

AİLEDEN OKULA MİLLÎ DAYANIŞMA VE KARDEŞLİK: DEĞERLER EĞİTİMİ BAĞLAMINDA NİTEL BİR ARAŞTIRMA

National Solidarity and Brotherhood from Family to School: A Qualitative Research in the Context of Values Education

Devrim Murat GÜZELKÜÇÜK¹; Musa MERCAN²

ÖZ

Geliş Tarihi

25.12.2025

Kabul Tarihi

08.05.2026

Yayın Tarihi

30.06.2026

Anahtar Kelimeler

Millî Dayanışma,
Kardeşlik,
Değerler Eğitimi,
Aile-Okul İş Birliği.

Araştırma kapsamında, millî dayanışma ve kardeşlik değerlerinin aileden okula aktarılma sürecinin paydaş görüşleri ışığında derinlemesine analiz edilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma paradigması çerçevesinde temel nitel araştırma deseniyle kurgulanan bu çalışma, bir ilde yer alan bir devlet okulunda yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, bu okulda görev yapan 8 öğretmen ve öğrencisi bulunan 8 veli oluşturmaktadır. Veriler, katılımcılarla gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve analiz sürecinde MAXQDA 24 programından yararlanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin öğrencilerdeki değer algısını daha çok “yardımlaşma” teması üzerinden ve sınırlı bir çerçevede değerlendirdiğini, velilerin ise “birlik ve beraberlik” vurgusuyla daha bütüncül bir yaklaşım sergilediğini ortaya koymuştur. Değer aktarımında aile içi sözlü iletişim ve okul temelli sosyal sorumluluk projeleri (kermes, yardım kampanyaları vb.) ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte müfredat yoğunluğu, aile-okul iş birliğindeki zayıflıklar ve dijital kültürün etkisiyle artan bireyselleşme sürecin temel engelleri olarak belirlenmiştir. Sonuçlar, millî dayanışma ve kardeşlik bilincinin güçlendirilmesi için okul ve ailenin daha sistematik bir iş birliği içinde hareket etmesi ve değerler eğitiminin yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımıyla desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

ABSTRACT

Submit Date

25.12.2025

Accept Date

08.05.2026

Publish Date

30.06.2026

Keywords

National Solidarity,
Brotherhood,
Values Education,
Family-School
Cooperation.

This study aims to analyze in depth, through stakeholder perspectives, the process of transmitting the values of national solidarity and brotherhood from family to school. Designed within the qualitative research paradigm and employing a basic qualitative research design, the study was conducted in a public school located in a province. The study group consisted of 8 teachers working at the school and 8 parents whose children attend the same school. Data were collected through focus group interviews with the participants. The collected data were analyzed using content analysis, and MAXQDA 24 software was utilized in the analysis process. The findings revealed that teachers perceived students' understanding of values mainly within the theme of “helpfulness” and in a relatively limited scope, whereas parents adopted a more comprehensive perspective emphasizing “unity and solidarity.” It was found that verbal communication within the family and school-based social responsibility projects (such as bazaars and aid campaigns) were prominent in the transmission of values. However, curriculum overload, weaknesses in school-family collaboration, and increasing individualization driven by digital culture were identified as major barriers to the value acquisition process. The results indicate that in order to effectively foster national solidarity and brotherhood awareness, schools and families should act in a more systematic and coordinated manner, and values education should be supported through a “learning by doing and experiencing” approach.

¹  Araştırmacı, Millî Eğitim Bakanlığı, Kırşehir Ölçme Değerlendirme Merkezi, Türkiye, devrimmuratguzelkucuk@gmail.com

²  Araştırmacı, Millî Eğitim Bakanlığı, Karabekir Ortaokulu, Türkiye, musamercan5@hotmail.com

© Güzelküçük, D. M.; Mercan, M. Bu çalışmanın telif hakları yazarlara aittir.



Bu çalışma [Creative Commons Attribution \(CC-BY\) 4.0 Lisansı](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) kapsamında lisanslanmıştır.

This study is licensed under a [Creative Commons Attribution \(CC-BY\) 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

1. Giriş

Millî dayanışma ve kardeşlik değerleri, toplumsal bütünleşmenin ve kültürel sürekliliğin temel taşlarından biridir. Her toplum, bu değerler de dâhil olmak üzere kültürünü gelecek kuşaklara aktarmak için sistematik çabalar gösterir. Sağlam'a (2016) göre, değerler bireyin yaşamına doğrudan etki ederek onun karar alma, iletişim ve kişisel gelişim süreçlerini biçimlendirmekte ve karakter oluşumuna katkıda bulunmaktadır. Değerler, toplumun sosyokültürel dokusunu şekillendiren ve birey ile toplum yaşamına yön veren standartlar olarak tanımlanmaktadır. Bu değerler, bireyleri istenen davranışlara yönlendiren soyut hedefler niteliğindedir. Aynı zamanda, güdüleyici bir işleve sahiptir ve belirli bir önem hiyerarşisine göre yapılandırılır (Cooper, 2014; Schwartz, 2006).

Değer aktarım süreci, tarihsel olarak bireyin içinde bulunduğu sosyal çevreyle yakından ilişkiliyken günümüzde bu süreçte birden fazla kurum ve sosyal ortam etkili olmaktadır. Bireyin değer yargılarının şekillenmesinde aile ve okul başta olmak üzere çeşitli yapılar öne çıkmaktadır (Öz, 2019). Nitekim değer kazanımı, aile ortamında başlayarak toplumsal öğretilerin edinilmesi ve aile üyelerinin model alınması yoluyla kimlik inşasının gerçekleştiği bir süreçtir (Akdeniz, 2023; Aybey, 2018; Turğut, 2017). Birey, içinde yaşadığı toplumu ilk olarak ailesi aracılığıyla algılar. Ardından okul çağına gelen çocuğun yetiştirilme sürecinde aile, sosyal dönüşümün bir sonucu olarak tarihsel sorumluluklarının bir kısmını okul gibi kurumlara paylaşır (Gümrükçüoğlu, 2017). Okullar, değerleri öğretim programları aracılığıyla ve okul topluluğunda gerçekleşen ilişki ve etkinlikler yoluyla aktarır. Bu temel değerler; bireylerin iletişim, iş birliği ve karar alma biçimlerini şekillendirir (Ulusoy, 2010). Değer aktarımı, sadece aileyle sınırlanmayacak kadar hayatî bir öneme sahiptir. Zira, değerler toplumun devamlılığını güvence altına alan temel unsurlardır (Yeşil & Aydın, 2007).

Türk eğitim sisteminde değerler eğitiminin kurumsal evrimi, 2005 öğretim programının bu alana açık ve resmî olarak ilk kez yer vermesiyle önemli bir dönüm noktasına gelmiştir (Yıldırım, 2024). Bu temel üzerine inşa edilen 2018 öğretim programları ise değerler eğitimi "kök değerler" olarak tüm öğrenme alanlarının merkezine yerleştiren bir yaklaşım benimsemiştir (Yıldırım & Çalışkan, 2024). Bu gelişmeleri tamamlayıcı nitelikte olan Türkiye Yüzyılı Millî Eğitim Modeli (TYMM), "millî ve manevi değerler manzumesi ile maddi gelişmenin zirvesini hedefleyen" bir eğitim felsefesi doğrultusunda, erdem-değer-eylem çerçevesi temelinde "adalet, saygı ve sorumluluk" çatı değerleri etrafında yapılandırılmıştır (MEB, 2024a). Bu çatı değerler sistemi, sabır ve tasarruf gibi değerlerle içsel motivasyonu yüksek bireyler yetiştirmeyi, özgürlük ve vatanseverlik gibi değerlerle güçlü bir toplum yapısı oluşturmayı, temizlik ve merhamet gibi değerlerle de çevresine duyarlı bireyler geliştirmeyi amaçlayan bütüncül bir değerler hiyerarşisi sunmaktadır. Ancak, her ne kadar sistemli bir program aracılığıyla değerler bireylere kazandırılmaya çalışılsa da okullardan, aileden, sosyal çevreden veya dijital unsurlardan kaynaklı çeşitli etmenler bu süreci olumsuz etkileyebilir. Değerler eğitiminde başarıya ulaşmanın önündeki en önemli engellerden biri, öğretmenlerin konuya yeterli ilgi ve özeni göstermemesidir (Katılmış, 2017). Ayrıca, değerler eğitiminde okul-aile iş birliği sağlanmadığı durumlarda öğretmen çabaları yetersiz kalmakta ve hedeflenen etkiye ulaşamamaktadır (Çağlayan, 2018; Yaşaroğlu, 2016). Dolayısıyla, bu süreçte her iki kurumun da uyum içinde hareket etmesi, millî dayanışma ve kardeşlik değerlerinin etkili bir şekilde aktarılması için hayatî önem taşımaktadır.

Alan yazını incelendiğinde, değerlerin aktarımına ilişkin pek çok çalışmanın bulunduğu görülmektedir (Aktepe & Yalçınkaya, 2016; Akın & Öztürk, 2021; Altunel & Karasu Avcı, 2024; Avcı vd., 2017; Bayırlı vd., 2020; Çelikkaya & Kürümlüoğlu, 2017; Çelikkaya & Yılmaz, 2017; Çengelci vd., 2013; Demircioğlu & Tokdemir, 2008; Ekici, 2023; Fidan, 2013; Gündüz vd., 2017; Özkan & Çuhadar, 2026; Sağlam, 2016; Tokdemir, 2007; Yenen & Ulucan, 2021; Yiğittir & Öcal, 2011). Bu çalışmalar, genellikle değerler eğitimi sürecini farklı boyutlarıyla ele almakta; öğretim yöntemleri, öğretmen ve öğrenci görüşleri ile uygulama süreçlerine odaklanmaktadır. Bununla birlikte, millî dayanışma ve kardeşlik değerleri özelinde aile ve öğretmen görüşlerini birlikte ele alan ve bu değerlerin aileden okula uzanan aktarım sürecini bütüncül biçimde inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda aile boyutunun çoğunlukla dolaylı biçimde ele alındığı, öğretmen ve veli görüşlerinin birlikte değerlendirildiği araştırmaların ise daha az sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, değer aktarım sürecinin aile ve okul etkileşimi içinde nasıl şekillendiğinin daha ayrıntılı biçimde ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın problem cümlesi şu şekilde yapılandırılmıştır: Millî dayanışma ve kardeşlik değerlerinin aileden okula uzanan aktarım süreci, öğretmen ve veli görüşlerine göre nasıl şekillenmektedir? Araştırma, söz konusu değerlerin aktarım sürecini çok paydaşlı bir bakış açısıyla ele almaktadır. Aile ve okul etkileşiminin değer kazandırmadaki rolü, öğretmen ve veli görüşleri üzerinden daha ayrıntılı biçimde ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

Bu bağlamda ailelerle yapılan görüşmelerde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- (1) “Millî dayanışma” ve “kardeşlik” kavramlarını aile ortamında çocuklarınıza nasıl açıklarsınız?
- (2) Çocuğunuzun okulunda bu değerlere vurgu yapıldığını düşünüyor musunuz?
- (3) Aile olarak çocuklarınızda yardımlaşma, paylaşma ve birlik duygusunu geliştirmek için neler yapıyorsunuz?
- (4) Sizce okul ve aile bu konuda ne kadar iş birliği içindedir?
- (5) Çocuğunuzun arkadaşlarıyla ilişkilerinde kardeşlik ve dayanışma davranışlarını gözlemliyor musunuz?
- (6) Günümüzde dijital kültür ve bireyselleşme gibi etkenler bu değerlerin kazanımını nasıl etkiliyor?
- (7) Ailelerin okul sürecine daha aktif katılımı, bu değerlerin kazandırılmasına nasıl katkı sağlayabilir?

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise şu sorulara cevap aranmıştır:

- (1) Sizce “millî dayanışma” ve “kardeşlik” kavramları öğrenciler açısından ne ifade ediyor?
- (2) Derslerinizde bu değerlerin gelişimine katkı sağlayacak etkinlikler veya uygulamalar yapıyor musunuz?
- (3) Ailelerin bu değerlerin kazandırılmasındaki rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz?
- (4) Okul ortamında kardeşlik, yardımlaşma ve dayanışma duygularını güçlendiren uygulamalar var mı?
- (5) Öğrenciler arasında dayanışma ve empatiyi artırmakta en etkili gördüğünüz yöntemler nelerdir?
- (6) Millî dayanışma ve kardeşlik bilinci, değerler eğitimi kapsamında nasıl daha etkili kazandırılabilir?
- (7) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin değer temelli yaklaşımı, bu konuda öğretmenlere nasıl bir yol gösteriyor?
- (8) Bu değerlerin kazandırılmasında karşılaştığınız en büyük zorluklar nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin ya da toplumsal grupların yaşantılarını, algılarını ve anlam dünyalarını derinlemesine kavramayı amaçlayan yorumlayıcı bir yaklaşım biçimidir (Creswell & Poth, 2018; Denzin & Lincoln, 2018). Araştırma, temel nitel araştırma deseninden yararlanılarak oluşturulmuştur. Temel nitel araştırma, bireylerin deneyimlerini ve anlam dünyalarını doğal bağlamı içinde açıklamayı amaçlayan esnek bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Merriam, 2009). Bu doğrultuda, araştırmada millî dayanışma ve kardeşlik değerinin okul-veli etkileşimi bağlamında nasıl anlamlandırıldığı incelenmektedir. Araştırma sürecinde katılımcıların öznel deneyimlerine ve bakış açılarına odaklanılmış, olguya ilişkin anlam örüntülerinin bütüncül bir bakışla ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu yönüyle çalışma, katılımcıların değer algılarını kendi bağlamı içinde ele alan yorumlayıcı bir çerçeve sunmaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2025-2026 eğitim-öğretim yılında bir devlet ortaokulunda görev yapan 8 öğretmen ve bu okulda öğrencisi kayıtlı bulunan 8 veli oluşturmaktadır. Bu bağlamda, araştırmada kolay örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu örnekleme türü, araştırmacının erişimi kolay olan ve araştırmaya katılmaya istekli bireyleri seçmesine olanak tanıyarak veri toplama sürecinin daha pratik ve derinlemesine yürütülmesini sağlar (Christensen vd., 2015; Kılıç, 2013). Araştırma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Meslekî Kıdem	Eğitim Düzeyi	Kariyer Basamağı	Branş
[Ö1]	Erkek	11-15 yıl	Lisans	Uzman Öğretmen	Sosyal Bilgiler
[Ö2]	Kadın	16-20 yıl	Lisans	Uzman Öğretmen	İngilizce

[Ö3]	Erkek	21 yıl ve üstü	Lisansüstü	Başöğretmen	Türkçe
[Ö4]	Kadın	16-20 yıl	Lisansüstü	Uzman Öğretmen	Fen Bilimleri
[Ö5]	Erkek	21 yıl ve üstü	Lisansüstü	Başöğretmen	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
[Ö6]	Erkek	11-15 yıl	Lisans	Uzman Öğretmen	Beden Eğitimi
[Ö7]	Kadın	0-5 yıl	Lisans	Öğretmen	İlköğretim Matematik
[Ö8]	Erkek	6-10 yıl	Lisans	Uzman Öğretmen	Türkçe

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde, 3 kadın öğretmen ve 5 erkek öğretmen bulunduğu görülmektedir. Mesleki kıdem dağılımında 2 öğretmenin 11-15 yıl, 2 öğretmenin 16-20 yıl ve 2 öğretmenin 21 yıl ve üstü deneyime sahip olduğu, ayrıca 0-5 yıl ve 6-10 yıl aralıklarında birer öğretmen bulunduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi bakımından öğretmenlerin 3'ünün lisansüstü derecesine sahip olduğu, diğerlerinin ise lisans mezuniyeti bulunduğu görülmektedir. Kariyer basamakları incelendiğinde 5 uzman öğretmen, 2 başöğretmen ve 1 öğretmen bulunduğu belirlenmiştir. Çalışma grubunda 7 farklı branşta öğretmen yer almakta olup bunlardan 2'si Türkçe branşındandır. Katılımcıların araştırmacılarla aynı kurumda çalışıyor olmasının yaratabileceği potansiyel "sosyal beğenirlik" etkisini kontrol altına almak amacıyla veri toplama süreci öncesinde profesyonel bir güven ortamı oluşturulmuştur. Görüşmelerde verilerin anonimliği vurgulanmış, araştırmacılar veri toplama sürecinde mesleki rollerini ve kurumsal kimliklerini geri planda tutarak yönlendirici olmayan, tarafsız bir araştırmacı tutumu benimsemiştir. Ayrıca, elde edilen bulgular "katılımcı teyidi" mekanizmasıyla doğrulanarak araştırmacı yanlılığının önüne geçilmiştir. Araştırma grubunda yer alan velilere ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Velilere İlişkin Demografik Bilgiler

Kod	Yakınlık Derecesi	Meslek	Eğitim Düzeyi	Yaş
[V1]	Baba	Memur	Lisans	38
[V2]	Anne	Avukat	Lisans	37
[V3]	Anne	Memur	Lisansüstü	42
[V4]	Anne	Memur	Lisans	40
[V5]	Baba	Esnaf	Lise	46
[V6]	Baba	Çiftçi	İlkokul	43
[V7]	Baba	Esnaf	Ortaokul	43
[V8]	Anne	Ev Hanımı	Ortaokul	33

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, 4 anne ve 4 baba olmak üzere toplam 8 veli bulunmaktadır. Velilerin mesleki dağılımında 3 memur, 2 esnaf, 1 avukat, 1 çiftçi ve 1 ev hanımı yer almaktadır. Eğitim düzeyi bakımından 3 veli lisans, 1 veli lisansüstü mezunu olup 1 veli lise, 2 veli ortaokul ve 1 veli ilkokul mezunudur. Yaş dağılımı incelendiğinde velilerin 33 ile 46 yaş aralığında olduğu, en genç velinin 33 yaşında, en yaşlı velinin ise 46 yaşında olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama sürecinde, biri velilere, diğeri öğretmenlere yönelik olmak üzere iki yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde öncelikle araştırmanın amacı doğrultusunda kapsamlı bir alan yazını taraması gerçekleştirilmiş ve bu doğrultuda taslak görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formları, kapsam ve içerik açısından değerlendirilmek üzere Türkçe eğitimi ile ölçme ve değerlendirme alanlarında uzman iki öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formları geliştirilmiştir. Bu süreç sonunda velilere yönelik 7 sorudan, öğretmenlere yönelik ise 8 sorudan oluşan görüşme formları hazırlanmıştır. Ayrıca katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Görüşme formlarının anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla 2 öğretmen ve 2 veli olmak üzere toplam 4 katılımcı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak veri toplama araçlarına son hâli verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri, önceden belirlenmiş sorular çerçevesinde ilerlerken katılımcıların derinlemesine görüşlerini alabilmek için esnek bir yapı sunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada, gözlem ve doküman incelemesi gibi diğer yöntemler yerine odak grup görüşmesinin tercih edilme sebebi, çalışmanın merkezinde yer alan "millî dayanışma" değerinin doğasıyla ilgilidir. Söz konusu değer, bireylerin iç dünyalarında ve sosyal etkileşim anlarında şekillenen soyut ve anlam odaklı bir olgu olduğu için, çalışmada gözlemlenebilir fiziksel davranışlardan ziyade katılımcıların birbirlerinin görüşlerini onayladığı, sorguladığı veya derinleştirdiği "müzakere verisi"ne odaklanılmıştır. Odak grup görüşmeleriyle sağlanan bu fikir alışverişi, tekil görüşmelerin veya doküman incelemesinin sunamayacağı çok boyutlu bir kolektif algı alanı yaratarak çalışmanın veri ihtiyacını derinlemesine karşılamıştır. Hazırlanan formlar, katılımcıların millî dayanışma değerine yükledikleri anlamları ve bu değerlerin pratik yansımalarını derinlemesine inceleyecek biçimde yapılandırılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler toplanmadan önce Necmettin Erbakan Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 12/12/2025 tarih ve 2025/1078 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır. Etik kurul onayı ve Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan izinlerin ardından, 2025–2026 eğitim-öğretim yılı birinci döneminin Aralık ayında veriler odak grup görüşmesi tekniği kullanılarak toplanmıştır. Bu yöntem, katılımcıların birbirleriyle etkileşim içine girerek ortak bir tartışma platformu oluşturmalarına olanak tanınması açısından tercih edilmiştir. Odak grup görüşmesi; bireysel görüşmelerde ulaşılması güç olan kolektif bakış açılarını, sosyal temsilleri ve paylaşılan deneyimleri ortaya çıkarmak amacıyla uygulanmıştır (Krueger & Casey, 2014; Morgan, 1997). Araştırmanın odağını "millî dayanışma ve kardeşlik" gibi sosyal etkileşimle şekillenen bir değer nasıl anlamlandırıldığı olgusu oluşturduğu için, verilerin çeşitlenmesinde doğrudan gözlem yerine bu anlamlandırma sürecini en iyi yansıtan grup içi müzakerelere odaklanılmıştır.

Kolay örneklem yoluyla seçilmiş 8 veli ve 8 öğretmenle ayrı ayrı odak grup görüşmeleri düzenlenmiştir. Görüşmeler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak yürütülmüştür. Form, araştırma amacına hizmet eden anahtar sorulardan oluşmakla birlikte, grup dinamiklerine ve akışına uyum sağlayacak esneklikte tasarlanmıştır. Araştırmacı, doğrudan soruları, katılımcıların birbirleriyle fikir alışverişine girmesini teşvik edecek şekilde açık uçlu ve derinlemesine düşünmeye sevk eden sorulara dönüştürme stratejisini benimsemiştir.

Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri, okul bünyesinde sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların araştırmacılarla aynı kurumda görev yapıyor olmasından kaynaklanabilecek sosyal beğenirlik etkisini azaltmak amacıyla görüşmelerin başında verilerin tamamen bilimsel amaçlarla kullanılacağı, kimliklerin gizli tutulacağı ve herhangi bir hiyerarşik değerlendirme amacı taşımadığı açıkça vurgulanmıştır. Ayrıca, araştırmacı ile katılımcılar arasında herhangi bir yönetici–çalışan ilişkisi bulunmamaktadır. Katılımcılar, aynı kurumda görev yapan öğretmenler ile öğrenci velilerinden oluşmaktadır. Etik ilkeler gereği, tüm katılımcılardan yazılı onam alınmıştır. Görüşmeler ise ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmelerin verimli yönetilmesi ve olumlu bir grup dinamiği oluşturulması için araştırmacı aktif bir araştırmacı rolü üstlenmiştir. Sürec boyunca, konuşmaları baskın bir şekilde yönlendiren katılımcılar yumuşak bir şekilde yönlendirilmiş, çekingen katılımcılar ise sürece dahil edilerek veri kaybının önüne geçilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

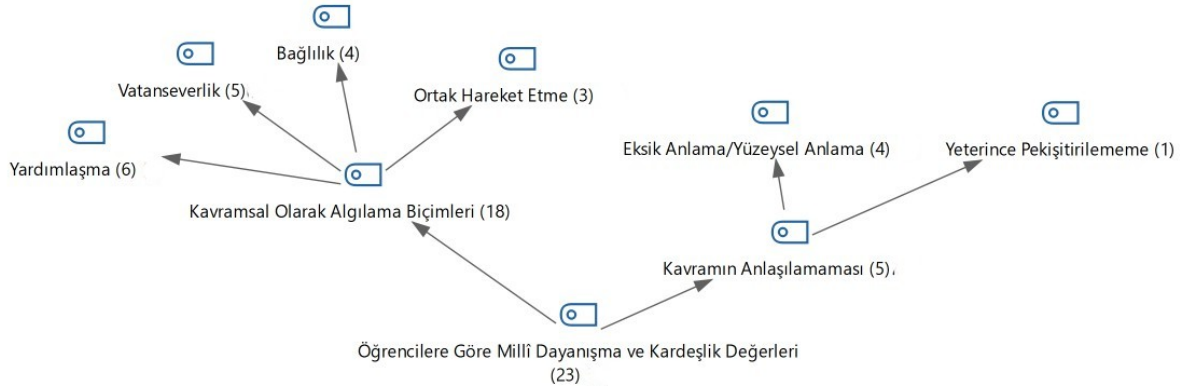
Veri analizi sürecinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Odak grup görüşmelerinden elde edilen ham verilerin deşifre edilmesinin ardından, metinler araştırma soruları ışığında detaylı bir şekilde incelenmiş ve anlamlı kod birimleri oluşturulmuştur. Bir sonraki aşamada, bu kodlar arasındaki kavramsal bağlantılar dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuş ve bu kategoriler, nihai olarak araştırmanın amacını yansıtan temaları oluşturacak şekilde bir araya getirilmiştir (Krippendorff, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmacının katılımcılarla aynı kurumda bulunmasından kaynaklanabilecek olası yanlılık riskini azaltmak amacıyla veri seti alanında uzman iki bağımsız araştırmacı tarafından ayrıca kodlanmıştır. Bu süreç, nitel araştırmalarda güvenilirliği artırmaya yönelik bir strateji olarak değerlendirilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) formülüyle hesaplanan kodlayıcılar arası güvenilirlik %92 olarak bulunmuş, kabul edilebilir eşik (%80) üzerinde olan bu orandan sonra, uzlaş gerektiren kodlar araştırmacıların ortak değerlendirmesiyle nihai hâline getirilmiştir. İçerik analizinde kodlayıcılar arasında %80 görüş birliği sağlanması genel olarak yeterli kabul edilmektedir (Büyükoztürk vd., 2020). Ayrıca, analizin geçerliğini

güçlendirmek için katılımcı teyidi (member checking) yapılmış, ulaşılan yorumlar katılımcılarla paylaşılmış ve geri bildirimleri doğrultusunda yorumların doğruluğu katılımcı geri bildirimleriyle uyumu açısından doğrulanmıştır.

3. Bulgular

3.1. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelere İlişkin Nitel Bulgular

Öğretmenlerin görüşleri değerlendirilmiş ve bu bağlamda ilk tema olarak ortaya çıkan “Öğrencilere Göre Millî Dayanışma ve Kardeşlik Değerleri”ne ilişkin görüşler Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Öğrencilere Göre Millî Dayanışma ve Kardeşlik Değerleri

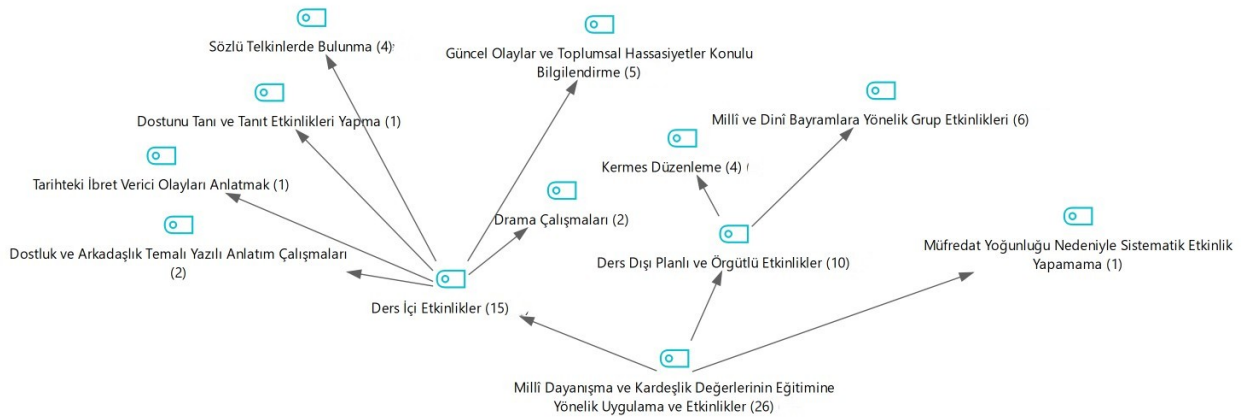
Şekil 1'deki bulgular incelendiğinde, "Millî Dayanışma ve Kardeşlik Değerleri" ana teması altında iki kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler “Kavramsal Olarak Algılama Biçimleri” (f=18) ve “Kavramın Anlaşılamaması” (f=5) olarak tespit edilmiştir. “Kavramsal Olarak Algılama Biçimleri” kategorisinde en sık dile getirilen görüş “Yardımlaşma”dır (f=6). “Kavramın Anlaşılamaması” kategorisinde ise en sık dile getirilen görüş “Eksik Anlama/Yüzeysel Anlama”dır (f=4). Grup içindeki müzakerelerde öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğrencilerin bu değerleri bilişsel bir derinlikten ziyade eylemsel bir boyuta indirgediği noktasında hemfikir olmuşlardır. Nitekim, Ö1’in yardımlaşma vurgusuna karşılık Ö5 bu durumun bir eksiklik olduğunu belirterek tartışmayı derinleştirmiştir:

“Öğrenciler açısından daha çok, herhangi bir durumda ortaya çıkan yoksunluk karşısında veya afetzede insanlarla ilgili yardımlaşmayı ifade ediyor.” (Ö1)

Ö1’in bu somut yardımlaşma örneğine katılan Ö3, kavramın kapsamını genişleterek “Millî dayanışma ve kardeşlik kavramları öğrenciler için birlik ve beraberliği ifade ediyor.” (Ö3) demiştir. Ancak, Ö5 gruptaki bu genel tanımlamalara bir şerh düşerek kavramın içselleştirilemediğini savunmuştur:

“Bu kavramlar bence yüzeysel olarak algılanıyor. Yani öğrenciler tarafından yardımlaşma olarak daha çok bilinse de birçok anlamı ihtiva ediyor. Bu değerlerin öğrencilere kazandırılması için çeşitli çalışmaların yapılması gerekir.” (Ö5)

Öğretmenlerin “Millî Dayanışma ve Kardeşlik Değerlerinin Kazandırılmasına Yönelik Uygulama ve Etkinlikler” temasındaki görüşleri Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Millî Dayanışma ve Kardeşlik Değerlerinin Kazandırılmasına Yönelik Uygulama ve Etkinlikler

Şekil 2'deki bulgular incelendiğinde, "Millî Dayanışma ve Kardeşlik Değerlerinin Kazandırılmasına Yönelik Uygulama ve Etkinlikler" ana teması altında üç kategorinin olduğu görülmektedir. Bu kategoriler "Ders İç Etkinlikler" (f=15), "Ders Dışı Planlı ve Örgütlü Etkinlikler" (f=10) ve "Müfredat Yoğunluğu Nedeniyle Sistematik Etkinlik Yapamama" (f=1) olarak tespit edilmiştir. "Ders İç Etkinlikler" kategorisinde en sık dile getirilen görüş "Güncel Olaylar ve Toplumsal Hassasiyetler Konulu Bilgilendirme"dir (f=5). "Ders Dışı Planlı ve Örgütlü Etkinlikler" kategorisinde ise en sık dile getirilen görüş "Millî ve Dinî Bayramlara Yönelik Grup Etkinlikleri"dir (f=6). Odak grup tartışması sırasında öğretmenler, değer eğitiminin statik bir müfredattan ziyade dinamik ve toplumsal olaylarla beslenen bir süreç olması gerektiği noktasında ortak bir paydada buluşmuşlardır. Ö5'in tarihsel bilinç vurgusu, gruptaki diğer öğretmenler tarafından güncel örneklerle desteklenerek şu şekilde ifade edilmiştir:

"Özellikle millî bilincin ve geçmişlerinin farkında olmaları benim için çok önemli. Bunu geliştirebilmek için de ilgili durumlarda geçmişten, tarihten bahsetmek, millî kültürlerine katkıda bulunmaya çabalamak örnek verilebilir." (Ö5)

Ö5'in bu tarihsel temelli yaklaşımını destekleyen Ö6 ve Ö7, teorik bilginin güncel olaylarla somutlaştırılması gerektiğini belirterek tartışmayı şu örneklerle genişletmiştir:

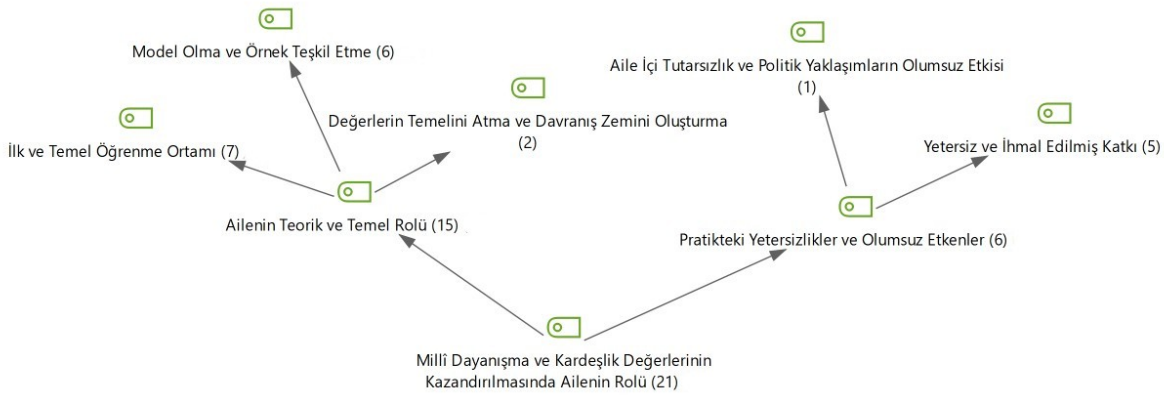
"Bazı derslerde çocukları dışarıya çıkarmadığım zamanlarda gündemdeki olaylardan ve eski kahramanlık hikâyelerinden yararlanarak bir şeyler anlatırım." (Ö6)

"Derslerimizin belli aşamalarında dersimizin konusuna bağlı kalmaksızın güncel konular üzerinden sözlü telkinler ile duyarlı öğrenciler yetiştirmeye çalışıyoruz. Örneğin Gazze, Doğu Türkistan, Maraş depremi gibi konularda öğrencileri bilgilendirmeye çalışıyoruz." (Ö7)

Ö7'nin sunduğu "güncel telkin" yöntemini bir adım öteye taşıyan Ö8 ise bu değerlerin sınıfa yansımaları için daha interaktif ve birebir ilişkilere dayalı uygulamalar yürüttüğünü eklemiştir:

"Derslerde millî dayanışma ve kardeşlik değerlerin desteklemek adına öğrencilere ülkü birliği, dostluk ve arkadaşlık temalı yazı çalışmaları yaptırmaktayım. Bununla birlikte, öğrencilerim için dostunu seç etkinliği ile arkadaşlığın önemini pekiştirme çalışmaları gerçekleştirmekteyim." (Ö8)

Öğretmenlerin "Millî Dayanışma ve Kardeşlik Değerlerinin Kazandırılmasına Ailenin Rolü" temasındaki görüşleri Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 3. Millî Dayanışma ve Kardeşlik Değerlerinin Kazandırılmasına Ailenin Rolü

Şekil 3'teki bulgular incelendiğinde, “Millî Dayanışma ve Kardeşlik Değerlerinin Kazandırılmasına Ailenin Rolü” teması altında iki kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler “Ailenin Teorik ve Temel Rolü” (f=15) ve “Pratikteki Yetersizlikler ve Olumsuz Etkiler” (f=6) olarak tespit edilmiştir. “Ailenin Teorik ve Temel Rolü” kategorisinde en sık dile getirilen görüş “İlk ve Temel Öğrenme Ortamı”dır (f=7). “Pratikteki Yetersizlikler ve Olumsuz Etkiler” kategorisinde ise en sık dile getirilen görüş “Yetersiz ve İhmal Edilmiş Katkı”dır (f=5). Odak grup görüşmesi sırasında katılımcılar, ailenin değerler eğitimindeki vazgeçilmez yerini vurgularken teorik beklentiler ile sahadaki gerçeklik arasındaki uçurumun altını çizmişlerdir. Ö4 ve Ö6'nın aileyi "ilk model" olarak konumlandıran idealist yaklaşımı, diğer katılımcılar tarafından mevcut sosyal engeller üzerinden şu şekilde tartışılmıştır:

“Aslında çocuklar ailelerinin yansımalarıdır.” (Ö4)

“Çocukların ilk örnek alacağı kişiler anne ve babalarıdır. Bu yüzden anne baba farkındalığı çok önemli.” (Ö6)

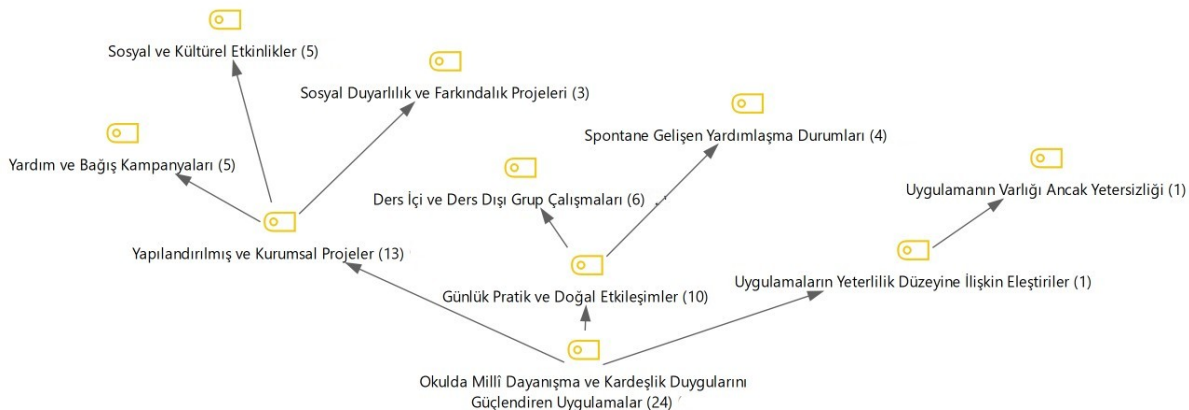
Ö6'nın aileyi temel alan bu görüşüne katılan ancak pratikteki kopukluğa dikkat çeken Ö2, gruptaki tartışmayı mevcut durumun eleştirisine şu sözlerle taşımıştır:

“Ailelerin bu bağlamdaki rolü yadsınamaz bir gerçek. Lakin şimdiki ailelerin bu duruma fazla bir katkısı olduğunu düşünmüyorum.” (Ö2)

Tartışmanın derinleştiği noktada Ö8, ailenin katkı sunmamasının ötesinde, aile içindeki bazı yaklaşımların okulun bütünleştirici dilini nasıl zayıflattığına dair Ö2'nin eleştirisini somut bir gözlemle desteklemiştir:

“Ailelerin bazılarında bu değerlerin önemini anlatmak için ayrı bir gayret gözlüyoruz. Ancak bazı velilerde de daha çok siyasi veya politik bakış açısıyla meselelere baktığını ve bu durumun meselenin özüne zarar verdiğini hissediyoruz.” (Ö8)

Öğretmenlerin “Okulda Millî Dayanışma ve Kardeşlik Değerlerini Güçlendiren Uygulamalar” temasındaki görüşleri Şekil 4'te yer almaktadır.



Şekil 4. Okulda Millî Dayanışma ve Kardeşlik Değerlerini Güçlendiren Uygulamalar

Şekil 4'teki bulgular incelendiğinde, “Okulda Millî Dayanışma ve Kardeşlik Değerlerini Güçlendiren Uygulamalar” teması altında üç kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler “Yapılandırılmış ve Kurumsal Projeler” (f=13), “Günlük Pratik ve Doğal Etkileşimler” (f=10) ve “Uygulamaların Yeterlilik Düzeyine İlişkin Eleştiriler” (f=1) olarak tespit edilmiştir. “Yapılandırılmış ve Kurumsal Projeler” kategorisinde en sık dile getirilen görüş “Sosyal ve Kültürel Etkinlikler” ve “Yardım ve Bağış Kampanyaları”dır (f=5). “Günlük Pratik ve Doğal Etkileşimler” kategorisinde ise en sık dile getirilen görüş “Ders İçi ve Ders Dışı Grup Çalışmaları”dır (f=6). Odak grup içerisindeki etkileşimde öğretmenler, okul bünyesinde gerçekleştirilen projelerin sadece birer "etkinlik" olmadığı, toplumsal duyarlılık kazandırmada stratejik birer araç olduğu konusunda fikir birliğine varmışlardır. Ö1'in kermes ve yardım kolisi gibi somut örneklerle başlattığı ve Ö3'ün devam ettirdiği tartışma, Ö8 tarafından bu uygulamaların pedagojik çıktıları üzerinden şu şekilde zenginleştirilmiştir:

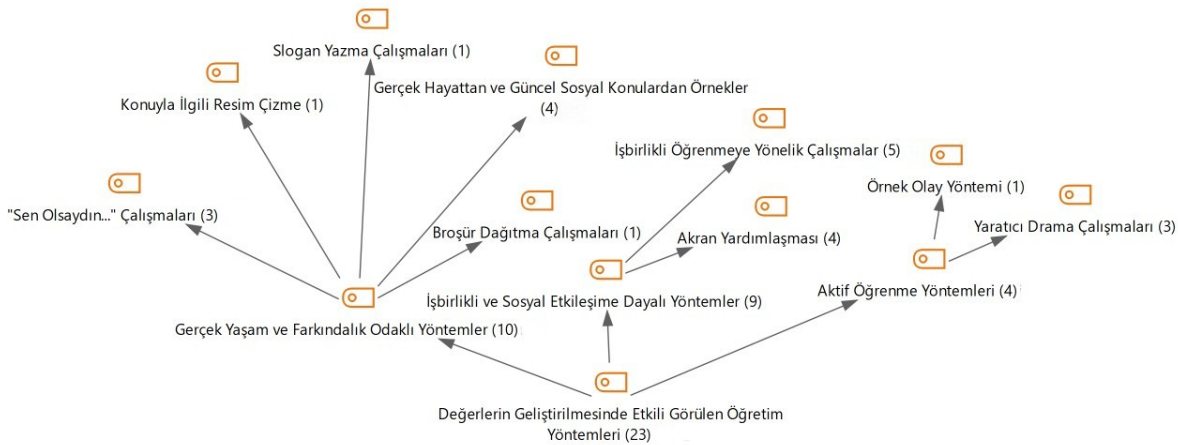
“Kermesler düzenliyoruz. SMA hastalarına ve Filistin için farkındalık yaratmaya çalışıyoruz. Ramazan aylarında yardım kolileri hazırlıyoruz.” (Ö1)

“Çeşitli yardım kampanyalarına öğrencileri yönlendiriyoruz.” (Ö3)

Ö1 ve Ö3'ün belirttiği bu saha uygulamalarının öğrenci üzerindeki duyuşsal etkisini analiz eden Ö8, gruptaki tartışmayı bu yardımların "dayanışma duygusuna" nasıl dönüştüğü noktasına taşımıştır:

“Okullarda gerçekleştirilen ve geliri ilgili kurumlara bağışlanan kermes, sergi, gösteri vb. uygulamalar öğrenciler için yardımlaşma ve dayanışma duygusunu desteklemektedir. Bununla birlikte belli bir hastalığı ya da engel durumu olan bireylere yönelik gerçekleştirilen farkındalık çalışmaları da kardeşlik ve dayanışmayı desteklemektedir.” (Ö8)

Öğretmenlerin “Değerlerin Geliştirilmesinde Etkili Görülen Öğretim Yöntemleri” temasındaki görüşleri Şekil 5'te yer almaktadır.

**Şekil 5.** Değerlerin Geliştirilmesinde Etkili Görülen Öğretim Yöntemleri

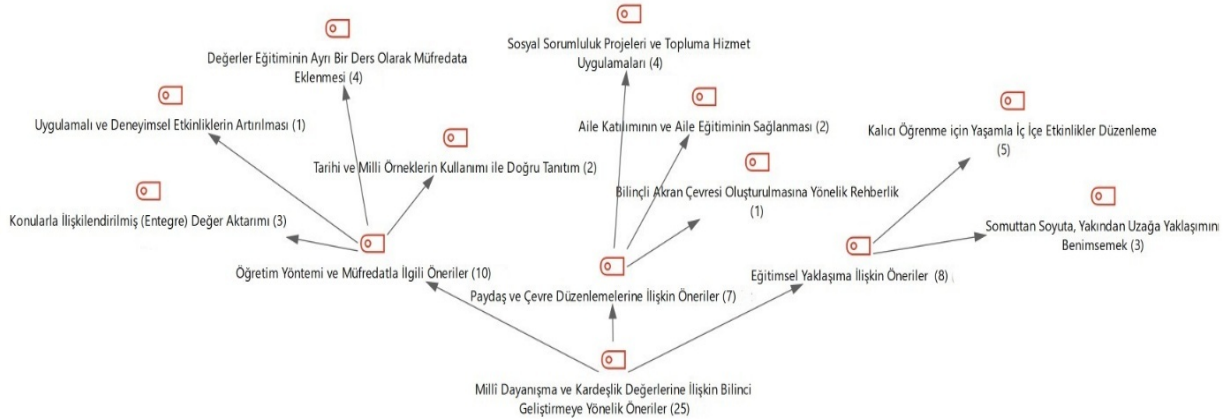
Şekil 5'teki bulgular incelendiğinde, “Değerlerin Geliştirilmesinde Etkili Görülen Öğretim Yöntemleri” teması altında üç kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler “Gerçek Yaşam ve Farkındalık Odaklı Yöntemler” (f=10), “İşbirlikli ve Sosyal Etkileşime Dayalı Yöntemler” (f=9) ve “Aktif Öğrenme Yöntemleri” (f=4) olarak tespit edilmiştir. “Gerçek Yaşam ve Farkındalık Odaklı Yöntemler” kategorisinde en sık dile getirilen görüş “Gerçek Hayattan ve Güncel Sosyal Hayattan Örnekler”dir (f=4). “İşbirlikli ve Sosyal Etkileşime Dayalı Yöntemler” kategorisinde ise en sık dile getirilen görüş “İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Çalışmalar”dır (f=5). Odak grup tartışmasında öğretmenler, değer aktarımında didaktik anlatıların yetersiz kaldığı ve öğrencilerin duygusal bir bağ kurabilmesi için "gerçeklik" unsurunun hayati olduğu konusunda fikir birliğine varmışlardır. Bu noktada Ö1'in uygulama ve ödev odaklı yaklaşımı, Ö4 tarafından bu uygulamaların içeriğinin ne olması gerektiği bağlamında şu şekilde desteklenmiştir:

“Sosyal konularda verilen ödev ve uygulamalarda öğrencilerin bu yönleri daha fazla öne çıkıyor.” (Ö1)

Ö1'in belirttiği uygulama odaklı yaklaşımı, küresel ve bölgesel gerçekliklerle ilişkilendiren Ö4, gruptaki tartışmayı öğrencide "farkındalık" oluşturma noktasına taşımıştır:

“Yanı başımızda olan ülkelerin düştüğü kaotik durumu öğrencilere anlatmak.” (Ö4)

Öğretmenlerin “Millî Dayanışma ve Kardeşlik Değerlerini Geliştirmeye Yönelik Öneriler” temasındaki görüşleri Şekil 6’da yer almaktadır.



Şekil 6. Millî Dayanışma ve Kardeşlik Değerlerini Geliştirmeye Yönelik Öneriler

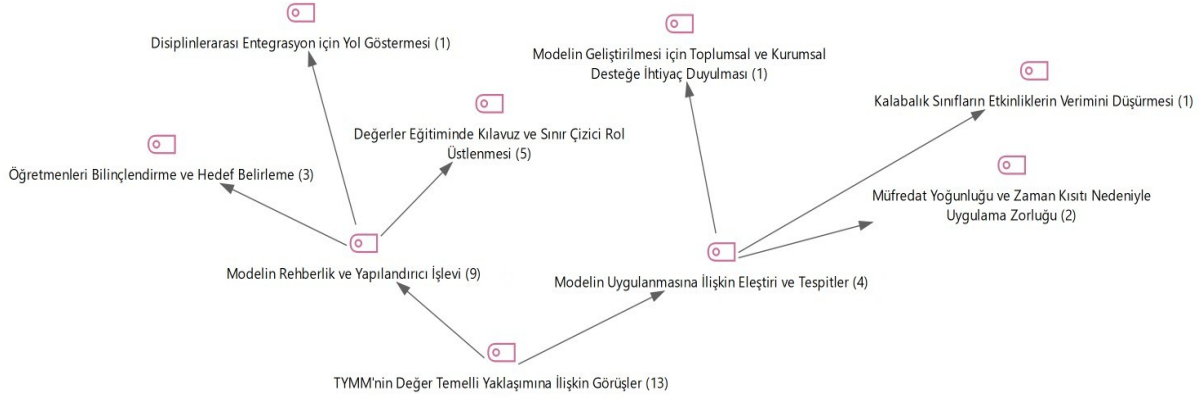
Şekil 6’daki bulgular incelendiğinde, “Millî Dayanışma ve Kardeşlik Değerlerini Geliştirmeye Yönelik Öneriler” teması altında üç kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler “Öğretim Yöntemi ve Müfredatla İlgili Öneriler” (f=10), “Paydaş ve Çevre Düzenlemelerine İlişkin Öneriler” (f=7) ve “Eğitimsel Yaklaşım İlişkin Öneriler” (f=8) olarak tespit edilmiştir. “Öğretim Yöntemi ve Müfredatla İlgili Öneriler” kategorisinde en sık dile getirilen görüş “Değerler Eğitiminin Ayrı Bir Ders Olarak Müfredata Eklenmesi”dir (f=4). “Eğitimsel Yaklaşım İlişkin Öneriler” kategorisinde ise en sık dile getirilen görüş “Kalıcı Öğrenme İçin Yaşamla İç İçte Etkinlikler Düzenleme”dir (f=5). Grup tartışmasında öğretmenler, mevcut değerler eğitiminin etkinliğini arttırmak için hem yöntemsel bir dönüşümün hem de yapısal bir değişikliğin şart olduğu konusunda uzlaşmışlardır. Bu kapsamda, Ö5 öğrenmenin kalıcılığını artıracak "deneyimsel" bir model önerirken Ö7 bu önerinin kurumsal bir zemine oturtulması gerektiğini savunarak tartışmayı şu noktaya taşımıştır:

“Millî birlik ve dayanışma değerler eğitimi için sadece yazılı birer değer olmaktan ziyade daha uygulamaya dönük etkinliklere dönüştürülebilirse dayanışma ve kardeşlik bilinci bağlamında daha etkili sonuçlar elde edilebilir. Öğrenciler millî birlik ve beraberlik için şehitliklere ya da gazilerimize ziyaretlerde bulunabilirler ya da millî birlik ve beraberliği nyandırarak mekanlara geziler düzenlenebilir. Bu durum öğrencilerdeki öğrenmelerin daha kalıcı hâle gelmesini sağlayacaktır.” (Ö5)

Ö5’in "uygulamaya dönük etkinlik" önerisini kurumsal bir gereklilikle ilişkilendiren Ö7, bu tür faaliyetlerin rastlantısal olmaktan çıkıp sistematik bir yapıya kavuşması gerektiğini belirterek farklı bir çözüm yolu sunmuştur:

“Ayrı bir ders olarak okutulmasıyla.” (Ö7)

Öğretmenlerin “TYMM’nin Değer Temelli Yaklaşımına İlişkin Görüşler” temasındaki görüşleri Şekil 7’de yer almaktadır.



Şekil 7. TYMM'nin Değer Temelli Yaklaşımına İlişkin Görüşler

Şekil 7'deki bulgular incelendiğinde, “TYMM'nin Değer Temelli Yaklaşımına İlişkin Görüşler” teması altında iki kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler “Modelin Rehberlik ve Yapılandırıcı İşlevi” ($f=9$) ve “Modelin Uygulanmasına İlişkin Eleştiri ve Tespitler”dir ($f=4$). Odak grup içerisindeki etkileşimde katılımcılar, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”nin değer aktarımındaki çerçeve çizici rolünü olumlu karşılarken modelin başarısının toplumsal destek ve zaman yönetimiyle doğrudan ilişkili olduğunu savunmuşlardır. Ö3’ün modelin kapsamı ve dış paydaş desteğine ilişkin kapsamlı analizine Ö6 mesleki bir “rehberlik” vurgusuyla katılmış, Ö7 ise bu olumlu havaya uygulama bazlı bir şerh düşmüştür:

“Değer kavramı ile millî ve dini kültür öğeleri eğitim kurumlarında yeni müfredatla öğretilmeye çalışılıyor. Bu model tüm kamu ve özel kurumların da desteği ve siyasi ifadelerin toplumun ahlaki gelişimini bozan sosyal ve kültürel akımları engellemesiyle daha da geliştirilip yayılabilir.” (Ö3)

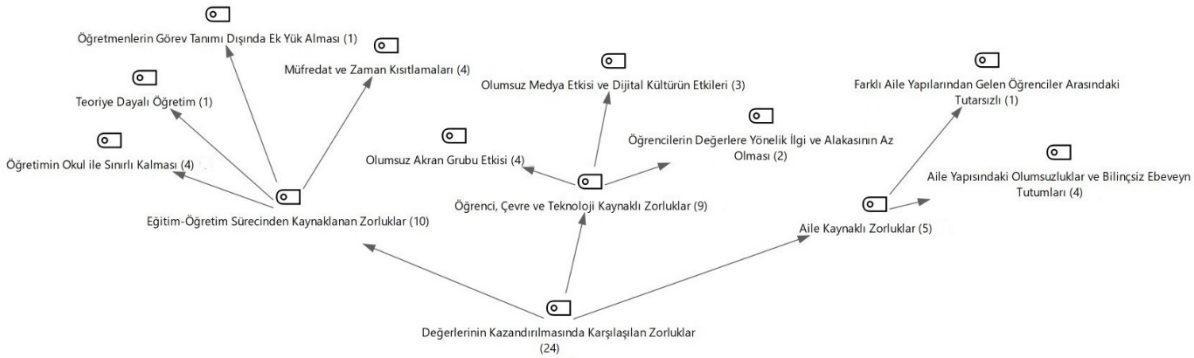
Ö3’ün modelin geliştirilmesi gerektiği yönündeki görüşünü, mevcut işleyişteki “yol göstericilik” boyutuyla destekleyen Ö6, gruptaki tartışmayı şu tespitiyle pekiştirmiştir:

“Değer temelli yaklaşım öğretmenler için yol gösterici olup değerler eğitimi konusunda bir sınır çizmektedir. Bu durum da öğretmenler için bir kılavuz rolü üstlenmektedir.” (Ö6)

Ö6’nın “iyi bir kılavuz” tanımlamasını kabul eden ancak bu rehberliğin hayata geçirilmesindeki yapısal engeli hatırlatan Ö7, gruptaki diğer görüşlere şu gerçekçi sınırlılıkla itiraz etmiştir:

“İyi bir kılavuz ama müfredatla beraber zaman kısıtlamasından kaynaklı olarak bazı öğretmenler çok uygulayamıyor.” (Ö7)

Öğretmenlerin “Değerlerin Kazandırılmasında Karşılaşılan Zorluklar” temasındaki görüşleri Şekil 8’de yer almaktadır.



Şekil 8. Değerlerin Kazandırılmasında Karşılaşılan Zorluklar

Şekil 8'deki bulgular incelendiğinde, “Değerlerin Kazandırılmasında Karşılaşılan Zorluklar” teması altında üç kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler “Eğitim-Öğretim Sürecinden Kaynaklanan Zorluklar” ($f=10$), “Öğrenci, Çevre ve Teknoloji Kaynaklı Zorluklar” ($f=9$) ve “Aile Kaynaklı Zorluklar” ($f=5$) olarak tespit edilmiştir. “Eğitim-Öğretim Sürecinden Kaynaklanan Zorluklar” kategorisinde en sık dile getirilen görüş “Öğretimin Okulla Sınırlı Kalması”dır ($f=4$). “Öğrenci, Çevre ve Teknoloji Kaynaklı Zorluklar” kategorisinde ise en sık dile getirilen görüş “Olumsuz Akran Grubu Etkisi”dir ($f=4$). Odak grup içerisindeki müzakerelerde öğretmenler, değer aktarımının önündeki en büyük engelin okulun “yalnılaşılması” olduğu konusunda hemfikir olmuşlardır. Ö2’nin medya ve aile yapısı üzerinden başlattığı çevresel engel analizine, Ö3 yöntemsel bir eleştiriyi katılmış, Ö6 ise tartışmayı akran etkisi ve aile bilinci üzerinden çok boyutlu bir zemine taşımıştır:

“Öğrencilerin farklı aile yapılarına sahip olması ve medyanın da bu durumun aktarımını olumsuz etkilenmemesi.” (Ö2)

Ö2’nin dışsal faktörlere yönelik bu tespitini destekleyen ancak sorunun sadece “çevre” olmadığını, eğitim yöntemlerinin de bu engelleri aşmakta zayıf kaldığını savunan Ö3, gruptaki tartışmayı şu sözlerle derinleştirmiştir:

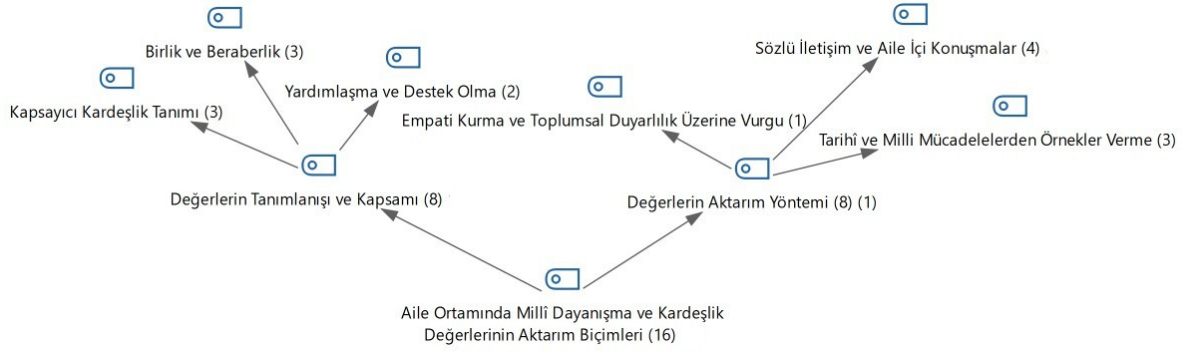
“Değerlerin kazanılmasında karşılaşılan en büyük problem etkinliklerin uygulamadan ziyade yazılı formatta olması, öğrencilerin değerler farkına tam varamaması ve değerler eğitimi konusunun ehemmiyetinin tam manasıyla içselleştirilememiş olması.” (Ö3)

Ö3’ün “içselleştirme” sorununa katılan ve bu sorunun sosyal çevreyle nasıl bir sarmala dönüştüğünü açıklayan Ö6, katılımcıların ortak kaygılarını şu şekilde özetlemiştir:

“İlk önce aile yapısı sonrasında ise arkadaş gruplarının etkisi. Bilinçli olmayan aile fertleri bu konuda yıkıcı bir rol üstlenmişse diğer taraftan özellikle lise çağlarında beraber olduğu arkadaş grupları bu konuda bilinçli değilse bu konuda müsbet manada yol almak çok zorlaşmaktadır. Ancak aksi durumda öğrenciler bu konuda daha olumlu olabiliyor.” (Ö6).

3.2. Velilerle Yapılan Görüşmelere İlişkin Nitel Bulgular

Velilerin görüşleri değerlendirilmiş ve bu bağlamda ilk tema olarak ortaya çıkan “Aile Ortamında Millî Dayanışma ve Kardeşlik Değerlerinin Aktarım Biçimleri”ne ilişkin görüşler Şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9. Aile Ortamında Millî Dayanışma ve Kardeşlik Değerlerinin Aktarım Biçimleri

Şekil 9'daki bulgular incelendiğinde, "Millî Dayanışma ve Kardeşlik Değerlerinin Kazandırılmasına Ailenin Rolü" teması altında iki kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler "Değerlerin Tanımlanışı ve Kapsamı" (f=8) ve "Değerlerin Aktarım Yöntemi" (f=8) olarak tespit edilmiştir. "Değerlerin Tanımlanışı ve Kapsamı" kategorisinde en sık dile getirilen görüş "Birlik ve Beraberlik" ve "Kapsayıcı Kardeşlik Tanımı"dır (f=3). "Değerlerin Aktarım Yöntemi" kategorisinde ise en sık dile getirilen görüş "Sözlü İletişim ve Aile İçi Konuşmalar"dır (f=4). Odak grup görüşmesi sırasında veliler, millî dayanışma ve kardeşlik kavramlarını sadece yerel bir yardımlaşma eylemi olarak değil, insani ve toplumsal bir aidiyet biçimi olarak tanımlama noktasında uzlaşmışlardır. V2'nin vatandaşlık ve yakın çevre odaklı açıklamasını, V4 daha kapsayıcı bir "insani kardeşlik" perspektifiyle genişletmiş; V5 ise bu tanımların pedagojik zeminini şu şekilde pekiştirmiştir:

"Ben 'Bu ülkenin vatandaşı olan, soy bağımız olan herkes bizim kardeşimizdir, bütün insanlar kardeştir ama bahsettiklerim en yakınımızdır. Zor zamanlar ya da her türlü ihtiyaç durumunda yardımlaşmalıyız. Bu yardımlaşmaya da millî dayanışma denir.' Şeklinde açıklıyorum." (V2)

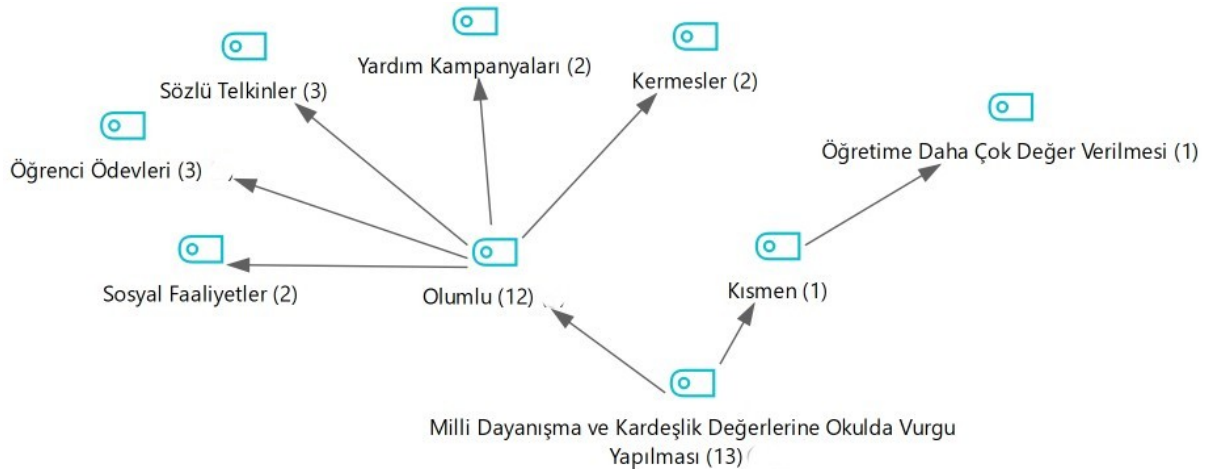
V2'nin "vatandaşlık ve soy bağı" üzerinden kurduğu tanıma katılan ancak kardeşlik kavramının sınırlarını hiçbir ayırım gözetmeksizin tüm vatan sathına yayan V4, gruptaki tartışmayı daha evrensel bir düzleme taşımıştır:

"Dili, dini, ırkı ne olursa olsun, aynı bayrak altında, aynı vatan toprağında yaşayan tüm insanlar bizim kardeşimizdir ve her koşulda birbirimize destek olmamız, sahip çıkmamız millî dayanışmanın bir parçasıdır, derim." (V4)

Tanımların içeriği konusundaki bu fikir birliğini somut bir aktarım yöntemiyle temellendiren V5, çocuklara bu soyut değerleri anlatırken başvurulacak en güçlü referansı şu sözlerle dile getirmiştir:

"Millî Mücadele'den örnekler veririm." (V5)

Velilerin "Millî Dayanışma ve Kardeşlik Değerlerine Okulda Yapılan Vurgu" temasındaki görüşleri Şekil 10'da yer almaktadır.



Şekil 10. Millî Dayanışma ve Kardeşlik Değerlerine Okulda Vurgu Yapılması

Şekil 10'daki bulgular incelendiğinde, bu temada iki kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler “Olumlu” (f=12) ve “Kısmen” (f=8) olarak tespit edilmiştir. “Olumlu” kategorisinde en sık dile getirilen görüş “Sözlü Telkinler” ve “Öğrenci Ödevleri”dir (f=3). Odak grup tartışması sırasında veliler, okulun millî dayanışma konusundaki çabalarını genel olarak takdir etmekle birlikte, bu çalışmaların sürekliliği ve önceliği konusunda iki farklı eğilim sergilemişlerdir. V4 ve V8 okulun söylem ve ödev düzeyindeki aktif rolüne dikkat çekerken, V7 bu çabaların zaman zaman aksadığına dair gruptaki genel havadan şu sözlerle ayrılmıştır:

“Okulda öğretmenlerin ve müdürün sık sık bu tür söylemlerde bulunduğunu görüyorum.” (V4)

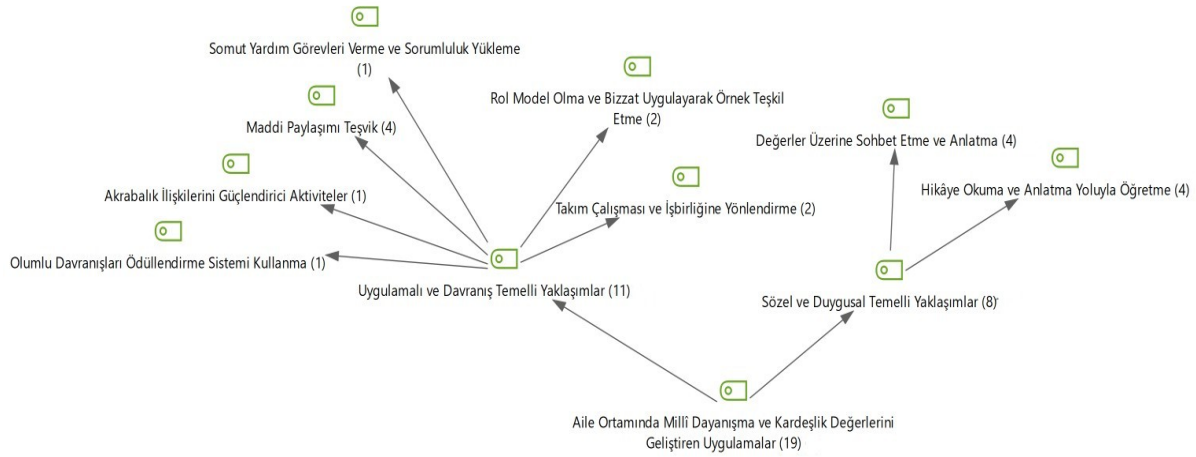
V4’ün okul idaresi ve öğretmenlerin söylemlerine yönelik bu olumlu gözlemini, öğrencilerin eve getirdiği ödevler üzerinden somutlaştıran V8, gruptaki "olumlu" algıyı şu şekilde desteklemiştir:

“Evet, çünkü bazen öğrencilerimizin ödevlerinde bu konuların var olduğunu görüyorum.” (V8)

Ancak, gruptaki bu iyimser tabloya karşın V7, okulun akademik yoğunluk içinde bu değerleri bazen ikinci plana attığına dair bir hissiyat paylaşarak tartışmaya eleştirel bir boyut eklemiştir:

“Derslere çok önem veriliyor ama bazen de sanki bunlar geride bırakılıyor gibi hissediyorum.” (V7)

Velilerin “Aile Ortamında Millî Dayanışma ve Kardeşlik Değerlerini Geliştiren Uygulamalar” temasındaki görüşleri Şekil 11’de yer almaktadır.

**Şekil 11.** Aile Ortamında Millî Dayanışma ve Kardeşlik Değerlerini Geliştiren Uygulamalar

Şekil 11'deki bulgular incelendiğinde, bu temada iki kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler “Uygulamalı ve Davranış Temelli Yaklaşımlar” (f=11) ve “Sözel ve Duygusal Temelli Yaklaşımlar” (f=8) olarak tespit edilmiştir. “Uygulamalı ve Davranış Temelli Yaklaşımlar” kategorisinde en sık dile getirilen görüş “Maddi Paylaşımı Teşvik”tir (f=4). Odak grup içerisindeki etkileşimde veliler, değerlerin sadece anlatılarak değil, çocuğun bizzat sürecin içine dahil edildiği yaşantılar aracılığıyla kalıcı hâle geleceği konusunda hemfikir olmuşlardır. V2’nin çocuğu “görevlendirerek” sürece aktif katılımını sağlama yöntemine, V6 “örnek olma” vurgusuyla katılmış, V8 ise bu pratikleri “hikâyeleştirme” ve “özveri” kavramlarıyla şu şekilde bütünlemiştir:

“Özellikle okulunda sınıfında ya da akran grubu seviyesinde yapabileceğimiz yardımlarda bizzat kendisine görevlendiririm. Yardımların nasıl yapılması gerektiğini anlatır ve uygulamada örnek olmaya çalışırım.” (V2)

V2’nin "yaparak öğrenme" temelli bu yaklaşımını, aile içi iletişimin gücüyle destekleyen V6, gruptaki tartışmayı "sözlü ve davranışsal modelleme" noktasına taşımıştır:

“Konu ile ilgili sohbet ederek, örnek olarak” (V6)

V6’nın belirttiği model olma sürecini somut bir "fedakârlık" örneği ve duygusal bir anlatıyla birleştiren V8, gruptaki diğer velilerin yöntemlerini şu pratikle tamamlamıştır:

“Yardıma ihtiyacı olan insanlar için kendi kumbarasından vermesini sağlıyorum, hikâyeler okuyup anlatıyorum.” (V8)

Velilerin “Okul ve Aile İşbirliğine İlişkin Veli Algıları” temasındaki görüşleri Şekil 12’de yer almaktadır.



Şekil 12. Okul ve Aile İşbirliğine İlişkin Veli Algıları

Şekil 12’deki bulgular incelendiğinde, bu temada üç kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler “Olumlu ve Etkin İş birliği” (f=5), “Koşullu ve Kısıtlı İş Birliği” (f=2) ve “Eleştirel ve Zayıf İş birliği” (f=2) olarak tespit edilmiştir. Odak grup tartışması sırasında veliler, okul-aile iş birliğinin sadece bir iletişim meselesi olmadığını, bu sürecin dünya görüşü uyumu ve sistemin rekabetçi yapısı gibi makro faktörlerden etkilendiği noktasında derinlemesine bir fikir alışverişinde bulunmuşlardır. V8’in öğretmenle olan düzenli iletişim vurgusu grupta olumlu bir örnek olarak görüldü de V2 ve V3 bu iş birliğinin önündeki yapısal engellere dikkat çekerek tartışmayı şu boyuta taşımışlardır:

“Öğretmenimiz ile sürekli iletişim halindeyiz.” (V8)

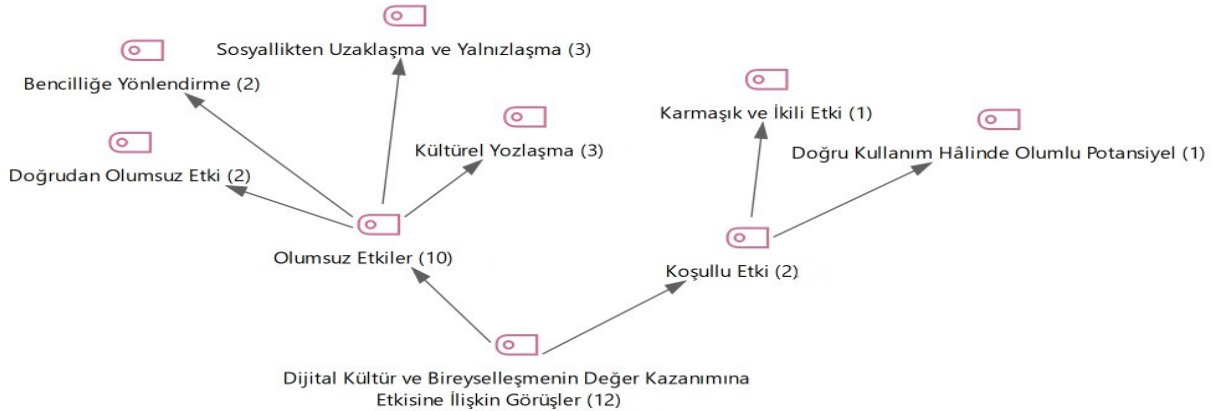
V8’in bu bireysel düzeydeki olumlu deneyimine katılan ancak iş birliğinin sürdürülebilirliğini "zihniyet uyumuna" bağlayan V2, gruptaki tartışmaya şu ön koşulu eklemiştir:

“Okul ve aile, millî birlik ve dayanışma konusunda aynı dünya görüşüne sahip olduğu sürece iş birliği sağlanabilir. Bunun yanında ailenin okul ve öğretmen kavramlarına karşı genel tutumu da bu konuda etkilidir.” (V2)

V2’nin "tutumlara" yönelik bu analizini destekleyen fakat sorunun kaynağını daha çok sistemin ruhunda (yarışmacı eğitim) bulan V3, gruptaki diğer velilerin görüşlerini şu eleştirel perspektifle genişletmiştir:

“Eğitim sisteminin rekabeti beslemesi sebebiyle bu olumlu duygular bazen gölgede kalabiliyor.” (V3)

Velilerin “Dijital Kültür ve Bireyselleşmenin Değer Kazanımına Etkisine İlişkin Görüşler” temasındaki görüşleri Şekil 13’te yer almaktadır.



Şekil 13. Dijital Kültür ve Bireyselleşmenin Değer Kazanımına Etkisine İlişkin Görüşler

Şekil 13'teki bulgular incelendiğinde, bu temada iki kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler “Olumsuz Etkiler” (f=10) ve “Koşullu Etki” (f=2) olarak tespit edilmiştir. “Olumsuz Etkiler” kategorisinde en sık dile getirilen görüşler ise “Sosyallikten Uzaklaşma ve Yalnızlaşma” ile “Kültürel Yozlaşma”dır (f=3). Odak grup görüşmesinin dijitalleşme üzerine yoğunlaşan bu bölümünde veliler, teknolojinin bireyselleşmeyi körüklediği ve dayanışma kültürünü zayıflattığı konusunda büyük ölçüde fikir birliğine varmışlardır. Ancak V2, V4 ve V5’in dijital kültürü "yozlaşma" üzerinden sert bir şekilde eleştirmesine karşılık, V6 bu genel karamsarlığa karşı "kullanım amacını" vurgulayan bir şerh düşerek tartışmayı şu boyuta taşımıştır:

“Kötü etkiliyor. Öncelik ben, kendim; hiçbir şey yapmak zorunda değilim gibi “kişisel gelişim” başlığı altında yönlendirmeler insanları bencillığe sevk ediyor.” (V2)

“Çocukları bıraksan akşama kadar tablette telefonda oyun oynarlar. Dijitalleşme onları yalnızlaştırıyor.” (V5)

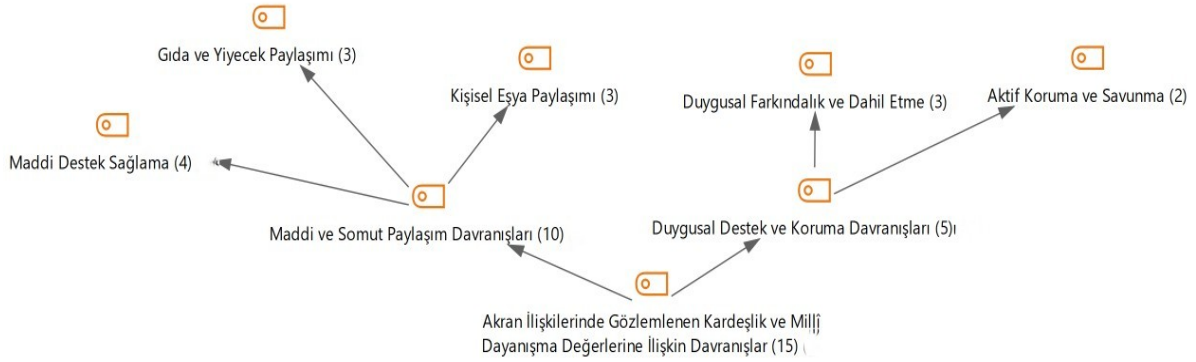
V2’nin "kişisel gelişim" kılıfıyla sunulan bencillik eleştirisini, toplumsal değerlerin kaybı üzerinden destekleyen V4, gruptaki olumsuz tabloyu şu sözlerle pekiştirmiştir:

“Bireyselleşme, dijital kültür maalesef kardeşlik ve dayanışmayı olumsuz etkiliyor, kültürel yozlaşmaya sebep oluyor.” (V4)

Gruptaki bu dijitalleşme karşıtı genel eğilime karşın V6, teknolojinin potansiyel faydalarına dikkat çekerek tartışmaya farklı bir bakış açısı kazandırmış ve sürece şu koşullu iyimserlikle itiraz etmiştir:

“İyi yönde kullanılırsa olumlu etkileyeceğini düşünüyorum.” (V6)

Velilerin “Akran İlişkilerinde Gözlemlenen Kardeşlik ve Millî Dayanışma Değerlerine İlişkin Görüşler” temasındaki görüşleri Şekil 14’te yer almaktadır.



Şekil 14. Akran İlişkilerinde Gözlemlenen Kardeşlik ve Millî Dayanışma Değerlerine İlişkin Görüşler

Şekil 14'teki bulgular incelendiğinde, bu temada iki kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler “Maddi ve Somut Paylaşım Davranışları” (f=10) ve “Duygusal Destek ve Koruma Davranışları” (f=5) olarak tespit edilmiştir. Odak grup tartışması sırasında veliler, çocuklarının akran ilişkilerinde millî dayanışma ve kardeşlik değerlerinin yansımalarını gördükleri konusunda ortak bir paydada buluşmuşlardır. V4 ve V6 somut nesne paylaşımı üzerinden değer aktarımının gerçekleştiğini onaylarken V7, bu gözlemleri "hak koruma" ve "duygusal dayanışma" örnekleriyle şu şekilde zenginleştirmiştir:

“Evet gözlemliyorum. Arkadaşlarına yardım etmesi, eşyasını yemeğini paylaşması gibi durumlarda...” (V4)

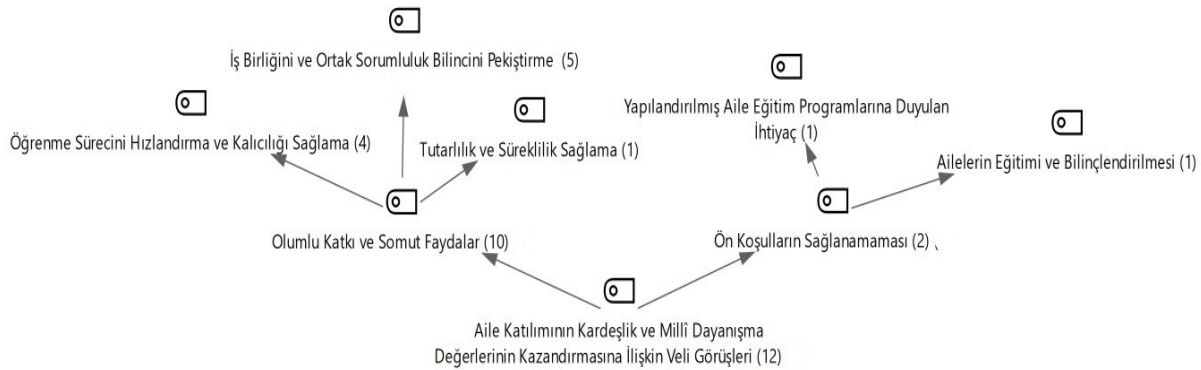
V4’ün belirttiği nesne odaklı paylaşım davranışlarını teyit eden V6, gruptaki tartışmayı yardımlaşmanın doğal bir süreç olduğu noktasında şu kısa ama net ifadeyle pekiştirmiştir:

“Gözlemliyoruz, yardımlaşma şeklinde” (V6)

Gruptaki "maddi paylaşım" odaklı anlatıları bir adım öteye taşıyan V7, kardeşlik değerinin sadece eşya paylaşımı değil, zor zamanlarda birbirini kollama eylemi olduğunu vurgulayarak tartışmaya şu derinliği katmıştır:

“Arkadaşına zorbalık yapıldığı zaman onun haklarını koruduğunu gözlemliyorum.” (V7)

Velilerin “Aile Katılımının Kardeşlik ve Millî Dayanışma Değerlerinin Kazandırmasına İlişkin Veli Görüşleri” temasındaki görüşleri Şekil 15’te yer almaktadır.



Şekil 15. Aile Katılımının Kardeşlik ve Millî Dayanışma Değerlerinin Kazandırmasına İlişkin Veli Görüşleri

Şekil 15’teki bulgular incelendiğinde, bu temada iki kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler “Olumlu Katkı ve Somut Faydalar” (f=10) ve “Ön Koşulların Sağlanamaması” (f=2) olarak tespit edilmiştir. Odak grup görüşmesinin bu son aşamasında veliler, değerler eğitiminin başarısı için sadece okulun değil, ailenin de sistematik bir gelişim sürecinden geçmesi gerektiği noktasında fikir birliğine varmışlardır. V2’nin günlük hayattaki ebeveyn davranışlarına yönelik öz eleştirel yaklaşımı, V3 tarafından okul-aile iş birliğinin kurumsal bir gerekliliği olarak desteklenmiş ve tartışma şu şekilde sonuçlandırılmıştır:

“Bence ailelere bu değerler önce hatırlatılmalı. Markette veya trafikte ailesinin öfkesine şahit olan çocuğa bu değerleri zor anlatabiliriz. Gerekirse aile eğitim akademisi gibi bir kurum veya süreç ile aileler eğitime tabi tutulmalı.” (V2)

V2’nin ailelerin "eğitilmesi" ve "rol model" olması gerektiği yönündeki çarpıcı önerisine katılan V3, bu sürecin okul ile ev arasındaki değer tutarlılığını nasıl sağlayacağını belirterek tartışmayı şu noktaya taşımıştır:

“Ailelerin okul sürecine katılımı veli-okul iş birliğini güçlendireceğinden öğrenilen değerlerin hem evde hem de okulda sürdürülmesini sağlayacak ve bu değerlerin kazandırılmasına olumlu etki edecektir.” (V3)

Gruptaki bu yapısal çözüm önerilerine ve iş birliği vurgusuna katılan V7 ise, sunulan bu vizyonun sürece olan etkisini; “Olumlu katkı sağlar.” (V7) ifadesiyle teyit ederek müzakereyi sonlandırmıştır.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, öğretmenlerin ve velilerin millî dayanışma ve kardeşlik değerlerinin aktarımına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, bu değerlerin aktarımına yönelik öğretmen ve veli görüşlerinin bazı yönlerden farklılaştığını göstermektedir. Alan yazını incelendiğinde Duran ve Bitir de (2021) değerlerin farklı paydaşlar tarafından değişen anlam çerçeveleri içinde ele alındığını belirtmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin millî dayanışma ve kardeşlik kavramlarını çoğunlukla “yardımlaşma” ile sınırlı bir çerçevede ele aldıklarını ifade etmektedir. Bu değerlendirme, kavramların tarihî, kültürel ve sosyolojik boyutlarıyla yeterince ilişkilendirilemediğini düşündürmektedir. Değerlerin bilgi düzeyinde kalmasının davranışa yansımaları güçleştirdiği yönündeki değerlendirmeler de bu durumu desteklemektedir (Ekici, 2023). Bu nedenle, değerlerin sadece bilişsel düzeyde ele alınmasının yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin değerleri deneyimleyerek anlamlandırmaları daha etkili sonuçlara ulaşılmasına olanak tanıyacağı düşünülmektedir. Velilerle yapılan görüşmelerde ise daha kapsayıcı ve çok boyutlu bir değer tanımı öne çıkmaktadır. Veliler, bu değerleri açıklarken “dili, dini, ırkı ne olursa olsun” vurgusunu kullanmakta ve Millî Mücadele’den örnekler vererek tarihsel bir çerçeve kurmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmen ve velilerin değer tanımlarında ortak yönler bulunduğunu ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Akin & Öztürk, 2021; Çelikkaya & Kürümlüoğlu, 2017). Buna karşılık, öğrencilerde daha sınırlı bir anlamlandırma düzeyi gözlenmektedir. Bu durumun, müfredatın ağırlıklı olarak teorik düzeyde kalması ve değerlerin günlük yaşam pratiklerine yeterince yansıtılamamasıyla ilişkili olabileceği değerlendirilmektedir. Ayrıca, aile içindeki değer aktarımının çoğu zaman sözlü düzeyde kalması da bu sınırlılığı

destekleyen bir unsur olarak görülmektedir. Bu bağlamda, değerlerin yalnızca bilişsel düzeyde ele alınmasının yeterli olmadığı, içselleştirme sürecinde model olmanın belirleyici bir rol üstlendiği ifade edilmektedir (Doğan, 2016; Hökelekli, 2011). Günlük yaşamla ilişkilendirilmeyen değerlerin kalıcı hâle gelmesinin güçleştiği ve bu durumun söylem ile davranış arasında bir mesafe oluşturduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin ders içi uygulamalarına bakıldığında geleneksel anlatımın yanında güncel olaylardan yararlanan yaklaşımların da kullanıldığı görülmektedir. Gazze, Doğu Türkistan veya deprem gibi örnekler üzerinden yürütülen tartışmalar, öğrencilerin toplumsal farkındalıklarını geliştirmeye yönelik bir çaba olarak değerlendirilebilir. Ders içi etkinliklerin değer aktarımında önemli bir işlev üstlendiği bilinmektedir (Karasu Avcı, 2020). Eğitsel oyunlar ve uygulamaya dayalı etkinliklerin değer kazanımını desteklediği de çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Altunel & Karasu Avcı, 2024; Gündüz vd., 2017; Özkan & Çuhadar, 2026). Buna rağmen, öğretmenlerin anlatım ve telkin yöntemine ağırlık vermeye devam etmeleri dikkat çekmektedir. Farklı yöntem ve tekniklerin sürece daha dengeli biçimde dâhil edilmesi, değerlerin içselleştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenler ve veliler, değerlerin önemi konusunda genel olarak benzer görüşler paylaşmaktadır. Buna karşın öğretmenlerin müfredat yoğunluğu nedeniyle planlı ve sistematik etkinlikler gerçekleştirmekte zorlandıklarını ifade etmeleri, alan yazınındaki bulgularla örtüşmektedir (Çengelci vd., 2013; Yenen & Ulucan, 2021). Bu durum, değerler eğitiminin akademik başarı odaklı sistem içinde zaman ayrılması gereken ek bir alan olarak algılanmasına neden olabilmektedir.

Bu araştırmada, ailenin değerler eğitimindeki rolüne ilişkin bulgular elde edilmiştir. Katılımcıların büyük bölümü aileyi “ilk model” olarak tanımlamaktadır. Bu bulgu, alan yazınındaki çalışmalarla da desteklenmektedir (Akkaya, 2008; Doğan, 2016; Hökelekli, 2011; Neslitürk vd., 2015). Bununla birlikte öğretmenler, ailelerin bazı durumlarda olaylara bireysel ya da politik bakış açılarıyla yaklaşabildiğini ve günlük yaşamda sergilenen davranışların okulda kazandırılmaya çalışılan değerlerle çelişebildiğini ifade etmektedir. Bu durum, okul-aile iş birliğinin niteliğinin değer aktarımında belirleyici olduğunu göstermektedir. Alan yazınında da okul-aile iş birliğinin yetersizliğinin olumsuz sonuçlara yol açtığı belirtilmektedir (Kurtulmuş vd., 2014; Onat Sayın, 2020). Velilerin bu durumu öz eleştiri çerçevesinde değerlendirmesi ve ebeveynlerin de bir öğrenme sürecine ihtiyaç duyduğunu ifade etmesi önemlidir. Bu nedenle, ailenin rolü yalnızca destekleyici düzeyde kalmamaktadır. Ailelerin okulda kazandırılmaya çalışılan değerlerin ev ortamında sürdürülmesi açısından da önemli rolleri bulunmaktadır.

Okul bünyesinde gerçekleştirilen kermesler, sosyal sorumluluk projeleri ve yardım kampanyaları öğrenciler için önemli öğrenme alanları oluşturmaktadır. Bu etkinlikler, milli dayanışma ve kardeşlik değerlerinin deneyim yoluyla kazanılmasına imkân tanımaktadır. Öğretmenler, bu tür uygulamaların empati becerilerini geliştirdiğini ve toplumsal aidiyet duygusunu güçlendirdiğini ifade etmektedir. Akademik yoğunluk ve zaman yönetimi, bu tür etkinliklerin sürekliliği açısından sınırlayıcı bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Veliler, sınav odaklı süreçlerin sosyal ve manevi kazanımların geri planda kalmasına yol açabildiğini ifade etmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin (MEB, 2024b) rekabetçi uygulamalardan uzak durmayı esas alan yaklaşımı ile Millî Eğitim Bakanlığının 2024 ve 2025 yıllarında yayımladığı 54 ve 63 sayılı genelgelerde, öğrencileri sıralamaya yönelik sınav uygulamalarından kaçınılması gerektiği belirtilmektedir. Buna karşın, bu yaklaşımın uygulama düzeyinde her zaman karşılık bulmadığı görülmektedir (MEB, 2024c, MEB, 2025). Alan yazınında da sınav odaklı eğitim anlayışının değer aktarımını olumsuz etkileyebileceğine yönelik bulgular yer almaktadır (Büyükoztürk, 2016; Yılmaz, 2016).

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç ise öğretmen ve velilerin dijital kültür ve bireyselleşme konularında benzer görüşler paylaşmasıdır. Dijitalleşmeyle birlikte artan bireyselleşme, dayanışma kültürünü zayıflatan bir etken olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, alan yazınındaki diğer çalışmalarla da desteklenmektedir (Ekici, 2023; Fidan, 2013). Bununla birlikte, öğretmenler dijital vatandaşlık eğitimi ve medya okuryazarlığı gibi uygulamaların bu etkinin azaltılmasına katkı sağlayabileceğini de ifade etmektedir. Ayrıca, velilerin çocuklarının akran ilişkilerinde empati, dayanışma ve zorbalığa karşı koruyucu davranışlar sergilediklerini gözlemlemesi, değerler eğitiminin etkisinin tamamen ortadan kalkmadığını göstermektedir. Bu da sorunun çocuklardan çok içinde bulundukları dijital çevre ve etkileşim biçimleriyle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Millî dayanışma ve kardeşlik değerlerinin aktarımı, müfredat yoğunluğu, okul-aile iş birliğinin niteliği ve dijital kültürün etkileri gibi çok boyutlu değişkenlerin etkileşimiyle şekillenmektedir. Bu çerçevede, okul ile aile arasındaki etkileşimin güçlendirilmesi, öğretim süreçlerinde uygulamaya dayalı etkinliklere daha fazla yer verilmesi ve dijital

ortamların bilinçli kullanımına yönelik farkındalığın artırılması önem kazanmaktadır. Ayrıca, değerlerin yalnızca bilgi düzeyinde kalmaması, davranışa yansıyan deneyimsel öğrenme süreçleriyle desteklenmesinin süreci güçlendirebileceği değerlendirilmektedir.

Öneriler

Çalışma sonuçlarına dayalı olarak hazırlanan öneriler şu şekildedir:

- Velilerin sahip olduğu olumlu ve kapsayıcı teorik algı, "Aile Okulu" veya "Veli Akademisi" gibi yapılandırılmış programlarla pratiğe dökülebilir.
- Okul tarafından düzenlenecek atölye çalışmaları ve seminerlerle, ailelerin çocuklarıyla millî dayanışma ve kardeşlik değerlerini derinlemesine konuşabilmeleri için gerekli yöntem ve materyaller sağlanabilir.
- Öğretmenler ve veliler arasında bu değerlerin nasıl ele alındığına dair düzenli bilgi alışverişini sağlayacak iletişim kanalları oluşturulabilir.
- Değerler eğitimi, teorik bilginin ötesine geçerek "yaparak-yaşayarak" öğrenme ilkesine dayalı etkinliklerle desteklenebilir. Bu kapsamda drama çalışmaları, iş birlikli grup projeleri, yerel toplum hizmeti içeren etkinlikler, şehitlik ve müzeler gibi millî bilinci güçlendiren yerlere geziler düzenlenmeli ve öğrencilerin bu değerleri somut deneyimlerle içselleştirmesi sağlanabilir.
- Ailelerin eğitim sürecine dahil olması için okul tarafından daha proaktif, sistematik ve davetkar bir yaklaşım benimsenebilir. Velilere yönelik, "Değerler Eğitiminin Önemi", "Ev Ortamında Değer Aktarımı için Stratejiler" ve "Olumlu Dijital Alışkanlıklar" gibi konularda seminer ve atölye çalışmaları düzenlenebilir.
- Öğrencinin gelişimini takip etmek ve tutarlı bir dil oluşturmak amacıyla düzenli veli-öğretmen görüşmeleri yapılabilir.
- Dijital kültürün olumsuz etkilerini azaltmak için öğrenci ve velilere yönelik ortak "Dijital Vatandaşlık ve Medya Okuryazarlığı" eğitimlerinin sayısının artırılarak daha geniş bir kitleye ulaştırılması önerilebilir. Bu eğitimlerde değerleri zedeleyici içeriklerin eleştirel bir gözle analiz edilmesi, çevrim içi ortamda olumlu dayanışma örneklerinin geliştirilmesi ve güvenli internet kullanımı gibi konulara yer verilebilir.
- Okul sosyal medya hesapları ve web sitesi aracılığıyla, millî dayanışma ve kardeşliği pekiştiren olumlu dijital içerikler paylaşarak toplumda bu yönde bir farkındalık oluşturabilir.

Kaynakça

- Akdeniz, M. (2023). Ahlak eğitiminde ailenin rolü. *Balıkesir İlahiyat Dergisi*, (18), 209-226. <https://izlik.org/JA97GD44PT>
- Akın, Z., & Öztürk, E. (2021). Değer eğitimi sürecinde okul-aile işbirliği: Bir nitel çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(42), 73-112. <https://doi.org/10.34234/ded.912583>
- Akkaya, S. (2008). *Ortaöğretim (lise) öğrencilerinde rekabetçi tutum ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki düzeyi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aktepe, V., & Yalçınkaya, E. (2016). Okul ortamında değerler eğitiminin öğrenci görüşlerine çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 2(17), 113-131. <https://izlik.org/JA89NY54TD>
- Altunel, S., & Karasu Avcı, E. (2024). Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunlar yoluyla bazı kök değerlerin kazandırılması: bir eylem araştırması. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 925-939. <https://doi.org/10.33206/mjss.1241977>
- Avcı, E. K., Avcı, A. A., & İbret, B. Ü. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatanseverlik değerinin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(4), 1558-1574. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342974>
- Aybey, S. (2018). Ailenin dini değerleri aktarmadaki rolü ve bu süreçte dikkat edilmesi gereken ilkeler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 544-560. <https://doi.org/10.15869/itobiad.398540>

- Bayırlı, H., Doruk, O., & Tüfekci, A. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 865-894. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.5m
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Christensen, L. B., Johnson, B. R., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Anı Yayıncılık.
- Cooper, D. (2014). *Character education: A study of an elementary school leadership academy* [Doctoral Thesis, Wilmington University]. North Carolina.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Çağlayan, E. (2018). *Değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik veli ve öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi: Bingöl örneği* [Yüksek Lisans Tezi, Bingöl Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2017). Veliler, öğrenciler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin programdaki değerlere ilişkin değer hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 243-264. <https://doi.org/10.20860/ijoses.338565>
- Çelikkaya, T., & Yılmaz, T. (2017). Değerler eğitimine ilişkin öğretmen, öğrenci ve velilerin karşılıklı beklentileri. *Researcher: Social Science Studies*, 5(9), 395-416. <https://izlik.org/JA94CH33FZ>
- Çengelci, T., Hancı, B., & Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56. <https://izlik.org/JA57AW23DR>
- Demircioğlu, İ. H., & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88. <https://izlik.org/JA38FN93JD>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). Sage Publications.
- Doğan, A. (2016). Değerler eğitimi açısından aile içi iletişimin çocuk üzerindeki etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 11, 67-84. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9565>
- Duran, E. & Bitir, T. (2021). İlkokul öğretmenleri, öğrencileri ve velilerinin değer algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 1-19. DOI: 10.16986/HUJE.2020058224
- Ekici, Ö. (2023). Öğretmen görüşleri doğrultusunda değer aktarımının gerçekleşmeme nedenleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 820-840. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1299310>
- Fidan, N. K. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: Nitel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 361-388. DOI: 10.9761/JASSS796
- Gümrükçüoğlu, S. (2017). Çocuğun din eğitiminde ailenin rolü. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 39-60. <https://doi.org/10.21798/kadem.20171301410>
- Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoglu, H. & Gündüz, D. D. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitsel oyunlar yoluyla kazandırılan değerler. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 62-70. <https://doi.org/10.21666/muefd.303856>
- Hökekleli, H. (2011). *Ailede, okulda ve toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. Timaş Yayınları.
- Karasu Avcı, E. (2020). Değerler eğitimi ve sosyal bilgiler. H. Yolcu & S. Oğuz Haçat (Ed.), *Bilim insanı Dr. Mustafa Eski'ye armağan: Eğitime adanmış bir ömür içinde* (ss. 305-323). Pegem Akademi.
- Katılmış, A. (2017). Values education as perceived by social studies teachers in objective and practice dimensions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(4), 1231-1254. DOI: 10.12738/estp.2017.4.0570
- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46. <https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Kurtuluş, M., Tösten, R., & Gündas, A. (2014). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 281-305. <https://izlik.org/JA62SM73CL>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni. Millî Eğitim Bakanlığı.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı: Türkiye yüzyılı maarif modeli. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). 2024/54 sayılı genelge. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2230.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). 2025–2026 eğitim ve öğretim yılına ilişkin iş ve işlemler (2025/63 sayılı genelge). <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2288.pdf>
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Sage Publications.
- Neslitürk, S., Özkal, N., & Dal, S. (2015). 5-6 yaş çocuklarının değer kazanım süreçlerine anne değerler eğitimi programının etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 883-899. <https://doi.org/10.17860/efd.54144>
- Onat-Sayın, N. (2020). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili görüşleri (Merkezefendi ilçe örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi.]. Ulusal Tez Merkezi.
- Öz, N. (2019). Kimlik ve karakter oluşumunda okulun rolü. *Diyanet İlmî Dergi*, 55(1), 197-215. <https://doi.org/10.61304/did.439803>
- Özkan, A., & Çuhadar, C. (2026). Eğitsel oyunların kök değerlerin öğretimine etkisi. *TÜRKAV Kamu Yönetimi Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 465-501. <https://doi.org/10.71138/turkav.1798122>
- Sağlam, A. (2016). Değerler eğitiminin öğrenci davranışlarına etkisinin veli görüşlerine göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 723-742. <https://izlik.org/JA85DG94RZ>
- Schwartz, S. H. (2006). Basic human values: Theory, measurement, and applications. *Revue Francaise de Sociologie*, 42, 249-288.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi.]. Ulusal Tez Merkezi.
- Turğut, F. (2017). Tarihsel süreçte aile kurumunun dönüşümü ve geleceğine yönelik çıkarımlar. *İ*(1), 93-117. <https://izlik.org/JA25AU67CX>
- Ulusoy, K. (2010). Değer eğitimi: Davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan tarih programlarında değer aktarımı. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 32-51. <https://izlik.org/JA92EB96FX>
- Yaşaroğlu, C. (2016). Cooperation and importance of school and family on values education. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 1(2), 109-114. DOI: 10.26417/ejms.v1i2.p66-71
- Yenen, T. E., & Ulucan, P. (2021). Values education practices in preschool: The case of Turkey and the United States. *Participatory Educational Research (PER)*, 8(4), 385-408. <https://doi.org/10.17275/per.21.96.84>
- Yeşil, R., & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). 2024 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 8(1), 108-142. <https://doi.org/10.46452/baksoder.1485390>
- Yıldırım, Y. (2024). Değer odaklı eğitimler ve değerler eğitimi. Y. Yıldırım (Ed.), *Değer odaklı eğitimler* (ss. 1-23) içinde. Pegem Akademi.
- Yılmaz, K. (2016). Değerler eğitimi üzerine düşünceler: Araştırmaların bütünleştirilmesi. *İçinde Eğitimde gelecek arayışları: Düünden bugüne Türkiye’de beceri, ahlak ve değerler eğitimi uluslararası sempozyumu bildirileri* (Cilt 1, ss. 79–101). Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Yigittir, S., & Öcal, A. (2011). Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 117-124. <https://izlik.org/JA73FJ84MY>

EXTENDED SUMMARY

National solidarity and brotherhood are among the fundamental values that sustain social cohesion, cultural continuity, and collective identity. While the transmission of values was historically shaped through close social environments, institutions such as the family and school have become increasingly influential in contemporary societies. In the Turkish education system, values education has recently been restructured within the framework of the “Turkey Century Education Model,” which emphasizes the integrity of virtue, value, and action. Nevertheless, factors such as curriculum intensity, digital culture, individualization, and insufficient school-family cooperation may limit the effective transmission of these values. In this context, the present study aims to examine teachers’ and parents’ views regarding the transfer of national solidarity and brotherhood values.

This study was conducted within the qualitative research paradigm and designed as a basic qualitative study. The research focused on how teachers and parents interpret and evaluate the transmission of national solidarity and brotherhood values in educational and social contexts. The study group consisted of 16 participants, including 8 teachers and 8 parents, from a public secondary school during the 2025–2026 academic year. Participants were selected through convenience sampling. Data were collected through focus group interviews in order to reveal shared experiences and collective perspectives. Two semi-structured interview forms were developed based on the literature review and expert opinions (7 questions for parents and 8 questions for teachers). Interviews were conducted in a quiet school environment, audio-recorded with participants’ consent, and moderated to ensure balanced participation. The data were analyzed through content analysis by transcribing, coding, and categorizing the data into themes. To ensure reliability, inter-coder agreement was calculated as 92% using the Miles and Huberman formula, and member checking was conducted to enhance validity.

The findings revealed differences between teachers’ and parents’ perspectives regarding the meaning and transmission of national solidarity and brotherhood values. Teachers stated that students generally perceive these concepts within a limited framework of “helping others,” often associating them only with humanitarian aid during natural disasters. This finding suggests that students have difficulty internalizing the historical, cultural, and sociological dimensions of these values. Parents, on the other hand, provided a broader and more inclusive interpretation by emphasizing unity regardless of language, religion, or ethnicity and by referring to examples from the Turkish War of Independence. Although both groups emphasized the importance of these values, students’ understanding appeared to remain mostly theoretical rather than behavioral.

Regarding educational practices, teachers reported using both traditional instructional approaches and current social issues in classroom discussions. Examples such as earthquakes, Gaza, and East Turkestan were frequently used to increase students’ social awareness. In addition, activities such as charity campaigns, social responsibility projects, and national celebrations were considered important opportunities for experiential learning. However, teachers emphasized that curriculum density and academic pressure limited the implementation of long-term and systematic values education practices. Parents similarly noted that exam-oriented educational processes sometimes push social and moral development into the background.

Another important finding concerns the role of the family in values education. Both teachers and parents described the family as the “first role model” in the acquisition of values. However, teachers noted that some family attitudes and daily practices may conflict with the values promoted at school, highlighting the importance of strong school-family cooperation. Parents also acknowledged the need for guidance on effective value transmission practices at home. The findings further showed that teachers and parents share similar concerns regarding digital culture and increasing individualization. Participants emphasized that digital addiction and excessive individualization weaken solidarity and social interaction. Teachers suggested that digital citizenship and media literacy education could help reduce these negative effects, while parents observed that students still display empathy and solidarity in peer relationships.

In conclusion, the transfer of national solidarity and brotherhood values is influenced by factors such as curriculum intensity, school-family cooperation, experiential learning opportunities, and digital culture. The findings suggest that values education should go beyond theoretical instruction and be supported through practice-based learning experiences. Based on the findings, several recommendations are proposed. Structured programs such as “Parent Academies” may support families in value transmission processes. Schools may strengthen communication with

parents and increase experiential learning activities such as drama, collaborative projects, community service, and visits to historical sites. In addition, digital citizenship and media literacy programs for students and parents should be expanded to reduce the negative effects of digital culture and promote online solidarity.

YAZARLARIN BEYANI / DECLARATION OF THE AUTHORS

Katkı Oranı Beyanı	☐ Yazar, çalışmanın tümüne tek başına katkı sağlamıştır. ☒ Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır. ☐ Çalışmaya birinci yazar %XX oranında, ikinci yazar %XX oranında, üçüncü yazar %XX oranında katkı sağlamıştır.
Declaration of Contribution Rate	☐ The author contributes the study on his/her own ☒ The authors have equal contributions. ☐ The first author contributes XX%, the second author contributes XX%, the third author contributes XX%.
Çatışma Beyanı	☒ Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir. ☐ Yazarlar, çalışmadan XXX (firması, kurumu, kişinin) etkilenebileceğini ve ortaya çıkacak çıkar çatışması durumunu yönetmek için onaylanmış bir planının olduğunu beyan etmektedir.
Declaration of Conflict	☒ There is no potential conflict of interest in the study. ☐ Authors declare that XXX (firm, institution, person) may be affected from the study and in case of a conflict of interest they have a confirmed plan in order to administer the case.
Yayın Etiği Beyanı	☒ Çalışmada etik dışı bir husus bulunmadığını, araştırma ve yayın etiğine özenle uyulduğunu beyan ederiz. ☐ Bu çalışma, etik kurul belgesi gerektiren bir çalışma değildir. ☒ Bu çalışma için Necmettin Erbakan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 12.12.2025 tarihli ve 2025/1078 sayılı karar ile etik kurul onayı alınmıştır.
Declaration of Publication Ethics	☒ We hereby declare that the study has not unethical issues and that research and publication ethics have been observed carefully. ☐ This study does not require ethics committee approval. ☒ Ethical approval for this study was obtained from the Necmettin Erbakan University Scientific Research and Publication Ethics Board with decision number 2025/1078 dated 12.12.2025.
Üretken Yapay Zekâ Kullanım Beyanı	☒ Bu çalışmanın hiçbir aşamasında üretken yapay zekâ araçlarından faydalanılmamıştır. ☐ Bu çalışmanın hazırlanması sırasında yazar(lar), [NEDEN] amacıyla [ARAÇ/HİZMET ADI] kullanmıştır. Bu araç/hizmeti kullandıktan sonra, yazar(lar) içeriği gerektiği şekilde gözden geçirip düzenlemiş ve yayınlanan makalenin içeriği konusunda tüm sorumluluğu üstlenmiştir.
Declaration of Generative AI Use	☒ No generative artificial intelligence tools were used at any stage of this study. ☐ During the preparation of this study the author(s) used [NAME OF TOOL / SERVICE] in order to [REASON]. After using this tool/service, the author(s) reviewed and edited the content as needed and take(s) full responsibility for the content of the published article.
Destek ve Teşekkür Beyanı	☒ Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan mali destek alınmamıştır. ☐ Bu çalışma, X Projesi (Proje No: XXXXX) tarafından desteklenmektedir. ☐ Diğer (Belirtiniz)
Declaration of Support and Acknowledgments	☒ No financial support is taken from any institution or organization. ☐ The study is supported by X Project (Project No: XXXXX). ☐ Others (Specify)