Ögdülmüş, and Oğurmuş except Küntoğdı, are related to each other. Therefore, it can be said that the concept of family has a significant place in the work. A total of 559 couplets in the text have been identified as reflecting the value of giving importance to family unity. Sample couplets thought to reflect the value of giving importance to family unity are given below:

Couplet 1327: “Show closeness to your siblings and relatives. Win the hearts of the elders and the younger ones with a smiling face.” (Cağbayır, 2019).

In the relevant couplet, Aydođu’s advice to his son Ögdülmüş draws attention to the importance of family ties. In this context, it is advised how to treat elders and younger ones.

Couplet-1486: “Boys and girls are caused by their mothers and fathers whether they are good or bad.” (Cağbayır, 2019).

In this couplet, Aydođu states in his will to Kağan Gündoğdu that parents will determine children’s roles in this life.

Findings Related to the Value of Independence

Independence is defined as the state of not being dependent (TLA, 2023). As a value, independence stems from the human desire to live freely. It plays a crucial role in the survival and continuity of societies (Saraç, 2006). In Kutadgu Bilig, 667 couplets were identified as reflecting the value of independence. Sample couplets believed to illustrate this value are provided below:

Couplet 1771–1774: “He removed all pressure and burden from the people. No inappropriate behavior was seen in him. Laws were established, and the country was brought into order. The foundation of the state was strengthened, and the Khan found peace. Those who loved him increased, and those who did not and were enemies fled the country. The dust was sifted (the bad ones were separated). The Khan was freed from trouble, found peace and joy; his work was completed, and he found comfort.” (Cağbayır, 2019)

In this couplet, the dialogue between Ögdülmüş and the Khan states that the people will also find comfort in the achievement of independence.

Couplet 2425–2426: “The one who took the country took it with the sword, the one who governs it rules it with the pen. It is possible to seize a country quickly with the sword, but without the pen, it cannot be maintained.” (Cağbayır, 2019)

This couplet states that independence can be gained by fighting, but it is emphasized that its continuation is possible with the pen.

Findings Related to the Value of Peace

Peace is defined as the situation that occurs when war ends (TLA, 2023). This situation, which is shaped within the framework of respect for human rights, requires valuing people because they are human. Valuing people, creating a peaceful environment, and the absence of war lead to the emergence of peace (Çakmak, 2016). It has been determined that 337 couplets in the work reflect the value of peace. Sample couplets thought to reflect the value of peace are given below:

Couplet 3434–3435: “If the oppressor oppresses, forgive him, this is the way of religion. If the servant or the concubine commits a crime, forgive their crime. Make the reward of this forgiveness a provision for yourself for the hereafter.” (Cağbayır, 2019).

In this couplet, the dialogue between Ögdülmüş and Odgurmuş shows that peace is also related to an individual’s ability to establish harmony in their own environment.

Couplet 6424-6425: “The world has come into order. Good prayers have increased. With the blessing of this, happiness has increased day by day in the country. They are gone, but their good names remain. Their names will always be remembered with respect.” (Cağbayır, 2019).

In this couplet, through the dialogue between Ögdülmüş and the Khagan, it is stated that even if the leader who created a peaceful environment passes away, his name will endure.

Findings Related to the Value of Scientific

Scientificness is defined as the state of being knowledgeable (TLA, 2023). Adopting a scientific attitude in the pursuit of knowledge that arises from curiosity and research is essential. The accuracy and general validity of the information depend on this attitude (Ergin, 2021). It has been determined that the scientific value is mentioned in 497 couplets in the work. Examples of couplets reflecting the scientific value are given below:

Couplet 1775-1778: “Such useful things come from knowledge. They come from an intelligent, knowledgeable and well-mannered person. How can an intelligent person not be praised? How can an unintelligent person’s work not be criticized? The work of an intelligent person is always measured. The work of an uninformed person is always haphazard. Kut suits the intelligent well. Moreover, how does it suit the well-mannered, knowledgeable, believe me.” (Cağbayır, 2019).

This couplet emphasizes that the knowledge a person possesses influences their life positively or negatively.

Couplet 2872-2876: “Intelligent people want a good name. Knowledgeable people are reliable. Humanity comes from an intelligent person. A knowledgeable person becomes a human being for people. Listen to what an intelligent person says: The head of people is intelligent. An intelligent, loyal person is the most noble of people. He can always sacrifice himself for others. An unclean, self-sacrificing and insolent person breaks his word even if he promises.” (Cağbayır, 2019).

In this couplet, Ögdülmüş highlights the importance of intelligence and knowledge, and the virtues they bring to individuals.

Findings Regarding the Value of Generosity

The value of generosity is reflected in 317 couplets in Kutadgu Bilig. Sample couplets considered to reflect this value are given below:

Couplet-0257: “His name has become good; he is known for his generosity. Know that a generous person carries his name even if he dies.” (Cağbayır, 2019).

In this couplet, a person’s good reputation is shown to be linked to their generosity.

Couplet-0495: “Forgive the faults of the stranger, feed him. O wise person, be good to your guest.” (Cağbayır, 2019).

This couplet emphasizes that one should show generosity not only to relatives but also to strangers and guests.

Findings Related to the Value of Solidarity

Solidarity is defined as the situation in which people support each other (TLA, 2023). The formation of societies depends on the solidarity between individuals. The unity and cohesion of members within a society are linked to this value (Akıncan, 2018). It has been determined that the value of solidarity is reflected in 703 couplets in the work. Some examples of couplets reflecting the value of solidarity are given below:

Couplet 3259–3261: “I am inviting you for the good of the people. This goodness is the benefit of the people. Do not oppose this. Pay attention to what I say. If it is true, get up from there and come here. Be with me, help me. Support the poor, improve their situation.” (Cağbayır, 2019)

In this couplet, the Khagan emphasizes the importance of cooperation while advising Odgurmuş. He tells Odgurmuş that supporting him will lead to mutual strength and shared benefit.

Couplet 3328–3330: “You have endured heavy hardships alone. You live hungry and naked; you are in a weak state. All your relatives are crying for you. When they want to see it, they cannot find it, and their hearts go crazy. No person can do it alone. You are alone here, and you may be sick.” (Cağbayır, 2019)

In this couplet, the dialogue between Odgurmuş and Ögdülmüş stresses that a person cannot survive in isolation. It emphasizes that everyone needs the support of others.

Findings Related to the Value of Friendship

Friendship is defined as the state of being friends (TLA, 2023). An individual feels the need to trust others as a requirement of social life. Friendship is a feel-

ing that arises from this need for trust (Bilgen, 2019). The value of friendship is mentioned in 298 couplets in the work. Sample couplets considered to reflect the value of friendship are given below:

Couplet 3003: "A useful person is closer than a son, even if he is a servant. Consider a useless son as an enemy and beware of him." (Cağbayır, 2019)

In this couplet, it is advised that one should form friendships with people who are beneficial and supportive.

Couplet 4543: "Join good people and establish relationships with them. Be human and live among people." (Cağbayır, 2019)

Here, Yusuf Has Hacı encourages building friendships with virtuous individuals.

Findings Related to Sensitivity Value

Sensitivity is defined as being attentive and responsive to others (TLA, 2023). It has been determined that 437 couplets in the work reflect the value of sensitivity. Some sample couplets reflecting this value are given below:

Couplet-2398: "If someone shows a usefulness, he should immediately give him his reward and make him smile with it." (Cağbayır, 2019).

In this couplet, the Khagan advises the commander to be sensitive toward others by appreciating and rewarding their efforts.

Couplet-4596-4598 "Look, the custom is as follows: After the one older than you starts eating, you extend your hand. Start eating with your right hand, mentioning the name of Allah. The blessing of the food increases. You also become rich. Do not touch the morsels in front of others, take whatever is in front of you and eat it." (Cağbayır, 2019).

In this couplet, Ögdülmüş outlines dining etiquette while speaking to Odgurmüş, emphasizing the importance of both sensitivity and respect. A person should not be indifferent to their surroundings but should act thoughtfully and observe social manners.

Findings Related to the Value of Honesty

Honesty is defined as being trustworthy (TLA, 2023). It has been determined that 598 couplets in the work reflect the value of honesty. Some sample couplets reflecting this value are given below:

Couplet 0423–0424: “I need a distinguished, intelligent, knowledgeable and skillful man now. He should be compassionate, reliable, righteous and honest, a person of equal character and knowledgeable.” (Cağbayır, 2019)

In this couplet, Kağan Gündoğdu emphasizes the importance of individuals being truthful and trustworthy.

Couplet 0453: “O owner of peace, if a person acts honestly, this nobleness is a very good thing.” (Cağbayır, 2019)

This couplet highlights that the Kağan should act with honesty, and that his honesty will enhance his reputation more.

Findings Related to the Value of Equality

Equality means that people are equal before the law and are not discriminated against for various reasons (TLA, 2023). The value of equality has been identified in 432 couplets in *Kutadgu Bilig*. Sample couplets believed to reflect this value are given below:

Couplet 4181: “Oh brother, there are also those who are equal and peer to you: If you push them away, they become enemies; if you bring them closer, they become friends.” (Cağbayır, 2019)

In this couplet, it is advised that one should maintain balanced communication with those who are on equal footing.

Couplet 4483: “Oh pious marriage. If you marry, marry your equal.” (Cağbayır, 2019)

This couplet emphasizes that in choosing a life partner, one should consider equality and compatibility.

Findings Related to the Value of Sacrifice

Sacrifice is defined as the state of being self-sacrificing (TLA, 2023). It has been determined that the value of sacrifice is mentioned in 293 couplets in the work. Sample couplets thought to reflect this value are given below:

Couplet-0037: “He sacrificed his father and mother. His only wish was for his ummah to guide him.” (Cağbayır, 2019).

In the related couplet, it is advised to take our prophet (pbuh) as an example in terms of self-sacrifice.

Couplet 0056: “He sacrificed all his wealth and himself. The Prophet gave him his two daughters.” (Cağbayır, 2019)

This couplet describes the sacrifices made by the Four Caliphs and the rewards they received in this world. It also implies that those who are devoted to the Prophet will be rewarded in the hereafter if not in this life.

Findings Related to the Value of Self-Control

Self-control is defined as the state of an individual being able to control himself (TLA, 2023). It is seen that the value of self-control is mentioned in 301 couplets in the work. Sample couplets thought to reflect the value of self-control are given below:

Couplet-0117: “Keep your loved ones safe, destroy your enemies. Keep your joy full, destroy your sorrow.” (Cağbayır, 2019).

In this couplet, it is stated that the individual has control over his own life.

Couplet-4407: “Oh pure-hearted person, if you want to walk on this fragile right path, first make sure that what you eat is halal.” (Cağbayır, 2019).

In the relevant couplet, it is advised that the individual must first take responsibility for himself in order to follow the right path.

Findings Related to the Value of Freedom

Freedom is defined as the state in which people can make decisions by their own will (TLA, 2023). It has been determined that the value of freedom is mentioned in 387 couplets in the work. Sample couplets believed to reflect the value of freedom are given below:

Couplet-1041-1042: “The country was put in order, the administration was improved. The happiness of the Kagan increased day by day. He lived in peace and security like this for a while. The people and the country’s affairs were improved. New cities and towns increased in the country. The Kagan’s treasury was filled with gold and silver.” (Cağbayır, 2019).

In this couplet, it is stated that the state being free both brings comfort to the people and increases the state’s financial means. This situation reveals the importance of freedom for countries.

Couplet-2179-2180: “Let him organize the country and establish correct laws. Let those who serve him see goodness and feel love, let peace and prosperity come to the people, and even if it does not come to the Kagan, let his fame spread with that goodness.” (Cağbayır, 2019).

In the relevant couplet, it is emphasized that the Kagan should not restrict people’s freedom with laws.

Findings Related to the Value of Patience

Patience is defined as the state of people waiting consciously (TLA, 2023). It is seen that the value of patience is mentioned in 292 couplets in the work. Sample couplets thought to reflect this value are given below:

Couplet 0554:”Be patient a little; there is a suitable time for everything. When the time comes, closed doors will open.” (Cağbayır, 2019) In this couplet, it is advised that people should work hard, put in effort, and then wait patiently for the right time.

Couplet 4390:”Ask them about what they say, but do not believe them right away. The Ancient God knows everything, but he must be held on to it strongly.” (Cağbayır, 2019)

This couplet suggests that a person should remain calm and cautious while carrying out their work and wait patiently for the outcome.

Findings Related to the Value of Respect

Respect is defined as the ability of individuals to behave moderately and appropriately toward one another (TLA, 2023). People feel valued and happy in society thanks to the presence of respect (Şener, 2022). It has been determined that 487 couplets in the work reflect the value of respect. Sample couplets thought to reflect this value are given below:

Couplet 4059–4060: “Be reserved and respectful, do not look sideways (squinting) to the right and left, listen carefully to what is said. If he asks you a question, tell the truth. If he gives an order, carry it out directly.” (Cağbayır, 2019)

In this couplet, Ögdülmüş emphasizes that a servant should know their place and show respect to the person they serve, especially when addressing lords.

Couplet 4100–4101: “Do not approach the lord when he is angry. If you do, you will be disgraced. Answer when he asks, come in when he calls. Live in safety and security, always be respectful.” (Cağbayır, 2019)

This couplet underscores the importance of showing consistent respect to one’s superior, including observing appropriate timing and manners when interacting with them.

Findings Related to the Value of Love

Love can be defined as the situation in which people show affection toward one another (TLA, 2023). The increase in mutual affection and the establishment of peace among people are made possible through the value of love (Kılıç, 2019). It has been determined that the value of love is included in 559 couplets in the work. Sample couplets thought to reflect this value are given below:

Couplet 1807–1809: “A person’s heart is a garden, the water that grows it is the words and advice of the lords. Thousands of colorful and fragrant flowers bloom in any garden that is constantly watered. If the lord speaks good words about him, the servant’s heart opens and his face smiles.” (Cağbayır, 2019)

This couplet illustrates how the love and kind words shown by a lord can positively affect the servant, emphasizing the significance of love in human relationships.

Couplet 1880–1881: “Listen to what the servant’s tongue says. A servant who serves with love brings peace to his master. If his servant is attached to his soul and does his job, the master is pleased and reaches the peak of happiness.” (Cağbayır, 2019)

This couplet states that a person’s love for their work and master prevents resentment, while the master, pleased with such devotion, should respond with love and reward.

Findings Related to the Value of Responsibility

Responsibility is defined as the state of assuming duties and obligations (TLA, 2023). The value of responsibility is reflected in 432 couplets in Kutadgu Bilig. Sample couplets thought to reflect this value are given below:

Couplet-0844: “If a servant knows how to serve, he will reach the place of honor, if he does not know how to serve, he will fall from the place of honor to the door.” (2019: 0844).

The verse above emphasizes the responsibilities of the servant. The importance of the servant fulfilling his duty properly is emphasized.

Couplet-1376: “Apply the law to the people correctly and honestly so that you may find goodness on the Day of Judgement.” (2019: 1376).

Aydoldu mentions the Kagan’s responsibilities to the people in his will to the Kagan. The Kagan must be able to establish the laws correctly and implement the laws he establishes properly.

Findings Related to the Value of Resignation

The value of resignation is defined as the trust of individuals in the Creator after fulfilling their duties (TLA, 2023). It is seen that the value of resignation is mentioned in 301 couplets in the work. Sample couplets that are thought to reflect this value are given below:

Couplet 0383–0385: “I was in the dark, he enlightened my night. I was in the night; he made my sun rise for me. I was running, lost, he showed me the way. If he had not protected me, I would have burned in the fire. He chose, separated, and raised me. He removed me from among those who lost their way.” (Cağbayır, 2019)

In this couplet, it is stated that one should surrender to the Creator under all circumstances. This trust is described as a source of inner peace.

Couplet 1151–1152: “You created, raised, and raised me. I know that this happened through your grace and generosity.” (Cağbayır, 2019)

In this couplet, it is advised that a person should take refuge in the Creator regardless of what they experience.

Findings Related to the Value of Patriotism

Patriotism can be defined as the state of an individual assimilating and embracing the place where they live (TLA, 2023). The value of patriotism holds an important place in the work. It has been identified in 532 couplets in Kutadgu Bilig. Sample couplets thought to reflect this value are given below:

Couplet 1785:”Oh my Lord, give me strength. Let me achieve all goodness. May I have the courage to carry the burden of my people.” (Cağbayır, 2019)

In this couplet, the Kagan prays for his people, showing how deeply he cares for them and is willing to take responsibility for their welfare.

Couplet 5225–5226: “If the lords act well, the whole country will be born with a thousand joys. If the lords misbehave, the bad ones will become strong and break good traditions.” (Cağbayır, 2019)

This couplet links the people’s happiness to the conduct of the Kagan. It emphasizes that if the ruler is just and moral, the country will flourish. The Kagan is expected to act in alignment with the good of the nation and its people.

Findings Related to the Value of Helpfulness

Helpfulness is defined as the ability to do good for people (TLA, 2023). In the work, it is emphasized that people should look after each other in order for the state to continue its existence. It has been determined that the value of helpfulness is mentioned in 333 couplets in Kutadgu Bilig. Sample couplets thought to reflect the value of helpfulness are given below:

Couplet-1416: “Be calm, be patient, gentle, docile, gentle, kind and sweet-tongued. Thus, extend your hand to all good deeds (do).” (Cağbayır, 2019).

The value of charity is emphasized in the will written by Aydoğdu to Gündoğdu. It is stated that the Kagan should look after the people and be with his people in difficult times.

Couplet-2815: “If the officer is in trouble and in need, the lord who hears his distress should send the donation order.” (Cağbayır, 2019).

This couplet emphasizes that the Kagan should know the situation of the people he employs and should be there for them if they are in need.

Discussion and Conclusion

It is seen that the values most emphasized in Kutadgu Bilig are justice, and solidarity. Gündeş (2021) and Şimşek (2021a) found in their studies that the value of justice is the most emphasized in Kutadgu Bilig. This result aligns with the findings of this research. Şahin (2021), on the other hand, states that although the value of justice is mentioned in Kutadgu Bilig, it is not the most emphasized value. While this partially supports the findings of this research, the lesser emphasis not-

ed by Şahin contradicts the result of the current study. Şimşek (2021a) also states that the value of solidarity is present in Kutadgu Bilig. Additionally, Kavak (2020) highlights that many couplets in the work contain the value of virtue. Overall, these findings in the literature support the conclusions drawn in this research.

Şahin (2021) states in his study that the value of justice is mentioned in Kutadgu Bilig but is not the most emphasized value. Although this supports the result of this research, the fact that this value is emphasized less contradicts the result of this research. Şimşek (2021a) also states in his study that the value of solidarity is included in Kutadgu Bilig. Kavak (2020) states in his study that many couplets contain the value of virtue in Kutadgu Bilig. It can be said that these results in the literature support the result of this research.

Caring for family unity, scientificness, sensitivity, honesty, equality, respect, love, responsibility, and patriotism are significant values in Kutadgu Bilig. In his study, Bilgen (2019) states that Kutadgu Bilig can be used as educational material to convey the value of caring for family unity. Şimşek (2021a) found that the values of scientificness and equality hold an important place in the work. Gündeş (2021) also notes the inclusion of the values of sensitivity and respect. Furthermore, both Bilgen (2019) and Şimşek (2021a) report that the value of honesty is present in Kutadgu Bilig. Şimşek (2021b) and Gündeş (2021) mention examples in the text relating to the values of love, responsibility, and patriotism. These findings in the literature support the results obtained in this study.

The values of independence, peace, diligence, friendship, aesthetics, freedom, savings, helpfulness, self-control, patience, generosity, trust, and sacrifice are also emphasized in Kutadgu Bilig. Saraç (2006) states in his study that the value of independence has an important place in Kutadgu Bilig. This supports the result obtained from this study. Gündeş (2021) states in his study that the value of independence is not addressed in Kutadgu Bilig. This contradicts the result obtained from this study. Gündeş (2021) also notes that the value of peace is not addressed much in Kutadgu Bilig. Although this study determined that the value of peace is present, it appears to be less emphasized compared to some other values. Şimşek (2021a) and Gündeş (2021) determined in their studies that the values of diligence and aesthetics are included in *Kutadgu Bilig*. In his study, Çınar (2023) states that the feeling of freedom begins with the birth of a man in Kutadgu Bilig. However, Gündeş (2021) concluded that the value of freedom is not included in Kutadgu Bilig. This contra-

diction highlights differing interpretations in the literature. Şimşek (2021a) states that the value of saving is not directly mentioned in Kutadgu Bilig, but that it is reflected in the couplets explaining how the Kagan should spend his wealth. Gündeş (2021) concluded that the value of saving is not included in Kutadgu Bilig. This again contradicts the findings of the present study. Gündeş (2021) states that there are examples of the value of charity in Kutadgu Bilig. Bilgen (2019) and Şimşek (2021a) mention in their studies that couplets in Kutadgu Bilig exemplify the value of friendship. Şimşek (2021a) states in his study that the value of self-control is mentioned explicitly as self-control in Kutadgu Bilig. Similarly, he states that there are examples in the work regarding the value of patience. Birkan (2017) found in his study that there are examples in Kutadgu Bilig regarding the value of generosity. Şen (2019) stated in his study that the value of trust is included in Kutadgu Bilig. Bilgen (2019) states in his study that there are examples in Kutadgu Bilig regarding the value of sacrifice. This study shows that diligence and thrift are among the least emphasized values in the work. Gündeş (2021) also concluded that the values of savings, freedom, and independence are not included in his study. This finding is inconsistent with the results of the present research.

The following suggestions are put forward in line with the research results: It is understood that Kutadgu Bilig is a work rich in content with regard to values. A total of 24 distinct values have been identified in the work. At this point, the use of Kutadgu Bilig as an instructional resource by educators in value education will support students in understanding and internalizing values.

Genişletilmiş Özet

Giriş

751 yılında gerçekleşen Talas Savaşı sonrasında Karahanlıların İslamiyet’i kabul etmeleri, Türk kültür hayatında önemli değişimlere yol açmıştır. Karahanlılar, önceki kültürleri, inançları ve edebiyatlarıyla İslam dininin getirdiği kuralları birlikte yaşamaya devam etmişlerdir. Bu durum, Karahanlıları Türk-İslam medeniyetinin başlangıcını oluşturan bir devlet haline getirmiştir (Kanal, 2013). Bu dönemde, Karahanlı sarayında hükümdar ve vezirden sonra en yetkili kişiler arasında Yusuf Has Hacıp yer alıyordu. Balasagun kökenli olan Yusuf, dürüst, güvenilir ve halkla güçlü iletişimi olan bir devlet adamıydı. Ona göre yöneticiler, halkın yoksulluktan kurtulması ve yaşam standartlarının yükselmesi için çaba göstermeliydi. Ayrıca, yeni İslamiyet’e geçmiş olan Türklerin, kendi kültürlerini koruyarak gelecek nesillere aktarmasının önemli olduğuna inanıyordu. Bu düşüncelerle Yusuf Has Hacıp, “Kutadgu Bilig” adlı eserini hazırlayarak, dönemin Karahanlı hükümdarı Tabgaç Buğra Han’a sundu. Hükümdar, hem Yusuf’un sahip olduğu erdemli nitelikler hem de eserin kendisinde bıraktığı derin etki nedeniyle ona “Has Hacıp” unvanını verdi (Kanal, 2019).

Yusuf Has Hacıp, 1070 yılında kaleme aldığı ve 6645 beyitten oluşan “Kutadgu Bilig” adlı eserinde, İslamiyet’in etkisiyle değişim gösteren toplumun sosyal ve ahlaki değerlerine dikkat çekmiş ve bu değerleri unutulmaktan kurtarmayı amaçlamıştır (Altunöz, 2005). Bu yönüyle “Kutadgu Bilig”, öğüt verici nitelikte yazılmış didaktik bir eser olarak öne çıkmaktadır. Eser, toplumsal ve kültürel anlamda toplumlara rehberlik etmeyi hedeflemektedir (Akar & Özkan, 2017). Sadece yazıldığı döneme değil, günümüzde de birey, toplum ve yönetim ilişkilerine ışık tutacak temel bir eser olma özelliği taşımaktadır (Şakacı, 2015). Adından da anlaşılacağı üzere, insanların hem bu dünyada hem de ahirette mutluluğa ulaşmalarına rehberlik etmek amacıyla yazılmıştır (Arat, 2008). Eserde, soru-cevap ve diyaloglar aracılığıyla mesajlar iletmeye çalışılmıştır (Şimşek, 2021a). Eserin temel çıkış noktası Türk töresidir. Töreye göre, insanlık mertebesine ulaşmak kolay değildir. Töre; adalet, erdem, özgürlük gibi birçok anlamı ve değeri içinde barındıran kapsamlı bir kavramdır (Başer, 2011). Kutadgu Bilig’de astronomi, sanat, güzel yazı, meslekler, yönetim ve toplumsal değerler gibi pek çok konu ele alınmıştır (Yavuz, 2007). Eserde, tarih boyunca dinamik bir yapıya sahip olan Türklerin, göçebe hayat tarzından çok bir arayış içinde

oldukları da vurgulanmaktadır. Devletin devamlılığının, yönetenlerin ve halkın huzurunun kültürel değerlerin korunmasıyla sağlanabileceğine dikkat çekilmektedir (Güneç, 2019). Türklerin asırlardır özgürlük ve bağımsızlıklarını korumak için verdikleri mücadele, yıkılan devletlerinin yerine yenilerini kurma başarısı göstermeleri ve millet olma bilincini koruyabilmeleri, değerlerin toplumu bir arada tutma gücü sayesinde mümkün olmuştur. Türk milletinin sahip olduğu adalet, sorumluluk, özgürlük, bağımsızlık, hoşgörü ve töre anlayışı, bu toplumu geleceğe taşımaya devam edecektir (Özen, 2014). Bu değerler, Türk aile yapısında çocuklara genellikle aile büyüklerinden dinlenen ninniler, mani-ler ve destanlar yoluyla aktarılmaktadır. Okul çağında ise yazılı edebi eserler, çocukların değer sisteminin oluşmasında önemli rol oynamaktadır (Şen, 2007). “Kutadgu Bilig” adlı eserin yazılış amacı düşünüldüğünde, yeni nesillere değerlerin kazandırılmasında önemli katkılar sunması beklenmektedir.

İlgili literatürde, “Kutadgu Bilig” ve değerler konusunu birlikte ele alan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Tekşan, 2012; Birkan, 2017; Bilgen, 2019; Tezcan, 2019; Gündeş, 2021; Şimşek & İnce, 2020; Şimşek, 2021a; Şimşek, 2021b). Bu çalışmalardan bazıları (Tekşan, 2012; Gündeş, 2021; Şimşek, 2021a), değerleri derslerin öğretim programlarıyla bağlantılı olarak incelemiştir. Değerler eğitimi konusuna odaklanan çalışmalar (Birkan, 2017) olduğu gibi, değerler eğitimiyle ilgili araştırmalar da (Bilgen, 2019; Şimşek & İnce, 2020; Şimşek, 2021b) literatürde yer almaktadır. “Kutadgu Bilig”den değerler eğitiminde yararlanabilmek için öncelikle eserde hangi değerlerin bulunduğu tespit edilmesi gerekmektedir. Bu araştırma kapsamında, “Kutadgu Bilig” eseri değerler açısından detaylı bir şekilde incelenecektir. Araştırmanın problem cümlesi ise “Kutadgu Bilig’de yer alan değerler nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama yöntemleriyle verilerin elde edilmesi, analiz edilmesi ve sonuçlara ulaşılması sürecini ifade eder (Yıldırım, 1999). Araştırmanın verileri doküman analizi yöntemiyle toplanmıştır. Çalışmada, Yusuf Has Hacib’in “Kutadgu Bilig” adlı eserinden yararlanılmıştır. Doküman analizi, araştırmanın amacı doğrultusunda uygun bir belgenin incelenmesi ve elde edilen bilgilerin anlamlandırılarak sunulması sürecidir (Büyüköztürk vd., 2019). “Kutadgu Bilig”de yer alan değerlerin incelenmesi nedeniyle bu çalışmada doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada kullanılan “Kutadgu

Bilig” eseri, Ötüken Neşriyat tarafından yayımlanmış ve toplamda 459 sayfadan oluşmaktadır. Eser, Yaşar Çağbayır tarafından günümüz Türkçesine çevrilmiştir. Verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, araştırma amacına uygun olarak elde edilen verilerin benzerlik ve farklılıklarına göre kategorilere ayrılarak yorumlanması sürecini kapsar (Yıldırım, 2019). “Kutadgu Bilig”de yer alan değerlerin incelenmesi nedeniyle içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Metinlerdeki değerlerin belirlenmesinde, Türk Dil Kurumu’nun değerlerle ilgili tanımları ölçüt olarak kabul edilmiştir. Nitel araştırmalarda geçerlik, verilerin ölçülmek istenen özelliğe uygun olarak değerlendirilmesini ifade eder (Büyüköztürk vd., 2019). Bu çalışmada, “Kutadgu Bilig”deki 6645 beyitin her biri belirlenen değerlerle ilişkilendirilmiştir. Geçerlik, her bir değere uygun örnek beyitlerin sunulmasıyla sağlanmaya çalışılmıştır. Güvenirlik ise, araştırma verilerinin farklı bir araştırmacı tarafından analiz edilerek sonuçların karşılaştırılması anlamına gelir (Coolican, 2009). Bu durum, literatürde “analizci üçgenlemesi” olarak bilinir. Analizci üçgenlemesi, aynı araştırma problemiyle ilgili verilerin bir veya birden fazla araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmesi ve sonuçların karşılaştırılması sürecidir (Patton, 2014). Bu araştırmada güvenirlik, verilerin birden fazla araştırmacı tarafından analiz edilmesiyle sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Kutadgu Bilig’de en fazla vurgulanan değerlerin adalet ve dayanışma olduğu görülmektedir. Gündeş (2021) ve Şimşek (2021a) çalışmalarında adalet değerinin Kutadgu Bilig’de en çok vurgulanan değer olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç bu araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Aile birliğine önem verme, bilimsellik, duyarlılık, dürüstlük, eşitlik, saygı, sevgi, sorumluluk ve vatanseverlik değerleri Kutadgu Bilig’de önemli ölçüde yer verilen değerler olarak tespit edilmişlerdir. Bilgen (2019) çalışmasında aile birliğine önem verme değerinin aktarılmasında Kutadgu Bilig’in eğitici bir materyal olarak kullanılabileceğinden bahsetmektedir. Şimşek (2021a) çalışmasında Kutadgu Bilig’de bilimsellik ve eşitlik değerlerinin önemli bir yere sahip olduğunu tespit etmiştir. Bağımsızlık, barış, çalışkanlık, dostluk, estetik, özgürlük, tasarruf, yardımseverlik, öz denetim, sabır, cömertlik, tevekkül ve fedakârlık değerleri de Kutadgu Bilig’de vurgulanmaktadır. Saraç (2006) çalışmasında bağımsızlık değerinin Kutadgu Bilig’de önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. Bu durum bu çalışmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Gündeş (2021) ise çalışmasında bağımsızlık değerinin Kutadgu Bilig’de ele alınmadığını belirtmektedir. Bu durum bu

çalışmadan elde edilen sonuç ile çelişmektedir. Bu çalışmada Kutadgu Bilig’de barış değerinin yer aldığı tespit edilmekle beraber bu değere diğer bazı değerler göre vurgu yapılmadığı görülmektedir. Şimşek (2021a) ve Gündeş (2021) çalışmalarında çalışkanlık ve estetik değerlerinin Kutadgu Bilig’de yer aldığını tespit etmişlerdir. Çınar (2023) çalışmasında Kutadgu Bilig’de insanın doğuşuyla birlikte özgürlük hissini başladığını belirtmektedir. Ancak Gündeş (2021) çalışmasında özgürlük değerinin Kutadgu Bilig’de yer almadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonucu da bu çalışmadan elde edilen sonuç ile çelişmektedir.

“Kutadgu Bilig”de en çok vurgulanan değerlerin adalet ve dayanışma olduğu görülmektedir. Gündeş (2021) ve Şimşek (2021a) çalışmalarında da adalet değerinin “Kutadgu Bilig”de en fazla öne çıkan değer olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Aile birliğine önem verme, bilimsellik, duyarlılık, dürüstlük, eşitlik, saygı, sevgi, sorumluluk ve vatanseverlik gibi değerlerin de eserde önemli bir yere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bilgen (2019), çalışmasında “Kutadgu Bilig”in, aile birliğine önem verme değerinin aktarılmasında eğitici bir materyal olarak kullanılabileceğini ifade etmektedir. Şimşek (2021a), eser içerisinde bilimsellik ve eşitlik değerlerinin de güçlü bir şekilde yer aldığını ortaya koymuştur. Ayrıca bağımsızlık, barış, çalışkanlık, dostluk, estetik, özgürlük, tasarruf, yardımseverlik, öz denetim, sabır, cömertlik, tevekkül ve fedakârlık gibi değerlerin de “Kutadgu Bilig”de vurgulandığı görülmektedir. Saraç (2006), bağımsızlık değerinin eserde önemli bir yer tuttuğunu belirtmektedir ve bu durum, bu araştırmanın sonuçlarıyla uyumludur. Ancak Gündeş (2021), çalışmasında bağımsızlık değerinin “Kutadgu Bilig”de ele alınmadığını ileri sürmektedir. Bu durum, bu araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir. Araştırma kapsamında “Kutadgu Bilig”de barış değerine de yer verildiği tespit edilmiştir, ancak bu değer diğer bazı değerlere kıyasla daha az vurgulandığı görülmektedir. Şimşek (2021a) ve Gündeş (2021), eser içinde çalışkanlık ve estetik değerlerinin yer aldığını ortaya koymuşlardır. Çınar (2023), “Kutadgu Bilig”de insanın doğuşuyla birlikte özgürlük duygusunun başladığını ifade etmektedir. Ancak Gündeş (2021), çalışmasında özgürlük değerinin eserde bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum da bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarsızlık göstermektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler ileri sürülmektedir: Kutadgu Bilig’in değerler açısından zengin bir içeriğe sahip eser olduğu anlaşılmaktadır. Eserde 24 farklı değer tespit edilmiştir. Bu noktada eğitimcilerin girdikleri derslerde değerlerin aktarımında Kutadgu Bilig’ten bir materyal olarak yararlanmasa öğrencilerin değerleri kavramalarına destek sağlayacaktır. **Etik**

Beyan / Ethical Statement: Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur./This study does not require ethics committee permission and the data used were obtained through literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles were complied with during the preparation of the study and all the studies utilized are stated in the bibliography.

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): Emel UÇAR, Emine KARASU AVCI

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

- Adilov, M. (2019). *Kutadgu Bilig kurultayı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akar, C., & Özkan, Ö. (2017). Values of honesty and integrity in Kutadgu Bilig. *Bilig*, 80, 123-145.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akıncan, N. (2018). *Ulusal gazetelerdeki haberlerin sosyal bilgiler programında yer alan yardımseverlik ve dayanışma değerleri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Akyol, A. (2019). Türk-İslam ahlak tasavvurunun oluşumunda Kutadgu Bilig'in rolü. M. Günenç (Ed.), *Kutadgu Bilig ve Türk-İslam kimliği içinde* (50-69). Kültür ve Sanat Yayınları.
- Altunöz, Y. (2005). *Yusuf Has Hacıp'in Kutadgu Bilig'i ve Nizamül Mülkün Siyasetnamesi ışığında Türk hâkimiyet anlayışı* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Arat, R. R. (2008). *Kutadgu Bilig*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Arslandoğlu, İ. (2005). Türk değerleri üzerine bir değerlendirme. *Felsefe Dünyası*, 1(41), 64-77.
- Başer, S. (2011). *Kutadgu Bilig'de kut ve töre*. İstanbul: İrfan Yayıncılık.
- Bilgen, S. (2019). *Değerler eğitimi açısından Kutadgu Bilig* (Yüksek lisans tezi). Hitit Üniversitesi, Çorum.
- Birkan, G. Z. (2017). *Kutadgu Bilig'de değerler öğretimi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir Çev. Ed., 3. Baskıdan Çeviri, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Coolican, H. (2009). *Research methods and statistics psychology*. London: Hodder Education.
- Cağbayır, Y. (2019). *Kutadgu Bilig*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Çakmak, M. M. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin adalet, dürüstlük, saygı, sorumluluk ve barış değerleri hakkındaki algıları* (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Çınar, M. F. (2023). *Temel hak ve özgürlüklerin korunması çerçevesinde mülkiyet hakkının anayasa mahkemesi kararlarında görünümü* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü, İstanbul.

- Ergin, O. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve ortaokul öğrencilerinin bilimsellik değerine yönelik görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Gündeş, O. (2021). *Sosyal bilgiler öğretiminde Kutadgu Bilig'in değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Güneş, M. (2019). Kutadgu Bilig çerçevesinde insanın dönüşümü. M. Güneş (Ed.), *Kutadgu Bilig ve Türk İslam kimliği içinde* (s.200-223). Kültür ve Sanat Yayınları.
- İbret, B. Ü., Avcı, E. K., Karabıyık, Ş., Güleş, M., & Demirci, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlerin öğretiminde edebi ürünlerin kullanımı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 104-124.
- Kanal, S. (2013). *Eski Türklerde şehircilik: Karahanlı Devleti örneği* (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Kanar, Y. (2019). Yusuf Has Hacı ve değersizleştirilen Kutadgu Bilig. M. Güneş (Ed.), *Kutadgu Bilig ve Türk İslam kimliği içinde* (20-49). Kültür ve Sanat Yayınları.
- Kavak, Ö. (2020). *Türkçe derslerinde erdemlerimiz temasındaki sevgi kavramının işlenmesinde aktif öğrenme tekniklerinin anlama becerisi üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kılıç, A. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sevgi değerine yönelik algıları* (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Kolaç, E. & Özer, H. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünlerin kullanımı ve değer aktarımındaki katkılarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2629-2655.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Çev. Ed. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir. Ankara: Pegem Akademi.
- Özen, Y. (2014). Türk milli kültüründe değerler ve değerlerin milletleşmeye etkisi. *Hikmet Yurdu*, 7(14), 59-87.
- Özkul, O. (2015). Türk kimliğini oluşturan ortak kültürel değerler. *Emek ve Toplum*, 4(8), 166-185.
- Şakacı, B. K. (2015). Advices for mayors based on a classical master piece on management and politics: An analysis of Kutadgu Bilig. *International Journal of Management Economics and Business*, 11(24), 45-58.
- Saraç, İ. (2006). *Atatürkçü düşünce sisteminde milliyetçilik ilkesi ve devlet yönetiminde tam bağımsızlık anlayışının esasları* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sucu, A. Ö. (2012). *Mesnevilerin edebiyat eğitiminde değer aktarım aracı olarak kullanılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Şahin, K. (2021). *Nutuk eserinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersindeki (Ortaokul 8. sınıf) kök değerlerin eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Şen, Ü. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şen, H. (2019). *Tevekkül–iman ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şener, E. İ. (2022). *İlkokul 4. sınıf İnsan Hakları ve Yurttaşlık ve Demokrasi Ders Kitabının farklılıklara saygı değeri bakımından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Şimşek T., & İnce, Ö. (2020). Kutadgu Bilig İle Değerler Eğitimi. *Turkish Studies-Education*, 15(1), 507-528.
- Şimşek, T. (2021). *Türkçe öğretim programlarında yer alan değerler eğitimi açısından Kutadgu Bilig'in incelenmesi ve örnek metinler* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şimşek, T. (2021). Değerler eğitimi bağlamında Kutadgu Bilig. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(27), 327-341.
- Tekşan, K. (2012). Türkçe dersi değerler eğitiminde Kutadgu Bilig'in kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 1-17.
- Tezcan, R. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde Kutadgu Bilig: Hak, adalet ve sorumluluk değerleri bakımından değerlendirme ve öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tural, A. (2018). The analysis of Kutadgu Bilig in terms of values education. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 203-209.
- Türk Dil Kurumu, (2023). 10.08.2023 <https://sozluk.gov.tr/>
- Uçar, E. (2015). Kutadgu Bilig'in kronolojik kaynakçası hakkında bir deneme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(15), 62-100.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme* (Doktora tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yavuz, K. (2007). Kutadgu Bilig ve Yusuf Has Hacı. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 37(37), 137-180.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23, 7-17.
- Yıldırım, Y. (2022). Türk milli kültüründe değerler ve değerler eğitimi. *Sakarya Üniversitesi Türk Akademi Dergisi*, 1(1), 15-27.

Sessiz Kitaplardan Oluşturulan Hikâyelerdeki Değerlerin İncelenmesi*

Examination of Values in Stories Created from Silent Books

Birsen SARGIN, Sorumlu Yazar, Arş. Gör. | Corresponding Author, Research Assistant

Yozgat Bozok Üniversitesi, Yozgat/Türkiye | Yozgat Bozok University, Yozgat/Türkiye
birsen.sargin@yobu.edu.tr
ORCID: 0009-0001-2316-1654
ROR: 04qvd239

Onur BATMAZ, Doç. Dr. | Assoc. Prof.

Yozgat Bozok Üniversitesi, Yozgat/Türkiye | Yozgat Bozok University, Yozgat/Türkiye
onur.batmaz@yobu.edu.tr
ORCID: 0000-0001-9208-2645
ROR: 04qvd239

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

dergipark.org.tr/tr/pub/ded

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 06.03.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 31.05.2025

Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2025

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: Tr

Atıf/Citation: Sargin, B. & Batmaz, O. (2025). Sessiz Kitaplardan Oluşturulan Hikâyelerdeki Değerlerin İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 23(49), 151-180. <https://doi.org/10.34234/ded.1652613>

Çıkar Çatışması / Competing Interests:

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

Yazar Katkıları / Author Contributions:

Birsen SARGIN (%50), Onur BATMAZ (%50)

* Bu çalışma için gerekli olan etik kurul izni Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 21 Aralık 2023 tarihli 09/19 numaralı kararıyla verilmiştir.

** The ethics committee permission required for this study was granted by the decision of Yozgat Bozok University Social and Human Sciences Ethics Committee dated December 21, 2023 and numbered 09/19.

Öz

Sessiz kitaplar, yazılı metinler yerine yalnızca görseller ile hikâye anlatmaya olanak veren kitaplardır. Sessiz kitap okuyucuları, bu görsellerden yola çıkarak kendi kurgularını oluşturabilir. Bu kitaplar okuyucuya özgür bir ifade imkânı sunmaktadır. Bu çalışma ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sessiz kitaplardan oluşturdukları hikâyelerdeki değerlerin incelenmesi amacıyla yapılmış olup durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Yozgat İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir ilkokuldaki 31 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan sessiz kitaplardan oluşturulan hikâyeler çalışmanın veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Oluşturulan hikâyelerin incelenmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşleri alınan “Değer İnceleme Formu” kullanılmıştır. Verilerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem çerçevesinde yer alan değerler doğrultusunda incelenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin sonucunda; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sekiz farklı sessiz kitaptan oluşturdukları hikâyelerde 11 farklı değere yönelik ifadelere yer verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin sessiz kitaplardan oluşturdukları hikâyeleri en az üç en fazla altı değerle ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin oluşturdukları hikâyelerde duyarlılık, merhamet, dostluk, sevgi, saygı, yardımseverlik, sabır, sorumluluk, mütevazılık, özgürlük, temizlik ve estetik değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Araştırmanın sonucu doğrultusunda; sessiz kitapların her yaş grubuna hitap edebileceği göz önünde bulundurulduğunda ilkokul düzeyinde farklı sınıf düzeyindeki veya orta-okul düzeyindeki öğrencilere yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Değer, Sessiz Kitap.

&

Abstract

Silent books are visual narratives that tell stories exclusively through illustrations, without any written text. Silent book readers can construct their own plots based on these visuals. These books offer the reader freedom of expression. This study was conducted to examine the values in the stories created by fourth grade primary school students from silent books. A case study design was employed. The study group consisted of 31 fourth grade students in a primary school affiliated with the Yozgat Provincial Directorate of National Education.

The stories created from the silent books formed the primary data of the study. To analyze these stories, a “Value Review Form” was developed by the researchers and experts opinions. The descriptive analysis technique was used in the examination of the data in line with the values included in the framework of the Turkish Century Education Model Virtue-Value-Action. The findings revealed that fourth-grade students expressed 11 distinct values in the stories they created from eight different silent books. It was revealed that the students associated the stories they created from silent books with at least three and at most six values. The most frequently observed values were sensitivity, compassion, friendship, love, respect, helpfulness, patience, responsibility, modesty, freedom, cleanliness, and a sense of aesthetics. Based on the study’s findings, and given that silent books have the potential to engage readers of all ages, it is recommended that future research be carried out with students from various grade levels in both primary and secondary education.

Keywords: Türkiye Century Education Model, Value, Silent Book.

Giriş

Yaşayan bir varlık olarak insan yalnızca fiziksel değil bilişsel, duygusal, sosyal olarak da sürekli gelişmektedir. Bu gelişimin önemli eşlikçileri aile, toplum, eğitim ve öğretim süreçleridir. Bahsi geçen tüm etkenlerin ortak noktası belirli değerleri bünyesinde barındırmasıdır. Birey, ilk sosyal çevresi sayılan ailesinden başlayarak toplumda değerlerle temas etmekte ve bu değerleri benimsemeye başlamaktadır (Candemir vd., 2022). Değerlerin içselleştirilmesinde toplumsal bir kurum olan okul önemli bir rol oynamaktadır. Değerin birey tarafından benimsenmesi için belirli bir süreçte ihtiyaç duyulmaktadır. Bu süreçte de aileler, sosyal çevre, sosyal medya, okullar, öğretmenler ve öğretim programları birlikte çalışmaktadır (Hatay Uçar ve Çetinkaya, 2021). Özellikle 2005 öğretim programlarında değerlerin öneminin vurgulandığı ve kişisel nitelikler başlığı altında onlara yer verildiği görülmektedir. Ancak değerler, 2017 taslak öğretim programlarında yoğun bir şekilde yer almıştır (Batmaz ve Erdoğan, 2019; Kart ve Şimşek, 2020). Değerlerin tüm öğretim kademelerinde yaygınlaştırılması ve daha sistemli bir şekilde uygulanarak öğretim programlarında ayrı bir başlık altında ele alınması vurgulanmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2017). 2018 öğretim programlarında değerler, “Değerlerimiz” başlığı altında ele alınmış ve değerlerimiz, “öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkelere toplamıdır. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları

bu köklerden beslenerek bugünümüze ve yarınlarımıza uzanmaktadır. Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır.” şeklinde ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu öğretim programlarında değerlerimiz başlığı altında adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik kök değerlerine yer verilmiştir. Nisan 2024 yılı itibariyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda öğretim programları hazırlanmış, kamuoyuyla paylaşılmış ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları, “erdemli insanı yetiştirmek için erdemlerin alt boyutları olan değerleri ve eylemlerini programlar arası bileşenler olarak ele almaktadır. Böylece değerler programın diğer öğelerinden, becerilerden ve alan içeriğinden ayrı bir şekilde değil programa kaynaşık olarak işlenmektedir” (MEB, 2024). 2024 öğretim programlarında “Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi”nde değerler, sorumluluk, adalet ve saygı çatı değerleri etrafında toplanmakta ve diğer bütün değerlerle yoğun kesişim noktaları bulunan değer yapılarını ifade etmektedir. Ayrıca tasarruf, sabır, mahremiyet, mütevazılık, sağlıklı yaşam, çalışkanlık, sevgi, dostluk, özgürlük, dürüstlük, vatanseverlik, yardımseverlik, aile bütünlüğü, temizlik, duyarlılık, estetik ve merhamet değerleri yer almaktadır (MEB, 2024).

Alanyazında değer kavramıyla ilgili farklı perspektiflerden tanımların yapıldığı görülmektedir. Aral’a (2012) göre değerler, sosyal ve duyuşsal birikimin neticesinde oluşmaktadır. Akbaş (2008) değer kavramını bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu içselleştirdiği ve davranışlarını yönlendiren standartlar olarak ifade ederken Sapsağlam (2015) ise değerler kavramını bireyin düşünce ve davranışlarında iç kontrolü sağlayan ilkeler olarak tanımlamaktadır. Elbir ve Bağcı (2013) da değerleri genelde inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçüt olarak kullanılan olgular, bireyin topluma uyumunu sağlayan standartlar olarak ifade etmektedir. Değerler neyin, hangi ve nasıl davranışların iyi, güzel, doğru ve kutsal; neyin, hangi ve nasıl davranışların da böyle olmadığına dair inanç ve kabullerdir (Aranlı vd., 2023). Aydın ve Akyol (2012) da değerlerin toplumsal hayatı etkileyen rolüne değinerek değerlere hem sosyal hayatı biçimlendiren bir olgu yönüyle bakmakta hem de hukuk, din, dil, sanat gibi tüm kültürel olguların temelinde bir değer yapısının varlığına dikkat çekmektedir. Cihan (2014) da toplumun ve toplumda yer alan her bireyin birbiri içinde olumlu ilişkiler kurması, yürütebilmesi ve var olan ilişkilerini güçlendirebilmesi için değerlerin varlığını kritik görmektedir. Ayrıca, hızla değişen dünyada yeni toplumsal düzenin

sağlıklı işleyebilmesi için değerlerin de bu tür düzenlemelerle uyumlu olması gerekmektedir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Değerlerle ilgili farklı ifadeler bulunmakla birlikte değerler, bireyin sosyal çevresi ile temas ettiği andan itibaren oluşmaya başlayan hem bireysel hem de toplumsal olarak ürettiği, koruduğu ve geliştirdiği tutumlar olarak ifade edilebilir.

Değerlerin bireye kazandırılması ise değerler eğitiminin varlığı ile mümkün olmaktadır (Demircioğlu, 2023). Eğitim, bireye yalnızca akademik anlamda değil aynı zamanda sağlıklı karaktere ve değerlere yönelik girdiler de sunmaktadır (Atabey ve Ömeroğlu, 2016). Yeşil ve Aydın (2007) da bireyin değerlerin farkına varmasının ve benimsemesinin, yeni değerler oluşturmasının ve bu değerlere göre kişiliğini oluşturarak bunu davranışlarında göstermesinin değerler eğitimiyle gerçekleşeceğini vurgulamaktadır. Değerler eğitiminin amacını ise bireylerin iç dünyalarındaki en iyi özellikleri açığa çıkararak onların kendini gerçekleştirmelerinde iyi bir ahlak sahibi olmalarını sağlamaktır (Aydın ve Akyol, 2012). Değerlerin iyi bir şekilde benimsenerek yaşanabilmesi için erken yaşlardan itibaren kazandırılması önemlidir. Aile içindeki eğitimin, okul ve çevreyle bütünleşerek bir etkileşimde bulunması değerlerin kazandırılması sürecinde büyük rol oynamaktadır (Bolay, 2007). Okullar ve öğretmenler ailede kazanılan değerlerin birey tarafından benimsenmesinde önemli bir paydaştır ve öğretmenlerden değerler eğitiminde rehberlik, planlama, uygulama ve model olma gibi sorumluluklar beklenmektedir (Yalar, 2010). Bireyin toplumsal değerlere uyum sağlaması yalnız bireysel değil toplumsal bir sorumluluk olarak da kabul edilmektedir (Arslan ve Batur, 2023).

Değerler eğitiminde, öğrencilere değerleri doğrudan vermek yerine hissettirilerek, öğrencilerin ilgili değeri kendi kendine keşfetmesini sağlamak ayrı bir öneme sahiptir. Değerler eğitiminde önemli bir araç olan kitapların kullanılması ise öğrencilerin değerleri örtük bir şekilde kazanmasına olanak tanımaktadır. Ozan ve Yorulmaz (2023) da edebi eserlerdeki olaylar ve kahramanların değerlerin aktarılmasına doğrudan veya örtük olarak yardımcı olabileceğini vurgulamaktadır. Çocuğu kitabın içine çekip, kahramanları ile empati kurmasını sağlayabilen, çocuğun ilgisini çekebilen kitaplar, değerlerin kazandırılmasına yardımcı olmaktadır (Kasapoğlu, 2013; Şimşek, 2015; Ozan ve Yorulmaz, 2023). Bu kitap türlerinden biri de sessiz kitaplardır. Sessiz kitapları, “tamamı görsellerden oluşan, cümle ve kelimelerden arındırılarak görsellerin okuyucunun yorumlama yeteneğine göre şekillenmesini esas alan yeni bir edebi tür olarak tanımlamak mümkündür.” (Atasagun, 2022). Sessiz kitaplar yalnızca resimlerden

oluşmakta ve kitabın konusu, ana fikri ise bu çizimlerin içerisinde yoruma açık ve örtük biçimde verilmektedir. Bu türde görsellerin okunması, imgelerin okunmasıdır ve çizilen illüstrasyonlar da kelimeler gibi okunabilmektedir (Yüksel Gemalmayan, 2011). Kelimelerin yoksunluğu ise sessiz kitapları, yorumlamada esnek bir tür haline getirmektedir. Bireyler kelimelerden, cümlelerden benzer anlamlar çıkarırken görseller farklı yorumlara son derece açıktır. Büyükköse'ye (2020) göre kitap denince zihinde canlanan “okumak” eylemi sessiz kitaplar için “yorumlamak” biçiminde farklı bir boyut kazanmaktadır. Okuyucu/yazar kitabı her okuyuşunda kendini farklı bir karakterin yerine koyabilir, böylece bir kitaptan onlarca öykü üretebilir. Atasagun (2022) da çalışmasında kitaplar yoluyla verilmek istenen mesajların sessiz kitapların varlığı ile kelimelerden ziyade görsellere dönüştüğünden bahsetmektedir. Sessiz kitapların sunduğu bu özgür alan ise çocukların en temelde kendilerini ifade etme becerilerine olumlu katkı sağlamaktadır. Çünkü sessiz kitapla birlikte çocuğa sınırları net bir biçimde çizilmemiş bir malzeme verilmektedir, çocuktan beklenen ise bu malzemeyi kendi yaratım gücüne göre yorumlamaktır. Kapusuz'a (2018) göre de hayal gücü eksildikçe bireyler yetişkin olarak kabul edilmekte, sınırlar çocuklara küçük yaştan itibaren dikte edilmekte ve boyama kitaplarında yer alan taşırmadan boyamaya yönelik uyarılar, kitapların kelimelerle verdiği mesajlar ise çocuklar için erken yaşta çizilen sınırlara iyi birer örnek teşkil etmektedir. Sessiz kitaplar ise eğitimde “bilgiyi direkt olarak öğrenene verme” fikrine karşı bir duruş sergilemektedir. Özen (2022) de didaktik kitaplar yalnız yazarın okuyucuya vermek istediği mesajı sunar, okuyucunun yorumuna, eleştirel düşüncelerine ihtiyaç duymaz. Bu da okuyucuda belirtilen deneyimlerin gerçekleşmesini engellemektedir. Grilli ve Terrusi (2014) çalışmasında sessiz kitapların yalnız kendini ifade etme becerisine değil, dil öğrenmeyi ve yaratıcılığı da desteklediğini ifade etmektedir. Sessiz kitapların bir diğer özgürlük alanı hitap ettiği herhangi bir yaş grubunun bulunmamasıdır. Özen (2022) de sessiz kitapları, her yaştan insanların okuyabileceğini ve kendi kelimeleriyle hikâyelerini oluşturabileceğini vurgulamaktadır. Güleriyüz (2006) çalışmasında, yaşla birlikte kitaplarda yer alan çizimlerin azaltılması fikrine karşı çıkmaktadır. Çünkü çocuklar ve yetişkinler için yazılan kitapların en belirgin farklılığı dil ve anlatım yönündendir. Ancak sessiz kitaplar için dil ve anlatım yönünden bir ayırımdan bahsetmek mümkün olmamaktadır. Torun (2016) da sessiz kitaplara ilişkin yazısında sessiz kitapların farklı yaş gruplarına etkileşimli bir yaratıcı okuma deneyimi sunduğuna değinmektedir. Sessiz kitapların içerdiği mesajı kelimeler yerine görsellerle ifade etmesi onları aynı zamanda da evrensel bir biçime dönüştürmektedir. Çünkü kitapların dün-

yanın farklı yerlerinde, farklı dil ve kültüre sahip bireylerce okunmamasında dil faktörünün etkisi bulunmaktadır (Büyükköse, 2020). Çayır ve İşler (2023) de sessiz kitapların paylaşılmasında kültürün ve dilin etkisizliğine değinmektedir.

Değerler eğitimi ile ilgili alan yazında birçok çalışmanın (Batmaz ve Erdoğan, 2019; Yurtbakan ve Batmaz, 2023; Meydan, 2014; Özbek ve Erzen, 2023; Arslan ve Batur, 2023) yapıldığı görülmektedir. Ancak sessiz kitaplardan oluşturulan hikâyelerdeki değerlerin incelenmesine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, içinde değerlerin belirgin biçimde bulunduğu sessiz kitaplarla çocukların kendi hikâyelerini yazmalarını istemek ve yazarları kendi oldukları kitaplarda ilgili değerleri fark etmek de anlamlı bir beklenti olabilir. Bu çalışmanın, sessiz kitapların bilinirliğine ve kullanımının yaygınlaştırılmasına katkı sunacağı aynı zamanda değerler eğitime sessiz kitaplar yolu ile yeni bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir. Araştırmada sessiz kitaplardan faydalanılma nedeni, sessiz kitapların çocukların kendilerini ifade etmeleri açısından daha geniş bir alan sunması, çocuğun kendine ait görüşlerini ve hayal dünyasını ortaya çıkarması, çocuklara değerleri direkt olarak öğretmek yerine kendilerinin fark edebilmelerine, hikâyeler üzerinden yola çıkarak ilgili değere kendi çabaları ulaşmalarına olanak tanımasıdır. Ayrıca Türkçe dersi öğretim programında belirli kazanımların öğrencileri hikâye edici metin yazmaya teşvik etmesi de sessiz kitapların seçilmesinde etkili olmuştur.

Yöntem

Araştırma Modeli

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sessiz kitaplardan oluşturdukları hikâyelerdeki değerlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bir veya birkaç açıklayıcı durumun nitel bir şekilde derinlemesine araştırılan durum çalışması, sınırlı olan bir sistemin nasıl çalışıp işlediğine yönelik ilgili sistemin derinlemesine ele alınmasını ve sistematik bir şekilde bilgi edinilmesini kapsamaktadır (Chmiliar, 2010; Hagan, 2006).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir ilkokuldaki dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Uygun örnekleme,

ulaşılması kolay veya elde mevcut olan ya da araştırmaya katılmak isteyen bireyler üzerinde gerçekleştirilen örneklemedir (Erkuş, 2017). Araştırmacıların okula kolay bir şekilde ulaşım sağlaması, öğrencilerin ve öğretmenin çalışmaya katılmaya gönüllü olması, bu örneklemin seçiminde etkili olmuştur. Çalışma grubunun betimsel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Betimsel Özellikleri			
	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Yaş Ortalaması
Kız	15	4. sınıf	10
Erkek	16	4. sınıf	10

Veri Kaynakları

Çalışma kapsamında, “Fırtına”, “Elmaları Nasıl Toplarsın?”, “Nerede Bu Fil?”, “Vanessa’nın Yanındayım”, “Kimi Uçar Kimi Koşar”, “Leo’yu Affediyorum”, “Benim Adım Mavi” ve “Nerede Bu Denizyıldızı?” adlı sessiz kitaplardan oluşturulan hikâyeler çalışmanın veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Bu kitapların seçilmesinde hem alanyazındaki çalışmalardan (Adak Özdemir ve Özdemir Beceren, 2019; Büyükköse, 2020; Özen, 2022; Sağlam, 2023) hem de uzman (sınıf eğitimi öğretim elemanları, Türkçe ve sınıf öğretmenleri) görüşlerinden yararlanılmıştır. Sessiz kitaplarla ilgili alınan uzman görüşleri doğrultusunda her bir sessiz kitabın ilişkili olduğu değerler belirlenmiş ve bu kitaplar kullanılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen sessiz kitaplar ve ilişkili olduğu değerlere ait bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Sessiz Kitaplar ve İlişkili Değerler Ait Bilgiler				
No	Sessiz Kitaplar	İlişkili Değerler	Yayınevi	Yazar
1	“Fırtına”	Merhamet, sevgi, duyarlılık, yardımseverlik	Hippo Kitap	Guojing
2	“Elmaları Nasıl Toplarsın?”	Yardımseverlik, sevgi	Redhouse Kidz Yayınları	Aytül Akal
3	“Nerede Bu Fil?”	Duyarlılık, merhamet, sorumluluk	Redhouse Kidz Yayınları	Barroux
4	“Vanessa’nın Yanındayım”	Duyarlılık, merhamet, yardımseverlik, dostluk	Redhouse Kidz Yayınları	Kerascoet
5	“Kimi Uçar Kimi Koşar”	Mahremiyet, saygı, dostluk	Desen Yayınları	Can Göknil
6	“Leo’yu Affediyorum”	Merhamet, sevgi, dostluk, sabır	Redhouse Kidz Yayınları	Kerascoet
7	“Benim Adım Mavi”	Sevgi, merhamet, yardımseverlik, dostluk	Timaş Çocuk Yayınları	Irene Guglielmi
8	“Nerede Bu Denizyıldızı?”	Duyarlılık, temizlik, sorumluluk, merhamet	Redhouse Kidz Yayınları	Barroux

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma kapsamında verilerin elde edilmesinde etik kurul (Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu 21.12.2023 tarihli ve 09/19 sayılı) ve çalışma izinleri alınmıştır. Ayrıca çalışmanın yapıldığı okul yönetimi ve sınıf öğretmeniyle görüşülmüş ve çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra her hafta belirlenen bir sessiz kitap için öğrencilerin hikâye oluşturmaları istenmiştir. Oluşturulan hikâyelerin incelenmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman (sınıf eğitimi alanında iki öğretim üyesi) görüşleri alınan “Değer İnceleme Formu” kullanılmıştır (Ek-1). Bu formun sütun kısmında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem çerçevesinde yer alan değerler bulunurken satır kısmında ise öğrenci kodları yer almaktadır. Öğrencilerin oluşturduğu hikâyeler “Değer İnceleme Formu” kullanılarak ilgili sessiz kitap doğrultusunda her hafta incelenmiş ve sekiz sessiz kitapla birlikte bu süreç devam etmiştir. Çalışmaya ilişkin uygulama takvimi Tablo 3’te verilmiştir. Verilerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem çerçevesinde yer alan değerler doğrultusunda incelenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma esnasında yararlanılan görüşme, gözlem, belge gibi veri toplama araçlarında yer alan sorular veya konu temelinde gerçekleştirilen analiz tekniği, betimsel analizdir (Ekiz, 2020). Analiz sonucunda sınıf ve Türkçe eğitimi alanındaki uzmanlar, öğrencilerin sessiz kitaplardan oluşturdukları hikâyeleri Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem çerçevesinde yer alan değerler doğrultusunda incelemiştir. Uzmanlar hikâyeleri değerler doğrultusunda incelemiş, değerleri hikâyelerde yer alan ifadelerle ilişkilendirmiş ve bir cümlede yer alan ifadeye ilişkin birden fazla değerle de ilişkilendirmede bulunmuştur. Bu değerlerle yapılan ilişkilendirmelerde değerlere ilişkin süreç bileşenleri de gözetilmiştir. Örneğin, bulgular kısmında da yer alan “... Leo, Mert’e çok üzgün olduğunu ve yanlışlıkla kâğıtlarını suya düşürdüğünü söyledi. Mert Leo’yu anlayışla karşıladı ve onu affetti.” ifadesi Erdem Değer Eylem Modeli’nde belirtilen “yanlış karar ve davranışlarının telafisi için çaba gösterir” süreç bileşeniyle ilişkilendirilerek sorumluluk değeri olarak ifade edilmiştir. Ayrıca “... Leo Kerem’e yaptıklarından dolayı ne kadar üzgün olduğunu söyleyip özür diledi. Kerem Leo’nun özrünü kabul etti.” ifadesi de “hata yaptığında özür dilemenin bir erdem olduğunu bilir” süreç bileşeniyle ilişkilendirilerek saygı değeri olarak belirtilmiştir. Ancak her iki cümlede de sorumluluk ve saygı değerinin yer aldığı düşünülerek değer inceleme formuna her iki değerde işaretlenmiş ancak doğrudan alıntılarda o ifadeye karşılık olarak bir değer yazılmıştır. Uzman görüşleri

arasındaki uyum Miles ve Huberman'ın (1994) kodlama güvenilirliği formülüyle belirlenmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) kodlama güvenilirliği ortak kodların, ortak kodlar ile ortak kodlara uymayan kodların toplamına bölünmesinden sonra 100 ile çarpılması ile elde edilmektedir. Kodlamalar arasındaki birkaç farklılık uzmanlar tarafından tekrar değerlendirilmiş ve kodlama uyumu sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sessiz kitaplardan oluşturdukları hikâyelerden doğrudan alıntılar yapılmış ve öğrenciler $\bar{O}_{1,2,3,...,31}$ şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 3: Uygulama Takvimi	
Haftalar	Sessiz Kitaplar
1. Hafta	Fırtına
2. Hafta	Elmaları Nasıl Toplarsın?
3. Hafta	Nerede Bu Fil?
4. Hafta	Vanessa'nın Yanındayım
5. Hafta	Kimi Uçar Kimi Koşar
6. Hafta	Leo'yu Affediyorum
7. Hafta	Benim Adım Mavi
8. Hafta	Nerede Bu Denizyıldızı?

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında öğrencilerin “Fırtına”, “Elmaları Nasıl Toplarsın?”, “Nerede Bu Fil?”, “Vanessa'nın Yanındayım”, “Kimi Uçar Kimi Koşar”, “Leo'yu Affediyorum”, “Benim Adım Mavi” ve “Nerede Bu Denizyıldızı?” adlı sessiz kitaplarından oluşturdukları hikâyeler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem çerçevesinde yer alan değerler doğrultusunda incelenmiş ve ortaya çıkan bulgular sunulmuştur.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “Fırtına” adlı sessiz kitaptan oluşturdukları hikâyelerdeki değerlere ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: “Fırtına” adlı sessiz kitaptan oluşturulan hikâyelerdeki değerler		
Değerler	Öğrenciler	Frekans (f)
Duyarlılık	$\bar{O}_{1,3,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31}$	28
Merhamet	$\bar{O}_{1,3,4,6,7,8,10,11,12,13,14,15,16,17,18,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,31}$	26
Sevgi	$\bar{O}_{1,3,4,5,6,7,8,10,11,12,13,14,15,16,17,18,20,21,22,23,24,26,27,28,29}$	25
Dostluk	$\bar{O}_{1,5,6,7,9,10,12,15,17,24,26,27,29}$	13
Yardımseverlik	$\bar{O}_{4,8,16,29,31}$	5
Sabır	$\bar{O}_{9,17,26,27}$	4

Tablo 4'e göre, öğrencilerin "Fırtına" adlı sessiz kitaptan oluşturdukları hikâyelerdeki değerler incelendiğinde, öğrencilerin oluşturduğu hikâyelerde sabır, merhamet, duyarlılık, dostluk, sevgi ve yardımseverlik değerleri olmak üzere altı değer ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (f=28) "Fırtına" adlı sessiz kitaptan oluşturdukları hikâyelerinde en fazla duyarlılık değerine yer verdikleri görülmüştür. Dört öğrencinin ise oluşturdukları hikâyelerde sabır değerine yer verdikleri bulunmuştur. Öğrencilerin oluşturdukları hikâyelerdeki değerlerle ilgili yapılan alıntılardan bazıları şunlardır:

"... Kadın köpeği bulup sevmeye başlamış. Sonra kadın köpeği alıp evine götürmüş ve evde de bir güzel sevmiştir." (Ö₇ - Sevgi)

"... Birsen Hanım köpeği görünce onu eve almış. Onu su ve mama ile beslemiş, onu yıkamış ve ona Peluş ismini vermiş." (Ö₁₆ - Yardımseverlik)

"... Küçük kız yine Fındık (köpek) ile oynamaya çalıştı ama Fındık yine küçük kız ile oynamadı. Küçük kız artık pes edecekti ama etmedi." (Ö₂₈ - Sabır)

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin "Elmaları Nasıl Toplarsın?" adlı sessiz kitaptan oluşturdukları hikâyelerdeki değerlere ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: "Elmaları Nasıl Toplarsın?" adlı sessiz kitaptan oluşturulan hikâyelerdeki değerler		
Değerler	Öğrenciler	Frekans (f)
Yardımseverlik	Ö _{2,3,5,6,7,8,9,10,11,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31}	28
Sevgi	Ö _{10,13,15,19,20,22,23,24,27,31}	10
Dostluk	Ö _{13,15,24,26,27,31}	6

Tablo 5'e göre, öğrencilerin "Elmaları Nasıl Toplarsın?" adlı sessiz kitaptan oluşturdukları hikâyelerdeki değerler incelendiğinde, öğrencilerin oluşturduğu hikâyelerde yardımseverlik, sevgi ve dostluk değerleri olmak üzere üç değer ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (f=28) "Elmaları Nasıl Toplarsın?" adlı sessiz kitaptan oluşturdukları hikâyelerinde en fazla yardımseverlik değerine yer verdikleri görülmüştür. Altı öğrencinin ise oluşturdukları hikâyelerde dostluk değerine yer verdikleri bulunmuştur. Öğrencilerin oluşturdukları hikâyelerdeki değerlerle ilgili yapılan alıntılardan bazıları şunlardır:

"... Maymun hayvanlara elma dolu sepeti atınca içinde bir mutluluk ve sevinç oluştu. Hayvanlar birbirleriyle elmaları paylaşarak mutlu oluyorlar." (Ö₁₅ - Yardımseverlik)

"... Maymun sepet sepet elmayı arkadaşlarına dağıttı. Herkes güzelce elmayı yedikten sonra maymuna teşekkür etti." (Ö₂₄ - Sevgi)

“... Maymun hayvanların elmaları yiyemediğini görünce çok üzülüyor. Ve elmaları toplayarak onları mutlu etmek istiyor. Onlar da maymunla arkadaş oluyorlar.” (Ö₂₇ - Dostluk)

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “Nerede Bu Fil?” adlı sessiz kitaptan oluşturdukları hikâyelerdeki değerlere ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: “Nerede Bu Fil?” adlı sessiz kitaptan oluşturulan hikâyelerdeki değerler		
Değerler	Öğrenciler	Frekans (f)
Duyarlılık	Ö _{1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,31}	29
Merhamet	Ö _{13,14,15,16,18,22,23,24,26,27,29,31}	12
Dostluk	Ö _{1,23}	2
Özgürlük	Ö ₄	1

Tablo 6’ya göre, öğrencilerin “Nerede Bu Fil?” adlı sessiz kitaptan oluşturdukları hikâyelerdeki değerler incelendiğinde, öğrencilerin oluşturduğu hikâyelerde duyarlılık, merhamet, dostluk ve özgürlük değerleri olmak üzere dört değer ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (f=29) “Elmaları Nasıl Toplarsın?” adlı sessiz kitaptan oluşturdukları hikâyelerinde en fazla duyarlılık değerine yer verdikleri görülmüştür. Bir öğrencinin ise oluşturduğu hikâyelerde özgürlük değerine yer verdikleri bulunmuştur. Öğrencilerin oluşturdukları hikâyelerdeki değerlerle ilgili yapılan alıntılardan bazıları şunlardır:

“... Ormanlar sadece ağaçlardan ibaret değildir. Ormanları kurtararak birden fazla canlıyı kurtarmış oluruz.” (Ö₁₄ - Duyarlılık)

“... Hayvanların yaşam alanı git gide küçülüyordu ve bu yüzden üzülüyorlardı. Fil, yılan ve papağan artık kalacak yer ve mutluluk istiyordu.” (Ö₁₅ - Merhamet)

“... Yılan, fil ve papağan yeni bir ormana gitmişlerdi. Orada çok mutlu yaşamış ve yeni arkadaşlar bulmuşlardı.” (Ö₂₃ - Dostluk)

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “Vanessa’nın Yanındayım” adlı sessiz kitaptan oluşturdukları hikâyelerdeki değerlere ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: “Vanessa’nın Yanındayım” adlı sessiz kitaptan oluşturulan hikâyelerdeki değerler		
Değerler	Öğrenciler	Frekans (f)
Duyarlılık	Ö _{1,2,3,4,5,6,8,9,10,11,12,13,14,15,17,18,19,20,21,22,23,26,27,29,30,31}	26
Merhamet	Ö _{1,2,3,4,5,6,8,9,10,12,13,14,15,17,18,19,22,23,25,26,27,31}	22
Dostluk	Ö _{1,2,3,5,6,8,12,13,14,15,17,18,21,22,23,26,27}	17
Sorumluluk	Ö _{1,4,8,15,26,27,29}	7
Yardımseverlik	Ö _{14,15,22,25,26,27}	6

Tablo 7’ye göre, öğrencilerin “Vanessa’nın Yanındayım” adlı sessiz kitaptan oluşturdukları hikâyelerdeki değerler incelendiğinde, öğrencilerin oluşturduğu hikâyelerde duyarlılık, merhamet, dostluk, sorumluluk ve yardımseverlik değerleri olmak üzere beş değer ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (f=26) “Vanessa’nın Yanındayım” adlı sessiz kitaptan oluşturdukları hikâyelerinde en fazla duyarlılık değerine yer verdikleri görülmüştür. Altı öğrencinin ise oluşturduğu hikâyelerde yardımseverlik değerine yer verdikleri bulunmuştur. Öğrencilerin oluşturdukları hikâyelerdeki değerlerle ilgili yapılan alıntılardan bazıları şunlardır:

“... Bir çocuk Vanessa’ya kötü şeyler söylüyordu. Vanessa’nın çok üzüldüğünü fark ettim. Bir şeyler yapmalıydım.” (Ö₁₂ - Duyarlılık)

“... Diğer arkadaşları kabadayılık yapan Mahmut’u protesto ettiler. Okula gidip şöyle söylediler ‘Zorba olma kanka ol!’.” (Ö₄ - Merhamet)

“... Vanessa’nın yaşadığı durumun çok kötü olduğunu söyleyerek diğer arkadaşlarının onunla arkadaş olmasını istedi.” (Ö₂₂ - Dostluk, Yardımseverlik)

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “Kimi Uçar Kimi Koşar” adlı sessiz kitaptan oluşturdukları hikâyelerdeki değerlere ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: “Kimi Uçar Kimi Koşar” adlı sessiz kitaptan oluşturulan hikâyelerdeki değerler

Değerler	Öğrenciler	Frekans (f)
Dostluk	Ö _{1,2,3,4,6,7,8,9,10,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,25,26,27,29,31}	26
Sevgi	Ö _{1,2,3,6,10,14,15,17,18,19,21,22,23,26,27,29,31}	17
Saygı	Ö _{10,12,18,22,26,31}	6
Yardımseverlik	Ö ₈	1
Mütevazılık	Ö ₁₈	1

Tablo 8’e göre, öğrencilerin “Kimi Uçar Kimi Koşar” adlı sessiz kitaptan oluşturdukları hikâyelerdeki değerler incelendiğinde, öğrencilerin oluşturduğu hikâyelerde dostluk, sevgi, saygı, yardımseverlik ve mütevazılık değerleri olmak üzere beş değer ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (f=26) “Kimi Uçar Kimi Koşar” adlı sessiz kitaptan oluşturdukları hikâyelerinde en fazla dostluk değerine yer verdikleri görülmüştür. Birer öğrencinin ise oluşturduğu hikâyelerde yardımseverlik ve mütevazılık değerlerine yer verdikleri bulunmuştur. Öğrencilerin oluşturdukları hikâyelerdeki değerlerle ilgili yapılan alıntılardan bazıları şunlardır:

“... Kuş demiş ki bana uçmayı öğretir misiniz? Diğeri uçmayı öğretmeyi kabul etmiş.” (Ö₈ - Yardımseverlik)

“... O (deve kuşu) büyüktü ama ben (karga) küçüktüm. Ancak o benim hep en yakın arkadaşım. O koşuyor ben uçuyordum ama yine de mutluyduk. İşte o zaman gerçek arkadaşlık kavramını anladım. Hepimiz farklıyız ama bu bizim arkadaş olmamıza engel değil diye düşündüm. Sakın ha sakın unutmayın, farklılıklar bizi güzelleştirir. Farklı dünya güzel dünyadır. Bu yüzden kendinizden mutlu olmalısınız.” (Ö₁₈ - Dostluk, Sevgi, Saygı, Mütevazılık)

“... Bu iki kuşu gören diğer hayvanlar farklı kişilerin arkadaş olabileceğini ve farklı olanlara saygılı olmayı öğrenmişler.” (Ö₃₁ - Saygı)

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “Leo’yu Affediyorum” adlı sessiz kitap-tan oluşturdukları hikâyelerdeki değerlere ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: “Leo’yu Affediyorum” adlı sessiz kitaptan oluşturulan hikâyelerdeki değerler

Değerler	Öğrenciler	Frekans (f)
Sorumluluk	Ö _{1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,17,18,19,20,21,22,23,24,25,27,28,29,30,31}	29
Saygı	Ö _{1,2,3,4,5,7,8,9,10,12,13,14,15,17,18,19,21,22,23,24,25,26,27,28,29,31}	26
Merhamet	Ö _{1,2,3,4,5,7,8,9,10,12,13,14,15,17,18,19,22,23,24,25,26,27,28,29,31}	25
Dostluk	Ö _{2,5,6,8,9,10,11,12,13,14,15,17,18,19,20,22,23,24,26,27,28,29,30,31}	24

Tablo 9’a göre, öğrencilerin “Leo’yu Affediyorum” adlı sessiz kitaptan oluşturdukları hikâyelerdeki değerler incelendiğinde, öğrencilerin oluşturduğu hikâyelerde sorumluluk, saygı, merhamet ve dostluk değerleri olmak üzere dört değer ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (f=29) “Leo’yu Affediyorum” adlı sessiz kitaptan oluşturdukları hikâyelerinde en fazla sorumluluk değerine yer verdikleri görülmüştür. 24 öğrencinin ise oluşturduğu hikâyelerde dostluk değerine yer verdikleri bulunmuştur. Öğrencilerin oluşturdukları hikâyelerdeki değerlerle ilgili yapılan alıntılardan bazıları şunlardır:

“... Leo, Mert’e çok üzgün olduğunu ve yanlışlıkla kâğıtlarını suya düşürdüğünü söyledi. Mert Leo’yu anlayışla karşıladı ve onu affetti.” (Ö₂₄ - Sorumluluk)

“... Leo Kerem’e yaptıklarından dolayı ne kadar üzgün olduğunu söyleyip özür diledi. Kerem Leo’nun özrünü kabul etti.” (Ö₁ - Saygı)

“... Tüm kâğıtlarım mahvolduğu için çok üzgündüm ama Leo da en az benim kadar üzgündü. Benimle barışmak için yanına çağırdığında gitti ona kızgınlığım geçmişti bu yüzden onunla barışmaya karar verdim.” (Ö₁₂ - Merhamet)

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “Benim Adım Mavi” adlı sessiz kitaptan oluşturdukları hikâyelerdeki değerlere ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: “Benim Adım Mavi” adlı sessiz kitaptan oluşturulan hikâyelerdeki değerler

Değerler	Öğrenciler	Frekans (f)
Merhamet	Ö _{4,5,8,9,10,11,12,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31}	25
Dostluk	Ö _{4,5,6,7,8,10,11,12,14,16,17,18,19,20,21,23,24,25,26,27,28,29,30,31}	24
Sevgi	Ö _{10,11,12,15,16,17,18,19,20,22,23,24,25,26,27,30,31}	17
Estetik	Ö _{9,10,11,12,15,16,17,18,20,23,24,26,27,30,31}	15

Tablo 10’a göre, öğrencilerin “Benim Adım Mavi” adlı sessiz kitaptan oluşturdukları hikâyelerdeki değerler incelendiğinde, öğrencilerin oluşturduğu hikâyelerde merhamet, dostluk, sevgi ve estetik değerleri olmak üzere dört değer ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (f=25) “Benim Adım Mavi” adlı sessiz kitaptan oluşturdukları hikâyelerinde en fazla merhamet değerine yer verdikleri görülmüştür. 15 öğrencinin ise oluşturduğu hikâyelerde estetik değerine yer verdikleri bulunmuştur. Öğrencilerin oluşturdukları hikâyelerdeki değerlerle ilgili yapılan alıntılardan bazıları şunlardır:

“... Yolda birbirinden farklı arılar görmüş. Bazılarının anteni uzun bazılarının kısalmış. Onlarla arkadaşlık kurmuş ve orada kimse kimseyle dalga geçmemiş.” (Ö₁₀ - Dostluk, Sevgi)

“... Mavi arı gördüğü böceklerin hepsinin birbirinden farklı olabileceğini ama birbirini küçümsemediğini fark etmiş. Çok mutlu olmuş ve onlarla arkadaş olmuş.” (Ö₃₁ - Estetik, Dostluk)

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “Nerede Bu Denizyıldızı?” adlı sessiz kitaptan oluşturdukları hikâyelerdeki değerlere ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: “Nerede Bu Denizyıldızı?” adlı sessiz kitaptan oluşturulan hikâyelerdeki değerler

Değerler	Öğrenciler	Frekans (f)
Duyarlılık	Ö _{1,3,4,8,10,14,15,17,18,20,21,24,26,28,29,30}	16
Merhamet	Ö _{1,4,8,10,14,15,17,18,24,26,28,29}	12
Temizlik	Ö _{8,10,14,15,18,24,28,29}	8
Saygı	Ö _{8,10,15,18,21,24,28}	7

Tablo 11’e göre, öğrencilerin “Nerede Bu Denizyıldızı?” adlı sessiz kitaptan oluşturdukları hikâyelerdeki değerler incelendiğinde, öğrencilerin oluşturduğu hikâyelerde duyarlılık, merhamet, temizlik ve saygı değerleri olmak üzere dört değer ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin önemli bir kısmının (f=16) “Nerede Bu Denizyıldızı?” adlı sessiz kitaptan oluşturdukları hikâyelerinde en fazla duyarlılık

değerine yer verdikleri görülmüştür. Yedi öğrencinin ise oluşturduğu hikâyelerde saygı değerine yer verdikleri bulunmuştur. Öğrencilerin oluşturdukları hikâyelerdeki değerlerle ilgili yapılan alıntılardan bazıları şunlardır:

“... Balina artık dayanamadı ve kafasıyla tüm çöpleri itmeye başladı. Duygularını anlıyorum, düşünüsenize biri sizin evinizin etrafına hep çöp atıyor. Ben de çok üzülürdüm.” (Ö₁₈ - Duyarlılık)

“... Pinu, denizyıldızı, balık tonton ve denizanası Çino çok üzgünmüş. Çünkü artık okyanus, okyanus olmaktan çıkıp bir çöplüğe dönmüş.” (Ö₁₀ - Merhamet)

“... İnsanlar artık denizleri ve çevreyi temiz tutacağına dair kendilerine söz vermişler.” (Ö₁₈ - Temizlik)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğrencilerin “Fırtına”, “Elmaları Nasıl Toplarsın?”, “Nerede Bu Fil?”, “Vannessa’nın Yanındayım”, “Kimi Uçar Kimi Koşar”, “Leo’yu Affediyorum”, “Benim Adım Mavi” ve “Nerede Bu Denizyıldızı?” adlı sessiz kitaplarından oluşturdukları hikâyeler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem çerçevesinde yer alan değerler doğrultusunda incelenmiştir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Fırtına adlı sessiz kitaptan oluşturdukları hikâyelerde sabır, merhamet, duyarlılık, dostluk, sevgi ve yardımseverlik değerlerine ulaşılmıştır. Katılımcıların bu değerlere yer vermesinde kitabın ana karakterlerini bir köpek- le bir kadının paylaşması ve insan-hayvan ilişkisi ekseninde ilerleyen görselle- re yer verilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların ana karakter- rin kararlı ve sabırlı davranmasına yönelik cümleleri sabır değeriyle, kadının veya köpeğin duygularına yer verdikleri cümleler merhamet değeriyle, köpeğin içinde bulunduğu zor duruma yönelik cümleleri duyarlılık değeriyle, kadının köpeğe yardım ettiği, ona sevgi gösterdiğine yönelik cümleler ise sırasıyla yardımseverlik ve sevgi değerleriyle, kadın ve köpek arasında çizimlerde genel olarak ifade edilen arkadaşlık kurma çabasına yönelik cümleler ise dostluk değeriyle ilişkilendirilmiştir. Sağlam (2023) da sessiz kitaplarda yer alan karakterleri tasarım ilkelerine göre incelediği çalışmasında Fırtına adlı sessiz kitaba değinmekte ve kitabın sevgi, güven, kararlılık ve nezaket değerlerini ana fikir olarak aldığını vurgulamaktadır. Aydın ve Öksüz’ün (2021) çocuk kitaplarında değerleri incelediği çalışmasında da çocuk kitaplarında kurguların sevgi ve duyarlılık değeriyle ilişkili bir biçimde kurulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Gençler ve Doğan Kahtalı’nın (2022) Şermin Yaşar kitaplarını değerler açısından incelediği çalışmasında sevgi değeri başta olmak üzere sorumluluk, saygı, yardımseverlik, dostluk, sabır değerlerine kitaplarda yer verdiği görülmektedir.

“Elmaları Nasıl Toplarsın?” adlı sessiz kitaptan oluşturulan hikâyelerde yardımseverlik, sevgi ve dostluk değerlerine ulaşılmıştır. Katılımcıların bu değerlere yer vermesinde kitabın ana karakterlerinin hayvanlardan oluşması ve hayvan karakterleriyle birlikte paylaşma, yardımseverlikle ilgili görsellere kitapta yer verilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların kitabın karakterlerinden biri olan maymunun diğer arkadaşları ile topladığı elmaları paylaşmasına ve arkadaşlarını mutlu etme çabasına yönelik cümleler sırasıyla yardımseverlik, sevgi ve dostluk değerleriyle ilişkilendirilmiştir. Sağlam (2023) sessiz kitaplarda yer alan karakterleri tasarım ilkelerine göre incelediği çalışmasında “Elmaları Nasıl Toplarsın?” adlı sessiz kitaba değinmekte ve kitabı paylaşma değeriyle ilişkilendirmektedir. Abacı ve İnce Samur (2024) tarafından yapılan çalışmada da çocuk kitaplarında en çok sevgi değerine yer verildiği görülmüştür. Pilav ve Orhan (2020) tarafından 6-12 yaş grubu TÜBİTAK çocuk kitaplarının değerlere yönelik incelendiği çalışmada ise kitaplarda sevgi, dostluk, saygı olmak üzere birçok değer yer aldığı görülmektedir.

“Nerede Bu Fil?” adlı sessiz kitaptan oluşturulan hikâyelerde duyarlılık, merhamet, dostluk ve özgürlük değerlerine ulaşılmıştır. Katılımcıların bu değerlere yer vermesinde kitabın hayvanlar, çevre ve doğal yaşamın korunmasıyla ilgili görsellere yer vermesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların ormanların korunmasına ve hayvanların duygularına yönelik cümleleri duyarlılık ve merhamet değerleriyle, hayvanların yaşam alanına müdahalenin olumsuzluğundan bahsettikleri cümleler özgürlük değeriyle, kitap kurgusunda yer almamasına rağmen katılımcıların arkadaşlığa yönelik vurgularının bulunduğu cümleler dostluk değeriyle ilişkilendirilmiştir. Büyükköse (2020) de çalışmasında “Nerede Bu Fil?” adlı sessiz kitabı incelemiş ve bu kitapla çocukların güzel bir çevreye, temiz bir çevreye ilgi çekmelerinin amaçlandığını vurgulamıştır. Ayrıca bu kitaplarla çocukların doğayı seven ve koruyan çocuklar olarak duyarlılıklarının oluşması gerektiği de belirtilmiştir. Adak Özdemir ve Özdemir Beceren (2019), sessiz kitapların niteliğini ve çocuklarının sessiz kitap kullanımlarını incelediği çalışmada “Nerede Bu Fil?” adlı kitaba değinmekte, kitabın hayvanlardan oluşmasını çocuğa görelilik ilkesi açısından olumlu bulurken karakterlerin duygulara yönelik ifadelerinin net olmaması ve denizi kirletme işinin herhangi bir karakterle birlikte anlatılmamasının kitabın sınırlayıcı yönlerinden olduğunu belirtmektedir.

“Vanessa’nın Yanındayım” adlı sessiz kitaptan oluşturulan hikâyelerde duyarlılık, merhamet, dostluk, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerine ulaşılmıştır. Katılımcıların bu değerlere yer vermesinde kitabın okul ve arkadaşlık ilişkileri çerçevesinde ilerleyen, okulda ortaya çıkan olumsuz bir durum üzerinden arkadaşlık kavramını irdeleyen görsellere yer vermesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların oluşturduğu hikâyelerde ana karakterin hislerine ve düşüncelerine

yer vermesi duyarlılık değeriyle, ana karakterin yaşadığı olumsuz durumu değiştirmekten bahsettikleri cümlelerle merhamet değeriyle, kurguda arkadaşlıktan, arkadaşlara karşı sorumluluklardan ve yardımın manevi yönünden bahsetmeleri de sırasıyla dostluk, sorumluluk ve yardımseverlik değeriyle ilişkilendirilmiştir. Nitekim Özen (2022) de çalışmasında “Vanessa’nın Yanındayım” kitabıyla ilgili olarak kitabın zorbalık temalı bir kurgudan yola çıkarak arkadaşlığın önemine vurguladığını belirtmektedir. Ayrıca “Vanessa’nın Yanındayım” kitabının öteki-leştirme ve zorbalık konularını hassas bir çerçeve içerisinde ele alan kıymetli bir sessiz kitap olduğu vurgulanmıştır (Özen, 2022). Büyükköse (2020) de çalışmasında “Vanessa’nın Yanındayım” kitabının zorbalık temalı olduğundan ve kitabın ana karakterinin yaşadığı bu olumsuz durum karşısında karaktere destek olan arkadaşlarının bulunduğundan bahsetmektedir. Durmaz ve Yorulmaz’ın (2022) 25 ödüllü resimli çocuk kitabını değerler açısından incelediği çalışmada ilgili kitaplarda en sık dostluk değeri olmak üzere kararlılık, dayanışma, nezaket, yardımseverlik değerlerinin kitaplarda sıkça yer aldığı sonucuna ulaşmıştır.

“Kimi Uçar Kimi Koşar” adlı sessiz kitaptan oluşturulan hikâyelerde dostluk, sevgi, saygı, yardımseverlik ve mütevazılık değerlerine ulaşılmıştır. Katılımcıların bu değerlere yer vermesinde kitabın ana karakterlerini birbirinden farklı iki kuştan oluşması ve bu iki kuşun farklılıklarına dikkat çeken bir çerçevede ilerleyen görsellere yer verilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların oluşturduğu hikâyelerde karakterlerin birbirine yardım etmesine yönelik cümleler yardımseverlik değeriyle, arkadaşlık kurmalarına yönelik cümleleri dostluk değeriyle, farklılıklara yönelik cümleleri sevgi ve saygı değeriyle, farklılıklara rağmen kendini sevmeye yönelik cümleleri mütevazılık değeriyle ilişkilendirilmiştir. Kitapta karakter sayısının fazla olması, olay örgüsünün uzun bir süre kitapta yer alan iki karakterden yalnızca birine odaklanması, bunun yanında kitapta fazla sayıda karakterin yer alması kitabı sınırlayan yönler olarak ifade edebilir. Çünkü bu durumun katılımcıların olay örgüsünü anlamlandırmasını zorlaştırabilirken aynı zamanda da katılımcıların birbirinden farklı olay örgüleri kurgulamasına da olanak tanıyabilmektedir. Bayraktar (2022a) sessiz kitapların görsellerden oluşması ve bir metne sahip olmaması sebebiyle bu görsellerin birbirinden farklı yorumlar yapmayı mümkün kıldığını ve bir kitabın birden fazla hikâyeye kaynaklık edeceğini, okuyucunun görsellere her baktığında fark edebileceği yeni ayrıntılar olduğunu söylemektedir. Özen (2022) sessiz kitapları incelediği çalışmasında “Kimi Uçar Kimi Koşar” adlı sessiz kitaba yer vermekte, kitabın farklılıkları konu alan masalsi bir yönü olduğuna ve çocukların farklılıklar üzerine düşünmesi için didaktik olmayan bir yapıda olduğuna dikkat çekmektedir.

“Leo’yu Affediyorum” adlı sessiz kitaptan oluşturulan hikâyelerde sorumluluk, saygı, merhamet ve dostluk değerlerine ulaşılmıştır. Katılımcıların bu değerlere

yer vermesinde kitabın okul ortamında yaşanan olumsuz bir durumu ve karakterlerin bu duruma yönelik çözümlerini vurgulayan bir çerçevede ilerleyen görsellere yer verilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların hatalı oldukları bir durum karşısında özür dilemeye yönelik cümleleri saygı değeriyle, hatanın sorumluluğunu almaya yönelik cümleleri sorumluluk değeriyle, hatalar karşısında affedici olmaya yönelik cümleleri merhamet değeriyle, ana karakterler arasında arkadaşlık ilişkilerine yönelik cümleleri ise dostluk değeriyle ilişkilendirilmiştir. Kasap (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da incelenen çocuk kitaplarının en çok sorumluluk, adalet, sevgi, dostluk ve saygı değerlerini içerdiği görülmektedir.

“Benim Adım Mavi” adlı sessiz kitaptan oluşturulan hikâyelerde merhamet, dostluk, sevgi ve estetik değerlerine ulaşılmıştır. Katılımcıların bu değerlere yer vermesinde kitabın farklılıklara ve farklılıkların yaratacağı zenginliğe yönelik vurgu yapan görsellere yer vermesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların kitabın ana karakterinin yaşadığı olumsuz duruma yönelik cümleleri merhamet değeriyle, arkadaşlıktan ve farklılıkları kabul etmeye yönelik cümleleri dostluk ve sevgi değeriyle, güzelliğin göreceli olduğuna yönelik cümleleri ise estetik değeriyle ilişkilendirilmiştir. Katılımcıların hikâyesinde ortak değerlerin yer almasının yanı sıra olay örgülerinin değişkenlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Bayraktar’ın (2022b) öğretmen, öğrenci ve velilerin sessiz kitaplarla ilgili yaptığı çalışmasında sessiz kitapların kahramanları, mekân ve zaman seçimlerinde benzerliklere rastlansa da kitapların isimlendirmelerinin ve ana fikirlerinin katılımcılar arasında farklılaştığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum sessiz kitapların bir özelliği olarak nitelendirilmekte ve çocukların yaratıcılıklarının gelişiminde önemli bir durum olarak vurgulanmaktadır.

“Nerede Bu Denizyıldızı?” adlı sessiz kitaptan oluşturulan hikâyelerde duyarlılık, merhamet, temizlik ve saygı değerlerine ulaşılmıştır. Katılımcıların bu değerlere yer vermesinde kitabın hayvanlar, çevrenin korunması ve çevre kirliliği çerçevesinde ilerleyen görsellere yer vermesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların çevre kirliliğinin zararlarına yönelik cümleleri ve karakter olarak resimlenen hayvanların duygularına yer vermeleri duyarlılık ve merhamet değeriyle, çevre kirliliğinin nedenlerinden söz ettikleri cümleler temizlik değeriyle, hayvanların yaşam alanlarının temiz tutulması ve korunmasına yönelik cümleler saygı değeriyle ilişkilendirilmiştir. Adak Özdemir ve Özdemir Beceren (2019) de okul öncesi öğrencilerinin sessiz kitap anlatımlarını incelediği çalışmada “Nerede Bu Denizyıldızı?” sessiz kitabına yer vermekte ve kitapta karakter sayısının az olmasının çocuğa görelilik ilkesi doğrultusunda olumlu bir durum olduğunu belirtmektedir. Ayrıca karakterlerin duygu ve hareket öğelerinin sınırlı olmasının öğrencilerin anlama ve anlatımını sınırlandıracağını da belirtmektedir. Özen (2022) tarafından sessiz kitaplarla ilgili yapılan çalışmada da

“Nerede Bu Denizyıldızı?” sessiz kitabının çevreci bir kurguya sahip olduğundan ve çocukta çevreye ilişkin farkındalık kazandıracağından bahsetmektedir. Şahin’in (2019) 210 çocuk kitabının değerler eğitimi açısından incelenmesine yönelik yürüttüğü çalışmada ise kitaplarda en çok yer verilen değerlerin sorumluluk, sevgi, iyilik, çalışkanlık, güven ve hayvan sevgisi olduğu görülmüştür.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sekiz farklı sessiz kitaptan oluşturdukları hikâyelerde 11 farklı değere yönelik ifadeler yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sessiz kitaplardan oluşturdukları hikâyeleri en az üç en fazla altı değerle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin oluşturdukları hikâyelerde duyarlılık, merhamet, dostluk, sevgi, saygı, yardımseverlik, sabır, sorumluluk, mütevazılık, özgürlük, temizlik ve estetik değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Küçük’ün (2019) 25 resimli çocuk kitabıyla yürüttüğü çalışmasında ilgili kitaplarda sevgi başta olmak üzere, nezaket, yardımseverlik, duyarlılık gibi birçok değer yer almaktadır. Tulumcu (2021) ise 24 çocuk kitabının incelendiği çalışmasında kitaplarda adalet, sevgi, affetmek, arkadaşlık gibi 35 farklı değer varlığına değinilmiştir. Ayrıca Yıldırım (2021) da 25 yerli ve 25 yabancı çocuk kitabındaki değerleri incelemiş olup yerli ve yabancı eserlerde en sık geçen değer sevgi, en az sıklıktaki değer ise adalet olduğu görülmüştür. Alanyazında çocuk kitapları ve değerlerle ilgili yapılan çalışmaların (Abacı ve İnce Samur, 2024; Aydın ve Öksüz, 2021; Küçük, 2019; Tulumcu, 2021; Yıldırım, 2021) da bu çalışmanın sonucunda yer alan değerlerle örtüştüğü söylenebilir.

Sessiz kitapların değerler eğitiminde kullanılmasının öğrenci açısından olumlu bir yönü olduğu söylenebilir. Öğrencilerin değerler hususunda özgür olarak tercihlerde bulunmaları, bu tercihlere değer vermeleri, seçimlerini ifade edebilmeleri değerlerin içselleştirilmesinde önemli olduğu düşünülmektedir (Elbir ve Bağcı, 2013). Değerlerin öğrenciye hissettirilmesi, öğrencinin değere ulaşmasına olanak tanınması ve öğrenciye bu doğrultuda rehberlik edilmesi değerlerin içselleştirilmesinde önemli görülmektedir. Nitekim Aydın ve Akyol Gürler (2020) de öğrencilerin ileride karşılaşılabilecekleri problemlerle başa çıkmak adına gerekli önemleri alabilmeleri için değerleri tanımlama, objektif biçimde analiz edebilme ve uygun yargılarda bulunma becerilerini geliştirmenin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmanın sonucu doğrultusunda; sessiz kitapların her yaş grubuna hitap edebileceği göz önünde bulundurulduğunda ilkökul düzeyinde farklı sınıf düzeyindeki veya ortaokul düzeyindeki öğrencilere yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir. Bu çalışma sekiz sessiz kitapla ve 31 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisi ile sınırlı olmakla birlikte daha fazla sessiz kitapla ve daha uzun süreli çalışmalar yapılabilir. Sessiz kitapların değerler eğitiminde etkisini belirlemeye yönelik deneysel çalışmaların yapılması önerilebilir.

Extended Abstract

Introduction

Starting from the family, which is considered the first social environment, the individual comes into contact with values in society and begins to adopt these values (Candemir et al., 2022). While Akbaş (2008) defines the concept of value as the standards that the individual internalizes as a result of interaction with his/her environment and that guide their behaviors, Sapsağlam (2015) defines the concept of values as the principles that provide internal control in the individual's thoughts and behaviors. The acquisition of values by the individual is possible with the existence of values education (Demircioğlu, 2023). Education provides the individual with inputs not only in academic terms but also in terms of developing a healthy character and values (Atabey and Ömeroğlu, 2016). Yeşil and Aydın (2007) also emphasize that individuals can become aware of and adopt values, create new values, and develop their personality according to these values and reflect these values in their behaviors through values education. In values education, instead of explicitly transmitting values to students, it is of particular importance to make them feel these values and enable them to discover the relevant value on their own. The use of books, which is an important tool in values education, allows students to acquire values implicitly. Ozan and Yorulmaz (2023) also emphasize that events and heroes in literary works can directly or implicitly help in the transmission of values. Books that can draw the child into the story, enable them to empathize with the heroes, and attract the child's attention help facilitate the acquisition of values (Kasapoğlu, 2013; Şimşek, 2015; Ozan and Yorulmaz, 2023). One of these types of books is silent books. Silent books can be defined as "a new literary genre consisting entirely of visuals, freed from sentences and words, and shaped according to the reader's ability to interpret visuals." (Atasagun, 2022). Özen (2022) also emphasizes that people of all ages can read silent books and create their own stories with their own words. It is thought that this study will contribute to the awareness and widespread use of silent books and will also offer a new perspective on values education through silent books.

Methodology

Research Model

A case study design was used in this study, which was conducted to examine the values in the stories created by fourth-grade primary school students from silent

books. A case study, in which one or more explanatory situations are investigated in depth in a qualitative manner, includes examining in depth how a limited system works and functions and the systematic collection of information (Chmiliar, 2010; Hagan, 2006).

Study Group

The study group of this research consists of 31 fourth-grade students attending in a primary school affiliated with the Yozgat Provincial Directorate of National Education. The appropriate sampling technique was used to determine the study group. Appropriate sampling is a sampling conducted on individuals who are easy to reach or available or who want to participate in the study (Erkuş, 2017). The fact that the researchers easily reached the school and that the students and teachers volunteered to participate in the study were effective in the selection of this sample.

Data Sources

Within the scope of the study; the stories created from the silent books “Stormy”, “How Do You Pick Apples?”, “Where Is The Elephant?”, “I Walk With Vanessa”, “Some Fly, Some Run”, “I Forgive Alex”, “My Name Is Blue” and “Where Is The Starfish?” constitute the data sources of the study. In selecting these books, both studies in the literature (Adak Özdemir and Özdemir Beceren, 2019; Büyükköse, 2020; Özen, 2022; Sağlam, 2023) and expert (primary school education instructors, Turkish and primary school teachers) opinions were used. In line with the expert opinions received on silent books, the values associated with each silent book were identified and these books were used accordingly.

Data Collection and Analysis

Within the scope of the study, ethics committee approval and necessary official permits were obtained for data collection. In addition, the school administration and the primary school teacher where the study was conducted were interviewed and information was provided about the study. Then, students were asked to create stories for a silent book determined for each week. In the examination of the created stories, the “Value Review Form” developed by the researchers and for which expert opinions were obtained was used. While the values included in the framework of the Turkish Century Education Model Virtue-Value-Action are included in the column section of this form, student codes are included in

the row section. The stories created by the students were examined each week in line with the relevant silent book using the “Value Review Form” and this process continued with eight silent books. Descriptive analysis technique was used in examining the data in line with the values included in the framework of the Turkish Century Education Model Virtue-Value-Action.

Conclusion and Discussion

The stories created by the students from the silent books “Stormy”, “How Do You Pick Apples?”, “Where Is The Elephant?”, “I Walk With Vanessa”, “Some Fly, Some Run”, “I Forgive Alex”, “My Name Is Blue” and “Where Is The Starfish?” were examined in line with the values included in the framework of the Turkish Century Education Model Virtue-Value-Action. In the stories created by fourth-grade primary school students based on the silent book Stormy, the values of patience, compassion, sensitivity, friendship, love, and helpfulness were identified. Sağlam (2023) also touched upon the silent book Storm in his study, where he examined the characters in silent books according to design principles, and emphasized that the book conveys core values such as love, trust, determination and kindness. In the study by Aydın and Öksüz (2021) which examined the values presented in children’s books, it was concluded that the plots in children’s books were constructed to reflect values such as love and sensitivity.

In the stories derived from the silent book *How Do You Pick Apples?*, the values of helpfulness, love, and friendship were identified. It is believed that the inclusion of these values by the participants was influenced by the depiction of animal characters in the book and the visuals related to sharing and helpfulness. Sağlam (2023), in his study examining characters in silent books based on design principles, also addressed *How Do You Pick Apples?*, linking it to the value of sharing. Similarly, in a study by Abacı and İnce Samur (2024), it was found that love was the most frequently featured value in children’s books.

In the stories created from the silent book “*Where is This Elephant?*”, the values of sensitivity, compassion, friendship, and freedom were identified. Büyükköse (2020) also examined the silent book “*Where is This Elephant?*” in his study and emphasized that the aim of the book is to raise children’s awareness about the importance of a clean and beautiful environment. It was also stated that with these books, children’s sensitivities should be developed as children who love and protect nature.

In the stories created from the silent book called “I Walk With Vanessa”, values of sensitivity, compassion, friendship, responsibility and helpfulness were

reached. In fact, Özen (2022) also states in his study about Vanessa's book, *I Walk With Vanessa*, that the book emphasizes the importance of friendship through a bullying-themed plot. It has also been emphasized that Vanessa's book, *I Walk With Vanessa*, is a valuable silent book that deals with the issues of marginalization and bullying within a sensitive framework (Özen, 2022).

In the stories created from the silent book, *Some Fly, Some Run*, the values of friendship, love, respect, helpfulness and modesty are reached. Bayraktar (2022) says that since silent books consist of visuals and do not have a text, these visuals make it possible to make different interpretations from each other and that a book can be the source of more than one story, and that there are new details that the reader can notice every time he looks at the visuals.

The values of mercy, friendship, love and aesthetics were reached in the stories created from the silent book *My Name is Blue*. Bayraktar's (2022) study on silent books by teachers, students and parents revealed that although there were similarities in the heroes, place and time choices of silent books, participants differed in how they titled and interpreted the books their main ideas. This situation is described as a feature of silent books and is emphasized as an important situation in the development of children's creativity.

In the stories created from the silent book *Where is The Starfish?* the values of sensitivity, compassion, cleanliness and respect were reached. Adak Özdemir and Özdemir Beceren (2019) also included the silent book "Where is The Starfish?" in their study examining the silent book narrations of preschool students and stated that the small number of characters in the book is a positive situation in line with the principle of child relevance. However, they also noted that the limited emotional depth and action of the characters may restrict students' ability to comprehend and express the story fully.

It was concluded that fourth-grade primary school students included expressions regarding 11 different values in the stories they created from eight different silent books. It was observed that the students associated the stories they created from silent books with at least three and at most six values. It is seen that the values of sensitivity, compassion, friendship, love, respect, helpfulness, patience, responsibility, modesty, freedom, cleanliness and aesthetics are included in the stories created by the students. These findings suggest that the values highlighted in the students' stories are in line with previous studies in the literature on children's books and values (Abacı and İnce Samur, 2024; Aydın and Öksüz, 2021; Küçük, 2019; Tulumcu, 2021; Yıldırım, 2021).

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur./This study does not require ethics committee permission and the data used were obtained through literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles were complied with during the preparation of the study and all the studies utilized are stated in the bibliography.

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): Birsen SARGIN, Onur BATMAZ

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

- Abacı, E., & İnce Samur, A. Ö. (2024). Behiç Ak'ın çocuk kitapları'nın değerler eğitimi açısından incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 9(28), 493-511.
- Adak Özdemir, A., & Özdemir Beceren, B. (2019). *Sözcüksüz kitapların niteliğinin ve okul öncesi dönem çocuklarının sözcüksüz kitap anlatımlarının incelenmesi. Tarih Okulu Dergisi*, 12(39), 1-41.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Aral, V. (2012). Eğitimin temeli olarak özgür irade. *Düşün ve Ötesi Dergisi, Eğitim Sorunu sayısı*, (2), 22.
- Aranlı, S., Yamanoglu, E. A., Yamanoglu, S., & Yıldırım, E. (2023). Okulda Değerler Eğitimi. *Journal Of Social, Humanities And Administrative Sciences*, 9(64), 2833-2837.
- Arslan, G., & Batur, Z. (2023). Eleştirel düşünme etkinlikleri ile değerler eğitimi. *Educatione*, 2(1), 102-137.
- Atabey, D., & Ömeroğlu, E. (2016). Okul öncesi sosyal değerler kazanımı ölçeğinin geliştirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(35), 101-136.
- Atasagun, A. (2022). *Görsel okuryazarlık bağlamında sessiz kitaplar ve dil edinimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Aydın, İ., Öksüz, A. (2021). Çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 579-619. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1036589>
- Aydın, M. Z., & Akyol Gürler, Ş. (2020). *Okulda değerler eğitimi: Yöntemler-etkinlikler-kaynaklar*. Ankara: Nobel Yayınları
- Aydın, M. Z., & Akyol, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Batmaz, O., & Erdoğan, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2681-2692.
- Bayraktar, T. (2022a). Okul öncesi eğitimde sessiz kitapların önemi. *Turkish Studies - Education*, 17(4), 517-531. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.62907>
- Bayraktar, T. (2022b). *Okul öncesi dönemi öğrencileri ile öğretmen ve velilerin sessiz kitaplara yönelik görsel okuma becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Bolay, S. H. (2007). Değerlerimiz ve günlük hayat. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 1(1), 12-19.
- Büyükköse, E. C. (2020). *Okul öncesi 3-6 yaş çocuklara yönelik özgün bir sessiz pop-up kitap uygulaması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.

- Candemir, B., Tunç, Y., Açar D., & Sağlam, M. (2022). Alternatif eğitim yaklaşımlarında değerler eğitimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(3), 951-966
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Ed.), *In Encyclopedia of case study research* (pp. 582-583). USA: SAGE Publications.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye’deki uygulamaya bir bakış. *Turkish Studies*, 9(2), 429-436.
- Çayır, K., & İşler, M. (2023). Mültecilik odaklı çocuk öykülerini eğitimde nasıl kullanabiliriz? Pedagojik çerçeve önerisi. *Reflektif Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 197-213.
- Demircioğlu, H. (2023). Değerler eğitimi. A. Kızılkaya-Namlı (Ed.), *Eğitimin Kavramsal Temelleri-9: Karakter ve Değerler Eğitimi* içinde (s. 21-30). İstanbul: Efe Akademi.
- Durmaz, M., & Yorulmaz, B. (2022). Ödüllü resimli çocuk kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(7), 519-548.
- Ekiz, A. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Elbir, B., & Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeydeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(1), 1321-1333.
- Erkuş, A. (2017). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Seçkin Yayıncılık.
- Gençer, G., & Doğan Kahtalı, B. (2022). Şermin Yaşar’ın çocuk kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 17(3), 407-421.
- Grilli, G., & Terrusi, M. (2014). Lettori migranti e silent book: L’esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali. *Encyclopaideia*, 18(38), 67-90. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/4508>
- Güteryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Hagan, F. E. (2006). *Research methods in criminal justice and criminology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hatay Uçar, F., & Çetinkaya, S. (2021). İlkokul Hayat Bilgisi ders kitaplarında değerler eğitimi. *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 275-291.
- Kapusuz, H. (2018). “Bu Kitap Sessiz!” Duvar Gazetesi. Erişim Adresi: <https://www.gazeteduvar.com.tr/kitap/2018/05/20/bu-kitap-sessiz>
- 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>
- Kasap, N. (2019). *Bekir Yıldız’ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi). İnönü Üniversitesi Açık Erişim Sistemi.

- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikâyeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(198), 97-109.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-80.
- Küçük, S. (2019). *Çocuk kitaplarının temel değerler bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Hayat Bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*.
- Ozan C., & Yorulmaz, B. (2023). Çocuk kalbi kitabının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), 139-164
- Özbek, R., & Erzen, V. (2023). İlkokullardaki değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 56-75. <https://doi.org/10.9779.pauefd.1075291>
- Özen, B. (2022). Sessiz (yazısız) resimli çocuk kitapları. *Turkish Studies - Social*, 17(5), 891-910.
- Pilav, S., & Orhan, M. (2020). 6-12 yaş grubu TÜBİTAK çocuk kitaplarının değerler eğitimi yönünden incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 434-453.
- Sağlam, S. (2023). *Çocuk sessiz kitaplarında karakter tasarımlarının tasarım ilkelerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Sapsağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, A. (2019). Personal and social values in primary grade children's books. *Participatory Educational Research*, 6(1), 1-9.
- Şimşek, Ş. (2015). Kemalettin Tuğcu'nun romanlarında değerler eğitimi. *International Journal of Humanities and Education*, 2(2), 45-57.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. 18 Temmuz 2017, Ankara.
- Torun O. (2016). Sessizliğin büyüüsü. *Kurşun Kalem Dergisi*, 42, 114-119

- Tulumcu, F. İ. (2021). *Çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan değerlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşil, R., & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2), 65-84.
- Yıldırım, İ. O. (2021). *Çocuk edebiyatında değer aktarımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Yurtbakan, E., & Batmaz, O. (2023). Analysis of dialogic reading's effects on primary school 4th graders' views on values education and attitudes towards reading. *Psycho-Educational Research Reviews*, 12(1), 171-18.
- Yüksel Gemalmayan, R. (2011). *Çocuğun imgelemi ve görsel dilin önemi*. 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi. ÇOGEM. (ss.537-544). Ankara.

Ek-1

Değer İnceleme Formu																				
	Adalet	Aile Bütünlüğü	Çalışkanlık	Dostluk	Duyarlılık	Dürüstlük	Estetik	Mahremiyet	Merhamet	Mütevazılık	Özgürlük	Sabır	Sağlıklı Yaşam	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Tasarruf	Temizlik	Vatanseverlik	Yardımcıverlik
Ö ₁																				
Ö ₂																				
Ö ₃																				
Ö ₄																				
....																				
Toplam																				

Navigating Islamophobia: Examining the Role of Religion and Community in the Everyday Lives of Muslim Adolescents in England*

İslamofobi ile Başa Çıkma: Din ve Topluluğun İngilteredeki Müslüman Gençlerin Hayatlarındaki Rolünü İnceleme**

Muhammed Sacid TAŞTEPE, Dr. | Ph.D.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara/Türkiye | Ministry of National Education, Ankara/Türkiye
sacid2011@gmail.com

ORCID: 0009-0004-3153-8978

ROR: 00jga9g46

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

dergipark.org.tr/tr/pub/ded

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 19.03.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 18.05.2025

Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2025

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: En

Atıf/Citation: Taştepe, M.S. (2025). Navigating Islamophobia: Examining the Role of Religion and Community in the Everyday Lives of Muslim Adolescents in England. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 23(49), 181-209. <https://doi.org/10.34234/ded.1661064>

* This article is derived from doctorate dissertation entitled “Exploring the Islamic education needs of 11- to 16-year-old British Muslim students attending community, faith-based and Muslim supplementary schools in the UK: an empirical inquiry”, supervised by Sahin and Francis (Ph.D. Dissertation, The University of Warwick, England, 2023).

** Bu makale, Sahin ve Francis danışmanlığında hazırlanan “İngiltere'deki 11-16 Yaş Arası Ortaöğretime Giden Müslüman Öğrencilerin İslâm Eğitimi İhtiyacının Araştırılması: Ampirik Bir Araştırma” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir (Doktora Tezi, Warwick Üniversitesi, İngiltere, 2023).

Abstract

This study explores the coping strategies employed by Muslim adolescents in reaction to the challenges they face in schools across England. Rather than making broad generalizations about Muslim students in the UK, the study focuses on understanding how these young people navigate stressful experiences—particularly discrimination and Islamophobia—through their own lived experiences. Muslim minority communities in the UK frequently encounter difficulties related to their distinct identities on daily basis. In this context, religion, spirituality, and a sense of community often play a vital role in helping minority communities, including Muslims, cope with everyday challenges. Drawing on a qualitative research methodology, the study involved semi-structured interviews with 14 British Muslim students aged 15 to 16. The findings reveal three key coping mechanisms: religious consciousness, community belonging, and avoidance. Religious consciousness—expressed through prayer and spiritual engagement—supports psychological resilience. Community belonging provides a sense of solidarity and peer support, while avoidance functions as a practical strategy for managing ongoing experiences of discrimination. This research offers deeper insight into the lived experiences of Muslim youth and has important implications for educational policy and practice.

Keywords: Religious Education, Coping mechanisms, Islamophobia, Discrimination, Muslim Adolescents, British Muslims.

&

Öz

Bu çalışmanın amacı, İngiltere'deki Müslüman gençlerin okullarda yaşadığı zorluklarla başa çıkma stratejilerini araştırmaktır. Fakat İngiltere'de yaşayan Müslüman öğrencilere ilişkin fazla genelleme yapmak değildir. Bunun aksine, Müslüman çocukların ayrımcılık ve İslamofobi gibi stresli olaylarla mücadelede kendi yaşadıkları deneyimlerden yola çıkarak izlediği yolları incelemektir. İngiltere'deki Müslüman azınlık topluluklar kendilerine özgün kimliklerin dolayı günlük yaşamlarında birçok zorluklarla karşı karşıya gelmektedir. Din, maneviyat ve bir topluluğa ait olma, Müslüman topluluklar da dâhil olmak üzere azınlık topluluklarda yaşanan günlük zorluklarla başa çıkmada önemli rol oynamaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış mülakat yöntemini

kullanarak 15 ve 16 yaşındaki 14 İngiliz Müslüman öğrenci ile mülakat yapılmış ve üç temel başa çıkma yöntemi belirlenmiştir: Dinî bilinç, topluluk aidiyeti ve kaçınma. Namaz/dua ve manevi bağlılık ile tanımlanan dinî bilinç, psikolojik dayanıklılığı geliştirirken, topluluk aidiyeti ise Müslüman akranlar arasında sosyal destek ve birliği geliştirir. Sürekli var olan ayrımcılığın karşısında kaçınma ise pratik bir cevap olarak hizmet eder. Bu araştırma Müslüman gençliğin deneyimlerini kavramayı artırırken eğitim politikaları ve uygulamalarına da ışık tutar.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Başa Çıkma Mekanizması, İslamofobi, Ayrımcılık, Müslüman Gençler, İngiliz Müslümanlar.

Introduction

Adolescence represents a significant developmental stage characterised by various physical, cognitive, emotional, and behavioural transformations (Zammuner, 2019; Cicognani, 2011). Adolescence is a phase when young people navigate a range of often conflicting ambitions and face the challenge of managing fluctuating social expectations placed upon them (Borecka-Biernat, 2022, p.86). According to Forrest-Bank and Dupper (2015, p.263) every adolescent faces difficulties and obstacles during their typical growth and development. The research on adolescents indicates that they often report experiencing school-related stressors, including victimisation from bullying and disagreements with educators, alongside interpersonal stressors such as conflicts with parents, siblings, and peers (Borecka-Biernat, 2022; Zammuner, 2019). For instance, Muslim students encounter difficulties related to their cultural and religious identities within educational institutions in England. Halstead (2018) notes that Muslim pupils encounter alienation and exclusion due to Islamophobia, discrimination, and stereotyping related to their religious identities within educational environments. The challenges that arise from the British education system and the wider British society continue to pose concerns for Muslim students in the UK (Francis & McKenna, 2018). Therefore, it is crucial to investigate how British Muslim adolescents confront these challenges and the coping strategies they employ to enhance their psychological well-being.

Numerous researchers have found that religion serves as a significant factor for individuals facing hardship, offering psychological support (Pargament, 1997). Additionally, being part of religious community also provides collective support, improves shared experiences and develop sense of belonging. On the other hand, avoidance seems to be a coping mechanism in confronting stressors

such as Islamophobia within Muslim minority communities in secular Western societies (Fischer et al., 2010). While religion and community play a crucial role in the lives of Muslim minority communities as coping mechanisms, there has been insufficient attention to the unique coping strategies used by Muslim adolescents in the UK, particularly in school environments.

Overall, this study seeks to investigate the coping strategies employed by British Muslim adolescents in response to the challenges they encounter within their school settings and the broader secular British society, drawing from their personal experiences. The study defines three primary coping strategies derived from qualitative data obtained through semi-structured interviews: religious consciousness, community belonging, and avoidance. As a result, this study examines how British Muslim adolescents employ their faith and sense of community belonging to overcome the challenges they face in school settings.

Young British Muslims and the Challenges They Encounter in UK Schools

The early Muslim presence in the UK was inextricably tied to Britain's colonial expansion. Beginning in the 17th century, seamen from Bengal, Yemen known as 'lascars,' were recruited to work on British merchant ships (Gilliat-Ray, 2010; Seddon, 2014). This early encounter established the foundation for later Muslim migration. The outbreak of the two world wars led Britain to rely on its colonial network to meet resource and manpower needs, particularly by recruiting a significant number of Muslims from the Indian subcontinent. A considerable number of these people continued to reside in Britain following the war, having served alongside with British forces. After the second world war, the pace of migration accelerated rapidly as Britain required more manpower to rebuild its economy. The flow of migrants from diverse backgrounds has made Britain increasingly diverse in religious, cultural, and linguistic terms.

On November 29, 2022, the Office for National Statistics (ONS, 2021) revealed data from the 2021 Census that provides insights into religion and ethnicity in the UK. The statistics show a significant and steady rise in the Muslim population, increasing from 21,000 in 1951 to 55,000 in 1961, 250,000 in 1971, nearly 600,000 in 1981, and just under one million by 1991. When the last three census results are taken into account, the data indicate a rise in the Muslim population from 1.6 million in 2001 to 2.71 million in 2011, and further to 3.87 million in 2021 (ONS, 2021). In terms of overall population percentages, Muslims

accounted for 3% in 2001, 4.8% in 2011, and now represent 6.5%. This makes Muslims the second-largest religious group in England and Wales, following Christians. However, while the Muslim population continues to grow, the number of individuals identifying as Christian has declined, dropping from 59.3% in 2011 to 46.2% in 2021—a decrease of 5.5 million people. Despite this decline, Islam remains the largest non-Christian religious group in England (ONS, 2021).

The Office for National Statistics (2021) indicates that Muslims represent the youngest religious demographic in England, with an average age of 27. Additionally, Muslims make up 8.1% of all school-age children (5–15 years old) in the UK. The predominant population of Muslims in the UK resides in areas marked by cultural and economic deprivation, which adversely affects the prospects of their children (Shah, 2016, p. 113). This has been referenced as one of the explanations for the poor performance of Muslim students who complete their education in British institutions. Moreover, factors such as racism, Islamophobia, bullying in mainstream schools, the implementation of the Preventing Violent Extremism (PVE) programme, and the portrayal of Muslims as a threat to community cohesion all play a role in the low achievement of young British Muslims.

Since the early 21st century, global events such as the 9/11 and 7/7 attacks, along with the wars in Afghanistan and Iraq, have triggered a rise in anti-Muslim attitudes, particularly in the UK. British Muslim adolescents have become the focus of intense public and political discourse, with attention shifting from concerns about academic achievement to issues of national security, socio-political integration, and the construction of hostile identities (Shah, 2017). Since the mid-1980s, individuals of Muslim faith in England—particularly boys and young men of Pakistani and Bangladeshi descent—have increasingly been perceived as ‘folk devils,’ with Muslim boys portrayed as potential threats to the social order (Shain, 2017, p. 17). Muslim adolescents, due to their background and perceived vulnerability to radicalization, have faced heightened suspicion. The shift in public perception—from ‘Paki’ to ‘would-be terrorist’—has intensified hostility toward Muslims, especially those who visibly express their faith through religious attire such as the hijab or beards (Saeed, 2017). These developments, including the 1988 Rushdie riots and the 2001 urban disturbances, have led to a shift in government policy away from multiculturalism toward an emphasis on national identity and community cohesion (Home Office, 2001). This policy change resulted in the implementation of the “Prevent” strategy, designed to combat extremism; however, it has faced criticism for contributing to

alienation within Muslim communities by fostering an atmosphere of mistrust and surveillance in educational institutions (Home Office, 2023).

The Prevent strategy requires educational institutions to monitor students showing signs of radicalisation and to promote British values (Home Office, 2023). Following the 2014 “Trojan Horse” controversy, scrutiny of Muslim students has intensified, with certain schools documenting cases where Muslim children were reported to anti-terrorism officials for minor actions, including wearing a “Free Palestine” badge (Archer, 2024; Sodha, 2022). These actions, combined with Islamophobic rhetoric, have led to a rise in bullying and discrimination targeting Muslim students. For example, the Warwick Religions and Education Research Unit’s study on young people’s attitudes toward religious diversity, surveying 11,809 students (including 335 Muslims) aged 13 to 15 in UK state schools, found that 25% of Muslim students experienced religion-based bullying, attributing this more to their faith than to ethnicity, race, or name (Francis & McKenna, 2018). Furthermore, Karacan’s (2023) research involving Muslim men in the UK revealed that Islamophobic attacks affect any Muslim, regardless of their age, vulnerability, or disability.

In the light of recent events, the Israel-Gaza conflict has intensified Islamophobia in the UK, as British Muslims face increased hostility and hate crimes. Zara Mohammed of the Muslim Council of Britain highlights how anti-Muslim sentiment has been fuelled by far-right groups and political rhetoric, linking peaceful advocacy for Palestine to extremism (Mohammed, 2024). Muslims are experiencing discrimination in workplaces, schools, mosque vandalism, and a polarised public discourse, deepening societal divisions (Mohammed, 2024). According to the UK monitoring organization TellMAMA, (2024), anti-Muslim hate incidents in the UK have surged, more than tripling since the onset of the Israeli-Palestinian conflict in Gaza. These incidents involve a range of hostile actions, including verbal abuse, threats, physical assaults, vandalism, discrimination, hate speech, and the circulation of anti-Muslim materials. Overall, the education system’s emphasis on counterterrorism has created an environment of exclusion, failing to address the educational and religious needs of young Muslims in UK schools (MCB, 2007).

Religion and Community Belonging as Coping Method

Research examining the relationship of adolescence and religion/spirituality typically suggests that faith continues to hold significance for many adolescents

(Moodley et al., 2014, p.12; Taştepe, 2023; Wallace et al., 2003). Many studies have indicated that people who adhere to religious beliefs tend to manage crises more effectively. In times of difficulty, individuals often turn to religion to help navigate the challenges of life. Religion is widely recognised as an important resource for coping with stressful circumstances. This key role of religion has been evidenced by a wide range of studies that have highlighted its significant contribution to individual resilience. For instance, one of the most challenging times that humanity experienced on a global scale in recent history was Covid-19 pandemic. The notable influence of religion was particularly evident during this challenging era. This is seen in the Iyer et al. (2024) study, which showed that those who followed a particular religion demonstrated stronger coping strategies during the UK pandemic lockdowns. In a similar vein, a study by Thomas & Barbato in 2020 natural disasters, domestic abuse, divorce highlighted the positive influence of religion, examining how Muslim and Christian residents in the UAE employed positive religious coping strategies during the initial phase of the Covid-19 pandemic. The findings indicated that Muslim participants utilised religious coping strategies to a significantly greater degree than their Christian counterparts (Thomas & Barbato, 2020). This finding underscores the more prominent role of religion in assisting Muslim individuals in managing the stress induced by the pandemic (Thomas & Barbato, 2020).

The role of religious coping has proven to be substantial in navigating various life challenges. Scott, (2018) discovered the importance of religion for young unaccompanied refugees in the UK during times of hardship. Ní Raghallaigh' (2011) study similarly affirms the fact that faith holds significant importance in the experiences of unaccompanied minors. When it comes to coping with ontological and existential questions, such as death, research conducted by Lowis et al., (2011) has demonstrated that religious and spiritual beliefs, along with faith in God, significantly shape one's thoughts and emotions regarding death. Racism is also one of the challenges that minority communities face within host countries. For example, Karaba, (2024) examined the diverse religious coping strategies employed by participants to understand and address racism in her qualitative study involving 43 African nurses working in the NHS in the UK. The study identified the significance of religion in the lives of African nurses in the UK, noting that they utilise religious and spiritual coping strategies to interpret and manage experiences of racism in the workplace, allowing them to continue their work without disruption.

In addition, a number of studies argue that religious ways of coping play a particularly significant role in the lives of Muslim people, as they tend to rely most on their beliefs in times of difficulty. For example, while dealing with stress, religion has become prominent among Muslim minority groups regardless of their ethnicity. Cinici (2024) conducted research involving 353 Muslim students from Turkey, comprising 190 high school students and 163 university students. The research indicated that adolescents frequently employ religious coping mechanisms to address individual, social, and existential difficulties. Among these strategies, actions such as faith in Allah, prayer (salat), supplication (dua), thankfulness, repentance, ablution, attending the mosque, reading the Qur'an, engaging in religious discourse, and volunteering are particularly significant. Furthermore, the findings of Stuart's (2014) study concerning the lived experiences of Muslim immigrant youth in New Zealand indicate that religious beliefs and practices, along with family support, play a crucial role in helping these individuals cope with challenges arising from discrimination and cultural differences. Sproston & Bhui (2002) discovered in their qualitative study of ethnic groups in the UK that religious belief served as a significant coping mechanism for South Asian Muslims facing stressors and difficulties, whereas religion was the least evident coping strategy among British and Irish respondents. Similarly, Ozeto & Allan (2021), in their research on young migrant Muslim women in the UK, explored how perceived stress, religious coping mechanisms, and levels of religiosity were related in this group. The findings indicated that religiosity serves as a mediator in the relationship between religious coping and perceived stress; specifically, individuals exhibiting higher levels of religiosity employed religious coping strategies and experienced lower levels of perceived stress (Ozeto & Allan, 2021, p. 10). Similarly, the study by Loewenthal et al. (2001) looked into how effective different religious practices were in helping to ease depression for 282 participants, with an average age of 25, from the UK. This group included people from various religious backgrounds, including Christianity, Hinduism, Judaism, Islam, and those who identified as non-religious. Many participants reported that faith and prayer were powerful tools for managing life's challenges within a religious context. Muslims showed a stronger belief in the power of religious coping strategies to help manage depression when compared to other demographic groups (Loewenthal et al., 2001). Furthermore, the impact of religious coping can be seen in the well-being of Muslim individuals. Adam & Ward (2016) explored how acculturative stress, religious coping strategies, and subjective well-being are interconnected for Muslims living in New Zealand. The findings showed that

turning to religion helped people feel more satisfied with life and eased the negative impacts of acculturative stress on their overall well-being (Adam & Ward, 2016). Another everyday challenge for the Muslim community in the UK is Islamophobia (Elahi & Khan, 2017; The Runnymede Trust, 1997). In his recent study with Muslim men in the UK, Karacan (2024) found that they tend to turn to their faith (Islam) as a way to cope with Islamophobia, an everyday challenge for them and their families in the UK. The participants perceived Islamophobic incidents as tests from God (Allah); thus, prayer is considered a means of coping with Islamophobia (Karacan, 2024). Overall, while some secular theories suggest that religious influence has declined, real-world evidence shows that Islam remains an important part of the lives of young British Muslims (Francis & McKenna, 2017; Hoque, 2015; Lockley-Scott, 2020; Lynch, 2013; Shah, 2019; Tastepe, 2023).

On the other hand, several studies have indicated that strong community ties play a crucial role in helping minority Muslim people cope with challenges (Cortvriend, 2020; Fischer et al., 2010; Hargreaves, 2016; Paudyal et al., 2021; Snyder et al., 2005; Guerin et al., 2006; Whittaker et al., 2005). Community support has become an important way of coping with challenges for Muslim people compared to Christians. A study conducted by Fischer and his team in 2010 highlights that Muslims often approach challenges with a strong sense of community and social connection, in contrast to Christians. While Christians often find comfort in personal coping strategies that emphasise positive reframing, Muslims typically rely on support from family members, their community, and spiritual leaders for guidance and information (Fischer et al., 2010). Furthermore, a study conducted by Forrest-Bank and Dupper (2015) employed a qualitative methodology to examine a sample of 50 middle and high school students from Catholic, Jewish, Muslim, and Universalist Unitarian backgrounds. The focus was on how these students coped with their religious minority status in public schools dominated by individuals identifying as Evangelical Christians, including students, teachers, and staff. The study indicated that involvement in community religious organizations offered youth a sense of acceptance regarding their religious affiliation. Such participation also served to strengthen their religious identity. Additionally, certain participants established strong affiliations with peers of their own religion to cultivate social support and manage their minority status in the school environment. A portion of this need was addressed beyond the school environment, highlighting the significance of religious affiliation and community. Cicognani (2011) also found that Italian adolescents use domain-specific coping strategies to cope with everyday age-relevant stressors. They rely on parental support for school-related problems and future concerns, and on peer support for academic and social stressors.

In addition, avoidance has also emerged as a practical coping strategy for some individuals. Moodley et al. (2014) conducted a study investigating how age, gender, the importance of religion/spirituality, involvement in church activities, and prayer frequency affect the coping strategies utilized by adolescents. Participants were drawn from ten public high schools in Cape Town, South Africa, totaling 1,184 individuals. Participants' ages ranged from 13 to 20 years. The findings revealed that females engaged in the developing social support coping strategy more often than males, whereas older adolescents were more likely to use avoidance-based strategies than younger adolescents. Age and gender, as personal variables, along with the importance of religion as a faith-oriented variable, were identified as significant factors influencing the development of social support and the use of avoidance as coping strategies among adolescents. Furthermore, Sproston and Bhui (2002) found in their qualitative study that some participants from various ethnic backgrounds employed avoidance by ignoring or denying the existence of distressing problems, effectively pretending these issues were not occurring.

Overall, this subsection highlights the significant role of religion, the importance of strong community ties, and the use of avoidance as a strategy for addressing challenges in the lives of adolescents, as evidenced by recent literature. Therefore, this study aims to examine the coping mechanisms employed by young Muslim people in England to address experiences of Islamophobia, especially in educational contexts.

Methodology

This study utilises data from the Islamic Education Needs of Young British Muslims project to explore the coping strategies used by young British Muslims in confronting their difficulties within their school settings. The study comprised semi-structured interviews with fourteen students, aged 15 to 16 years.¹ Participants were selected based on their voluntary participation in follow-up interviews. These students were selected as they are nearing the completion of their secondary education, which is expected to enhance the quality of the discussion. Among those who took part in the study, seven were identified as female and seven as male. The participants were all born and raised in the UK. In terms of ethnic backgrounds, they exhibited a wide range of ethnicities including Pakistani, Bangladeshi, Somali, Turkish, and Algerian heritages. Participants were deliberately selected to reflect the ethnic diversity of the Muslim

¹ Ethical committee approval for this study was granted by the University of Warwick on March 25, 2020.

population in Britain. In terms of the schools they attend, the students attended various educational institutions, including non-denominational community schools, independent schools (both Muslim and non-Muslim), and Catholic schools. The schools were located in significant urban areas with considerable Muslim demographics, including London, Birmingham, and Leicester, and predominantly characterised as religiously diverse.

This study employed thematic analysis to analyse the qualitative data. Thematic analysis was used to systematically identify the most frequently referenced and significant themes in participants' responses. Consequently, it plays an essential methodological role in the development of the three primary categories. Thematic analysis enabled the researcher to analyse data gathered through semi-structured interviews with students, facilitating a comprehensive understanding of their perspectives. After data collection, the interviews were transcribed, coded, and thematically analyzed to identify recurring patterns and themes.

All participants identified themselves as Muslim. The data collection began in March 2020 and lasted for eighteen months, ending in September 2021. The semi-structured interviews were conducted with participants who volunteered for the study via Zoom. The duration of the interviews ranged from 40 to 60 minutes. With the participants' consent, the interviews were video recorded; however, most participants chose to keep their cameras off for greater comfort. Both the video recordings and the transcripts were securely stored on an encrypted USB drive. To ensure anonymity and confidentiality, pseudonyms were used in the transcripts, despite asking participants for their real names during the interviews. The scope of this study was confined to data derived exclusively from interviews with Muslim adolescents residing in the UK, aligning with the research's predefined parameters and aims. Drawing on the narratives shared by the participants, this article offers a comprehensive analysis of how Muslim adolescents utilize their religious beliefs and sense of connection to the broader Muslim community as a means of coping with the challenges they encounter in UK schools.

Findings

Most pupils reported strategies for coping with stressful experiences such as Islamophobic language, discrimination, and inadequate support. They sought to manage these challenges without escalating issues within the school environment. Their most common coping mechanisms included "religious consciousness and thinking of God," "spending time with other Muslims," and "avoidance."

Religious Consciousness/Thinking of God

Qualitative analysis revealed that religion (Islam) plays an essential role in students' lives, providing critical support as they navigate identity-related challenges. Throughout the interviews, the majority of the participants frequently referenced the importance of prayer and maintaining a connection to their faith to cope with difficulties, emphasising how their faith serves as a source of resilience.

For instance, Sara, a 16-year-old of Somali heritage, attends a community secondary school in Leicester, where the majority of her peers are of Indian heritage, alongside a small Muslim population. Born and raised in Leicester within a practicing Muslim family, Sara has been aware of her Islamic identity from a young age, which she feels has helped her confront Islamophobic comments and negative stereotypes about Muslims. During her interview, she discussed her experiences, stating:

Um, I would say it's just as long as you're remaining in touch with your own religion and you're doing things like praying and being conscious of your religion that could really help you with like tough times, especially when you're going through these comments. And you just know that these are just stereotypes, but they're just not, they're not me or they're not my people.

Sara stressed that the significance of praying and her consciousness of faith help her in confronting stereotypes associated with Muslims. Her statement indicates the empowering nature of religious consciousness since Islam provides her solace while she suffers the hurtful comments of her peers at school.

Similarly, Haysam, a 15-year-old Year 10 student of Pakistani descent, attends a community school in London characterized by its religious diversity. He was born and raised in a practicing Muslim family, therefore, he perceives Islam as a way of life rather than a set of religious practices. In other words, Islam influences every aspect of his life including his conduct and his interactions with others within the secular context of British society. Haysam emphasized that when confronted with a problem, he engages in supplication (dua) and recites the Qur'an to address the challenges he encounters. He stressed that:

...Most of the times I make dua. That's primary thing. And then sometimes I open the Qur'an and then try to find answer yeah. These are the things that primarily I do when I face challenges sometimes.

Haysam appeared to be seeking comfort in his faith for strength, guidance, and support. This indicates that he is relying on Allah for support during challenging times. Moreover, the holy Qur'an appears to provide him with comfort and a clear

sense of direction. Zahid, a 15-year-old student of Turkish descent in year 10 at a London all-boys Catholic school, emphasized the significance of reciting the Qur'an during challenging times for assistance and protection, stating:

...And also there's, like, uh, little verses of the Qur'an where you can read for protection or for, for help...

These quotations highlight the important role that prayer, supplication (dua) and reciting Qur'an holds in young adolescents lives, offering strength during difficult times and acting as a guiding influence on her path to success. The participants articulated that prayer and maintaining a connection to their faith are crucial for them in navigating the challenges they face as Muslim students within a secular British society. As a result, a strong connection to religious beliefs offers comfort and aids in countering negative stereotypes for young British Muslims within the diverse context of British society.

Being with Muslims

In addition to the impact of religious consciousness, the sense of belonging to a wider Muslim community emerged as a significant means for Muslim adolescents to address the challenges they face within their school settings. This sense of belonging seemed to provides students a sense of comfort, understanding, and a feeling of togetherness when facing challenges. For example, Nida, a 16-year-old Year 11 student of Somali descent, attends a community school in Leicester, where Muslim students constitute an important proportion of the overall school population. Nida has encountered difficulties stemming from her ethnic and religious background. She has been subjected to stereotypes, often being unfairly labelled a pirate because of her Somali background and a terrorist because of her beliefs. Nida shared her thoughts on how she deals with these stereotypes:

Um, I grew up mainly around my own culture and ethnicity, so I feel like they understand me where I'm coming from. Even like my school is a public school and there are many people from our religion and my ethnicity, so it is more of an understanding place, so, yeah.

Nida's comments illustrates how her cultural and religious background fosters a sense of belonging and support among those who suffered. Being in a group of friends who share similar experiences facilitates her understanding of her identity within a predominantly secular school environment. Similarly Sara echoed her comments, emphasising the significance of belonging to the Muslim community. She said:

I would, you feel a little bit like a little bit upset of course, because it's your religion, it's your personal identity. Um, but I go to school with so many different Muslims. So, you aren't alone. If I was in a minority, then yeah. I would feel a little bit more upset, but when so many people are being called these things and you, you guys all kind of feel comforted that you guys all go through the same thing. So, I don't feel as upset.

The pupil stressed that facing Islamophobic comments because of her Muslim identity causes her distress but, the sense of togetherness she feels with fellow Muslims who suffer similar experiences of discrimination brings her comfort. This indicates that being part of a community that faces similar challenges tends to play an important role for Muslim minority groups within the context of secular British society. These experiences indicate that the unity among Muslim adolescents provides not only emotional support, but also enhances their collective resilience in facing difficulties they encounter in the secular context of British society. In summary, it can be stated that the shared hardships within the Muslim community serve to offer refuge and assistance when confronted with difficulties stemming from discrimination and prejudice in British schools.

Avoidance

Upon a thorough examination of the coping strategies employed by Muslim young people, it becomes evident that avoidance appears as a practical response to the challenging comments that target the students' religious identity, alongside other coping mechanisms, religious awareness and a sense of community affiliation. For instance, Usman, a 16-year-old of Asian-Bangladeshi descent, is currently in year 11 at an independent mixed school, which has a majority of non-Muslim students despite the presence of some Muslim peers, stated:

It's, it's less a matter of going more ignoring it because it's not going to only happen once. It's not, it's not, it's not only a one-time event, but neither is it a big obstacle. So, ignoring, it's fine. Just going about every day is the best thing I can do...

Usman's experiences with Islamophobic attacks have led to a sense of resignation, resulting in the use of avoidance strategies to preserve his emotional well-being. By ignoring negative comments, he creates a protective barrier against the distress linked to ongoing challenges, enabling him to maintain his daily life. Similarly, Asma seemed to rely on avoidance as a practical response when faced

with stereotypes about Muslim people in British society. Asma, a 16-year-old of Asian-Pakistani descent, currently studies in year 11 at a community school in Birmingham, where the majority of students are White British. She said:

Um, for girls dressing modestly that's quite hard in the UK, especially because a lot of people don't, they perceive someone to be wearing, an abaya or a niqab to be something like a terrorist. Um, so if you're wearing a headscarf, even on the bus, people will look and stare, but you have to try and ignore it.

In her response, she explained the various stereotypes regarding Muslims that are common within the wider British society. Furthermore, she faces challenges as a Muslim woman due to the widespread negative stereotypes regarding Muslim women as oppressed, which are perpetuated by the media and subsequently brought into the school environment. This indicates that Muslim women face additional challenges because of their religious identity that makes it even harder to continue their daily life in a secular British society. However, the awareness of religious identity allows Asma to reject the negative stereotypes about Muslims. Overall, Asma's comment points out that Islamophobic incidents are not isolated incidents for Muslim pupils but rather part of a larger pattern of discrimination that they encounter regularly.

Muslim pupils who face difficulties in their school environment as a result of their religious identity seem to employ avoidance as a practical response due to a lack of support from their school teachers or school authority. This is evident in the case of Hafsa, a 15-year-old Year 10 student of Somali descent attending a community school in Leicester, who tends to ignore Islamophobic attitudes because she receives insufficient support from her teachers.

You have to tell the teacher but then obviously they don't really do act much on it or you just ignore the person and you move past from the situation and you move on with your life.

She seemed to be disappointed with the lack of action of teachers against the Islamophobic incidents they experience within the school environment. This attitude of teachers indicates that there seemed to be a lack of support from their teachers for Muslim pupils in schools in the UK. The teachers' failure to take action against these unfriendly attitudes towards Muslim pupils appeared to result in the students building a reliance on avoidance strategies. Consequently, it can be stated that regarding individuals with Islamophobic attitudes can be regarded as a practical approach for Muslim students in school environment.

In conclusion, Muslim pupils in British education system seems to employ complex approaches to cope with prejudice and stereotyping. Although religious awareness and community support offer essential guidance, avoidance functions as a practical strategy that allows students to cope with the distressing burden of their experiences. These experiences of Muslim students show the importance of fostering a school environment that students feel safe to confront Islamophobia. This might help mitigate the reliance on avoidance and build a more inclusive atmosphere for Muslim students.

Discussion and Conclusion

This study examined the coping strategies utilised by Muslim adolescents in response to challenges encountered in school environments, specifically focussing on issues of Islamophobia and negative stereotyping. Three significant themes emerged as a result of thorough analysis of the qualitative semi-structured interviews with young British Muslims. The following themes can be identified as; “religious consciousness”, “community belonging”, and “avoidance.” Themes that came out through qualitative analysis highlight the diverse strategies employed by young Muslims to build resilience and navigate their psychological wellbeing while facing the challenges present in their everyday experiences. The findings of this study align with existing literature that acknowledges faith as an essential source of resilience for individuals confronting distress linked to discrimination, Islamophobia, and negative stereotyping.

The existing body of literature consistently underscores the significance of faith-oriented coping strategies. These strategies offer psychological and emotional assistance to Muslim youth as they deal with difficult educational settings characterised by hostility and bias. In the face of challenges, these young people show great strength by drawing on their religious beliefs and community ties. This shows transformative power of faith among young British Muslims. Individuals involved in this study stressed how important it is to maintain a strong and stable spiritual relationship with Allah through regular prayer. The participants constantly said that their deep religious involvement gave them strength and helped them deal with problems in an effective manner. They also stated that thanks to their religious beliefs they found comfort and solace in the broader secular framework of British society.

Numerous studies have shed light on the significance of faith and spirituality for minority Muslim groups. Regardless of age, gender, and ethnicity, religion

and spirituality serve as a source of resilience, strength, and comfort in the face of challenges such as Islamophobia and negative stereotyping. When considering the literature on how young adolescents navigate the challenges they encounter, the significance of religious coping becomes distinctly apparent. The present study, in line with most published literature on that topic, clearly shows that prayer, dua, reciting Qur'an help young British Muslims to keep a close relationship with Allah—a strategy repeatedly found to be essential for coping. For example, Cinici (2024) aligns with our findings, indicating that Muslim adolescents frequently rely on religious coping mechanisms, including faith in Allah, prayer (salat), supplication (dua), and reading the Qur'an to manage adversity. In addition, the findings of Stuart's (2014) study on the lived experiences of Muslim immigrant youth in New Zealand reveal that challenges arising from discrimination and cultural differences have a significant impact on these individuals. However, the presence of supportive family networks, coupled with a strong commitment to their religious beliefs and practices, has been instrumental in fostering resilience among these youth (Stuart, 2014). Similarly, a study conducted by Altıntaş (2023) involving young Muslims reinforces our findings regarding the role of religious faith in promoting resilience. It demonstrates how faith helps young people navigate adversity by offering hope, meaning, and a sense of purpose (Altıntaş, 2023). Building on these earlier findings, the present study contributes uniquely by showing how young British Muslims actively draw on their religious awareness to confront Islamophobia and other daily challenges within the UK educational system.

Moreover, the sense of belonging to a community centred around a common religious identity serves as a crucial source of support for young British Muslims. This cohesion allows for the exchange of experiences and emotions. Participants in the research highlighted the feelings of safety and unity that arose from their connections with fellow Muslims. The cultivation of a shared identity helps to foster a sense of collective power for young British Muslims. This seemed to help them to remove the feelings of isolation that many people feel in response to Islamophobic attacks and negative stereotypes. The results of this study align with previous research that highlights the significance of peer support in alleviating the impacts of discrimination and Islamophobia (Cortvriend, 2020; Fischer et al. 2010; Forrest-Bank and Dupper, 2015; Hargreaves, 2016; Zammuner, 2019). For example, the study by Forrest-Bank and Dupper (2015) involving high school students from various religious backgrounds, including Muslims, corroborates the findings of the current research. They discovered that

strong affiliations with peers of the same religion foster social support and assist in managing minority status within the school environment. In addition, Zammuner's (2019) research involving adolescents revealed that the pursuit of social support and effective problem-solving correlated with reduced social loneliness and enhanced levels of positive affect and life satisfaction. Cicognani's (2011) study on Italian adolescents corroborates these findings, indicating that those with greater self-efficacy and family support exhibit reduced withdrawal behaviours, resulting in enhanced well-being. In conclusion, the findings of this study indicate that solidarity among Muslim peers strengthens both individual and collective identity. This solidarity appeared to empower them to tackle the challenges they face within the context of the Muslim minority in the UK.

To this point, we have discussed the importance of religious coping strategies and the sense of community fostered by a shared religious identity among young British Muslims in dealing with the challenges they face in schools in England. Analysis of the semi-structured interviews with these students revealed that they also tended to use avoidance as a coping mechanism, particularly in response to the lack of support from their teachers in British schools. This shows a lack of support accessible to Muslim students in schools in England. The findings of this study align with most of existing literature indicating that avoidance serves as a coping mechanism for adolescents. Moodley et al. (2014) conducted a study with public high school students, demonstrating the prevalence of avoidance as a coping strategy among adolescents. Similarly, Zammuner's (2019) study with adolescents revealed that avoidance was identified as the most prominent coping strategy among this group. Furthermore, Borecka-Biernat's (2022) study on how teenagers manage social conflict revealed that when adolescents lack confidence in their ability to address or resolve an issue, they are more inclined to resort to avoidance coping strategies. However, findings from various studies indicate that utilising avoidance as a coping mechanism may lead to greater psychological distress among Muslim students over time (Holahan et al., 2005; Kunts et al., 2012). For example, Zammuner's (2019) study highlighted that avoidance, as a coping strategy among adolescents, was notably the most harmful, as it correlated with increased emotional loneliness and diminished perceived health. Considering the curricular findings of this study, it has significant implications for educational policy and practice. Initially, educational institutions ought to adopt culturally and religiously sensitive strategies for effectively supporting Muslim students. Secondly, training programs need to enhance understanding of Islamophobia and its impact on the well-being of students. Ultimately, the establishment of clear regulations to address discrimi-

nation incidents could diminish the likelihood of individuals resorting to avoidance as a means of coping. Consequently, these recommendations have the potential to enhance the cohesion within the school and the wider society in the UK.

In conclusion, the deep dynamics of resilience present in these pupils are revealed through the interaction between religious awareness, a sense of community, and the tendency to avoid difficulties. By thoroughly examining these dynamics, educational institutions can significantly enhance their support for the well-being of Muslim youth. Consequently, they can create a welcoming educational atmosphere that acknowledges diversity and genuinely promotes inclusivity. Despite the valuable contributions to the literature, this study has its own limitations. The research sample included fourteen British Muslim children residing in different parts of the UK. To represent the diverse demographics of the British Muslim community, the data was collected through semi-structured interviews with individuals from Pakistani, Bangladeshi, Somali, Turkish, and Algerian backgrounds. The sample was limited to multiple urban cities, including Birmingham, Leicester, and London, where diverse Muslim communities reside. As a result, the findings may not be fully generalizable to the broader British Muslim population. Future research should continue to explore these dynamics within the framework of changing public perceptions toward Muslims and the subsequent implications for identity and coping strategies.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Bu makale, İngiltere okullarındaki eğitim gören Müslüman gençlerin yaşadığı zorluklarla başa çıkma stratejilerini inceleyen bir araştırmanın bulgularını sunmaktadır. İngiltere’deki Müslüman öğrenciler kendi dinî ve kültürel kimliklerinden dolayı birçok zorluk yaşamaktadırlar. Halstead (2018) İngiltere’deki Müslüman öğrencilerin kendi dinî kimliklerine yönelik kalıp yargı, İslamofobi ve ayrımcılıktan dolayı yabancılaşma ve dışlanma ile karşı karşıya kaldıklarını ifade etmektedir. Bu sebeple Müslüman gençlerin psikolojik iyi oluşlarını sürdürmek için bu zorluklarla nasıl başa çıktığını ve hangi başa çıkma metodlarını uyguladıklarını incelemek önem arz etmektedir.

Çok sayıda araştırmacı dinin, zorluklarla karşılaşan bireyler için psikolojik destek sunduğunu ortaya koymuştur (Pargament, 1997). Buna ek olarak dinî bir topluluğun parçası olmak da kolektif destek sunar, ortak yaşamışlıkları artırır ve aidiyet duygusu geliştirir. Diğer taraftan, kaçınma, Batı toplumlarındaki Müslüman azınlık toplulukları için strese neden olan İslamofobi gibi zorluklarla yüzleşmede başa çıkma mekanizması gibi görünmektedir (Fischer et al., 2010). Din ve topluluk (cemaat), başa çıkma mekanizması olarak Müslüman azınlık grupların yaşamlarında hayati bir rol oynarken, İngiltere’deki özellikle okul ortamında Müslüman gençlere yönelik özgün başa çıkma mekanizmalarıyla ilgili çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir.

21. yüzyılda 11 Eylül ve 7 Temmuz saldırıları gibi global olaylar ile birlikte, Afganistan ve Irak savaşları, özellikle İngiltere’de Müslüman karşıtı tutumların yükselişini tetiklemiştir. Müslüman gençler, mevcut kimlikleri ve radikalliğe karşı savunmasız olabilecekleri algısı sebebiyle kendileri hakkında artan şüphelerle karşı karşıya kalmışlardır. Kimlik algısındaki ‘Paki’ den ‘terörist olabilir’ e değişim, özellikle dinlerini giyim kuşamlarıyla görünür bir şekilde açığa vuran Müslümanlara yönelik düşmanlığı alevlendirmiştir (Saeed, 2017). Yukarıda bahsedilen olaylara ek olarak, 1988’deki Rushdie ayaklanmaları ve 2001 de kent iç karışıklıkları, hükümet politikalarını çokkültürlülüğten, ulusal kimlik ve sosyal uyum politikalarına doğru değişikliğe sevk etmiştir (Home Office, 2001). Bu politika değişimi, aşırılık ile mücadele etmek için “Önleme” stratejisinin hayata geçirilmesi ile sonuçlanmıştır fakat bu politika, eğitim kurumlarında güvensizlik ve gözetim altında tutmaya çalışma çabalarını artırarak Müslüman toplulukların yabancılaşmasını körüklediği için eleştirilerle karşı karşıya kalmıştır (Home Office, 2023).

Önleme stratejisi, eğitim kurumlarından radikalleşme belirtileri gösteren öğrencileri izlemelerini ve İngiliz değerlerini teşvik etmelerini şart koşmaktadır (Home Office, 2023). “Truva Atı” adıyla bilinen olayı takiben Müslüman öğrencileri denetleme yoğunlaşmış, belli okullardaki Müslüman çocukların “Özgür Filistin” rozeti dâhil olmak üzere küçük eylemlerinin anti-terör görevlilerine ihbar edildiği vakalar belgelenmiştir (Archer, 2024; Sodha, 2022). Bu eylemler İslamofobik söylemlerle bir araya gelince Müslüman öğrencileri hedef alan akran zorbalığı ve ayrımcılıkta da bir artışa neden olmuştur. Örneğin, Warwick Dinler ve Eğitim Araştırma Birimi’nin genç insanların dinî çeşitliliğe karşı tutumları araştırması, İngiltere’deki devlet okullarındaki 13-15 yaş arası 11,809 (335 Müslüman dâhil) öğrenciyle yaptığı anket çalışmasında, Müslüman öğrencilerin %25’inin din temelli akran zorbalığına maruz kaldığını, bu zorbalığın etnisite, ırk veya isimlerinden daha çok dinlerine dayandırdıklarını bulmuştur. Buna ek olarak Karacan’ın (2023) İngiltere’deki Müslüman erkeklerle olan araştırması, İslamofobik saldırıların yaşı, savunmasız oluşu veya engelliliğine bakmazsın her Müslümanı etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

İsrail-Gazze çatışması gibi son olaylarla birlikte İngiliz Müslümanlar, artan karşıtlık ve nefret suçları ile karşı karşıya kalarak İngiltere’deki İslamofobiye şiddetlendirmiştir. Britanya Müslüman Konseyinden Zara Mohammed, Müslüman karşıtı düşüncenin, aşırı sağcı gruplar ve politik söylem tarafından Filistin için barışçıl savunmayı aşırılık ile ilişkilendirerek nasıl şiddetlendirildiğini vurgulamıştır (Mohammed, 2024). İngiltere izleme organizasyonu TellMAMA (2024)’ya göre Gazze’deki İsrail-Filistin çatışmasından sonra İngiltere’deki anti-Müslüman nefret olayları aniden yükselmiş ve üç katından fazlasına çıkmıştır. Bu olaylar sözlü taciz, tehdit, fiziksel saldırı, yağma, ayrımcılık, nefret söylemi ve anti-Müslüman materyal dolaşımı gibi çok çeşitli düşmanca eylemleri içerir. Genel olarak eğitim sisteminde terörle mücadeleye verilen önem, dışlama ortamı oluşturmuş, bu sebeple İngiltere okullarındaki genç Müslümanların eğitim ve dinî ihtiyaçlarını karşılamada başarısız olunmuştur.

Yöntem

Bu çalışma Müslüman gençlerin okul ortamında karşılaştıkları zorluklarla, özellikle İslamofobi ve negatif kalıp yargılara odaklanarak onların yararlandıkları başa çıkma stratejilerini incelemektedir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış mülakat yöntemini kullanarak 15 ve 16 yaşındaki

14 İngiliz Müslüman öğrenci ile mülakat yapılmıştır.² Katılımcılar, mülakatlara gönüllülük esasına dayalı olarak dahil edilmiştir. Görüşmelerin niteliğini artıracağı öngörüsüyle, bu öğrenciler ortaöğretimi (secondary education) tamamlama aşamasında olanlar arasından seçilmiştir. Çalışmaya katılanlar, cinsiyet dengesini sağlamak amacıyla yedisi kız ve yedisi erkek olacak şekilde belirlenmiştir. Katılımcıların tamamı İngiltere'de doğmuş ve burada büyümüştür. Katılımcılar, etnik köken açısından Pakistan, Bangladeş, Somali, Türk ve Cezayir mirasına sahip bireylerden oluşan geniş bir çeşitlilik sergilemektedir. Bu katılımcılar, İngiltere'deki Müslüman nüfusun etnik çeşitliliğini yansıtmak amacıyla bilinçli olarak seçilmiştir. Öğrenciler, mezun oldukları okullar açısından çeşitlilik göstermekte olup mezhebe bağlı olmayan devlet okulları (non-denominational community schools), özel okullar (independent schools) ve Katolik okulları (Catholic schools) gibi farklı eğitim kurumlarına devam etmektedir. Bu okullar, yoğun Müslüman nüfusa sahip Londra, Birmingham ve Leicester gibi dini açıdan çeşitli kent bölgelerinde yer almaktadır. Bu çalışma, nitel verileri analiz etmek amacıyla tematik analiz yönteminden yararlanmıştır.

Bulgular

Genç İngiliz Müslümanlarla yapılmış nitel yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizleri sonucu, üç önemli tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar “dinî bilinç”, “topluluk aidiyeti” ve “kaçınma” olarak tanımlanabilir. Nitel yöntemlerle yapılan analiz sonucu ortaya çıkan temalar, günlük yaşamlarında var olan zorluklarla yüzleşirken, dayanıklılık oluşturmak ve psikolojik iyi oluşlarını yönetmek için genç Müslümanların yararlandıkları çeşitli stratejileri vurgulamaktadır. Bu çalışmanın bulguları ayrımcılık, İslamofobi ve negatif kalıp yargılardan kaynaklı sıkıntılarla yüzleşen bireyler için, dayanıklılığın esas kaynağı olarak inancın doğruluğunu kabul eden mevcut literatür ile uyumludur.

Mevcut literatürün büyük kısmı tutarlı bir şekilde inanç odaklı başa çıkma stratejilerinin önemini vurgulamaktadır. Bu stratejiler, düşmanlık ve önyargı ile karakterize edilen zorlu eğitim ortamıyla baş etmek durumunda kalan Müslüman gençlere psikolojik ve duygusal yardım sağlamaktadır. Bu zorluklar karşısında, bahse konu genç insanlar dinî inançlarından ve topluluk bağlarından yararlanarak büyük bir güç ortaya koymaktadırlar. Bu da, dinin genç İngiliz Müslümanlar üzerindeki dönüştürücü etkisini göstermektedir. Bu çalışmaya katılan bireyler, dua\namaz yoluyla Allah'la olan güçlü ve istikrarlı manevi

² Bu çalışma için gerekli etik kurul izni 25 Mart 2020 tarihinde Warwick Üniversitesi tarafından verilmiştir.

ilişkilerini devam ettirmenin ne kadar önemli olduğunun altını çizmişlerdir. Katılımcılar dinî aidiyetlerinin etkili bir şekilde problemlerin üstesinden gelebilmek için kendilerine güç verdiğini ve yardım ettiğini sık sık ifade etmişlerdir. Ayrıca kalıtlımcılar dinî inançları sayesinde seküler yapıdaki İngiliz toplumunda huzur ve teselli bulduklarını belirtmişlerdir.

Birçok çalışma dinin ve maneviyatın azınlık Müslüman gruplar için önemi-ne ışık tutmaktadır. Bu topluluklar, cinsiyet, etnisite fark etmezsiniz dinin ve manviyatın, İslamofobi ve olumsuz kalıp yargı gibi zorluklar karşılaşında da-yanıklılık, güç ve huzur kaynağı olarak hizmet ettiğini keşfetmişlerdir. Düzenli yapılan dua\namaz, bu insanlara Allah'la olan ilişkilerini yakın tutmasına yar-dım ettiği bulgularda sık sık tekrarlanan çok önemli bir başa çıkma stratejidir. Karacan (2024) tarafından İngiltere'deki Müslüman erkeklerle yapılan araştırma bu bireylerin dinî inançlarını İslamofobi ile başa çıkmada nasıl araç olarak kul-landıklarını kanıtlamaktadır. Buna ek olarak Ozeto & Allan (2021) tarafından yapılan çalışmanın bulguları İngiltere'deki göçmen Müslüman kadınların ma-ruz kaldıkları stresin üstesinden gelebilmek için dinî başa çıkma tekniklerinden faydalandıklarını ortaya koymuştur. Sproston & Bhui (2002)'ye göre İngilte-re'de yaşayan Güney Asyalı Müslümanlar için dinî inanç; stres etkenleri ve zorlukların üstesinden gelmek için önemli bir başa çıkma mekanizması ola-rak ortaya konulmuştur. Aynı zamanda, Loewenthal ve diğerleri (2001), İngiliz Müslüman toplulukları içerisinde depresyonla başa çıkmak için din ve namaz\duanın en yararlı dinî pratik olarak ortaya çıktığını söylemişlerdir. Daha önceki çalışmaların bulgularından yola çıkarak, bu çalışmanın genç İngiliz Müslüman-ların dinî farkındalıklarını kullanarak İngiltere'deki okul ortamında karşılaşılan İslamofobinin zorluklarını ve diğer günlük hayat güçlüklerini ele alarak alana özgün katkı sunacağı düşünülmektedir.

Ayrıca ortak bir dinî kimlik çevresinde yoğunlaşan bir topluluğa ait olma his-si, genç İngiliz Müslümanlar için çok önemli destek kaynağı olarak hizmet et-mektedir. Bu da, tecrübelerin ve duyguların değiş tokuşuna imkân vermektedir. Mevcut araştırmaya katılanlar, diğer Müslümanlarla olan bağlantılarının sonu-cu olarak güvende olma hissi tecrübe ettiklerini belirtmişlerdir. Ortak kimliğin oluşturulması genç İngiliz Müslümanlar için kolektif güç duygusu geliştirmeye yardım etmektedir. Bu onların, İslamofobik saldırılar ve olumsuz kalıp yargılar karşısında birçok insanın hissettiği izole olma duygularını gidermelerine fay-da sağlıyor gibi gözükmektedir. Bu çalışmanın sonuçları önceki araştırmaların sonuçlarıyla uyumlu olarak, ayrımcılık ve İslamofobinin etkilerini hafifletme-

de akran desteğinin önemini vurgulamaktadır (Cortvriend, 2020; Fischer et al. 2010; Hargreaves, 2016). Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları Müslüman akranlar arasındaki dayanışmanın hem bireysel hem kolektif kimliği güçlendirdiğine işaret etmekte ve onlara azınlık Müslüman bağlamında karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek için güç kazandırıyor izlenimi vermektedir.

Şu ana kadar İngiliz genç Müslümanlar arasında İngiltere okullarındaki karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak için ortak dinî kimlik tarafından oluşturulan topluluk hissinin ve dinî başa çıkma stratejilerinin önemini tartıştık. İngiliz Müslümanlarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler neticesinde, onların İngiliz okullarındaki öğretmenlerden yeterli destek alamadıkları için kaçınmayı da başa çıkma mekanizması olarak kullandıkları görülmektedir. Bu durum, İngiltere okullarındaki Müslüman öğrencilerin erişebileceği destekten mahrum olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte çeşitli çalışmaların bulguları, başa çıkma mekanizması olarak kaçınmadan yararlanmanın daha büyük psikolojik sıkıntılara yol açabileceğini işaret etmektedir (Holahan et al., 2005; Kunts et al., 2012). Bu çalışmanın bulguları, eğitim politikası ve pratiği için kayda değer önerileri barındırdığı düşünülmektedir. Öncelikli olarak eğitim kurumları, Müslüman öğrencileri etkin bir şekilde desteklemek için kültür ve dinî bakımdan hassas stratejiler benimsemelidir. İkinci olarak eğitim programları, İslamofobiyi ve onun öğrencilerin iyi oluşları üzerindeki etkilerini anlamak için iyileştirilmelidir. Son olarak, ayrımcı olaylara değinecek açık düzenlemelerin tesis edilmesi bireylerin başa çıkma yolu olarak kaçınmaya başvurma olasılığını azaltabilir. Sonuç olarak, bu önerilerin İngiltere okul ortamındaki ve genel toplumdaki uyumu artırma potansiyeli bulunmaktadır.

Sonuç olarak bu öğrencilerin içerisinde var olan dayanıklılığın derin dinamikleri, dinî farkındalık, topluluk hissi ve zorlukları geçiştirme eğiliminin karşılıklı etkileşiminde kendini göstermektedir. Bu dinamiklerin detaylı incelenmesi yoluyla eğitim kurumları, Müslüman gençliğin iyi oluşları için onlara yapılacak destekleri önemli ölçüde geliştirebilir. Böylece bu kurumlar, çeşitliliği takdir eden ve gerçekten kapsayıcılığı teşvik eden arkadaş canlısı bir eğitim ortamı oluşturabilirler. Literatüre yapacağı katkılara rağmen bu çalışmanın kendi sınırlılıkları vardır. Araştırma örneklemini farklı bölgelerde oturan on dört İngiliz Müslüman öğrenciyi içerir. İngiliz Müslüman topluluğun çeşitli demografilerini yansıtmak için veri, Pakistan, Bangladeş, Somali, Türk ve Cezayir asıllı bireylerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bu araştırmanın örneklemini Birmingham, Leicester ve Londra gibi çeşitli Müslüman toplulukların yaşadığı kentsel şehirlerle sınırlıdır. Sonuç itibariyle, bu bulgular genel İngiliz Müslü-

man popölasyonuna uygulanamayabilir. Sonraki çalışmalar, Müslümanlara karşı değişen toplumsal algılar çerçevesi içerisindeki bu dinamikleri ve daha sonraki kimlik ve başa çıkma stratejileri için etkileri araştırmaya devam etmelidir.

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur./This study does not require ethics committee permission and the data used were obtained through literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles were complied with during the preparation of the study and all the studies utilized are stated in the bibliography.

Finansman / Funding: Yazar, bu araştırmayı desteklemek için herhangi bir dış fon almadığını kabul eder.. / The author acknowledges that he received no external funding in support of this research.

Yazar (lar) / Author (s): Muhammed Sacid TAŞTEPE

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

- Adam, Z., & Ward, C. (2016). Stress, religious coping and wellbeing in acculturating Muslims. *Journal of Muslim Mental Health*, 10(2), 3-26. <https://quod.lib.umich.edu/j/jmmh/10381607.0010.201?view=text;rgn=main>
- Altıntaş, M. C. (2023). Change of Identities and Religiosities of Muslim Young People across Time and Space: Resilient Youth. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (31), 22-46.
- Archer, N. N. (2024). Exclusive: Kids referred to Prevent over pro-Palestine views. *openDemocracy*. <https://www.opendemocracy.net/en/prevent-counter-terrorism-palestine-gaza-students-schools-universities/>
- Borecka-Biernat, D. (2022). Avoidance Coping Strategy in Adolescents in a Social Conflict Situation with Respect to Cognitive Correlates. *INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society*, 24(2 (92)), 85-101.
- Cicognani, E. (2011). Coping strategies with minor stressors in adolescence: Relationships with social support, self-efficacy, and psychological well-being. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(3), 559-578.
- Cinici, M. (2024). A qualitative study on Problems of Young People and Ways of Religious Coping in Türkiye. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, (62), 1-18.
- Cortvriend, A. (2020). Coping with vulnerability: The limbo created by the UK asylum system. *International Journal for Crime, Justice and Social Democracy*, 9(3), 61-74.
- Elahi, F., & Khan, O. (Eds.). (2017). *Islamophobia: Still a challenge for us all*. Runnymede. Retrieved April 20, 2025, from <https://www.runnymedetrust.org/>
- Fischer, P., Ai, A. L., Aydin, N., Frey, D., & Haslam, S. A. (2010). The Relationship between Religious Identity and Preferred Coping Strategies: An Examination of the Relative Importance of Interpersonal and Intrapersonal Coping in Muslim and Christian Faiths. *Review of General Psychology*, 14(4), 365-381. <https://doi.org/10.1037/a0021624>
- Forrest-Bank, S. S., & Dupper, D. R. (2016). A qualitative study of coping with religious minority status in public schools. *Children and Youth Services Review*, 61, 261-270.
- Francis, L. J., & McKenna, U. (2017). The religious and social correlates of Muslim identity: An empirical enquiry into religification among male adolescents in the UK. *Oxford Review of Education*, 43(5), 550-565. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352351>
- Francis, L. J., & McKenna, U. (2018). The Experience of Victimisation among Muslim Adolescents in the UK: The Effect of Psychological and Religious Factors. *Religions*, 9(8), 1-15. <https://doi.org/10.3390/rel9080243>

- Gilliat-Ray, S. (2010). *Muslims in Britain*. Cambridge University Press.
- Halstead, J. M. (2018). Islamic education in England. *Handbook of Islamic Education*. Ed. Holger Daun-Reza Arjmand, 855, 871.
- Hargreaves, J. (2016). Risk and resilience in British Muslim communities. *Ethnic and Racial Studies*, 39(14), 2601–2620. <https://doi.org/10.1080/01419870.2016.1155720>
- Holahan, C., Moos, R., Holahan, C., Brennan, P., & Schutte, K. (2005). Stress Generation, Avoidance Coping, and Depressive Symptoms: A 10-Year Model—PMC. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3035563/>
- Home Office. (2001). Building cohesive communities, report of the ministerial group on public order and community cohesion (The Denham Report) | European Website on Integration. https://migrant-integration.ec.europa.eu/library-document/building-cohesive-communities-report-ministerial-group-public-order-and-community_en
- Home Office. (2023). Prevent duty guidance: England and Wales (2023). GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/publications/prevent-duty-guidance>
- Hoque, A. (2015). British-Islamic Identity: Third-Generation Bangladeshis from East London—Goldsmiths Research Online. <https://research.gold.ac.uk/id/eprint/36838/>
- Iyer, S., Larcom, S., & She, P.-W. (2024). Do Religious People Cope Better in a Crisis? Evidence from the UK Pandemic Lockdowns. <https://www.repository.cam.ac.uk/items/b0f61896-e7d4-43c7-bb6d-a01190872f9b>
- Karaba, F. (2024). ‘I Can Only Do My Best and Leave the Rest to God’: Religious/Spiritual Coping Strategies of African Nurses in the UK. *Journal of Business Ethics*, 194(4), 789–808. <https://doi.org/10.1007/s10551-024-05775-z>
- Karacan, D. (2023). Islamophobia and Values in Western Societies: An Analysis of the Impacts on Muslim Men of Islamophobic Attacks in the UK. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21(46), 425-449. <https://doi.org/10.34234/ded.1366107>
- Karacan, D. (2024). How Do Muslim Men in The Uk Employ Religion as A Coping Method with Islamophobia? *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 24(1), 17–28. <https://doi.org/10.30627/cuilah.1437973>
- Lockley-Scott, A. (2020). Exploring the imagined identities of Muslim pupils in the context of Prevent [Phd, University of Warwick]. <http://webcat.warwick.ac.uk/record=b3520010~S15>
- Loewenthal, K. M., Cinnirella, M., Evdoka, G., & Murphy, P. (2001). Faith conquers all? Beliefs about the role of religious factors in coping with depression among different cultural-religious groups in the UK. *British Journal of Medical Psychology*, 74(3), 293–303. <https://doi.org/10.1348/000711201160993>

- Lowis, M. J., Jewell, A. J., Jackson, M. I., & Merchant, R. (2011). Religious and Secular Coping Methods Used by Older Adults: An Empirical Investigation. *Journal of Religion, Spirituality & Aging*, 23(4), 279–303. <https://doi.org/10.1080/15528030.2011.566543>
- Lynch, O. (2013). British Muslim youth: radicalisation, terrorism and the construction of the “other.” *Critical Studies on Terrorism*, 6(2), 241–261. <https://doi.org/10.1080/17539153.2013.788863>
- Mac an Ghaill, M., & Haywood, C. (2015). British-born Pakistani and Bangladeshi youngmen: Exploring unstable concepts of Muslim, Islamophobia and racialization. *Critical Sociology*, 41(1), 97-114.
- MCB (2007) Towards Greater Understanding: Meeting the needs of Muslim pupils in stateschools. London: The Muslim Council of Britain.
- Moodley, T., Esterhuyse, K., & Beukes, R. (2012). The ways in which adolescents cope and their relationship to age, gender and specific religious variables. *Journal of Psychology in Africa*, 22(1), 10-20.
- Mohammed, Z. (2024). British Muslims deserve safety and belonging. War in Gaza has made us fear we'll lose both. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2024/oct/07/british-muslims-safety-war-Gaza>
- Ni Raghallaigh, M. (2011). Religion in the lives of unaccompanied minors: An available and compelling coping resource. *British Journal of Social Work*, 41(3), 539–556.
- ONS. (2021). Religion by housing, health, employment, and education, England and Wales—Office for National Statistics. <https://www.ons.gov.uk/people-populationandcommunity/culturalidentity/religion/articles/religionbyhousinghealthemploymentandeducationenglandandwales/census2021>
- Ozeto, N. T., & Allan, T. (2021). Investigating a relationship between perceived stress, religious coping, and religiosity in migrant Muslim women. *Journal of Muslim Mental Health*, 15(1). <https://journals.publishing.umich.edu/jmmh/article/id/265/>
- Pargament, K. I. (1997). *The Psychology of Religion and Coping: Theory, Research, Practice*. Guilford Press.
- Paudyal, P., Tattan, M., & Cooper, M. J. (2021). Qualitative study on mental health and well-being of Syrian refugees and their coping mechanisms towards integration in the UK. *BMJ Open*, 11(8), e046065.
- Saeed, T. (2017). Muslim Narratives of Schooling in Britain: From ‘Paki’ to the ‘Would-Be Terrorist’. In M. Mac An Ghaill & C. Haywood (Eds.), *Muslim Students, Education and Neoliberalism* (pp. 217–231). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-56921-9_14

- Scott, J. (2018). Experiences of coping in young unaccompanied refugees in the UK. <http://uhra.herts.ac.uk/handle/2299/20193>
- Seddon, M. S. (2014). *The Last of the Lascars: Yemeni Muslims in Britain 1836-2012*. Kube Publishing Ltd.
- Shain, F. (2017). Dangerous Radicals or Symbols of Crisis and Change: Re-theorising the Status of Muslim Boys as a Threat to the Social Order. In: Mac an Ghaill, M., Haywood, C. (eds) *Muslim Students, Education and Neoliberalism*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-56921-9_2
- Shah, S. (2017). Education of Muslim Students in Turbulent Times. In: Mac an Ghaill, M., Haywood, C. (eds) *Muslim Students, Education and Neoliberalism*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-56921-9_4
- Shah, S. (2019). “I Am a Muslim First ...” Challenges of Muslimness and the UK State Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 18(3), 341–356. <https://doi.org/10.1080/15700763.2017.1398335>
- Sodha, S. (2022). The Trojan Horse Affair: How Serial podcast got it so wrong. *The Observer*. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/feb/20/the-trojan-horse-affair-how-serial-podcast-got-it-so-wrong>
- Sproston, K., & Bhui, K. (2002). In W. O'Connor & J. Nazroo (Eds.), *Ethnic differences in the context and experience of psychiatric illness: A qualitative study*. Stationary Office.
- Stuart, J. (2014). A qualitative analysis of Muslim young adults' adaptation experiences in New Zealand. *Journal of Muslim Mental Health*, 8(2), 21-46.
- Tastepe, M. S. (2023). *Exploring the Islamic education needs of 11-to 16-year-old British Muslim students attending community, faith-based and Muslim supplementary schools in the UK: an empirical inquiry* (Doctoral dissertation, University of Warwick).
- TellMAMA. (2024). Tell MAMA recorded almost 5,000 anti-Muslim cases a year on from 7 October TELL MAMA. <https://tellmamauk.org/tell-mama-recorded-almost-5000-anti-muslim-cases-a-year-on-from-7-october/>
- The Runnymede Trust. (1997). *Islamophobia: A Challenge For Us All*. <https://www.runnymedetrust.org/publications/islamophobia-a-challenge-for-us-all>
- Thomas, J., & Barbato, M. (2020). Positive Religious Coping and Mental Health among Christians and Muslims in Response to the COVID-19 Pandemic. *Religions*, 11(10), 498. <https://doi.org/10.3390/rel11100498>
- Zammuner, V. L. (2019). Adolescents' coping strategies influence their psychosocial well being. *Current Journal of Applied Science and Technology*, 36(3), 1-17.

Pozitif Psikoloji Temelli Manevi Danışmanlık Uygulamalarının Etkililiği Üzerine Üniversite Öğrencileri ile Nitel Bir Araştırma*

A Qualitative Study On The Effectiveness of a Positive Psychology Based Patoral Counseling Practices with University Students**

Ayşe Gül KONAR, Sorumlu Yazar, Dr. | Corresponding Author,
Ph.D.
konaraysegul@yahoo.com
ORCID: 0009-0001-3246-0218

Gülüshan GÖCEN, Doç. Dr. | Assoc. Prof.
İstanbul Üniversitesi, İstanbul/Türkiye | Istanbul University, İstanbul/Türkiye
gulusan.gocen@istanbul.edu.tr
ORCID: 0000-0003-4856-9653
ROR: 03a5qrr21

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

dergipark.org.tr/tr/pub/ded

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 11.04.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 02.06.2025

Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2025

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: Tr

Atıf/Citation: Konar, A. G. & Göcen, G. (2025). Pozitif Psikoloji Temelli Manevi Danışmanlık Uygulamalarının Etkililiği Üzerine Üniversite Öğrencileri ile Nitel Bir Araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 23(49), 211-255.

<https://doi.org/10.34234/ded.1674214>

Çıkar Çatışması / Competing Interests:

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

Yazar Katkıları / Author Contributions:

Ayşe Gül KONAR (%70), Gülüshan GÖCEN (%30)

* Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında 2024 Yılında İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne sunmuş olduğu “Grupla Pozitif Psikoloji Temelli Manevi Danışmanlık Uygulamaları: Üniversite Öğrencileriyle Karma Desenli Bir Araştırma” başlıklı doktora tezinin nitel bölümünden geliştirilerek üretilmiştir.

** This article is derived from the qualitative section of the doctoral dissertation titled “Group-Based Spiritual Counseling Practices Grounded in Positive Psychology: A Mixed-Methods Study with University Students,” submitted to the Institute of Social Sciences at Istanbul University in 2024 under the supervision of the second author.

Öz

Bu araştırma, pozitif psikoloji temelli manevi danışmanlık uygulamalarının üniversite öğrencileri üzerinde nasıl etkileri olduğunu incelemektedir. Bu makale, iç içe deneysel desenle kurgulanan bir çalışmanın ikinci etabında uygulanan nitel araştırma kısmını ele almaktadır. Çalışmada, insanın güçlü yönlerine ve erdemlerine odaklı uygulamalar içeren bir manevi danışmanlık programı yapılandırılmıştır. Program, Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı bir yurttaki kalan, amaçlı örneklemle seçilen, yaşları 18-25 arasında değişmekte (yaş ortalaması 20.64) olan 11 kız öğrenciye uygulanmıştır. Haftada bir gün olmak üzere 11 hafta süren uygulamaların ardından fenomenolojik desen çerçevesinde yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analizle değerlendirilmiş ve bulgular, üç ana ve sekiz alt tema etrafında toplanmıştır: (1) Programdan Elde Edilen Kazanımlar (kendini/güçlerini tanıma, kişisel gelişim, iyi oluş, pozitif bakış açısı ve umut, kavramsal farkındalık); (2) Programın Maneviyata Etkileri (kendi manevi yönünü keşfetme ve erdemlerin manevi boyutunun keşfi); (3) Program Hakkında Değerlendirmeler (erdemlerin programdaki yeri, grup deneyimi ve genel öneriler). Bulgular, uygulamanın katılımcıların öz farkındalıklarını artırmalarına ve güçlü yönlerini keşfetmelerine katkı sağladığını; bu gelişim alanlarının ise kişisel gelişim ve psikolojik iyi oluş düzeylerinde olumlu yansımalar oluşturduğunu göstermektedir. Katılımcıların maneviyatlarını içsel bir güç olarak keşfetmeleri ve bilgelik, cesaret, umut gibi erdemlerin manevi boyutlarını fark etmeleri, daha bütüncül ve bilinçli bir gelişim sürecine yönelmelerini kolaylaştırmıştır. Eğitsel içerikte yer alan bilinçli farkındalık ve olumlu düşünme gibi kavramların psikolojik ve manevi gelişimi destekleyici biçimde ele alınması ise katılımcıların olumsuz tutum ve davranış örüntülerinde değişim yönünde adım atmalarına olanak tanımıştır. Bununla birlikte, bazı katılımcılarda değişimin daha çok farkındalık düzeyinde kaldığı ve davranışsal dönüşüm için daha uzun süreli uygulamalara ihtiyaç duyulabileceği gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Manevi Danışmanlık, Pozitif Psikoloji, Erdemler, Güçlü Yönler, Gençlik Gelişimi.

&

Abstract

This study examines the effects of positive psychology-based pastoral counseling practices on university students. The article focuses on the qualitative phase of a study designed with a mixed-method. A pastoral counseling program centered on personal strengths and virtues was developed and implemented. The program was conducted with 11 female students, aged between 18 and 25 (mean age:

20.64), residing in a dormitory affiliated with the Ministry of Youth and Sports, selected through purposive sampling. Following 11 weekly sessions, individual semi-structured interviews were conducted within the framework of a phenomenological design. The data were analyzed using descriptive analysis and organized under three main themes and eight subthemes: (1) Benefits from the Program (self/strength recognition, personal growth, well-being, positive perspective and hope, conceptual awareness); (2) Effects on Spirituality (discovery of one's spiritual side, exploration of the spiritual dimension of virtues); (3) Evaluation of the Program (the role of virtues in the program, group experience, general suggestions). The findings indicate that the program contributed to enhancing participants' self-awareness and helping them discover their personal strengths; these areas of development were found to have positive reflections on their personal growth and psychological well-being. Participants' discovery of their spirituality as an inner source of strength, along with their recognition of the spiritual dimensions of virtues such as wisdom, courage, and hope, facilitated their orientation toward a more holistic and consciously guided developmental process. The inclusion of concepts such as mindfulness and positive thinking in the educational content, in a way that supports psychological and spiritual development, enabled participants to take steps toward change in their patterns of negative attitudes and behaviors. However, it was also observed that for some participants, the change remained primarily at the level of awareness, suggesting that longer-term interventions may be needed to support behavioral transformation.

Keywords: Pastoral Counseling, Positive Psychology, Virtues, Character Strengths, Youth Development.

Giriş

Batı'da 20. yüzyılın başlarından itibaren kurumsallaşmaya başlayan manevi danışmanlık alanı, son yıllarda Türkiye'de de eğitim, ilahiyat ve psikoloji gibi disiplinlerin katkısıyla daha sistematik bir çerçeveye kavuşmaktadır. Din ve maneviyatın yanı sıra psikoloji ve davranış bilimlerinin kuramsal ve yöntemsel birikiminden beslenen manevi danışmanlık; insanı beden, zihin ve ruh bütünlüğü içinde ele alan bir yaklaşımdır (Snodgrass, 2015; Hansford, 2023). Bu danışmanlık biçiminde, psikolojik sağlığın iyileştirilmesinin yanında insanın sahip olduğu potansiyellerin farkındalığı ve bunların tam olarak geliştirilmesi hedeflenmektedir (Özdoğan, 2006; Göcen, 2020; Özen, 2024).

Zeminine insan doğasını yerleştiren manevi danışmanlık, dini ya da varoluşsal meselelerle sınırlı kalmaksızın; insan deneyimini bir bütün olarak ele alan

çok yönlü bir destek biçimi olarak yapılandırılmaktadır (Clinebell, 1984; Koç, 2016; Altaş, 2017; Söylev, 2020). Maneviyatın insanda doğuştan var olan evrensel bir yönelim olarak değerlendirilmesi, bu boyutu merkeze alan danışmanlık uygulamalarının iyileştirici ve dönüştürücü potansiyelini, toplumun farklı kesimleri için etkili hale getirmektedir (Thorne, 2001; Ok, 2017; ASERVIC, 2024). Bu kapsamda maneviyat, kişilerin öz benliğiyle temas kurmasını ve içsel kaynaklarını yeniden yapılandırmasını kolaylaştıran işlevsel bir unsur olarak öne çıkmakta; özellikle gençlere yönelik eğitim ve danışmanlık hizmetlerinde hem yönlendirici hem güçlendirici bir rol üstlenmektedir (Benson vd., 2003; Benson ve Roehlkepartain, 2008; Kass, 2015; Düzgüner ve Soykök, 2020).

Gençlik dönemi, kişilerin zihinsel, bedensel ve ruhsal potansiyelini en yoğun biçimde sergilediği kritik bir gelişim evresidir. Kişisel gelişimin büyük ölçüde bu dönemde edinilen bilgi, farkındalık ve yaşam tercihleriyle biçimlenmesi, gençlik yıllarını tüm yaşam döngüsünde belirleyici bir konuma yerleştirmektedir (King ve Boyatzis, 2004; Acar, 2018; Santrock, 2023). Bu bağlamda, gençlerin çok yönlü gelişimlerini desteklemek amacıyla yapılandırılmış müdahalelere ve rehberlik hizmetlerine duyulan ihtiyaç, giderek daha görünür hale gelmektedir (Fry, 1998; Lerner, 2004; Eryılmaz, 2014; Candemir ve Can, 2023).

Gençlerin fiziksel, psikolojik, sosyolojik ve manevi iyi oluşlarını içerecek şekilde bütüncül gelişimlerinin desteklenmesini hedefleyen uygulamalar arasında manevi danışmanlık, anlamlı ve işlevsel bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda özellikle yaşamlarının erken dönemlerinde bulunan çocuk ve gençler söz konusu olduğunda, erdem ve değer temelli içerikler; kişilerin kendini tanıması, içsel kaynaklarını keşfetmesi ve yaşamına yön verecek ilkelere dair farkındalık geliştirmeleri açısından önemli bir işleve sahiptir. Bu sebeple bu gruplara yönelik manevi danışmanlık uygulamalarında erdem ve değerlerler, temel bileşenler olarak yer almaktadır (Ağılkaya Şahin, 2018; Ceylan ve Özaydın, 2020; Düzgüner ve Ayten, 2020; Güvenç, 2022). Bu grupların geçirdiği yaşam evreleri dikkate alındığında, birçok erdem arasından bilgelik, cesaret ve umut; hem bireylerin kişisel ve manevi ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sağlamakta hem de buradan doğan gelişimsel isteklerin desteklenmesi bakımından öne çıkmaktadır. Örneğin bilgelik, kişinin kendini tanıma sürecinde rehberlik eden ve içsel motivasyonu besleyen bir işlev üstlenmektedir (Ferreira, 2010; Güvenç, 2022). Cesaretse kişisel gelişimi ve bireyin kendi olma yolculuğunda sergilediği yürekliliğin temel göstergelerinden biridir (Sayar, 1997; Skinner, 2010; Tillich, 2014). Öte yandan felsefe, teoloji ve antropoloji gibi alanlarda da derin anlamlar yüklenen umut (Kartopu, 2020; Nazir, 2020), manevi danışmanlıkta

da temel bir dayanak noktası olarak yer almakta ve kişinin geleceğe yönelik anlam ve amaç duygusunu güçlendirmektedir (Capps, 1997; Stone ve Lester, 2001; Kwan, 2010; Clements ve Clinebell, 2013; Gürsu, 2022).

Erdemlerin manevi danışmanlıkta taşıdığı değer, pozitif psikoloji yaklaşımlarında da güçlü bir biçimde karşılık bulmaktadır. Pozitif psikoloji, kişilerin güçlü yönlerini keşfetmesini hedefleyen bir yaklaşım olarak erdemlere ve manevi kaynaklara özel bir vurgu yapmaktadır (Carr, 2016; Worthington vd., 2021). Tarihsel olarak içsel huzur, mutluluk, toplumsal uyum gibi amaçlar doğrultusunda öne çıkan erdemler; günümüzde pozitif psikoloji tarafından bilimsel bağlamda yeniden ele alınmaktadır (Sheldon ve King, 2001; Park ve Peterson, 2008; Ayten, 2014; Ratchford vd., 2022). Bu anlayışa göre erdemler, yalnızca kişisel işlevselliği artıran özellikler olarak değil aynı zamanda kişilerin içsel derinliği, maneviyatla kurduğu bağ ve yaşamına anlam katma çabalarının bir yansıması olarak da ele alınmaktadır (Martin, 2007; Utsch, 2008; Kashdan ve Nezlek, 2012).

Pozitif psikolojinin güçlü yönler ve erdemler yaklaşımı, “pozitif gençlik gelişimi” kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Lerner vd., 2003). Bu yaklaşım, gençlerin sadece risk faktörlerinden korunması değil aynı zamanda çok boyutlu gelişimlerinin -duygusal, zihinsel, fiziksel, manevi ve entelektüel- bütüncül biçimde desteklenmesini hedefler (Cheon ve Canda, 2010: 121). Pozitif gençlik gelişiminin önemli bir bileşeni olarak maneviyat ise kişinin yaşamına anlam katma sürecinde temel bir kaynak olarak değerlendirilmektedir (Sink ve Devlin, 2011). Pozitif gençlik gelişimi yaklaşımı ve bu süreçte maneviyatın ve erdemlerin etkin bir kaynak olarak nitelendirilmesi, çalışmaları manevi danışmanlık alanıyla yakınlaştırmaktadır (Benson vd., 2003; King ve Boyatzis, 2004; Seligman vd., 2005; Benson ve Roehlkepartain, 2008; Lerner vd., 2008; Cheon ve Canda, 2010; Benson vd., 2012).

Bu bağlamda pozitif psikoloji, gençlere yönelik manevi danışmanlık uygulamaları açısından önemli bir kuramsal zemin sunmaktadır. Disiplinlerarası doğası gereği farklı danışmanlık modelleriyle etkileşim içinde gelişen manevi danışmanlık alanı (Lynch, 2002; Ağılkaya Şahin, 2018), özellikle son yıllarda pozitif psikolojik ilkelerin kişilerin manevi ve psikolojik iyi oluşunu desteklemedeki rolünü merkeze alan çalışmalara konu olmaktadır (Ferreira, 2010; Schoeman ve Van den Berg, 2011; Brunsdon, 2015). Nitekim Hackney (2007), Hristiyan danışmanlık yaklaşımlarında pozitif psikolojinin değer ve erdem temelli yapısının danışmanlık sürecine entegre edilebileceğini savunmakta; Kwan (2010), umut kavramı üzerinden pastoral teoloji ile pozitif psikoloji arasında kuramsal bir bağ kurmakta; Scheib (2014) ise manevi danışmanlık süreçlerinde kişilerin yaşam anlatılarına ve

güçlü yönlerine odaklanarak pozitif psikolojik ilkeleri yapılandırıcı bir araç olarak değerlendirmektedir. Benzer biçimde, İslamî psikoloji literatüründe de pozitif psikolojiyle kurulan kuramsal yakınlık, insanın manevi kaynaklarını fark ettirme ve destekleme konusunda bu iki alan arasında anlamlı bir etkileşim doğurmuştur. Pozitif psikolojinin iyi oluşa odaklanan yaklaşımı ile İslamî psikolojinin kendini bilme ve tamamlama yönelimi arasında artan bir geçişkenlik dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, her iki alanı birlikte ele alan sentez yaklaşımların literatürde daha sık yer bulması da bu etkileşimi yansıtmaktadır (Khodayarifard, 2000; Rusydi, 2012; Khodayarifard vd., 2016; Kasturi, 2021; Siregar, 2022).

Türkiye’de manevi danışmanlık alanında yapılan akademik çalışmaların henüz yeterli düzeye ve çeşitliliğe ulaşmamış olduğu bilinen bir husustur. Öte yandan, 2010–2020 yılları arasında hazırlanmış lisansüstü tezlerin konu ve yöntem açısından incelendiği bir araştırmada (Sancak, 2022), manevi danışmanlık kapsamında tanımlanan çalışmalar içerisinde gençlik dönemine odaklananların diğer yaş gruplarına kıyasla oldukça sınırlı olduğu ve bu alandaki araştırmaların artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Söz konusu kapsamda gençlik dönemini konu alan çalışmaların çoğunun ise problem ve patoloji odaklı olduğu göze çarpmaktadır (Şirin, 2013; Satan vd. 2016; Acar, 2018; Memiş, 2018; Pehlivan, 2018; Ağırakça Dinç ve Ekşi, 2019; Taşkın ve Çetin, 2021). Değer ve erdemleri merkeze alarak gençlerin manevi gelişimini ve güçlenmesini hedefleyen çalışmalar, son yıllarda dikkat çekmeye başlasa da alandaki örneklerin sayısı hâlâ sınırlıdır (Niyazibeyoğlu, 2022; Bozkaya, 2023; Hatipoğlu ve Kaya, 2023).

Türkiye özelinde gençlere yönelik manevi danışmanlık hizmetleri, görece yeni bir alan olup 2015 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı ile Gençlik ve Spor Bakanlığı (GSB) arasında imzalanan protokol ile kurumsal bir çerçeveye kavuşmuştur (Din Hizmetleri Raporu, 2015). Bu kapsamda öğrenci yurtlarında, gençlik merkezlerinde ve çeşitli sosyal alanlarda gençlerin kişisel ve manevi gelişimlerine destek olmayı hedefleyen danışmanlık hizmetleri yürütülmektedir. Bu hizmetlerde gençlerin insani erdemlerle donatılmış, ruhen ve bedenen sağlıklı kişiler olarak yetişmeleri, yaşam anlamlarını geliştirmeleri ve manevi kaynaklarını fark etmeleri amaçlanmaktadır (Din Hizmetleri Raporu, 2017). Bu bağlamda, araştırma kapsamında, gençlik manevi danışmanlığı hizmetlerinin hedefleriyle uyumlu olarak hem psikolojik hem manevi iyi oluşu güçlendirmeye yönelik uygulamalar içeren bir program tasarlanmıştır. Program, GSB’ye bağlı bir öğrenci yurdunda manevi danışman olarak görev yapan araştırmacı tarafından hazırlanıp uygulanmıştır.

Türkiye’de gençlik hizmetleri bağlamında manevi danışmanlık alanına kuramsal ve uygulamalı katkı sunmak, bu çalışmanın temel amaçlarından birini oluşturmaktadır. Çalışma, araştırmacının doktora tezine dayandırılmış olup, bu makalede söz konusu çalışmanın amacı, kapsamı ve bulguları yeniden yapılandırılarak sunulmaktadır. Araştırmada, pozitif psikoloji temelli manevi danışmanlık programının üniversite öğrencileri üzerindeki etkililiğinin anlaşılması amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Program, katılımcılar açısından hangi yönlerden değişim ve gelişim sağlamıştır?
- Katılımcılar, uygulamanın kendilerinde oluşturduğu etkileri nasıl ifade etmektedir?
- Program, katılımcıların maneviyat algısı ve deneyimleri üzerinde nasıl bir etki yaratmıştır?
- Katılımcıların, programda erdemlere yer verilmesine dair görüş ve yorumları nelerdir?
- Katılımcıların uygulama sürecine ve yapısına ilişkin genel değerlendirmeleri nelerdir?

Pozitif Psikoloji Temelli Manevi Danışmanlık Programı

Geliştirilen manevi danışmanlık programı, pozitif psikolojiyle birlikte hareket ederek bilgelik, cesaret ve maneviyat erdemleri temelinde yapılandırılmış olup gençlerin kendilerini tanımaları, kişisel potansiyellerini keşfetmeleri ve bu doğrultuda yaşam hedefleri belirlemelerine katkı sunma amacıyla oluşturulmuştur. Program kapsamında, katılımcıların içsel kaynaklarının ve manevi değerlerinin farkına varmalarının yanı sıra olumlu duygular geliştirmeleri, iyimserlik düzeylerini artırmaları ve umut temelli bir yaşam perspektifi kazanmaları hedeflenmiştir.

Pozitif psikoloji yaklaşımından yararlanarak hazırlanan manevi danışmanlık programının oluşturulma süreci hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde çok katmanlı bir yapıya dayanmaktadır. Bu süreçte ilk olarak, pozitif psikolojinin kişinin güçlü yönlerine, olumlu duygulara ve psikolojik esenliğe odaklanan temel kavramsal çerçevesi detaylı biçimde incelenmiştir. Özellikle Peterson ve Seligman’ın (2004) karakter güçleri ve erdemler modelinden yola çıkılarak kişinin gelişimini destekleyen yapı taşları belirlenmiş; programın içeriği bu temeller üzerine inşa edilmiştir.

Programın müdahale stratejileri belirlenirken pozitif psikoloji literatüründeki çağdaş kuramsal modellerden yararlanılmıştır. Fredrickson’ın (2001) “Genişlet ve İnşa Et” teorisi olumlu duyguların kişide zihinsel kaynakları artırma ve dayanıklılığı güçlendirme işlevine dayalı olarak, oturumların duygusal atmosferine yön vermiştir. Dweck’in (2020) “Gelişimci Zihniyet” yaklaşımı, kişinin değişim kapasitesini kabul eden bilişsel çerçeveyi desteklemiş; Kabat Zinn’in (2019) “Bilinçli Farkındalık” yaklaşımı ise farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmuştur. Umud kavramı ise, Snyder’in (2002) bilişsel-motivasyonel temelli “Umut Teorisi” doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bu kuramsal temel, yalnızca oturum amaçlarını değil, aynı zamanda katılımcılarda geliştirilmeye çalışılan tutum ve becerilerin de dayanağını oluşturmuştur.

Programın özgün yönü, temelde manevi danışmanlık ilkelerine dayalı olarak yapılandırılmış olması ve bu yapıya pozitif psikoloji kuram ve tekniklerinin entegre edilmesidir. Katılımcıların dini ve kültürel yönelimlerine uygun içerikler geliştirilebilmesi amacıyla İslam düşüncesiyle uyumlu bir değer temelli yaklaşım benimsenmiştir. Bu bağlamda, Clinebell’in (1979) kişisel büyümeyi merkeze alan gelişim danışmanlığı (growth counseling) anlayışı ile umut odaklı müdahale yaklaşımı, içerik tasarımı ve işlevsel bir kaynak olmuştur. Clinebell’in yaklaşımı, spesifik olarak bir dini gelenekten değil, kişinin varoluşsal ve ruhsal gelişimini destekleyen bütüncül danışma ilkelerine dayanmaktadır. Bu doğrultuda program, insanın içsel kaynaklarını fark etmesini, kişisel sorumluluğunu geliştirmesini ve yaşamına anlam katacak değerlerle yön bulmasını amaçlayan, gelişim odaklı bir müdahale modeli olarak tasarlanmıştır.

Programın taslağı geliştirildikten sonra, manevi danışmanlık ve psikolojik danışmanlık alanlarında uzman üç akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Uzman değerlendirmeleri, içerik, yöntem ve kültürel uyum açısından detaylı biçimde analiz edilmiş ve program öneriler doğrultusunda revize edilmiştir.

Ardından 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, GSB’ye bağlı bir öğrenci yurdunda programın pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, gönüllülük esasına göre belirlenmiş 9 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Oturumlar on hafta boyunca sürdürülmüş, her bir oturumun sonunda Oturum Değerlendirme Formları aracılığıyla katılımcı görüşleri sistematik biçimde toplanmıştır. Pilot uygulamada elde edilen veriler, programın uygulanabilirliği, katılımcı memnuniyeti ve içerik etkililiği açısından değerlendirilmiş; içerikte

küçük ölçekli düzeltmeler yapılarak program son haline getirilmiştir. 11 haftalık programın oturum yapısını, her oturumun temel amacını ve kullanılan yöntem-tekniklerini sistematik olarak gösteren tablo, Ek 1’de sunulmaktadır.

Yöntem

Bu makalede, pozitif psikoloji temelli manevi danışmanlık programının içeriğini ve oluşum sürecini kapsayan karma yöntemle yürütülmüş çalışmanın tamamına değil, yalnızca araştırmanın nitel boyutuna yer verilmiştir. Katılımcı deneyimlerini derinlemesine incelemek amacıyla fenomenolojik desenin benimsendiği bu kısımda, uygulamanın katılımcılarda oluşturduğu etkileri, sağladığı değişim ve kazanımları, programda erdemlerin yer almasına ilişkin görüşleri ve genel değerlendirmeleri ortaya koymak amacıyla uygulama sonunda katılımcılarla yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul’da GSB’ye bağlı bir öğrenci yurdunda kalan ve farklı fakültelerde öğrenim gören 11 kız üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 20.64 olup yaş aralığı 18-25’tir. Katılımcılar seçilirken öğrenci yurdunda resmi izinler doğrultusunda pozitif psikoloji temelli manevi danışmanlık programına dair duyurular yapılmış ve konu ile ilgilenen öğrencilere programın süreci ve özellikleri hakkında bilgilendirmelerde bulunulmuştur. Ardından araştırmaya katılmaya gönüllü öğrencilerin “düzenli katılım” hususundaki sorumlulukları göz önünde bulundurularak başvuruları değerlendirilmiştir. Bu aşamada, programın gençlerde gelişim ve refahı güçlendirici etkilerini derinlemesine anlamak için uygulamaya katılacak öğrencilerin daha önce herhangi bir psikolojik tanı almamış kişilerden oluşması ve programın manevi yönü dikkate alınarak “Allah inancına sahip olmak” kriterleri benimsenmiştir.

Çalışmaya ilk etapta gönüllü olarak katılan 25 öğrenci arasından, sosyo-demografik bilgiler ve uygunluk kriterleri doğrultusunda değerlendirme yapılmıştır. Bu öğrenciler arasından, uygulama grubunda yer alacak katılımcıları belirlemek amacıyla kura yöntemi kullanılmış ve 12 kişi seçilmiştir. Programın uygulama sürecinde düzenli katılım koşuluna uymayan bir öğrencinin sürecin devamında yer almaması nedeniyle nitel veri toplama işlemleri 11 katılımcı ile tamamlanmıştır. Katılımcılara dair sosyo-demografik bilgiler, Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

Katılımcı	Yaş	Üniversite	Bölüm	Sınıf	Yerleşim Yeri (Uzun Süreli)	Ekonomik Durum
K1	18	Marmara	Özel Eğitim Öğretmenliği	1.	Kırsal	Orta
K2	22	Sağlık Bilimleri	Ağız ve Diş Sağlığı	2.	Şehir	Orta
K3	19	Marmara	Almanca Öğretmenliği	1.	Şehir	Orta
K4	24	Marmara	Okul Öncesi Öğretmenliği	4.	Şehir	Düşük
K5	19	Marmara	İngilizce İktisat	1.	Şehir	Orta
K6	21	Marmara	Ebelik	3.	Şehir	Düşük
K7	19	Sağlık Bilimleri	Ebelik	1.	Kırsal	Orta
K8	25	İstanbul Medeniyet	Hemşirelik	4.	Şehir	Orta
K9	20	Marmara	Hukuk	2.	Büyük Şehir	Orta
K10	20	İstanbul Medeniyet	Biyomühendislik	3.	Şehir	Orta
K11	21	Fatih Sultan Mehmet Vakıf	Psikoloji	1.	Şehir	Orta

Veri Toplama Araçları

Araştırmada yer alan katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Form kapsamında katılımcılardan; yaşları, öğrenim gördükleri üniversite, fakülte ve bölüm bilgileri, sınıf düzeyleri, yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim yeri, ekonomik durumlarına ilişkin algıları ve dini inanç durumlarına (bir dini inanca ya da Allah inancına sahip olup olmadıkları) dair bilgiler toplanmıştır. Bu veriler, katılımcı profilinin detaylı şekilde ortaya konulması ve nitel verilerin bağlamına ilişkin açıklık sağlanması amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmada, programın katılımcılar üzerindeki etkilerini, deneyimlerini ve programa ilişkin genel değerlendirmelerini derinlemesine anlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu formun taslağı, programın tematik içeriği ve oturum hedefleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan taslak form, alan uzmanlarının görüş ve önerilerine sunulmuş; alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak nihai hâline getirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının güz döneminde, pozitif psikoloji temelli manevi danışmanlık programının uygulanmasını takiben toplanmıştır. Çalışma kapsamında etik kurul onayı, 23.11.2022 tarihli ve 2022/266 dosya numaralı İstanbul Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı kararıyla alınmıştır.

Programın on bir haftalık uygulama süreci tamamlandıktan sonra, tüm katılımcılarla bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, programın sona ermesinden bir hafta sonra planlanarak yüz yüze uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde her katılımcıdan yazılı ve sözlü olarak bilgilendirilmiş onam alınmış; görüşmeler, katılımcıların rızası doğrultusunda dijital ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Her görüşme ortalama 30 dakika sürmüştür. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış; ancak katılımcı yanıtlarını derinleştirmek amacıyla gerekli durumlarda takip soruları da yöneltilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşme verileri, araştırmacı tarafından ses kayıtlarından kelimesi kelimesine yazıya aktarılmıştır. Transkriptlerin doğruluğu, araştırmacı tarafından dikkatle gözden geçirilmiş; eksik ya da anlam bütünlüğünü bozan ifadeler düzeltilmiş, analiz açısından önemsiz tekrarlar ayıklanarak metinler çözüme hazır hale getirilmiştir. Elde edilen veriler, nitel araştırma yaklaşımlarına uygun biçimde betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde, araştırma soruları doğrultusunda oluşturulan tematik çerçeve esas alınmış; veriler anlamlı bütünler hâlinde gruplandırılarak tema ve alt temalar belirlenmiştir.

Araştırma verilerinin analiz edilmesi sonucunda üç ana tema belirlenmiştir: (1) Programdan Elde Edilen Kazanımlar, (2) Programın Maneviyata Etkileri ve (3) Program Hakkında Değerlendirmeler. Her bir ana tema kapsamında çeşitli alt temalar ortaya konulmuştur. Bu alt temalar, katılımcı deneyimlerini daha ayrıntılı biçimde yansıtmak amacıyla yapılandırılmıştır. Bulgular bölümünde, her alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Katılımcı ifadeleri, temaların daha somut ve anlamlı hale gelmesine katkı sağlamıştır. Araştırmada elde edilen ana ve alt temaların genel görünümü Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2: Araştırmada Ulaşılan Üst ve Alt Temalar

Üst Temalar	Alt Temalar
(1) Programdan elde edilen kazanımlar	*Kendini/güçlerini tanıma *Kişisel gelişim *İyi oluş *Pozitif bakış açısı ve umut *Kavramsal farkındalık
(2) Programın maneviyata etkileri	*Kendi manevi yönünü keşfetme *Erdemlerin manevi boyutunun keşfi
(3) Program hakkında değerlendirmeler	*Erdemlerin programdaki yeri *Grup deneyimi *Genel öneriler

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada, nitel araştırmalara özgü geçerlik ve güvenirlik stratejileri benimsenmiş ve süreç boyunca bu yaklaşımlara uygun bir yöntem izlenmiştir. İlk olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş; bazı sorular alınan önerilerle yeniden düzenlenerek daha açıklayıcı ve işlevsel hale getirilmiştir.

Veri toplama sürecinde araştırmacı, danışmanlık programının tüm oturumlarına aktif olarak katılmış; bu süreçte katılımcılarla güvene dayalı bir ilişki geliştirilmiştir. Bu etkileşim, bireysel görüşmelerin daha açık, içten ve doğal bir şekilde gerçekleşmesini sağlamış; katılımcıların deneyimlerini samimi biçimde ifade etmelerine olanak tanımıştır. Bu durum, elde edilen verilerin güvenilirliğini önemli ölçüde artırmıştır (Creswell, 2017).

Araştırma sürecinde ayrıca ayrıntılı betimleme tekniği kullanılmış; katılımcıların düşünce ve duyguları, kendi ifadeleriyle doğrudan alıntılanarak sunulmuştur. Bu uygulama, araştırma bulgularının araştırmacı yorumu yerine, katılımcı deneyimlerine dayanmasını sağlamış ve bulguların geçerlik düzeyini yükseltmiştir (Creswell, 2017; Büyüköztürk vd., 2021). Buna ek olarak, veri toplama sürecinde tüm bireysel görüşmeler sesli olarak kaydedilmiş ve görüşmelerin tamamı özenle yazıya aktarılmıştır. Ses kayıtlarının kullanılması, elde edilen verilerin doğruluğunu koruma açısından nitel araştırmalarda önerilen etkili bir yöntem olarak literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2021). Tüm bu yöntemler, araştırmada ulaşılan bulguların güvenirliliğini ve doğruluğunu artırmak, araştırmacı önyargısını en aza indirmek ve katılımcı deneyimlerini en doğal haliyle yansıtmak amacıyla bütüncül biçimde uygulanmıştır.

Bulgular

Programdan Elde Edilen Kazanımlar Üst Teması

Yapılan görüşmelerde programın katılımcılar üzerindeki etkilerini anlamak amacıyla katılımcılara “Pozitif psikoloji temelli manevi danışmanlık uygulamasına katılmak sizi nasıl etkiledi? “Program süresince duygu, düşünce ve davranışlarınıza yönelik neleri fark ettiniz?” soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların cevapları sonucunda, “Kendini/Güçlerini Tanıma”, “Kişisel Gelişim”, “İyi Oluş”, “Pozitif Bakış Açısı ve Umut” ve “Kavramsal Farkındalık” alt temalarına ulaşılmıştır.

Kendini/Güçlerini Tanıma

Öz farkındalık olarak da ifade edilen kendini tanıma, kişinin güçlü, zayıf ve gelişime açık yönlerini bilmesi, duygularının farkında olması ve bu bilgi ile farkındalığını düşünce ve davranışlarına rehber olacak şekilde kullanabilmesi anlamına gelmektedir (Karaca, 2010). Kişinin kendine yönelik farkındalığı hem psikolojik hem de manevi gelişim açısından kritik bir unsurdur. Psikoloji alanında olduğu gibi teolojide de öz farkındalık, insan gelişiminin temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Lu, 2021). Bu bağlamda, araştırma kapsamında uygulanan programın temel amaçlarından biri, katılımcıların kendilerini ve güçlü yönlerini tanımlarına katkı sağlamaktır.

Araştırmadan elde edilen nitel verilerden, katılımcıların tamamının kendini ve güçlü yönlerini fark etme konusunda önemli ilerlemeler kaydettiği anlaşılmaktadır. Örneğin, lisans eğitimine yeni başlayan K1, programın kendini keşfetmesine olan katkısını “Yol kendime çıktı” ifadesiyle dile getirmiştir. Katılımcının şu sözleri, program süresince kendisi üzerine daha fazla düşündüğünü ve özgün tercihleri ile ilgi alanlarını daha iyi anlamaya başladığını göstermektedir: “... Ben kimim? Ne yapmaktan hoşlanırım? Ne yapmaktan hoşlanmıyorum? Açıkçası bunların hepsini burada fark ettim...” (K1).

Birinci sınıf öğrencileri K7 ve K5’in benzer şekilde, program sürecinde yalnızca güçlü yönlerini fark etmekle kalmayıp aynı zamanda bu farkındalıkla bir “yüzleşme” yaşadığı görülmektedir: “[Program], kendimi tanımam açısından bana yardımcı oldu... Kendimle yüzleşmemi sağladı. Daha önce hiç böyle şeyler yapmıyordum kendim için. Bilmiyordum, böyle şeylerin farkında değildim. Bu program sayesinde fark ettim” (K7). “Ben hayatı çok boş geçiren bir insanmışım. Önceden biri bana ‘böyle şeylerle uğraş’ deseydi, hiçbir şey bilmiyordum. Özellikle kendi güçlü yönlerimi geliştirmek adına -ki kendimde hiçbir şey görmüyordum” (K5).

Araştırma bulguları, katılımcıların çoğunun (K1, K2, K5, K6, K8, K10, K11) program aracılığıyla keşfettikleri güçlü yönleri yaşamlarında kullanmaya başladıklarını ortaya koymaktadır. Örneğin, K2, dürüstlük ve maneviyat gibi güçlü yönlerinin farkına vardığını ve bunları daha fazla geliştirme gereksinimi hissettiğini ifade etmektedir: “Ben çok dürüst olduğumu veya maneviyatımın o kadar yüksek olduğunu düşünmüyordum. Demek ki bu güçlerin üzerine daha fazla yönelmem gerekiyor dedim ve bu süreç beni daha aktif kıldı” (K2).

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, programın katılımcıların kendini tanıma süreçlerine farklı düzeylerde katkı sunduğu görülmektedir. Çoğu katılımcının öz farkındalık kazanarak güçlü yönlerini etkin bir şekilde kullanmaya yöneldiği, bazı katılımcıların ise süreci daha çok bilişsel farkındalık düzeyinde deneyimlediği anlaşılmaktadır. Programın, katılımcıların kişisel gelişim süreçlerinde motivasyon sağladığı gibi manevi ve içsel hedefleri derinleştirme konusunda da etkili olduğu bulgular arasında yer almaktadır.

Kişisel Gelişim

Kendini tanıma, insanın güçlü yönlerini ve potansiyellerini fark ederek bunları etkin bir şekilde kullanabilmesini sağlayan temel bir gelişim sürecidir. Pozitif psikoloji perspektifinde güçlü yönler, kişinin doğuştan sahip olduğu potansiyelelin tezahürü olarak değerlendirilmekte ve kişisel gelişimin en önemli unsurlarından biri olarak görülmektedir (Seligman, 2007). Bu bağlamda, insan henüz keşfedilmemiş zihinsel, duygusal, sosyal ve manevi potansiyellere sahip aktif bir varlık olarak ele alınmakta ve gelişimini yönlendirme kapasitesine sahip olduğu kabul edilmektedir (Amodeo ve Collins, 2007; Eryılmaz, 2013).

Manevi danışmanlık yaklaşımı ise insanın yalnızca maddi bir varlık olmadığı, aynı zamanda manevi bir boyuta sahip olduğu anlayışına dayanır. Bu perspektife göre kişi, doğası gereği gelişime ve olgunlaşmaya açık bir potansiyele sahiptir ve kendi içsel kaynaklarını harekete geçirme kapasitesine sahiptir (Söylev, 2020). Bu doğrultuda, mevcut çalışmada kendini tanıma, kişisel gelişimin önemli bir bileşeni olarak ele alınmış ve katılımcıların güçlü yönlerini fark etmeleri ve etkin şekilde kullanmaları desteklenmiştir.

Araştırma bulguları, birçok katılımcının (K1, K2, K5, K6, K8, K10, K11) kendini tanıma süreciyle birlikte kişisel gelişimlerine dair daha bilinçli ve eyleme dönük adımlar atmaya başladığını ortaya koymaktadır. Özellikle programa katılmadan önce kendini geliştirme konusunda erteleme eğiliminde olduğu anlaşılan K11,

artık gelişimine yönelik somut adımlar attığını dile getirmektedir: “Önceden de kendimi tanıma ve geliştirme ile ilgili bir şeyler yapmayı istiyordum, fakat onlar hep bekliyordu. ‘Bir gün bunu yapayım’ deyip hep düşünüyordum. Kenarda bekliyordu. Ama artık adım atabiliyorum. ‘Yapayım, artık ertelemeyeyim’ diyorum.”

K2 kodlu katılımcı benzer şekilde kişisel gelişim sürecinde daha önce geri planda kaldığını ancak programın etkisiyle konfor alanından çıkarak daha aktif bir tutum benimsediğini ifade etmektedir: “Kabuğumdan çıkmaya başladım ve gerçekten kişisel gelişim için konfor alanından çıkmak gerektiğini fark ettim. Önceden bazı şeyleri boş veriyor, geri adım atıyordum. Ama artık özellikle dil ve iletişim konularında cesaretle üzerine gitmeye başladım.” Bazı katılımcıların, program sayesinde hedef belirleme süreçlerinde daha bilinçli hale geldikleri ve gelişimlerine yönelik daha stratejik bir bakış açısı kazandıkları görülmektedir. K3, bu süreci şu şekilde açıklamaktadır: “Daha belirli hedeflerim var şimdi ve o hedeflere daha akılcıca yaklaşımaya çalışıyorum...”

Katılımcıların kişisel gelişim süreçlerinde manevi niteliklerin ön plana çıktığı da gözlemlenmiştir. Özellikle K10 kodlu katılımcı, daha önce somut ve ölçülebilir hedeflere odaklandığını ancak artık kişisel dönüşümüne yönelik daha içsel ve anlamlı hedefler belirlediğini ifade etmektedir: “Eskiden de bir plan yapıyordum. Daha çok nicel gibiydi, on kitap okuyacağım gibi şeylerdi. Ama artık şu tarihe kadar şu hareketimden vazgeçeceğim, şunu yapmaya cesaretin olsun gibi... Maddi konuda değil de daha fazla duygularıma önem vermeye başladım.”

Bazı katılımcılar içinse programın etkileri daha çok farkındalık düzeyinde kalmıştır (K4, K7, K9). Bu katılımcılar güçlü yönlerini fark etme sürecine girmiş ancak bunu davranış değişikliğine dönüştürme konusunda daha sınırlı bir ilerleme kaydetmiştir. Örneğin K9, programın etkisiyle güçlü yönlerini nasıl kullanabileceğini düşünmeye başladığını belirtmektedir: “[Güçlerimi] nerelerde kullanabilirim, onlara bakayım.”

Bu bulgulardan, katılımcıların kişisel gelişim süreçlerinin farklı aşamalarda gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar yalnızca farkındalık düzeyinde bir değişim yaşarken, çoğu katılımcı güçlü yönlerini etkin hale getirerek gelişim sürecinde daha aktif roller üstlenmiştir. Özellikle programın hedef belirleme, erteleme eğilimini azaltma ve öz farkındalık düzeyinde artış sağlama açısından katılımcılara önemli kazanımlar sunduğu belirtilebilir. Bunun yanı sıra, kişisel gelişim sürecinin yalnızca dışsal başarılar üzerinden değil, içsel dönüşüm ve manevi gelişim bağlamında da şekillendiği dikkat çekmektedir.

İyi Oluş

Pozitif psikoloji literatüründe iyi oluş kavramı, kişinin psikolojik açıdan sağlıklı ve dengeli olma durumunu ifade etmektedir (Eryılmaz, 2016). Ortak bir tanımı bulunmamakla birlikte, iyi oluş kavramının iyilik hali, mutluluk, kendini gerçekleştirme, yaşam doyumu ve hayat kalitesi gibi çeşitli kavramlarla ilişkili olduğu görülmektedir (Hefferon ve Boniwell, 2014). Pozitif psikoloji perspektifine göre, psikolojik anlamda iyi oluş kısa vadede elde edilebilecek geçici bir durum değil, insanın güç ve erdemlerini keşfetmesi ve geliştirmesiyle mümkün olan uzun vadeli bir süreçtir (Seligman, 2007). Bu doğrultuda, mevcut araştırmada katılımcıların iyi oluşlarını desteklemek amacıyla güç ve erdem gelişimlerini teşvik eden çeşitli etkinlikler uygulanmıştır.

Araştırma bulguları, katılımcıların büyük bir bölümünün (K1, K2, K5, K6, K8, K10, K11) program sürecinde kendilerini daha iyi hissettiklerini ve olumlu duygularında artış gözlemlediklerini ortaya koymaktadır. Özellikle K6 kodlu katılımcının ifadeleri, kişisel güçlerini kullanmanın içsel tatmin ve iyi oluş üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Katılımcının, başta yalnızca kendisine iyi gelmesi amacıyla güçlerini kullanmaya odaklandığı, ancak süreç içinde bu becerilere olan ihtiyacını daha derinlemesine fark ettiği anlaşılmaktadır: “Kişisel güçlerimi daha fazla kullanmak tatmin duygumu pekiştirdi... Başlarda bunu bana iyi gelsin diye yaparken aslında ne kadar çok ihtiyacım varmış fikri de bana geçmeye başladı...” (K6). Benzer şekilde, K10 kodlu katılımcının ifadeleri, olumsuz düşüncelerle başa çıkma konusunda yaşadığı gelişimi yansıtmaktadır. Katılımcının başlangıçta olumsuz duygularının etkisinde uzun süre kaldığı, ancak süreç içinde bu duyguları daha bilinçli bir şekilde yönetmeye başladığı görülmektedir: “Ben eskiden üzüldüğümde bu bir gün sürüyordu. Sürekli, bu [olumsuz] düşünceler benim aklımda oluyordu. Artık şöyle düşünüyorum: ‘Tamam, şimdi bir saat düşün ama sonra artık bir daha hiç düşünme’” (K10).

K1 kodlu katılımcının ifadeleri ise, iyi oluş sürecinde duygusal adaptasyon ve pozitif düşüncenin önemine işaret etmektedir. Lisans eğitiminin başında olduğu için yeni ortamına uyum sağlamakta zorlandığı anlaşılan katılımcının, program sürecinde daha olumlu bir bakış açısı geliştirdiği ve kendisini daha cesaretli hissetmeye başladığı görülmektedir: “Programa katılmak, beni biraz daha pozitif olmaya yöneltti... [başlangıçta] ben çok karamsardım, küçük şeylerde hemen ağlıyordum. Ancak programın akışı bana çok kolay geldi ve beni cesaretlendirdi” (K1).

K11 kodlu katılımcının ifadeleri öte yandan, iyi oluş sürecinde maneviyatın ve şükür odaklı bakış açısının öz şefkat gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koymak-

tadır. Katılımcı, geçmişte kendisini hatalarından dolayı sert bir şekilde eleştirdiğini, ancak süreç içinde daha anlayışlı ve kabul edici bir tutum geliştirdiğini ifade etmektedir: “Ben bir hata yaptığımda kendimi hep suçladım, sıkıntıyı hep kendimde arardım. Ama işin içine maneviyat girince, [başarısız olsam bile] ‘şükür en azından cesaret edebildim’ diyerek kendime daha anlayışlı davranabiliyorum. Kendime karşı daha az acımasız olma konusunda maneviyat bana yardımcı oldu.”

Bulgulardan yola çıkarak, katılımcıların iyi oluş düzeylerinde olumlu yönde gelişimler kaydettiği ve bu sürecin kişisel güçlerini keşfetmeleri, olumsuz duygu düzenlemelerini geliştirmeleri ve daha pozitif bir bakış açısı kazanmalarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, bazı katılımcılar için manevi yönelimin ve şükür odaklı bir bakış açısının, öz şefkat ve duygusal dayanıklılığı artırmada etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Pozitif Bakış Açısı ve Umut

Pozitif psikoloji temelli manevi danışmanlık programı geliştirilirken iyi oluşun artırılmasının yanı sıra olumlu duygu ve düşüncelerin geliştirilmesi de amaçlanmıştır. Pozitif psikoloji perspektifinde olumlu duygular, kişinin psikolojik büyümesi ve uzun vadeli refahı için kritik bir role sahiptir (Fredrickson, 2001; Seligman, 2007). Bu bağlamda, olumlu duygular yalnızca kişinin anlık mutluluğunu artırmakla kalmaz, aynı zamanda psikolojik dayanıklılığı güçlendiren ve kişiyi uzun vadede daha sağlıklı, üretken ve tatmin edici bir yaşam sürmeye yönlendiren unsurlar olarak ele alınmaktadır (Fredrickson ve Kurtz, 2011).

Manevi danışmanlık perspektifinde de olumlu duygu ve düşünceler, insanın ruhsal gelişimi için temel unsurlar arasında yer almakta olup özellikle tasavvufi yaklaşımlarda olumsuz duygu ve düşünceler, bu süreçte bir engel olarak değerlendirilmektedir (Gürbüz, 2008). Manevi bakış açısına göre, kişinin geçmiş yaşantılarına, geleceğe dair beklentilerine ve mevcut deneyimlerine yönelik bakış açısı değiştirildiğinde, olumlu duyguların güçlenmesi mümkün hale gelmektedir. Program kapsamında, katılımcıların olumsuz düşüncelerle baş etme becerilerini geliştirmeleri, olaylara karşı daha olumlu bir perspektif kazanmaları ve geleceğe yönelik umut duygularının güçlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma bulguları, programın katılımcılar üzerinde bu yönde olumlu bir etki yarattığını göstermektedir.

Program sürecinde, pozitif olmanın yalnızca kişisel iyi oluşa değil, aynı zamanda dini-manevi değerlerle uyumlu bir gelişim sürecine katkı sunduğuna dair literatür bilgisine yer verilmiştir. Katılımcıların olumsuz düşüncelerle baş etme becerilerini geliştirmeleri, geleceğe yönelik umut duygularının güçlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma bulguları, uygulamaya katılan katılımcıların büyük bir bölümünün (K1, K3, K4, K5, K6, K9, K10, K11) yaşam olaylarına karşı negatif odaklı bakış açısından uzaklaşarak daha olumlu bir perspektife yöneldiklerine ve geleceğe daha fazla umutla baktıklarına dair işaretler sunmaktadır. Bu durum, K4 ve K7 kodlu katılımcıların ifadelerinde doğrudan görülmektedir: “[Program], bir farkındalık yarattı bende. Geleceğe daha olumlu, pozitif bakmamı sağladı...” (K7). “Daha umutluyum... Karamsarlık eskiden de çok yoktu ama şimdi daha da az” (K4).

Program öncesinde zorluklarla karşılaştığında otomatik olarak en olumsuz senaryoyu düşünmeye eğilimli olduğunu belirten K3 kodlu katılımcının ifadeleri, programın problem çözme yaklaşımında ve bilişsel çerçevesinde nasıl bir değişim sağladığını göstermektedir: “Bir iş olduğunda, bir iş kötü gittiğinde hemen ben en kötüsünü düşünürdüm. Yani bardağın boş tarafına bakılır da bardağın dolu tarafını da görmek gerekiyor. Programda bardağın dolu tarafına da bakmak gerektiğini öğrendim.” (K3). Benzer şekilde, K9 kodlu katılımcı da programın etkisiyle olaylara daha olumlu ve çözüm odaklı yaklaşmayı öğrendiğini ifade etmektedir: “Ben daha pesimistik bakıyordum. Ama artık daha olumlu bakıyorum. Tamam, ortada bir sorun var ama bunu çözmek için bir sürü yol düşünebilirim. ‘Bir kapı kapanır, bir kapı açılır’, o tarz düşünüp, bakıyorum.” (K9).

K6 kodlu katılımcının ifadeleri ise olumsuz düşünmenin kişinin fiziksel ve zihinsel sağlığı üzerindeki etkilerini fark ettiğini ve olumlu düşünmenin kişisel gelişim üzerindeki önemini kavradığını göstermektedir: “[Program], olumsuz düşüncelerin bizi hem fiziksel hem de mental anlamda nasıl yıpratıldığını öğrenmemi sağladı.” “Olumlu düşüncelerle hedeflediğimiz, istediğimiz, planladığımız birçok şeyi yapabileceğimize inandım. Ben çok olumsuzdum hocam, birçok şeyi de yapamıyordum bu yüzden.” (K6).

Katılımcı ifadelerinden yola çıkarak, programın katılımcıların düşünce kalıplarında olumlu yönde bir değişim sağladığı ve geleceğe daha umutlu bakmalarına katkıda bulunduğu söylenebilir. Özellikle olumsuz düşünce kalıplarını fark etme ve bunları bilinçli olarak dönüştürme sürecinin, katılımcıların problem çözme becerilerini ve psikolojik dayanıklılıklarını artırmada etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Kavramsal Farkındalık

Genel rehberlik hizmetlerinde olduğu gibi danışmanlık hizmetlerinde de danışanların doğru bilgiye dayalı sağlam bir anlayış geliştirebilmeleri için kavramsal bilgilendirme önemli bir yere sahiptir. Bilgilendirmenin yalnızca kişilerin gelişimine katkı sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda endişeleri giderici ve den-

geleyici bir etkisi olduğu bilinmektedir (Cebeci, 2016). Bu doğrultuda, program süresince manevi danışman tarafından kendini bilme, farkındalık, cesaret, iyimserlik gibi kavramlara yönelik kapsamlı açıklamalar yapılmış ve katılımcıların bu kavramlara dair farkındalık kazanmaları desteklenmiştir.

Bireysel görüşmelerde, katılımcıların büyük bir bölümünün (K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10), program sürecinde ele alınan kavramlara yönelik farkındalık kazandıkları ve düşünce ile tutumlarında belirli değişimler yaşadıkları gözlemlenmiştir. Örneğin, K4 kodlu katılımcı, programın olaylara farklı perspektiflerden bakmasını sağladığını ifade etmiştir: “Farkındalığımı artırdı. Olaylara daha farklı açılardan bakabiliyorum.” (K4). Benzer şekilde, K8 kodlu katılımcı, program süreci boyunca farkındalık düzeyinde önemli gelişmeler yaşadığını belirtmiş ve zihinsel netlik kazandığını vurgulamıştır: “Tam farkında olmadığım noktaları keşfettim bazı yerlerde... Bazı şeyler oturunca durulursunuz ya, daha da netleşti de diyebiliriz.” (K8).

Bu ifadeler, katılımcıların kavramsal farkındalıklarının arttığını ve bunun düşünsel süreçlerine yansıdığını göstermektedir. K6 kodlu katılımcı ise, program sayesinde bilgelik kavramına yönelik bakış açısının değiştiğini ve bu kavramı daha derinlemesine kavradığını dile getirmiştir: “Bilgelik deyince ben kendini bilmekten ziyade bilgiyi bilmek olarak bakıyordum. Ama kendini bilmenin bilgeliliğin temel taşı olduğunu burada öğrendim.” (K6). Aynı katılımcı, cesaret kavramına dair farkındalığının da program sürecinde değiştiğini ve cesaretin yalnızca gözü kara bir şekilde hareket etmek değil, bilinçli ve planlı bir yaklaşım gerektirdiğini öğrendiğini ifade etmiştir: “Cesaretin gözü kara bir şekilde hareket etmek değil de önünü, arkasını, sağını, solunu düşünerek o şeye planlı bir şekilde yaklaşmak olduğunu... cesaretin bilinçli bir yaklaşım olduğunu...” (K6). Benzer şekilde, K2 kodlu katılımcı da programın cesaret kavramına ilişkin algısını değiştirdiğini ve bu konudaki önyargılarını yıktığını belirtmiştir: “Cesareti biz açık sözlülük gibi şeyler zannediyorduk ama aslında cesaret o değilmiş. Cesaret konusunda ön yargılarımı yıktı...” (K2).

Program sürecinde katılımcıların iyimserlik kavramına dair anlayışlarının da dönüştüğü gözlemlenmiştir. K10 kodlu katılımcı, iyimserliğin sanılanın aksine Pollyannacılıktan farklı bir kavram olduğunu fark ettiğini belirtmiştir: “İyimserliğin Pollyannacılıktan daha farklı olduğunu gördüm.” (K10).

Bu bulgular, programın katılımcıların pozitif psikoloji temelli kavramları, daha bilinçli bir şekilde anlamalarına ve bu kavramları yaşamlarına daha sağlıklı bir perspektifle entegre etmelerine katkı sunduğunu göstermektedir.

Programın Maneviyata Etkileri Üst Teması

Pozitif psikoloji temelli manevi danışmanlık programının katılımcıların maneviyatı üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla, bireysel görüşmelerde “Program, duygu ve düşüncelerinizi nasıl etkiledi? Programda dini-manevi unsurların yer almasını nasıl buldunuz? Bunlar sizi nasıl etkiledi?” gibi sorular yöneltilmiştir. Yapılan analizler, katılımcı yanıtlarının “Kendi Manevi Yönünü Keşfetme” ve “Erdemlerin Manevi Boyutunu Keşfetme” olmak üzere iki alt tema altında toplanabileceğini göstermektedir.

Kendi Manevi Yönünü Keşfetme

Maneviyat, insanın kendini ve hayatın anlamını keşfetme sürecinde önemli bir rol oynayan içsel bir boyut olup, kişideki tüm bileşenleri en üst düzeye çıkarma ve bütünlük oluşturma işlevi görmesi nedeniyle insani gelişimde merkezi bir konuma sahiptir (Ellison, 1983; Anye vd., 2013). Manevi yönün fark edilmesi hem kişisel gelişimi destekleyici bir etkiye sahip olmakta hem de psikolojik iyi oluşu güçlendirmektedir. Bu doğrultuda, programın katılımcılara manevi yönlerini keşfetmeleri ve bu süreçte farkındalık kazanmaları konusunda rehberlik etmesi amaçlanmıştır.

Bireysel görüşmelerde, birçok katılımcının (K1, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10) program sayesinde maneviyatına dair daha fazla farkındalık kazandığı ve kendini manevi açıdan daha güçlü hissettiği gözlemlenmiştir. Özellikle, program kapsamında maneviyatın daha kapsamlı bir şekilde ele alınması, katılımcıların bu kavrama ilişkin bakış açılarının genişlemesine katkı sunmuştur. Örneğin, K8’in ifadeleri, maneviyatı daha bütüncül bir şekilde anlamasının, kendisiyle olan ilişkisini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir: “Ben maneviyatı hep dinle ilişkili zannederdim... Siz, maneviyatın dini boyutu da olduğunu ancak doğa, hayvan sevgisi gibi şeylerin de maneviyata girdiğini söylediniz. Çok etkilemişti beni. Ben maneviyatımın çok zayıf olduğunu düşünüyordum ama sadece o olmadığı için bir tık kendimle barıştım.” (K8).

K3 ve K4 kodlu katılımcılar, benzer şekilde, programın etkisiyle maneviyatı daha geniş bir perspektiften algılamaya başlamış ve bu yeni bakış açısının, kendi manevi yönlerine daha bütüncül yaklaşımlarını sağladığını ifade etmişlerdir: “[Dini konularda] bir şey yapmasam da bir manevi boyutunun olduğunu fark ettim. Hem kendimin hem çevrem.” (K3). “Bu oturumlar sayesinde maneviyatın

sadece namaz kılmak ya da Kur'an okumak değil, mesela şükretmek, güzel bir şeye sevinmek, her an Allah'ı anmak olduğunu, yani maneviyatın tek yönlü değil de daha farklı boyutlarda olduğunu fark ettim.” (K4). Özellikle, dini pratiklere ağırlık veren bazı katılımcıların, program sürecinde maneviyatın kendi güçlü yönleri arasında yer aldığını keşfetmeleri, onların manevi gelişim süreçlerine daha fazla önem vermelerine katkı sağlamıştır. K5 kodlu katılımcı, programın kendisini bu alanda daha fazla geliştirmeye teşvik ettiğini şu sözlerle ifade etmiştir: “Özellikle benim [programda fark ettiğim] gücüm maneviyattı. O konuda kendimi daha fazla geliştirmeye adanmış ve kendimi bulmuş gibi hissettim.” (K5).

Bu bulgular, programın katılımcıların maneviyat anlayışlarını genişlettiğini ve bu kavrama dair farkındalıklarını artırdığını göstermektedir. Katılımcıların manevi yönlerini keşfetmelerinin ise kendilerine daha bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşmalarını sağladığı belirtilebilir.

Erdemlerin Manevi Boyutunun Keşfi

İslam düşüncesinde erdemler, insanın kemale erme süreciyle ilişkilendirilmekte ve mutluluğun kazanılması için temel unsurlar arasında değerlendirilmektedir (Ayten, 2014). Benzer şekilde pozitif psikoloji alanında da dinin ve maneviyatın insanın gelişimi üzerindeki yapıcı potansiyeli kabul edilmekte ve erdemler yalnızca felsefi bir kavram olarak değil aynı zamanda dini boyutlarıyla da ele alınmaktadır (Martin, 2007). Erdemlerin hayata anlam ve amaç katma, insanın kendini aşmasını sağlama ve başkalarıyla güçlü ilişkiler kurma gibi fonksiyonlara sahip olduğunu söyleyen Utsch (2008) ve Niemiec (2020) gibi araştırmacılar, erdemlerin kişinin manevi yaşamına etkilerinin psikolojik refahını nasıl desteklediğini göstermeye çalışmıştır.

Araştırma bulguları, katılımcıların çoğunun (K2, K4, K5, K6, K10, K11), erdemlerin manevi boyutunu fark ettiklerini ve bu kavramları maneviyatla ilişkilendirdiklerini ortaya koymaktadır. Örneğin, K2 kodlu katılımcı, bilgelik ve cesaret erdemlerinin maneviyatı tamamlayan unsurlar olduğunu keşfettiğini şu sözlerle ifade etmiştir: “Maneviyatın asıl temeli cesaret ve bilgelikmiş, öyle yükseliyormuş, bunu görebildim. Kesinlikle bence bu gibi erdemler maneviyatın alt temelini oluşturan meselelerdi.” (K2). Benzer şekilde, K11 kodlu katılımcı, insanın kendini tanıma sürecinin maneviyatla doğrudan ilişkili olduğunu ve dinin bu süreçte önemli bir yönlendirici rol üstlendiğini vurgulamıştır: “Ma-

neviyatı gerçekten güçlü olan insan, ‘fitratıma uygun davranmalıyım’ diyerek kendini yönlendirebilir, kendini arayabilir. Dinde hep bir içe dönüş ve ilahi aşka varış noktası var ya, bence ‘kendini tanıma’, insanı ona götürüyor biraz.” (K11).

K6 kodlu katılımcının ifadeleri ise, program sürecinde şükür ve umut erdemlerinin manevi gelişim üzerindeki rolünü keşfettiğini göstermektedir. Katılımcı, şükür kavramının yaşamı anlamlandırma sürecinde önemli bir işlev gördüğünü ve umut erdeminin tevekkülle ilişkilendirilebileceğini şu şekilde ifade etmiştir: “Maneviyatın farklı erdemlerle iç içe geçtiğini gördüğümde bir aydınlanma yaşadım... Mesela umut, biz onu tevekkül ile ilişkilendirdik. Şükür, keza öyle... Şükürün hayatımıza dokunabileceğini fark ettik. Ben bunun da bizim hayatımızı anlamlı hale getirmek için çok etkili bir kavram olacağını düşünüyorum.” (K6).

Bu bulgular, katılımcıların erdemleri yalnızca bireysel gelişimle değil, manevi yönleriyle de ilişkilendirmeye başladıklarını ortaya koymaktadır. Program sürecinde cesaret, bilgelik, umut gibi erdemlerin maneviyatla bütünleşik olduğunun fark edilmesinin, katılımcıların manevi gelişim süreçlerine daha bilinçli bir şekilde yönelmelerini desteklediği ifade edilebilir.

Program Hakkında Değerlendirmeler Üst Teması

Pozitif psikoloji temelli manevi danışmanlık programına yönelik değerlendirmeleri almak amacıyla katılımcılara, programın içeriği, erdemlerin programa entegrasyonu, grup deneyimi ve genel görüşleri hakkında sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların yanıtları “Erdemlerin Programdaki Yeri”, “Grup Deneyimi” ve “Genel Öneriler” olmak üzere üç alt tema altında sınıflandırılmıştır.

Erdemlerin Programdaki Yeri

Pozitif psikoloji araştırmaları, erdemlerin iyi oluşu kalıcı bir şekilde artırma potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Seligman vd., 2006). Bu doğrultuda, program sürecinde bilgelik, cesaret, umut ve iyimserlik gibi erdemler katılımcıların kendini tanıma ve kişisel gelişim süreçlerinde motive edici ve rehberlik sağlayıcı unsurlar olarak ele alınmıştır (Frankena, 2007). Araştırma verilerinden yola çıkarak, katılımcıların tamamının programda erdemlerin yer almasını olumlu değerlendirdiği ve bu erdemlerin programın amaçlarıyla uyumlu olduğunu düşündükleri söylenebilir. Katılımcılar, program kapsamında ele alınan erdemleri bir bütün olarak değerlendirmiş ve erdemlerin kişisel gelişimlerine anlamlı katkılar sunduğunu ifade etmiştir. Örneğin, K11 kodlu katı-

lımcı, bilgelik, cesaret ve maneviyat erdemlerinin programın hedefleriyle güçlü bir şekilde örtüştüğünü belirtmiştir: “Programda bu konular harika seçilmişti. Bilgelik, maneviyat ve cesaret, tam oturmuştu. Bunlardan birini çıkarayım desem, hangisini çıkarayım seçemem.” (K11). Benzer şekilde, K4 kodlu katılımcı, erdemlerin bir arada ele alınmasının gelişim sürecinde bütüncül bir bakış açısı sunduğunu ifade etmiştir: “Bilgeliği, cesareti, aklı birlikte kullanarak ancak kendimizi geliştirebiliriz. Hiçbirisi tek başına yeterli değil.” (K4).

Katılımcıların ifadeleri, programda işlenen erdemlerin yalnızca teorik bir çerçeve sunmadığını, kişisel farkındalık oluşturma, güçlü yönleri keşfetme ve bunları hayata geçirme süreçlerinde etkili olduğuna dair işaretler sunmaktadır.

Grup Deneyimi

Grup rehberliği çalışmalarında, grubun kendisi değişim sürecinde önemli bir öğrenme alanı sağlamaktadır. Grup etkileşimi, bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etmesine, farklı bakış açıları kazanmasına ve sosyal öğrenme yoluyla değişimi deneyimlemesine katkı sunmaktadır (Demirbaş Çelik, 2018). Program kapsamında, katılımcıların duygu ve düşüncelerini özgürce paylaşımlarına imkân tanıyan, güven ve hoşgörüyeye dayalı bir grup ortamı oluşturulmasına özen gösterilmiştir.

Araştırmaya dair veriler, katılımcıların büyük çoğunluğunun (K4, K5, K6, K8, K9, K10, K11), programın grup ortamında gerçekleşmesini faydalı bulduğunu ve bu etkileşimden olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, grup içinde farklı perspektifler duymanın ve deneyim paylaşımında bulunmanın kendilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Örneğin, K8 kodlu katılımcı, grup içinde benzer düşüncelere sahip kişilerle bir araya gelmenin ve yalnız olmadığını görmenin kendisi için önemli bir kazanım olduğunu ifade etmiştir: “Herkesten farklı şeyler öğreniyorduk burada, herkesten farklı bir şeyler duymak güzeldi. Farklı insanlarla aynı düşüncede bir araya gelmek çok güzeldi. Bazı konularda yalnız olmadığımı görmek çok güzeldi.” (K8).

Grup sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin bireysel düşünme süreçlerine katkı sunduğunu belirten K11, farklı bakış açılarını duymanın kendisi için yeni bir öğrenme fırsatı sunduğunu dile getirmiştir: “Soru-cevap etkinliklerinde diğer arkadaşların bakış açılarını duymak sana yeni bir fikir sunabiliyordu. Yeni bir yol açabiliyor, o da senin için kendine bakış açını değiştiriyor.” (K11).

Bulgular, grup ortamında gerçekleştirilen etkileşimlerin katılımcılar için destekleyici ve güçlendirici bir deneyim sunduğunu göstermektedir. Grup dinamiğinin sağladığı güven ortamının ise, katılımcıların kendilerini daha rahat ifade etmelerine katkı sunduğu anlaşılmaktadır.

Programla İlgili Genel Öneriler

Katılımcılara programın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin görüşleri sorulmuş ve programın etkilerine yönelik genel değerlendirmeleri alınmıştır. Bulgular, katılımcıların çoğunun (K1, K2, K3, K4, K5, K7) programın herhangi bir eksik yönünü belirtmeden olumlu geri bildirim sunduğunu; bazı katılımcıların (K6, K8, K9, K10, K11) ise programın süresi ve katılımcı sayısı gibi teknik konularda önerilerde bulunduğunu göstermektedir. Örneğin, bazı katılımcılar oturum sürelerinin uzatılmasını önermiştir: “[Oturumların] süresi biraz daha uzun olabilirdi biraz, tadı damağımızda kalıyordu çünkü.” (K11). “Etkinlikleri arka arkaya yapıyorduk ya hani... Bunlar, genel olarak kendi kendimize cevap vermekten kaçtığımız sorular olduğu için, arka arkaya etkinlik gelmesi bazı şeylerin üstüne örtebilir diye düşündüm. Oturumlar artırılarak süre biraz daha uzatılabilirdi. Daha fazla düşünme fırsatı olabilirdi.” (K10).

Bunun yanı sıra, bazı katılımcılar programın daha geniş bir kitleye ulaşması gerektiğini ifade etmiştir. K1 kodlu katılımcı, programın KYK yurtlarında yaygınlaştırılması gerektiğini savunurken, K2 ve K11 kodlu katılımcılar programın ergenlik çağındaki bireyler için de faydalı olabileceğini dile getirmiştir: “Hatta lise çağlarına inilebilir. Çünkü o çağlar bireyin kimliğini aradığı zamanlar... Ailen seni sürekli komşunun çocuğuyla kıyaslıyor. Kişi kendine ‘kıyaslanıyorum ama benim de bu yönüm güçlü’ diyebilir.” (K11).

Ayrıca, bazı katılımcılar programla birlikte ilk defa manevi danışmanlık ve pozitif psikoloji kavramlarıyla tanıştıklarını ifade etmiştir. K5 kodlu katılımcı, programın kendisi için yeni bir bakış açısı sunduğunu ve kişisel gelişimine önemli katkı sağladığını şu sözlerle ifade etmiştir: “Hayatımda ilk defa pozitif psikoloji diye bir şey duydum. Psikoloji deyince insanın aklına hep klinik psikoloji geliyor... Çevremde illaki kendini eksik gören insanlar vardır, böyle bir program devam etse ben çevreme duyurmak isterim.” (K5).

Genel olarak, bulgular programın katılımcılar tarafından olumlu değerlendirildiğini ve geliştirilmeye yönelik önerilerin daha çok teknik unsurlara odaklandığını göstermektedir. Katılımcılar, programın kişisel gelişimlerine katkı sağladığını belirtirken, bu tür uygulamaların daha geniş gruplara ulaşmasının faydalı olacağını ifade etmiştir.

Tartışma

Programdan Elde Edilen Kazanımlara İlişkin Tartışma

Araştırma bulguları, programın katılımcıların kendilerini ve sahip oldukları güçlü yönleri tanıma süreçlerine anlamlı katkılar sunduğunu göstermektedir. Özellikle uygulama sürecinde kullanılan öz farkındalık etkinlikleri, katılımcıların kendi potansiyelleri üzerine düşünmelerini ve bu yönlerini daha bilinçli biçimde tanımlamalarını kolaylaştırmış görünmektedir. Katılımcıların daha önce farkında olmadıkları kişisel özelliklerini keşfetmelerinin, benliklerine ilişkin değerlendirmelerini yeniden gözden geçirmelerine ve yaşamlarına daha anlamlı bir yön verme eğilimlerine katkı sunduğu anlaşılmaktadır. Pozitif psikoloji literatüründe de güçlü yönleri tanıma sürecinin, kişisel gelişimi desteklediği ve geleceğe yönelik daha bilinçli kararlar almayı kolaylaştırdığı vurgulanmaktadır (Park ve Peterson, 2008; Han vd., 2020).

Araştırma kapsamında uygulamanın içgörü kazandırma işlevinin, aynı zamanda manevi gelişimi de tetiklediği ve katılımcıların yaşamlarına daha derinlikli bir bakış geliştirmelerine zemin hazırladığı söylenebilir. Özellikle güçlü yanlara dair farkındalıkların, bazı katılımcılarda yaşam doyumu, içsel tatmin ve psikolojik iyi oluş gibi alanlarda olumlu etkiler yarattığı gözlemlenmektedir. Katılımcıların anlatılarında, daha önce göz ardı edilen ya da değersiz görülen kişisel özelliklerin, program sürecinde anlam kazanmasıyla birlikte gelişime dair motivasyonun arttığına ilişkin ifadeler dikkat çekmektedir. Bu durum, öz farkındalıkla benlik saygısı, öz yeterlik ve iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu gösteren bulgularla paralellik göstermektedir (Ghorbani vd., 2008; Behjati vd., 2011; Mertens vd., 2022).

Bu bağlamda, özellikle içsel kaynaklara ilişkin farkındalığın ve güçlü yönlerin kullanımının psikolojik ihtiyaçların tatmini yoluyla iyi oluşa katkı sunduğu belirtilebilir (Linley vd., 2010). Nitekim, Ciocanel vd. (2017) tarafından yürütülen bir meta-analiz, pozitif gençlik gelişimi uygulamalarının benlik algısını güçlendirdiğini ve duygusal sıkıntıyı azalttığını ortaya koymuştur. Benzer biçimde, Türkiye’de gerçekleştirilen bir başka meta-analiz çalışmasında da (Gürkan ve Ulubay, 2020), pozitif psikoloji temelli müdahalelerin umut, mutluluk ve sosyal beceriler üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkiler yarattığı belirlenmiştir.

Katılımcı görüşleri, programın pozitif psikoloji temelli eğitsel içeriğinin; iyimserlik, olumlu düşünme ve bilinçli farkındalık gibi kavramlara ilişkin anlayışlara kayda değer katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu kavramların hem psikolojik hem de manevi bir çerçevede ele alınarak grup ortamında tartışılması, katılımcıların söz konusu kavramlarla daha derin bir bağ kurmalarını kolaylaştırmış;

aynı zamanda bu kavramlara dair önceki düşünsel çerçevelerini sorgulamalarına ve yeniden yapılandırmalarına olanak tanımıştır. Nitekim katılımcılar, program öncesinde bu kavram ve konulara daha çok yüzeysel ve sınırlı tanımlarla yaklaştıklarını, ancak süreç içerisinde söz konusu kavramların çok boyutlu ve bütüncül anlamlarını fark ettiklerini ve bu farkındalıkla zihinsel bir netliğe ulaştıklarını ifade etmişlerdir.

Özellikle, olumluluk ve pozitif düşünmenin yaygın kanaatlerin aksine pasif bir tutumdan ibaret olmadığı; aksine kişinin içsel kaynaklarını harekete geçiren bir güç olarak yeniden anlamlandırıldığı görülmektedir. Katılımcılar, olumsuz düşünce ve tutumların psikolojik ve manevi açıdan yıpratıcı etkilerinin yanı sıra, kişisel gelişim süreçleri üzerindeki engelleyici rolünün de farkına varmış; bu farkındalık sayesinde daha olumlu ve çözüm odaklı bir bakış açısı geliştirmiştir. Bu bulgular, uygulama sürecinde yer alan kavramsal bilgilendirme etkinliklerinin farkındalık düzeyini artırıcı etkisini ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar, pozitif psikoloji temelli ders ve eğitim içeriklerinin gençlerin olumlu psikolojik çıktıları üzerindeki etkisine işaret eden önceki araştırmalarla da örtüşmektedir (Avşaroğlu, 2017; Ekşi, 2017; Lambert vd., 2019; Hobbs vd., 2022).

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, programın birçok katılımcı için farkındalık düzeyinde anlamlı kazanımlar sağladığını gösterse de bu kazanımların davranış düzeyine aktarımında bazı sınırlılıkların yaşandığı da gözlemlenmiştir. Özellikle bazı katılımcıların, güçlü yönlerini tanıma ve bu yönleri yaşamlarına entegre etme sürecinde henüz somut adımlar atmadıkları anlaşılmaktadır. Bazı katılımcı ifadelerinde, önemli farkındalıkların oluştuğu ancak bu farkındalıkların davranışa dönüşmesinin zaman aldığı vurgulanmıştır. Bu bulgular, pozitif psikoloji temelli müdahalelerin özellikle genç kişilerde öz farkındalık, motivasyon ve umut gibi bilişsel çıktılar açısından etkili olmakla birlikte, bu kazanımların davranış düzeyinde kalıcı hale gelmesinin daha uzun süreli destek gerektiren bir süreç olduğunu düşündürmektedir. Benzer şekilde, Cohn ve Fredrickson (2010) ile Tejada Gallardo vd. (2020) gibi araştırmacılar da pozitif psikoloji temelli müdahalelerde olumlu etkilerin davranışsal düzeyde sürdürülebilir hale gelebilmesi için uzun vadeli uygulamaların gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Programın Maneviyata Etkilerine Yönelik Tartışma

Araştırma sürecinde dikkat çeken sonuçlardan biri, katılımcıların maneviyata dair bakış açılarında daha bütüncül bir nitelik kazanmış olmasıdır. Katılımcılar, yalnızca kendi manevi yönlerini daha yakından tanımakla kalmamış, aynı zamanda uygulamada yer alan erdemlerin içerdiği manevi boyutları da fark etmeye

başlamıştır. Katılımcı ifadelerinden, maneviyatı yalnızca dini pratiklerle sınırlı görmedikleri; aksine, yaşamın farklı boyutlarıyla ilişkilendirdikleri; daha geniş ve kapsayıcı bir anlayış geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Bu yaklaşımın, onların kişisel ve manevi gelişim süreçlerine destekleyici biçimde yansıdığı söylenebilir. Nitekim, maneviyat, insanı benliğinin ötesine taşıyan ve hayatın birçok alanında cesaret ve güç veren bir fonksiyona sahiptir (Koenig ve Topper, 2012; Cebeci, 2016). İçsel bir kaynak olarak maneviyatın, yaşama anlam katma, kişisel dönüşüm ve bütünlük elde etme gibi süreçlerde önemli bir rol üstlendiği, çeşitli araştırmalarda vurgulanmaktadır (Ellison, 1983; Hill vd., 2000; Anye vd., 2013).

Uygulama sürecinde katılımcıların, erdemleri yalnızca kişilik özelliği olarak değil; aynı zamanda manevi gelişim alanları olarak değerlendirmeye başladıkları gözlemlenmiştir. Nitekim erdem ve değerler, insanın yaşamına anlam kazandırma, içsel rehberlik sağlama ve dünyayla kurduğu ilişkiyi düzenleme işlevleri bakımından, din ve maneviyatın temel bileşenleri arasında yer almaktadır (Kula, 2017). Manevi danışmanlık yaklaşımında ise bu değerlerin, insanda doğuştan var olan ancak zamanla fark edilip geliştirilebilecek yönelimler olduğu ifade edilmektedir (Özdoğan, 2006). Pozitif psikoloji perspektifiyle de uyumlu biçimde, bu erdemler, karakter güçleri modeli bağlamında hem psikolojik iyi oluşu destekleyen hem de anlam arayışına katkı sağlayan yapılar olarak ele alınmaktadır (Peterson ve Seligman, 2004).

Program sürecinde bilgelik erdemine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, bu kavramın kendini tanıma, içsel derinlik kazanma ve maneviyatla bağ kurma gibi çok katmanlı yönleriyle değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Katılımcıların bilgeliğe ilişkin değerlendirmeleri, bu kavramı yalnızca bilişsel bir birikim olarak değil; aynı zamanda kendini bilmenin temeli ve maneviyatın taşıyıcısı olarak yorumladıklarını ortaya koymuştur. Bu durum, bilgeliğin yalnızca akılla değil, aynı zamanda değer temelli yönelimlerle ilişkili olarak algılandığını göstermektedir. Literatürde de bilgeliğin, anlam üretme, değerlere uygun yaşama ve yaşam deneyimlerinden derinlikli çıkarımlar yapabilme kapasitesiyle tanımlandığı görülmektedir (Staudinger ve Leipold, 2003; Bangen vd., 2013; Temirak Yüzbaşı ve Göcen, 2024). Webster (2010), bilgeliğin, insanın yaşam yolculuğunda yön bulmasına katkı sunduğunu vurgularken; Brunson (2015), bilgeliğin manevi danışmanlık süreçlerinde rehberlik işlevi gördüğüne dikkat çekmektedir. Bu çerçevede, katılımcıların bilgeliğe dair geliştirdikleri farkındalığın, manevi yönelimlerle bütünlüşerek öz farkındalık süreçlerini derinleştirdiği ve kişisel gelişimlerini desteklediği söylenebilir.

Araştırmanın uygulama sürecinde cesaret erdemine dair yapılan vurguların, katılımcıların bu kavramı kişisel gelişim bağlamında değerlendirmelerine katkı

sunduğu görülmektedir. Katılımcı ifadeleri, cesaretin özellikle içsel sınırları aşma ve kendini gerçekleştirme sürecinde anlamlı bir rol oynadığını düşündüklerini ortaya koymaktadır. “Kendimle yüzleşme” ve “kabuğumdan çıkma” gibi betimlemeler, cesaretin öz değerlendirme süreçlerini tetikleyen bir unsur olarak deneyimlendiğini göstermektedir. Bu bağlamda ortaya çıkan farkındalık, katılımcıların içsel güçlerini keşfetmelerine ve sınırlandırıcı inançlarla yüzleşmelerine olanak tanımıştır.

Katılımcı görüşleri, Tillich’in (2014) cesareti, “kişinin kendi özünü tehdit eden varlık öğelerine rağmen benliğini onaylaması” şeklindeki tanımıyla örtüşmektedir. Ayrıca cesaretin, kişinin zorlayıcı yaşam koşullarında değerlerinden ödün vermeksizin tutarlılık göstermesiyle ilişkili olduğu; bu yönüyle de psikolojik dayanıklılığı destekleyen ahlaki bir erdem olarak işlev gördüğü söylenebilir (Kabahasanoğlu, 2023). Nitekim Zavaliy ve Aristidou (2014), cesareti yalnızca kişisel tepki anlarına indirgememekte, aksine insani gelişimin temel bir bileşeni olarak konumlandırmaktadır.

İslam ahlak düşüncesinde de cesaret, insanın ahlaki bütünlüğünü ve ruhsal dengesini korumasında merkezi bir rol oynamaktadır (Çağrı, 2010). Baynal ve Yıldırım (2020), bu erdemi insan onurunu koruma, hikmeti gözetme ve sabrı sürdürme gibi çok katmanlı yönleriyle açıklamaktadır. Bu doğrultuda değerlendirildiğinde, cesaretin hem psikolojik gelişim hem de manevi olgunlaşma süreçlerinde yönlendirici ve destekleyici bir yapı sunduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları, program süreci boyunca katılımcıların umut erdemine ilişkin algılarında anlamlı bir dönüşüm yaşandığını ortaya koymaktadır. Gelecekteki sonuçların olumlu beklentileriyle bağlantılı bir kavram olan umudun (Nazir, 2020), katılımcılar tarafından yalnızca kişisel başarıya dönük bir beklenti olarak değil, aynı zamanda sürece güven duyma ve zorluklar karşısında teslimiyet geliştirme biçiminde değerlendirildiği görülmüştür. Özellikle katılımcıların, “Bir kapı kapanırsa bir kapı açılır”, “Mutlaka bir hayır vardır” şeklindeki inanç ifadelerinden, yaşamın belirsizlikleri karşısında ilahi iradeye dayalı bir perspektif geliştirdikleri ve bu çerçevede daha pozitif ve esnek düşünce kalıpları benimsedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, onların stresle başa çıkma kapasitelerini artırırken, geleceğe dair daha umutlu ve dirençli bir tutum geliştirmelerine de katkı sunmuş olabilir. Katılımcıların umut temelli bakış açılarında gözlenen bu değişim, maneviyatın psikolojik esenlik üzerindeki rolünü vurgulayan önceki çalışmalarla da örtüşmektedir. Nitekim maneviyatın ve dini

inançların, umut duygusunu güçlendirdiği ve bireylerin psikolojik dayanıklılığını artırdığı çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Coyle, 2002; Kızılgeçit, 2011; Çınar, 2022; Kandemir, 2022; Kuloğlu, 2023).

Türkiye bağlamında, pozitif psikoloji ilkeleriyle yapılandırılmış ve gençlik odaklı yürütülen bazı güncel çalışmaların da bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Örneğin, Bozkaya (2023) tarafından gerçekleştirilen din eğitimi temelli manevi danışmanlık programı, üniversite öğrencilerinde affetme, cesaret ve azim gibi erdemlerde anlamlı gelişmeler sağlamıştır. Niyazibeyoğlu'nun (2022) lise öğrencileriyle yürüttüğü değer odaklı manevi güçlenme programı, katılımcıların Tanrı algısı, insani değerlere bağlılık ve öz yeterlik düzeylerinde artışa katkı sunmuştur. Hatipoğlu ve Kaya'nın (2023) uyguladığı şükran temelli manevi grup rehberliği programı ise, katılımcıların şükran ifadesi, yaşam anlamı ve huzur algısı gibi manevi ve psikolojik göstergelerinde olumlu gelişmeler sağlamıştır. Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, erdem ve değer temelli manevi danışmanlık yaklaşımlarının gençlerin duygusal, bilişsel ve manevi gelişimlerini bütüncül biçimde destekleme potansiyeline sahip olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte, mevcut araştırma bulguları, katılımcıların maneviyata dair deneyim ve algılarında kişisel farklılıklar olduğuna işaret etmektedir. Bazı katılımcıların, maneviyatı kişisel bir değer ve içsel güç kaynağı olarak yorumlayıp davranışlarına yansıttıkları; bazılarının ise süreci daha çok farkındalık düzeyinde deneyimledikleri anlaşılmaktadır. Bu farklılığın, kişilerin dini ya da seküler yönelimleri, yaşam deneyimleri ve kültürel arka planlarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Peoples, 2013). Nitekim Love (2002), manevi gelişimin bilişsel gelişimle kesişen ancak ondan bağımsız seyreden bir boyut taşıdığını belirtmekte; bu sürecin yaş, deneyim ve toplumsal bağlam gibi çeşitli faktörlerden etkilendiğini vurgulamıştır.

Programla İlgili Genel Önerilere Yönelik Tartışma

Pozitif psikoloji yaklaşımıyla geliştirilen manevi danışmanlık programında, erdem temelli içeriklerin yapılandırılmış biçimde sunulmasının, katılımcıların kişisel gelişim süreçlerine ve iyi oluşlarına olumlu katkılar sağladığı bulgulara yansımıştır. Katılımcılar, programda yer verilen erdemleri genel olarak anlamlı ve faydalı bulduklarını belirtmiş; bu erdemlerin kişisel değerleriyle örtüştüğünü ve gelişimsel motivasyonlarını artırdığını ifade etmiştir. Nitekim literatürde

erdemlerin olumlu duygulanım, içsel motivasyon ve prososyal davranışlarla etkileşim içinde bireyin gelişimini ve iyi oluşunu desteklediği vurgulanmaktadır (Rusk vd., 2018; Jankowski vd., 2020). Fowers vd. (2021), erdemleri “eudaimonia” ile ilişkili, kişilerin kendini gerçekleştirmesini ve anlamlı bir yaşam inşasını destekleyen yapılar olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Demirci ve Ekşi (2018), huzurlu ve doyumlu bir yaşamın temel bileşenleri arasında kişisel ve sosyal erdemlerin yanı sıra kabullenme, maneviyat ve iyimserliğin yer aldığını ifade etmektedir. Mevcut çalışmanın bulguları da katılımcıların erdemleri kendini tanıma, yön belirleme ve içsel motivasyonu güçlendirme süreçlerinde destekleyici faktörler olarak deneyimlediklerini göstermektedir.

Araştırma bulguları, program kapsamında ele alınan erdemlerin katılımcılar tarafından, kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirilebilen değerler olarak anlaşıldığını göstermektedir. Program içeriğinde seçilen erdemlerin Türk kültürel değerleriyle örtüşmesi, katılımcıların bu kavramları daha kolay benimsemelerini ve kavramlar üzerinde derinleşmelerini desteklemiş olabilir. Nitekim, katılımcıların değerlendirmeleri, bu erdemlerin birbiriyle bütünlük oluşturduğuna ve bu bütünlüğün kişisel gelişim üzerinde etkili olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda, Coşkunsever’in (2023) lisansüstü öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmada elde edilen bulgularla paralel olarak, erdemlerin kültürel bağlama uygun biçimde yapılandırılması, uygulamanın kabul edilebilirliğini ve etkililiğini artıran bir unsur olarak değerlendirilebilir. Uygulama sürecinde erdemlerin manevi boyutlarının özellikle vurgulanmasının, katılımcıların inanç ve kültürel referanslarıyla içerik arasında anlamlı bir bütünlük kurmalarına olanak sağladığı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların program hakkındaki genel değerlendirmeleri olumlu olmakla birlikte, bazı öneriler de getirilmiştir. Özellikle oturum sürelerinin uzunluğu ve grup büyüklüğü konusunda farklı beklentiler ifade edilmiştir. Cornish ve Wade (2010), manevi danışmanlık gruplarında ideal grup büyüklüğünün, grup içi etkileşimi teşvik etme kapasitesiyle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Turner vd. (1996) ise 30 ve 50 dakikalık oturumları karşılaştırdıkları çalışmaları, süre ile terapi başarısı arasında anlamlı bir fark saptamamışlardır. Ancak, mevcut araştırmada oturum süresinin uzatılmasına yönelik katılımcı talepleri, kişilerin kendilerini ifade etme ihtiyacını yansıttırıyor olabilir.

Grup dinamikleri, manevi danışmanlık süreçlerinde önemli bir bileşen olarak öne çıkmaktadır. Brown (2018), sadece kişisel deneyimin değil, bu deneyim-

lerin grup bağlamında paylaşılması ve karşılıklı etkileşim yoluyla anlamlandırılmasının, davranış değişimi ve öğrenme süreçlerine katkı sunduğunu belirtmektedir. Mevcut araştırmada da katılımcıların, grup içi paylaşımlar sayesinde uygulama sürecine dair farkındalıklarının arttığı ve program içeriğini daha işlevsel biçimde değerlendirdikleri söylenebilir.

Katılımcıların görüşleri, programın daha geniş gençlik gruplarına da ulaşacak biçimde yaygınlaştırılması gerektiğine işaret etmektedir. Özellikle gençlerin umutsuzluk, belirsizlik, kimlik arayışı ve değer karmaşası gibi gelişimsel krizlerle başa çıkma süreçlerinde, manevi danışmanlık temelli desteklerin işlevsel bir müdahale alanı sunduğu, katılımcı ifadelerinde yer almaktadır. Bu bulgu, gençlerin sadece psikolojik değil, aynı zamanda manevi gereksinimlerini de dikkate alan bütüncül yaklaşımların önemini ortaya koymaktadır. Nitekim, uygulamanın temellendirildiği pozitif psikolojik yaklaşım da gençlerin yalnızca risklerden korunmasına değil, umut, anlam, değer üretimi ve manevi yönelim gibi güçlendirici unsurlarla desteklenmesine odaklanmaktadır (Lerner vd., 2003; Benson vd., 2012). Bu çerçevede, manevi danışmanlık uygulamalarının gençlerin çok boyutlu gelişimini destekleyen, kültürel bağlamla uyumlu ve sürdürülebilir müdahale alanları olarak değerlendirilmesi yerinde olacaktır.

Sonuç

Bu çalışma, pozitif psikoloji temelli manevi danışmanlık uygulamalarının üniversite öğrencileri üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların deneyimlerinden elde edilen bulgular, programın özellikle öz farkındalık, olumlu duygulara yönelme, güçlü yönlerin fark edilmesi ve yaşamla kurulan anlam ilişkisinde bazı olumlu değişimlere zemin hazırladığını göstermektedir.

Katılımcıların kendilerine dair daha derinlikli bir farkındalık geliştirdikleri, güçlü yönleriyle tanıştıkları ve bu sürecin içgörü, öz yeterlik ve olumlu benlik algılarında belirli düzeylerde bir gelişimi desteklediği anlaşılmaktadır. Bu gelişim, kimi katılımcılarda yaşam amaçlarını yeniden değerlendirme ve kişisel motivasyonlarını artırma yönünde bir eğilimle kendini göstermiştir. Ayrıca, program sürecinde katılımcıların pozitif psikolojiye dayalı kavramlara yönelik farkındalıklarının derinleştiği görülmüştür. Özellikle olumsuz düşünce ve tutumların kişisel ve manevi gelişim üzerindeki engelleyici etkilerinin fark edilmesiyle birlikte, katılımcıların daha olumlu ve çözüm odaklı bir bakış açısı geliştirdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmanın öne çıkan yönlerinden biri, erdemlerin yalnızca kişisel yetkinlikler olarak değil aynı zamanda manevi ve ahlaki bir yönelimle iç içe algılanmış olmasıdır. Bilgelik, cesaret, umut gibi erdemlerin danışmanlık süreci içerisinde hem psikolojik işlevselliğe hem de manevi derinliğe katkı sunabilecek yapılar olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu erdemlerin kültürel bağlamla olan uyumu ve danışmanlık sürecindeki vurguları, katılımcıların bu değerlere daha kolay bağ kurabilmesine olanak tanımış görülmektedir.

Programın grup temelli yapısı da sürecin etkililiğine katkı sağlayan bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Grup içi etkileşim, deneyim paylaşımı ve karşılıklı anlayış gibi unsurlar, öğrenmenin ve farkındalığın pekişmesini kolaylaştırmış olabilir. Katılımcılar, yalnızca içerik değil, birlikte geçirilen sürecin kendisi üzerinden de kazanımlar elde etmişlerdir.

Bununla birlikte bazı katılımcıların değişimlerinin daha çok farkındalık düzeyinde kaldığı; bu farkındalıkların davranışsal düzeye taşınabilmesi için daha uzun süreli ve yapılandırılmış desteklere gereksinim duyulabileceği de gözlemlenmiştir. Oturum sayısı, grup dinamiği ve kişisel katılım düzeyi gibi etmenlerin de programın etkililiği üzerinde belirleyici olabileceği düşünülmektedir.

Genel olarak bu çalışma, pozitif psikoloji ilkeleriyle yapılandırılan manevi danışmanlık uygulamasının, gençlerin psikolojik iyi oluşlarını ve manevi gelişim süreçlerini destekleyebilecek önemli kazanımlar sunduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle bilgelik, cesaret ve umut gibi erdemlerin kişisel gelişim sürecinde etkili olduğu; ancak bu etkinin, erdemlerin taşıdığı manevi boyutların motivasyonel gücüyle derinleştiği bulgulanmıştır. Katılımcıların maneviyatı, yalnızca inanç temelli bir bir olgu olarak değil içsel bir kaynak ve yönlendirici bir güç olarak yeniden keşfetmeleri, sürecin öne çıkan çıktıları arasında yer almaktadır.

Bu bulgular doğrultusunda, gençlerin kişisel ve manevi gelişimlerinde erdemlerin hem psikolojik hem de manevi bileşenlerini bütüncül biçimde ele alan uzun süreli, izleme temelli müdahale programlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, gelecekte yapılacak araştırmalarda bilgelik, cesaret ve umut erdemlerinin farklı yaş ve kültürel bağlamlarda nasıl deneyimlendiğini ve maneviyatla etkileşimini inceleyen nitel araştırmaların artırılması; bu erdemlerin davranışsal düzeyde içselleştirilmesini destekleyen yapıların daha derinlikli şekilde analiz edilmesi hem akademik hem de uygulama sahasına katkı sağlayacaktır.

Extended Abstract

Introduction

Pastoral counseling is a holistic field that supports individuals in their journey toward meaning, life purpose, inner integration, and value-based living. This approach incorporates religion and spirituality into psychological support processes, addressing not only mental but also emotional and spiritual needs (Göcen, 2020; Hansford, 2023). Especially in developmental services, the goal is to help individuals discover their strengths, realize their potential, and achieve self-actualization (Clinebell, 1979).

Positive psychology is a modern psychological field that focuses on individuals' strengths, virtues, and positive potential. It aims to enhance well-being by cultivating character strengths such as hope, gratitude, optimism, wisdom, and courage (Seligman, 2007; Peterson & Seligman, 2004). At the intersection of positive psychology and pastoral counseling, new models have emerged that support individuals' psychological and spiritual growth in an integrated way (Davis et al., 2022).

Youth is a critical developmental period marked by high cognitive, emotional, and spiritual capacity and the formation of identity and values (King & Boyatzis, 2004; Santrock, 2023). In Türkiye, pastoral counseling practices targeting youth remain limited in scope and are predominantly problem-focused (Sancak, 2022). Therefore, this study developed a strengths - and virtue - based pastoral counseling program grounded in the principles of positive psychology and examined its effects on university students using a qualitative design.

Method

This study was conducted using an mixed-method design, focusing solely on the qualitative phase. A phenomenological research design was employed to explore the lived experiences of participants in depth. The study group consisted of 11 female university students residing in a dormitory affiliated with the Ministry of Youth and Sports in Istanbul. Participants were selected based on voluntary participation, belief in God, and the absence of psychiatric diagnoses.

The intervention lasted 11 weeks, and each weekly session was structured around a specific virtue. The program was informed by theoretical components of positive psychology, including hope (Snyder, 2002), growth mindset (Dweck, 2020),

and mindfulness (Kabat Zinn, 2019). The spiritual framework of the program was guided by Clinebell's (1979) growth-oriented pastoral counseling model.

Data were collected through semi-structured individual interviews conducted after the completion of the program. Audio recordings of the interviews were transcribed verbatim and analyzed using descriptive analysis (Yıldırım & Şimşek, 2008). Three main themes emerged from the data: (1) Gains from the Program, (2) Effects on Spirituality, and (3) Evaluation of the Program.

Findings

The first theme, "benefits from the program," included five sub-themes: self-awareness/recognition of strengths, personal growth, well-being, positive perspective and hope, and conceptual awareness. Participants reported increased self-awareness, recognition of strengths, and greater motivation to pursue their goals. While some participants experienced behavioral transformation, others described changes at the level of awareness. The program also enhanced psychological well-being, promoting positive emotions, self-compassion, and optimism. The virtue of hope, particularly in relation to the concept of tawakkul (trust in God), gained both psychological and spiritual significance.

The second theme focused on the "effects on spirituality." Participants' understanding of spirituality expanded beyond ritual practice to include gratitude, love for nature, and the search for meaning (Ellison, 1983). Some participants began to identify spirituality as one of their inner strengths and expressed a desire to further develop this dimension. The spiritual dimensions of virtues such as hope, wisdom, and gratitude were also discovered and internalized (Ayten, 2014; Utsch, 2008).

The third theme, "evaluation of the program," addressed participants' reflections on the content, structure, and group dynamics. Participants appreciated the program's focus on virtues and the supportive group environment. They reported feeling emotionally safe, encouraged by peer sharing, and less alone in their experiences. Constructive suggestions included extending the duration of the program and exploring some themes in greater depth.

Conclusion and Discussion

This study examined the effectiveness of a positive psychology-based pastoral counseling program on the psychological and spiritual development of university students. The findings revealed that the program contributed to increased

self-awareness, recognition of personal strengths, and a deeper sense of meaning in life. Participants developed a more positive and solution-focused mindset, particularly through gaining awareness of how negative thoughts hinder both psychological and spiritual growth.

The integration of psychological concepts with spiritual reflection enabled participants to experience virtues such as wisdom, courage, and hope as both functional and morally grounded strengths. These virtues were internalized not merely as abstract ideals, but as culturally resonant values that supported inner growth. The group setting also played a facilitating role by enhancing mutual learning and shared insight.

While the program fostered significant awareness, it was observed that deeper behavioral change may require longer-term and more structured support. Therefore, future interventions should include follow-up components and explore how virtues interact with spirituality across various life stages and cultural contexts. Overall, the findings support the value of holistic, virtue-based pastoral counseling programs in promoting youth well-being and personal development.

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur./This study does not require ethics committee permission and the data used were obtained through literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles were complied with during the preparation of the study and all the studies utilized are stated in the bibliography.

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): Ayşe Gül KONAR, 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

- Acar, M. C. (2018). “Bireysel Psikolojik Danışma Sürecinde Dinî Boyut: Üniversite Öğrencileri ile Yapılan Bir Çalışma”, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ağılkaya Şahin, Z. (2018). Bridging Pastoral Psychology And Positive Psychology, *İlahiyat Studies: A Journal on Islamic and Religious Studies*, 9(2), 183-210.
- Ağırakça Dinç, S. & Ekşi, H. (2019). “A Psychological Counseling Study on Fear of Failure and Academic Procrastination with a Spiritually Oriented Cognitive Behavioral Group”, *Spiritual Psychology and Counseling*, 4(3), 219-235.
- Altaş, N. (2017). Din Hizmetleri ve Dini Danışmanlık İlişkisi, İçinde *Dini Danışmanlık ve Din Hizmetleri*, Ed. N. Altaş, M. Köylü, 13-30, İstanbul: Dem Yayınları.
- Amodeo, M. & Collins, M. E. (2007). Using a Positive Youth Development Approach in Addressing Problem-Oriented Youth Behavior, *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 88(1), 75–85.
- Anye, E. T., Gallien, T. L., Bian, H. & Moulton, M. (2013). The Relationship Between Spiritual Well-Being and Health-Related Quality of Life in College Students, *Journal of American College Health*, 61(7), 414-421.
- Association of Spiritual, Ethical and Religious Values in Counseling (ASERVIC) <https://aservic.org/aservic-white-paper/> Erişim Tarihi, 08.06. 2024.
- Avşaroğlu, Z. (2017). Bir Dönem Boyunca Verilen Pozitif Psikoloji Dersinin Öğrencilerin Mental İyi Oluş ve Kişisel İyi Oluşlarına Olan Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ayten, A. (2014). *Erdeme Dönüş*; Psikoloji ve Mutluluk Yolu, İstanbul: İz Yayıncılık.
- 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.
- Baynal, F. & Yıldırım E. T. (2020). Cesaret Erdemi Bağlamında İslam Ahlak Felsefesi ile Psikoloji Arasında Mukayeseli Bir Değerlendirme, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (35), 137-175.
- Behjati, Z., Saeedi, Z., Noorbala, F., Enjedani, E. & Meybodi, A. F. (2011). Integrative Self-Knowledge and Mental Health, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 705-708.
- Benson, P. L. & Roehlkepartain, E. C. (2008). Spiritual Development: A Missing Priority in Youth Development, *New Directions for Youth Development*, (118), 13-28.
- Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C. & Rude, S. P. (2003). Spiritual Development in Childhood and Adolescence: Toward a Field of Inquiry, *Applied Developmental Science*, 7(3), 205–213.

- Benson, P. L., Scales, P. C., Syvertsen, A. K. & Roehlkepartain, E. C. (2012). Is Youth Spiritual Development a Universal Developmental Process? An International Exploration”, *The Journal of Positive Psychology*, 7(6), 453-470.
- Bozkaya, T. (2023). “PozitifPsikoloji Bağlamında Din Eğitimi Temelli Manevi Danışmanlık ve Rehberlik (Sivas GSB Yurtlarında Kalan Kız Öğrenciler Örneği)”, Doktora Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Brown, N. W. (2018). *Psikolojik Danışmanlar İçin Psiko-Eğitsel Gruplar: Hazırlama ve Uygulama Rehberi*, Çev. V. Yorğun, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brunsdon, A. R. (2015). Wisdom as Outcome of The Pastoral Process: Reflections On a Positive Pastoral Narrative Approach”, *In Die Skriflig*, 49(3), 1-8.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2021). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Candemir, G. & Can, G. (2023). Bütünsel ve Popüler Bir Yaklaşım: Pozitif Gençlik Gelişimi, *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 8(105), 4369-4381
- Capps, D. (1997). The Letting Loose of Hope: Where Psychology of Religion and Pastoral Care Converge, *Journal of Pastoral Care*, 51(2), 139-149.
- Carr, A. (2016). *Pozitif Psikoloji*, Çev. Ü. Şendilek, İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Cebeci, S. (2016). *Dini Danışma ve Rehberlik*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Ceylan, Y. & Özaydın, M. (2020). Manevi/Dini Danışmanlıkta Değer Algısı, *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (16), 284-301.
- Cheon, J. W. & Canda, E. R. (2010). The Meaning and Engagement of Spirituality for Positive Youth Development in Social Work, *Families in Society*, 91(2), 121-126.
- Ciocanel, O., Power, K., Eriksen, A. & Gillings, K. (2017). Effectiveness of Positive Youth Development Interventions: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials, *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 483-504.
- Clements, W. M. & Clinebell, H. (2013). *Counseling for Spiritually Empowered Wholeness: A Hope-Centered Approach*, New York: Routledge.
- Clinebell, H. (1979). *Growth Counseling: Hope-Centered Methods of Actualizing Human Wholeness*, Nashville: Abingdon Press.
- Clinebell, H. (1984). *Basic Types of Pastoral Care & Counseling: Resources for The Ministry of Healing & Growth*, Nashville: Abingdon Press
- Cohn, M. A., & Fredrickson, B. L. (2010). In Search of Durable Positive Psychology Interventions: Predictors and Consequences of Long-Term Positive Behavior Change. *The Journal of Positive Psychology*, 5(5), 355-366.
- Cornish, M. A. & Wade, N. G. (2010). Spirituality and Religion in Group Counseling: A Literature Review with Practice Guidelines, *Professional Psychology: Research and Practice*, 41(5), 398-404.

- Coşkunsever, A. (2023). Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Alanında Yüksek Lisans Yapan Öğrencilerin Alandan Beklentileri, *Dergiabant*, 11(2), 298-322.
- Coyle, J. (2002). Spirituality and Health: Towards a Framework for Exploring The Relationship Between Spirituality and Health”, *Journal of Advanced Nursing*, 37(6), 589-597.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, Çev. S. B. Demir, Ankara: Eğiten Kitap.
- Çağrı, M. (2010). “Şecaat”, *İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi C. 38*, Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Çınar, M. (2022). Dini Tutum İle Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkide Tevekkülün Aracılık Rolünün İncelenmesi, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 22(2), 1183-1208.
- Davis, E. B., Worthington JR, E. L., Schnitker, S. A., Glowiak, K. J., Lemke, A. W. & Hamilton, C. (2022). “Integrating Positive Psychology and The Psychology of Religion and Spirituality: Transcending Coexistence to Potentiate Coevolution”, *İçinde Handbook of Positive Psychology, Religion, and Spirituality*, Ed. E. B. Davis, E. L. Worthington Jr, S.A. Schnitker, 3-19. Cham: Springer International Publishing.
- Demirbaş Çelik, N. (2018). Rehberlik Hizmet Türleri, *İçinde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, Ed. H. Ekşi, M. Yüksel, 93-127, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demirci, İ. & Eksi, H. (2018). Sakin Olun ve Mutlu Olun: Karakter Gücünden Refaha Kadar Karma Yöntem Çalışması, *Eğitim Bilimleri: Teori ve Uygulama*, 18 (2), 279-330.
- Din Hizmetleri Raporu, (2015). Diyanet İşleri Başkanlığı, Ankara. <https://www2.diyaret.gov.tr/DinHizmetleriGenelMudurlugu/Raporlar/2015%20Din%20Hizmetleri%20Raporu.pdf>
- Din Hizmetleri Raporu, (2017). Diyanet İşleri Başkanlığı, Ankara. <https://Din-hizmetleri.Diyanet.Gov.Tr/Icon/Sagslider/2017%20d%C4%B0n%20h%C4%B0zmetler%C4%B0%20raporu.Pdf>
- Düzgüner, S. & Ayten, A. (2020). *Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri Temel Bilgiler Kılavuzu*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Dweck, C. S. (2020). *Aklını En Doğru Şekilde Kullan*, Çev. U. Kaya, İstanbul: Yakamoz Kitap.
- Düzgüner, S. & Soykök, M. (2020). *Gençlere Yönelik Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Ekşi, K. (2017). “Bir Dönem Boyunca Verilen Pozitif Psikoloji Dersinin Öğrencilerin Mutluluklarına ve Duygularını İfade Etmelerine Olan Etkisinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ellison, C. W. (1983). Spiritual Well-Being: Conceptualization and Measurement, *Journal of Psychology and Theology*, 11(4), 330-338.
- Eryılmaz A. (2016). *Herkes İçin Mutluluğun Başucu Kitabı Teoriden Uygulamaya Pozitif Psikoloji*, Ankara: Pegem Yayınevi.
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif Psikolojinin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Alanında Gelişimsel ve Önleyici Hizmetler Bağlamında Kullanılması, *The Journal of Happiness Well-Being*, 1(1), 1-22.
- Eryılmaz, A. (2014). Üniversite Öğrencileri İçin Geliştirilen Öznel İyi Oluşu Artırma Programının Etkililiğinin İncelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 111-128.
- Ferreira, J. L. (2010). "Practical Wisdom As Executive Virtue For Positive Psychology: A Pastoral-Theological Evaluation", Doktora Tezi, Faculty of Theology, Nwu, Potchefstroom Campus.
- Fowers, B. J., Carroll, J. S., Leonhardt, N. D. & Cokelet, B. (2021). The Emerging Science of Virtue, *Perspectives on Psychological Science*, 16(1), 118-147.
- Frankena, W. (2007). *Etik*, Çev. A. Aydın, İstanbul: İmge Yayınları.
- Fredrickson, B. L. & Kurtz, L. E. (2011). Cultivating Positive Emotions to Enhance Human Flourishing, İçinde *Applied Positive Psychology: Improving Everyday Life, Health, Schools, Work, and Society*, Ed. S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi, J. Nakamura, 35-47, New York NY: Psychology Press.
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-And-Build Theory of Positive Emotions, *American Psychologist*, 56 (3), 218-226.
- Fry, P. S. (1998). The Development of Personal Meaning and Wisdom in Adolescence: A Reexamination of Moderating and Consolidating Factors and Influences, İçinde *The Human Quest for Meaning: A Handbook of Psychological Research and Clinical Applications*, Ed. P. T. P. Wong, P. S. Fry, 91-110, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Ghorbani, N., Watson, P. J. & Hargis, M. B. (2008). Integrative Selfknowledge Scale: Correlations and Incremental Validity of a Cross-Cultural Measure Developed in Iran and The United States, *Journal of Psychology*, 142, 395-412.
- Göcen, G. (2020). *Kavram Atlası Din Psikolojisi C. I*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Gürbüz, A. (2008). *Zen ve Tasavvuf Işığında Kendini Bilmenin Yolu*, İstanbul: İnsan Yayınları.
- Gürkan, U. & Ulubay, G. (2020). The Effectiveness of Positive Psychology Intervention in Turkey: A Meta-Analysis, *Journal of History Culture and Art Research*, 9(1), 1-16.

- Gürsu, O. (2022). *Manevi Danışmanlar İçin Kılavuz -Danışma İlke Beceri ve Teknikleri*, İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Güvenç, E. (2022). “Manevi Danışmanlığın Felsefi Temelleri”, Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Hackney, C. H. (2007). Possibilities for a Christian Positive Psychology, *Journal of Psychology And Theology*, 35(3), 211-221.
- Han, J. W., Kang, K. I., & Joung, J. (2020). Enhancing Happiness For Nursing Students Through Positive Psychology Activities: A Mixed Methods Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9274-9285
- Hansford Jr., W. O. (2023). “Pastoral Counseling: African American Attitudes Toward Mental Healthcare”, *Doktora Tezi*, Liberty Universty, Virginia.
- Hatipoğlu, F. Ş. & Kaya, Ç. (2023). Effectiveness of An Mppi: Gratitude-Based Spiritual Group Guidance Program (GSGGP), *Spiritual Psychology and Counseling*, 8(3), 249-268.
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2014). *Pozitif Psikoloji: Kuram, Araştırma ve Uygulamalar*, Çev. Ed. T. Doğan, Ankara: Nobel Yayınları.
- Hill, P. C., Pargament, K. I., Hood, R. W., McCullough, J. M. E., Swyers, J. P., Larson, D. B. & Ziinnbauer, B. J. (2000). Conceptualizing Religion and Spirituality: Points of Commonality, Points of Departure, *Journal For The Theory of Social Behaviour*, 30(1), 51-77.
- Hobbs, C., Armitage, J., Hood, B. & Jelbert, S. (2022). A Systematic Review of The Effect of University Positive Psychology Courses on Student Psychological Wellbeing, *Frontiers in Psychology*, 13,1-15.
- Jankowski, P. J., Sandage, S. J., Bell, C. A., Davis, D. E., Porter, E., Jessen, M. vd. (2020). Virtue, Flourishing, and Positive Psychology in Psychotherapy: An Overview and Research Prospectus, *Psychotherapy*, 57(3), 291-309.
- Kabahasanoğlu, Y. (2023). “Yetişkinlerde Cesaret, Dini Yönelim, Psikolojik Dayanıklılık ve Hayat memnuniyeti İlişkisinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kabat Zinn, J. (2019). *Yeni Başlayanlar İçin Farkındalık*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Kandemir, F. (2022). Dindarlık ve Umut İlişkisinin Ruh Sağlığı Bağlamında İncelenmesi, *Dergiabant*, 10(2), 541-558.
- Karaca, S. (2010). Hemşireler İçin Vazgeçilmez Bir Kavram: Kendini Tanıma, *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 1(3), 79-84.
- Kartopu, S. (2020). *Umudun Psikolojisi ve Teolojisi*, Ankara: Eski Yeni Yayınları.
- Kashdan, T. B. & Nezlek, J. B. (2012). Whether, When, and How is Spirituality Related to Well-Being? Moving Beyond Single Occasion Questionnaires to Understanding Daily Process, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(11), 1523-1535.

- Kass, J. D. (2015). Person-Centered Spiritual Maturation: A Multidimensional Model, *Journal of Humanistic Psychology*, 55(1), 53-76.
- Kasturi, T. (2021). Positive Psychology: A Review from an Islamic Perspective. Contextualising Islam, İçinde *Psychological Research* Ed. M. A. Dzulkifli, D M. Mahudin, 119-132, Malaysia: Iium Press
- Khodayarifard, M. (2000). Application of Positive Thinking in Psychotherapy: With An Emphasis on Islamic Perspective, *Psychology & Educational Science*, 5(1), 140-164.
- Khodayarifard, M., Ghobari-Bonab, B., Akbari-Zardkhaneh, S. & Zandi, S. (2016). Positive Psychology from Islamic Perspective, *International Journal of Behavioral Sciences*, 10(1), 29-34.
- Kızılgöçer, M. (2011). “Yalnızlık Umutsuzluk ve Dindarlık İlişkisi”, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- King, P. E. & Boyatzis, C. J. (2004). Exploring Adolescent Spiritual and Religious Development: Current And Future Theoretical and Empirical Perspectives, *Applied Developmental Science*, 8(1), 2-6.
- Koç, M. (2016). *Manevi-(Psikolojik) Danışmanlık Müslüman-Türk Diasporası Örneği*, Bursa: Emin Yayınları.
- Koenig, H. G. & Topper, C. J. (2012). *Spirituality in Pastoral Counseling and The Community Helping Professions*, New York: Routledge.
- Kula, N. (2017). Bakıma Muhtaç Kişilere Yönelik Sosyal Hizmetler ve Dini Değerler, İçinde *Dini Danışmanlık ve Din Hizmetleri*, Ed. N. Altaş, M. Köylü, 141-154, İstanbul: Dem Yayınları.
- Kuloğlu, E. N. (2023). Lise Öğrencilerinde Umut ve Dindarlık İlişkisi: Bartın İmam Hatip Liseleri Örneği, *Journal of Analytic Divinity*, 7(2), 231-254.
- Kwan, S. S. (2010). Interrogating “Hope”-Pastoral Theology of Hope and Positive Psychology, *International Journal of Theology*, 14(1), 47-67.
- Lambert, L., Passmore, H. & Joshanloo, M. (2019). A Positive Psychology Intervention Program in a Culturally-Diverse University: Boosting Happiness and Reducing Fear, *Journal of Happiness Studies*, 20, 1141-1162.
- Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and Civic Engagement Among American Youth*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lerner, R. M., Dowling, E. M. & Anderson, P. M. (2003). Positive Youth Development: Thriving as The Basis of Personhood and Civic Society, *Applied Development Science*, 7, 171-179.
- Lerner, R. M., Roeser, R. W. & Phelps, E. (2008). *Positive Youth Development & Spirituality: From Theory To Research*, West Conshohocken, Pa: Templeton Foundation Press.

- Linley, P. A., Nielsen, K. M., Gillett, R. & Biswas-Diener, R. (2010). Using Signature Strengths in Pursuit of Goals: Effects on Goal Progress, Need Satisfaction, And Well-Being, And Implications for Coaching Psychologists, *International Coaching Psychology Review*, 5(1), 6-15.
- Love, P. G. (2002). Comparing Spiritual Development and Cognitive Development, *Journal of College Student Development*, 43(3), 357-73.
- Lu, J. I. (2021). Educational Models of Spiritual Formation in Theological Education: Introspection-Based Spiritual Formation, *Teaching Theology & Religion*, 24(1), 28-41.
- Lynch, G. (2002). *Pastoral Care and Counselling*, London: Sage.
- Martin, M. W. (2007). Happiness and Virtue in Positive Psychology, *Journal for The Theory of Social Behaviour*, 37(1), 89-103.
- Memiş, H. (2018). “Manevi Danışmanlık Uygulamalarının Ergenlerin Ergenlik Sorunlarıyla Başa Çıkma Düzeylerine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mertens, E. C., Deković, M., Van Londen, M. & Reitz, E. (2022). Parallel Changes in Positive Youth Development and Self-Awareness: The Role of Emotional Self-Regulation, Self-Esteem, and Self-Reflection, *Prevention Science*, 23(4), 502-512.
- Nazir, T. (2020). Pozitif Psikoloji ve Umut, İçinde *Pozitif Psikoloji*, Ed. S. Bulut, 365-385, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Niemiec, R. M. (2020). Six Functions of Character Strengths for Thriving at Times of Adversity and Opportunity: A Theoretical Perspective, *Applied Research in Quality of Life*, 15, 551-572.
- Niyazibeyoğlu, T. (2022). Lise Öğrencilerinde Tanrı Algısı, İnsani Değerler ve Öz Yeterlik: Uygulamalı Bir Manevi Danışmanlık Çalışması, *Türk Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, (6), 131-151.
- Ok, Ü. (2017). Dini Danışmanlık: Tanımı ve Tarihi, İçinde *Dini Danışmanlık ve Din Hizmetleri*, Ed. N. Altaş, M. Köylü, 35-51, İstanbul: Dem Yayıncılık.
- Özdoğan, Ö. (2006). İnsanı Anlamaya Yönelik Bir Yaklaşım: Pastoral Psikoloji, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 47(2), 127-141.
- Özen, Y. (2024). *Tanrı-Sen ve Ben Üçümüzün Yolu Manevi Danışmanlığın Gerekliği Manevi Danışmanlık*, İstanbul: Post Yayınevi.
- Park, N. & Peterson, C. (2008). Positive Psychology and Character Strengths: Application to Strengths-Based School Counseling, *Professional School Counseling*, 12, 85-89.
- Pehlivan, A. (2018). “Manevi Bakım Ve Danışmanlığın İmam Hatip Ortaokul Öğrencilerinin Ruh Sağlığı Ve Manevi İyi Oluşlarına Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Peoples, B. S. (2013). “Program And Personal Factors As Predictors Of Spiritual Competence”, Doktora Tezi, University Of Missouri, Kansas City.

- Peterson, C. & Seligman, M. E. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*, New York: Oxford University Press.
- Ratchford, J. L., Ming, M. S. & Schnitker, S. A. (2022). Virtues in Positive Psychology and The Psychology of Religion and Spirituality”, İçinde *Handbook of Positive Psychology, Religion, And Spirituality*, Ed. E. B. Davis, E.L. Worthington, S. A. Schnitker, 53-67, Cham: Springer International Publishing.
- Rusk, R. D., Vella-Brodrick, D. A. & Waters, L. (2018). A Complex Dynamic Systems Approach to Lasting Positive Change: The Synergistic Change Model, *The Journal of Positive Psychology*, 13, 406-418.
- Rusydi, A. (2012). Husn Al-Zhann: The Concept of Positive Thinking in Islamic Psychology Perspective and its Benefit on Mental Health, *Proyeksi: Jurnal Psikologi*, 7(1), 1-31.
- Sancak, S. (2022). *Dini/Manevi Danışmanlık ve Rehberlik, Türkiye’de 2010-2020 Yılları Arası Lisansüstü Tezlerin Konu ve Yöntem İncelemesi*, İstanbul: Dün Bugün Yarın Yayınları.
- Santrock, W. J. (2023). *Yaşam Boyu Gelişim*, Çev. G. Yüksel, Ankara: Nobel Yayınları.
- Satan, A., Çıplak, K., Kaplaner, O. & Erol, F. (2016). Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerde Bibliyoterapi Yönelimli Manevi Danışmanlık Uygulaması, İçinde *Manevi Danışmanlık ve Rehberlik C. I*, Ed. A. Ayten, M. Koç, N. Tınaz, 397-413, İstanbul: Dem Yayınları.
- Sayar, K. (1997). *Olmak Cesareti*, İstanbul: İz Yayıncılık.
- Scheib, K. (2014). All Shall Be Well: Flourishing and Well-Being in Positive Psychology and Feminist Narrative Pastoral Theology, *Journal of Pastoral Theology*, 24(2), 1-17.
- Schoeman, K. & Van Den Berg, J. A. (2011). An Appreciation for The Positive! Appreciative Engagement as Congregational Process and Congregational-And Pastoral Lens, *HTS Theologiese Studies-Theological Studies*, 67(2), 1-7.
- Seligman, M. E. (2007). *Gerçek Mutluluk*, Çev. S. K. Akbaş, Ankara: HYB Yayıncılık.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A. & Park, N. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions, *American Psychologist*, 60, 410-421
- Seligman, M. E., Rashid, T. & Parks, A.C. (2006). Positive Psychotherapy, *American Psychologist*, 61, 774-778.
- Sheldon, K. M. & King, L. (2001). Why Positive Psychology is Necessary, *American Psychologist*, 56(3), 16-217.
- Sink, C. A., Devlin, J. M. (2011). Student Spirituality and School Counseling: Issues, Opportunities, and Challenges, *Counseling and Values*, 55(2), 130-148.

- Siregar, A. (2022). Positive Psychology in Islamic Counseling Perspective; Analysis of The Trilogy of Life Dimensions, *Al-Fikru: Jurnal Ilmiah*, 16(2), 226-238.
- Skinner, R. (2010). An Islamic Approach to Psychology and Mental Health, *Mental Health, Religion & Culture*, 13(6), 547-551.
- Snodgrass, J. L. (2015). Pastoral Counseling: A Discipline of Unity Amid Diversity, İçinde *Understanding Pastoral Counseling*, Ed. E. A. Maynard, J. L. Snodgrass, 1-16, New York: Springer
- Snyder, C. R. (2002). Hope Theory: Rainbows in The Mind, *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.
- Söylev, Ö. F. (2020). *Manevi Bakım ve Danışma Psikolojisi Kavram Kuram ve Uygulamalar*; Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Staudinger, U. M. & Leipold, B. (2003). The Assessment of Wisdom-Related Performance, İçinde *Positive Psychological Assessment- A Handbook of Models And Measures*, Ed. S. J. Lopez, C. R. Snyder, Ss. 171-184, Washington: American Psychological Association.
- Stone, H. & Lester, A. (2001). Hope and Possibility: Envisioning The Future in Pastoral Conversation, *Journal of Pastoral Care*, 55(3), 259-269.
- Şirin, T. (2013). “Bilişsel Davranışçı Psikoterapi Yaklaşımıyla Bütünleştirilmiş Dini Danışmanlık Modeli”, Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Taşkın, H. H. & Çetin, Ö. (2021). Manevi Danışmanlık ve Rehberliğin Akademik Başarı ve Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisi: Lise Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama, *Türk Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, (4), 9-38.
- Tejada Gallardo, C., Blasco-Belled, A., Torrelles-Nadal, C. & Alsinet, C. (2020). Effects of School-Based Multicomponent Positive Psychology Interventions on Well-Being And Distress in Adolescents: A Systematic Review And Meta-Analysis”, *Journal of Youth and Adolescence*, 49 (10), 1943-1960.
- Temirak Yüzbaşı, H. & Göcen, G. (2024). Dindar Bireylerin Bilge Kişi Algısı: Bir Metafor Analizi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 22(47), 153-187.
- Thorne, B. (2001). The Prophetic Nature of Pastoral Counseling, *British Journal of Guidance and Counselling*, 29(4), 435-445
- Tillich, P. (2014). *Olmak Cesareti*, Çev. F. C. Dansuk, İstanbul: Okyanus Yayınları.
- Turner, P., Valtierra, M., Talken, T., Miller, V. & Deanda, J. (1996). Effect of Session Length On Treatment Outcome For College Students in Brief Therapy, *Journal of Counseling Psychology*, 43, 228-232.
- Utsch, M. (2008). Pozitif Psikolojide Güdüler: Din Psikolojisi Araştırmaları ve Terapik/Manevi Yardım Uygulamaları, Çev. A. Bahadır, *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25, 169-180.

- Webster, J. D. (2010). Wisdom and Positive Psychosocial Values in Young Adulthood, *Journal of Adult Development*, 17(2), 70-80.
- Worthington Jr., E. L., Cowden, R. G., Davis, E. B. & Exline, J. J. (2021). Virtues in Positive Psychology and The Psychology of Religion and Spirituality: Existing Overlap and Promising Possibilities, *The Oxford Handbook of Psychology and Spirituality*, Ed. M. Lisa, 209-224, New York: Oxford University Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zavaliy, A. G. & Aristidou, M. (2014). Courage: A Modern Look at an Ancient Virtue, *Journal of Military Ethics*, 13(2), 174-189.

Ek. 1: Pozitif Psikoloji Temelli Manevi Danışmanlık Programının Oturum Yapısı

Oturum	Konu Başlığı	Amaçlar ve İçerik	Kullanılan Yöntem ve Teknikler
1. Yapılan-dırma	Tanışma, grup kuralları, pozitif psikolojiye giriş	Psikolojik iyi oluş, mutluluk ve programın temel kavramlarına dair farkındalık geliştirmek.	Tanışma Etkinliği, Soru-Cevap, Öykü Paylaşımı
2. Bilgelik-1	Bilgelik erdemi, kendini tanıma	Bilgelğin kendini tanıma ile ilişkisini anlamak, bireyin güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmesi.	Kendini Tanıma Etkinliği, Soru-Cevap
3. Bilgelik-2	Farkındalık (mindfulness), farkındalığın manevi boyutu	Günlük yaşamdaki farkındalık becerilerinin geliştirilmesi, dini ve manevi açıdan farkındalığın öneminin kavranması.	Bilinçli Farkındalık Uygulaması, Grup Tartışması, Anlatım
4. Bilgelik-3	Güçlü yönler ve olumlu benlik algısı	Kişisel güçlerinin farkına varmak ve olumlu benlik algısını pekiştirmek.	Kendime İlişkin Olumlu Algım Etkinliği, Soru-Cevap, Grup Paylaşımı
5. Cesaret-1	Cesaret erdemi ve manevi yönü	Cesareti tanımlamak ve bu erdemin manevi gelişimdeki işlevini kavramak.	Metafor, Soru-Cevap, Anlatım
6. Cesaret-2	Gelişimci zihniyet ve dini/manevi temelleri	Değişim ve gelişim inancının psikolojik ve manevi boyutlarını tanımlamak.	Zihniyet Farkı Etkinliği, Hedef Belirleme, Grup Tartışması
7. Cesaret-3	Eyleme geçme ve direnç geliştirme	Yaşam hedeflerine yönelik adımlar geliştirmek, engellerle başa çıkma stratejileri oluşturmak.	Eylem Planı, Öykü, Çözüm Odaklı Tartışma
8. Maneviyat-1	Maneviyat, yaşamın anlamı ve içsel kaynaklar	Manevi yönelimleri tanımak, yaşamın anlamına ilişkin bireysel görüşleri keşfetmek.	Manevi Cümle Tamamlama, Anlatım, Grup Tartışması
9. Maneviyat-2	İyimserlik, şükür ve olumlu ruh hali	İyimserliğin pozitif etkilerini ve şükür ile olan ilişkisini anlamak.	Bay Kötümsen-Bay İyimser Etkinliği, Mesafe Koyma Etkinliği
10. Maneviyat-3	Umut ve tevekkül	Umutun işlevlerini değerlendirmek, tevekkülle ilişkisini kurmak ve içsel gücü artırmak.	Şiir, Soru-Cevap, Bir Kapı Kapanırsa Bir Kapı Açılır Etkinliği
11. Sonlandırma	Değerlendirme ve kapanış	Sürecin bütüncül değerlendirilmesi, bireysel kazanımların fark edilmesi ve veda süreci.	Geri Bildirim, Grup Paylaşımı, Genel Değerlendirme

Gülşah KURU, Dr. Öğr. Üyesi

- **Kurum:** Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** g.kuru@alparslan.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0003-2428-9972
- **ROR ID:** 009axq942
- **İlgi Alanları:** Hayat Bilgisi Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Değerler Eğitimi, Sanat Okuryazarlık Becerisi, Eleştirel Düşünme Becerisi.

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Kuru, G. & Keskin, H. (2022). *İlkokul çağındaki çocuğun gelişimsel süreci ve hayat bilgisi öğretimi*, Eğitim Bilimlerinde Teori ve Araştırmalar, İçinde, (77-92), ISBN: 978-625-7721-90-5: Serüven Yayınevi, Kitapta Bölüm.
- Kuru, G & Keskin, H. (2022). *Hayat bilgisi dersinin tarihçesi, önemi ve öğretim programları*, Eğitim Bilimlerinde Teori ve Araştırmalar, İçinde, (53 -76), ISBN: 978-625-7721-90-5: Serüven Yayınevi, Kitapta Bölüm.
- Kuru, G. (2020). *Hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi*, Geçmişten Günümüze İlkokul Programları (1924-2018), İçinde: Batdal-Karaduman, G. (ed.), (11-21), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, ISBN: 978-625-7880-24-4.
- Kuru, G. (2020). *Sosyal bilgiler dersi programlarının gelişimi*, Geçmişten Günümüze İlkokul Programları (1924-2018), İçinde: Batdal-Karaduman, G. (ed.), (23-31), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, ISBN: 978-625-7880-24-4.
- Demir Öztürk, E. & Kuru, G. (2022). *Okul öncesi öğretmenliğine bakış Türkiye-Avusturya örneği*, Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Alanında Araştırma ve Değerlendirmeler, İçinde, Detay Yayıncılık, 145-162.

Fadime AKGÜL ÇOBANOĞLU, Arş. Gör.

- **Kurum:** Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** f.akgul@alparslan.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0003-3539-2027
- **ROR ID:** 009axq942
- **İlgi Alanları:** İlk Okuma ve Yazma Öğretimi, Okuma Güçlüğü, Finansal Okuryazarlık Becerisi.

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Akgül, F., & Aktürkoğlu, B. (2023). Okuma ve yazma güçlüklerini gidermeye yönelik sanal ortamlarda paylaşılan etkinlik sayfalarının niteliği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 48(213), 25-55. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2023.11514>
- Akgül Çobanoğlu, F., & Çalışkan, E. F. (2023). İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin ve metinlere ait etkinliklerin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(4), 1710-1737. <https://doi.org/10.7884/teke.1405017>

Sümeyya TATLI HARMANCI, Dr. Öğr. Üyesi

- **Kurum:** Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** sumeyyatatli@karatekin.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0003-3710-1625
- **ROR ID:** 011y7xt38
- **İlgi Alanları:** Erken Çocukluk, Duygu Düzenleme, Değerler Eğitimi.

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Tatlı Harmancı, S. & Güngör Aytaç, F. A. (2023). Çocuklar için duygu düzenleme ölçeği çocuk formu (ÇDDÖ) ve yetişkin formunun (ÇDDÖ-YF) Türkçeye uyarlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 71-106. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1072215>.
- Yavuzekinci, M. & Tatlı, S. (2020). Çocukların sahip oldukları haklara ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 129-152. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.824838>.
- Tatlı, S., & Aytaç, F. A. G. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının değerlere ilişkin algıları ve bunları ifade etme biçimlerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 331-354.

Ayşe Tuğba ÖNER, Dr. Öğr. Üyesi

- **Kurum:** İstanbul Medeniyet Üniversitesi
- **Elektronik Posta:** atugbaoner@gmail.com
- **ORCID:** 0000-0001-9543-6576
- **ROR ID:** 05j1qpr59

- **İlgi Alanları:** Matematik Öğretmen Eğitimi, STEM Eğitimi.

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Sayın, S., Özdemir, Ü. & Öner, A. T. (2022). Matematik öğretmenlerinin alan ölçme konusuna ilişkin öğretimsel açıklamaları ve tahmin becerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(Özel Sayı),84-127. <https://doi.org/10.29299/kefad.997703>
- Öner, A. T. (2022). STEM eğitimi yaklaşımında öğrenme ortamlarının tasarımı. M. Akarsu, N. Okur Akçay, R. Elmas (Eds.), *STEM eğitimi yaklaşımı* içinde (pp.213-230). Ankara, Pegem Akademi. ISBN:978-625-8044-71-3.
- Öner A. T. (2019). A problemsolving course case: Examination of preservice mathematics teachers' perceptions. *Harran Education Journal*, 4(2), 74-92.
- Barroso, L. R., Bicer, A., Capraro, M. M., Capraro, R. M., Foran, A., Grant, M., Lincoln, Y. S., Nite, S. B., Öner, A. T., & Rice, D. (2017). Run! Spot. Run! - Vocabulary development and the evolution of STEM disciplinary language for secondary teachers. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik (ZDM) Mathematics Education*, 49, 187-201.
- Öner, A. T., & Capraro, R. M. (2016). Is STEM academy designation synonymous with higher student achievement? *Education & Science*, 41 (185), 1-17. DOI: 10.15390/EB.2016.3397

Elif ÖZTÜRK, Uzman

- **Kurum:** T.C. Millî Eğitim Bakanlığı
- **Elektronik Posta:** elifkaptan83@gmail.com
- **ORCID:** 0009-0005-6496-2879
- **ROR ID:** 00jga9g464
- **İlgi Alanları:** Matematik Eğitimi, Sanat ve Matematik.

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Öztürk, E., & Kılıç, Ç. (2024). Investigation of the geometry problems posed by secondary school students requiring proportional reasoning. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 458-483. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1419606>

- Öztürk, E. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin orantısal akıl yürütme gerektiren durumlara yönelik kurdukları geometri problemlerinin incelenmesi*. Yayın No.787413 Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Medeniyet Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek İ., Koçdağ S., Kaptan E. (2006). *Teknoloji destekli matematik öğretimi: diziler örneğinin uygulanması*. Ulusal Matematik Eğitimi Öğrenci Sempozyumu, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi.

Tuğçe TUNCA AYDIN

- **Kurum:** T.C. Millî Eğitim Bakanlığı
- **Elektronik Posta:** ttunca15@gmail.com
- **ORCID:** 0009-0002-3153-92048
- **ROR ID:** 00jga9g46
- **İlgi Alanları:** Ortaokul Matematik Öğretimi, Ölçüm Tahmini.

Mukaddes Zikra GÖKÇELİ, Dr.

- **Kurum:** T.C. Millî Eğitim Bakanlığı
- **Elektronik Posta:** zikratanriverdi@hotmail.com
- **ORCID:** 0000-0001-6065-6544
- **ROR ID:** 00jga9g46
- **İlgi Alanları:** Ahlak Eğitimi, Değerler Eğitimi, Karakter Eğitimi, Öğretmenin Ahlak Eğitimindeki Rolü.

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Gokceli, M. Z. (2022). *Conducting Online Interviews With Stimulus Material: Exploring Moral Education Practice With Secondary School Teachers in England*. SAGE Publications, Ltd.. <https://doi.org/10.4135/9781529603293>
- Tanriverdi Gokceli, M. Z. (2023). *An investigation of secondary school teachers' perceptions and experiences of moral education in England* (Doctoral dissertation, Brunel University London).
- Yorulmaz B. and Tanriverdi, M. Z., (2015) *Keloğlan Çizgi Filminin Din ve Değerler Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*, 2015 International Conference on Religion and Film.

Emine KARASU AVCI, Doç. Dr.

- **Kurum:** Kastamonu Üniversitesi
- **Elektronik Posta:** eavci@kastamonu.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0002-3135-2557
- **ROR ID:** 015scty35
- **İlgi Alanları:** Değerler Eğitimi..

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Karasu Avcı, E. & Faiz, M. (2018). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları “etkin vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan becerilerin ve değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 1-21.
- Karasu Avcı, E., & Ketenoglu Kayabaşı, Z. E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri: Bir olgubilim araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 926-942.
- Avcı, A. A., İbret, B. Ü. & Karasu Avcı, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatanseverlik değerinin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(4), 1558-1574.
- Karasu Avcı, E. & Faiz, M. (2018). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının amaçlarındaki değerlerin içerik analizi (1936-2018). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 27-56.
- İbret, B. Ü., Karatekin, K. & Karasu Avcı, E. (2015). Sosyal bilgiler dersinde coğrafya öğretiminin değerler eğitimi açısından önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 207, 5-23.

Emel UÇAR

- **Elektronik Posta:** emelucar3333@gmail.com
- **ORCID:** 0000-0002-8811-7611
- **İlgi Alanları:** Değerler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi.

Birsen SARGIN, Arş. Gör.

- **Kurum:** Yozgat Bozok Üniversitesi
- **Elektronik Posta:** birsen.sargin@yobu.edu.tr
- **ORCID:** 0009-0001-2316-1654
- **ROR ID:** 04qvdf239
- **İlgi Alanları:** Sessiz Kitaplar, Değerler Eğitimi, Çocuklar için Felsefe.

Onur BATMAZ, Doç. Dr.

- **Kurum:** Yozgat Bozok Üniversitesi
- **Elektronik Posta:** onur.batmaz@yobu.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0001-9208-2645
- **ROR ID:** 04qydf239
- **İlgi Alanları:** Değerler Eğitimi, Kültürel Miras, Hayat Bilgisi, Geleneksel Çocuk Oyunları.

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Batmaz, O., & Erdoğan, T. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 27(6), 2681-2692. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3594>
- Batmaz, O. (2023). İlkokulda Milli-Manevi Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Etkisi / The Effect of Social and Cultural Activities on the Acquisition of National-Spiritual Values in Primary School. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 170-183. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1224318>
- Yurtbakan, E., & Batmaz, O., (2023). Analysis of Dialogic Reading's Effects on Primary School 4th Graders' Views on Values Education and Attitudes towards Reading. *Psycho-Educational Research Reviews*, 12 (1), 171-184.
- Batmaz, O., & Yurtbakan, E. (2023). İlkokul Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Kültürel Miras Unsurları Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 1-21. <https://doi.org/10.37217/tebd.1115153>
- Batmaz, O. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Gözünden Hayat Bilgisi Ders Kitapları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 342-367. <https://doi.org/10.37217/tebd.1047431>

Muhammed Sacid TAŞTEPE, Dr.

- **Kurum:** T.C. Millî Eğitim Bakanlığı
- **Elektronik Posta:** sacid2011@gmail.com
- **ORCID:** 0009-0004-3153-8978
- **ROR ID:** 00jga9g46
- **İlgi Alanları:** Din Eğitimi, Kimlik Gelişimi, Din Sosyolojisi, Eğitim Bilimleri.

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Taştepe, M. S. (2023). İrlanda Cumhuriyeti'nde Okullarda Din Eğitimi. M. Zengin & A. Hendek (Ed.), *Batı Avrupa'da Okullarda Din Eğitimi* içinde, Dem Yayınları.

Ayşe Gül KONAR, Dr.

- **Elektronik Posta:** konaraysegul@yahoo.com
- **ORCID:** 0009-0001-3246-02183
- **İlgi Alanları:** Din Psikolojisi, Manevi Danışmanlık.

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Konar, A. (2014). “Kendini Bilmenin Din Psikolojik Değeri”, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Göcen, G. & Konar, A. (2014). “Din Psikolojisi Açısından İnsan Olma Sürecinde Kendini Gerçekleştirme ve Din”, *Tophum Bilimleri Dergisi*, 8(15), 365-383.
- Ayan, D., Konar, A. & Göcen, G. (2019). “Hastalarda Tevekkül Umut Gelişimini Nasıl Destekliyor? Manevi Danışmanlık Hizmetleri İçin Öneriler”, II. Uluslararası Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi, İstanbul.
- Konar, A. (2022). “Sezgi ve Sezgisel Düşünmeye Din Psikolojik Bir Bakış”, *Hakkâri İlahiyat Dergisi*, (1), 139-154.

Gülüşan GÖCEN, Doç. Dr.

- **Kurum:** İstanbul Üniversitesi
- **Elektronik Posta:** gulusan.gocen@istanbul.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0003-4856-9653
- **ROR ID:** 03a5qrr21
- **İlgi Alanları:** Din Psikolojisi, Sosyal Bilim Metodolojisi, Pozitif Psikoloji, Mitoloji.

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Buldur, A. H. & Göcen, G. (2021). Plansız üreme süreçlerinin dini, manevi ve psikolojik durumlarının incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19 (42), 337-374.
- Özdemir Er, B. & Göcen, G. (2024). Manevi Danışmanlık Sürecinde Karşılaşılan Direnç Noktaları ve Baş Etmeye Çalışan Manevi Danışman Yeterlilikleri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 65 (1), 63-92.
- Öncel, N. & Göcen, G. (2024). Rastlantısal Olayların Psikolojik ve Dini Açidan Kişinin Yaşamına Etkilerinin İncelenmesi. *Kesit Akademi*, 10 (41), 796-828.
- Hafız, H. & Göcen, G. (2021). Rüya Formundaki İstihare Yaşantısının Din Psikolojisi Bağlamında İncelenmesi. *Bilimname*, (45), 301-336.