

# ded

Cilt / Volume XVI  
Aralık / December 2018

## Değerler Eğitimi Dergisi

### Journal of Values Education

Altı aylık süreli akademik, hakemli bir dergidir.

20 TL KDV Dahildir

ISSN 1303-880x



# 36

Sayı / Number

## **İletişim Adresi / Address For Correspondance**

Değerler Eğitimi Dergisi

Süleymaniye Caddesi, Elmaruf Sokak, No: 3

Fatih/İstanbul

Tel / Faks: (+90 212) 512 19 88 - (+90 212) 512 19 91

ded.dergi@gmail.com

www.ded.dem.org.tr

## **Tasarım**

Nuray Yüksel

## **İngilizce Metin Düzeltme / Proof Reading**

Chirin Achkar

## **Baskı ve Cilt**

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

100. Yıl Mahallesi Matbaacılar Caddesi

Ata Han No:34 / 5 Bağcılar - İSTANBUL

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

Sertifika No: 12683

# DEĞERLER EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Values Education - TURKEY

Cilt - Volume 16 / Sayı - Number 36 / Aralık 2018 /ISSN 1303-880X

(Hakemli, altı aylık süreli akademik dergi)

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

İsmail Cenk Dilberoğlu

**EDİTÖR / EDITOR IN CHIEF**

Recep Kaymakcan (Prof. Dr.)

**YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD**

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

Mahmut Zengin (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

İbrahim Aşlamacı (Doç. Dr., İnönü Üniversitesi)

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

Mustafa Baloğlu (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)

Mehmet Engin Deniz (Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi)

**DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD**

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

Oktay Akbaş (Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi)

Süleyman Akyürek (Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi)

Nurullah Altaş (Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi)

Mustafa Arslan (Prof. Dr., İnönü Üniversitesi)

Hasan Bacanlı ( Prof. Dr., Üsküdar Üniversitesi)

Suat Cebeci (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Mehmet Ali Doğan (Dr. Öğrt. Üyesi, İstanbul Teknik Üniversitesi)

Alpaslan Durmuş (Talis Terbiye Kurulu)

Halil Ekşi (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

Halit Ev (Prof. Dr., Celal Bayar Üniversitesi)

Cem Gençoğlu (Dr., Milli Eğitim Bakanlığı)

Turgay Gündüz (Dr. Öğrt. Üyesi, Uludağ Üniversitesi)

Bekir Gür (Doç. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

J. Mark Halstead (Prof. Dr., Huddersfield Üniversitesi, İngiltere)

Rosnai Hashim (Prof. Dr., Uluslararası İslam Üniversitesi, Malezya)

Hayati Hökekleli (Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi)

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

Abdülvahit İmamoğlu (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Robert Jackson (Prof. Dr., Warwick Üniversitesi, İngiltere)

Mustafa Köylü (Prof. Dr., Ondokuzmayıs Üniversitesi)

Terry Lovat (Prof. Dr., Newcastle Üniversitesi, Avustralya)

Mustafa Macit (Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi)

Stephen McKinney (Prof. Dr., Glasgow Üniversitesi, İngiltere)

Ali Ulvi Mehmedoğlu (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

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

Ömer Faruk Ocakoglu (Dr. Öğrt. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi)

Şuayip Özdemir (Prof. Dr., Amasya Üniversitesi)

Ertan Özensel (Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi)

Soon-Yong Pak (Doç. Dr., Yonsei Üniversitesi, Güney Kore)

Hakan Poyraz (Prof. Dr., Mimar Sinan Üniversitesi)

Raihani (Prof. Dr., Sultan Syarif Kasim Üniversitesi, Endonezya)

Mesut Sağnak (Doç. Dr., Niğde Üniversitesi Üniversitesi)

Necdet Subaşı (Dr., T.C. Başbakanlık)

Nuri Tınaz (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

Bülent Uçar (Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi)

Kadir Ulusoy (Doç. Dr., Mersin Üniversitesi)

Mevlüt Uyanık (Prof. Dr., Hitit Üniversitesi)

Asım Yapıcı (Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi)

Zeki Salih Zengin (Prof. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Hans-Georg Ziebert (Prof. Dr., Wuezbir Üniversitesi, Almanya)

Bu yıl içerisinde DED'de hakem olarak görev yapanların listesi aynı yılın ikinci sayısında verilir.

Değerler Eğitimi Dergisi, **EBSCOhost Education Research Complete, Education Source ve TÜBİTAK-ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı** tarafından indekslenmektedir.



## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- 7-38 Yeni Sosyal Bilgiler Programında 4. ve 5. Sınıfta Kazandırılması Hedeflenen Değerlere İlişkin Kazanımların İçeriğe Yansımaları  
*The Content Reflection of Gains 4th and 5th Grade Regarding Target Values in the New Social Studies Curriculum*  
Tekin ÇELİKKAYA  
Mutlu KÜRÜMLÜOĞLU
- 39-56 Pedagojik Formasyon Programına Devam Eden Tarih Öğretmen Adaylarının Gözüyle Türk Dünyası Temel Değerleri: Fatih Eğitim Fakültesi Örneği  
*The Values of the 'Turkic World' in the Eyes of History Teacher Candidates: Example of Fatih Faculty of Education*  
İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU  
Ebru DEMİRCİOĞLU  
İnanç GENÇ
- 57-93 Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Katkı Düzeyi: Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Açısından İnceleme  
*Contribution of Secondary School Religious Culture and Ethics Textbooks to Learning-Teaching Processes: An Analysis in terms of Constructivist Learning Approach*  
Emine Öğülmüş DOĞAN  
Zarife Şeyma ALTIN
- 95-118 Anlamlı Öğrenme Öz-Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi  
*Development of the Meaningful Learning Self-Awareness Scale*  
Hasan MEYDAN
- 119-178 Öğrencilerine Göre İdeal İlahiyat Fakültesi Öğrencisinin Nitelikleri ve Bunun İlahiyat Eğitimiyle İlişkisi  
*Through the Eyes of Theology Students, The Characteristics of the Ideal Student of Theology Faculty and Their Relation to Theology Education*  
Cemil OSMANOĞLU  
Mehmet KORKMAZ
- 179-205 19. Yüzyılda Çocuk ve Eğitimle İlgili Örnek Bir Dergi: Sadakat Dergisi ve Eğitsel Yaklaşımı  
*A Sample Magazine for Children and Education in the 19th Century: "Sadakat" Magazine and Educational Approach*  
Hüseyin ŞİMŞEK



## Yeni Sosyal Bilgiler Programında 4. ve 5. Sınıfta Kazandırılması Hedeflenen Değerlere İlişkin Kazanımların İçeriğe Yansımaları\*

Tekin ÇELİKKAYA\*\*

Mutlu KÜRÜMLÜOĞLU\*\*\*

### Öz

Değerlerin kazandırılmasında etkili bir programın hazırlanmasının yanı sıra ders kitapları da önemli bir yer tutmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde, öğretmenlerin ve öğrencilerin birincil kaynak olarak kullandıkları ve takip ettikleri ders kitaplarında doğrudan kazandırılması hedeflenen değerlerin hangilerinin hangi kazanımlarla verildiği, değerlere ne kadar ve ne şekilde yer verildiği, hangilerinin daha sık vurgulandığı büyük bir önem taşımaktadır. Bu çalışmada 2017 Sosyal Bilgiler öğretim programında 4. ve 5. sınıfta yer verilen değerlerin ilk olarak kazanımlarla ilişkilendirilme durumuna daha sonra ise bu kazanımla ilişkili olan değerlerin sosyal bilgiler kitaplarında yer verilme durumuna bakılacaktır. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Çalışmada tutarlılık oranı

\* Bu çalışma 12-14 Nisan 2018. Tarihinde İstanbul'da düzenlenen Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumunda (DEKUS 2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Bu çalışma Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince Desteklenmiştir. Proje Numarası: EGTAA4.18.008

\*\* Doç. Dr., Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Eğitim Fakültesi, Kırşehir Ahievran Üniversitesi

**E-mail:** tcelikkaya@gmail.com. **ORCID:** 0000-0001-5684-6492

\*\*\* Öğretmen / Yüksek Lisans Öğrencisi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir Ahievran Üniversitesi.

**E-mail:** dmmutlu@gmail.com. **ORCID:** https://orcid.org/0000-0003-4189-2239

**Makale Gönderim Tarihi:** 08.06.2018 - **Makale Kabul Tarihi:** 30.10.2018

4. sınıf için %91; 5. sınıf için %87 olarak hesaplanmıştır. Kitaplardan toplanan veriler 6 tema ve 29 alt tema altında incelenmiştir. Sonuç olarak en çok temaya toplamda 4. sınıfta (573) yer verilmiş olduğu; değerler açısından ise 4. sınıfta en çok bilimsellik değerine (152) en az ise saygı değerine (18) yer verildiği; 5. sınıfta en çok kültürel mirasa duyarlılık değerine (87) en az da dayanışma değerine (3) yer verildiği görülmüştür. En çok kazanıma 4. sınıfta bilimsellik değerinde, 5. sınıfta ise bilimsellik ve kültürel mirasa duyarlılık değerinde yer verilmiştir. Temalar açısından bakıldığında her iki sınıf düzeyinde de en çok görsel temaya yer verilmişken en az da söz temasına yer verilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** 2017 Sosyal Bilgiler programı, 4. ve 5. Sınıf, Kazanımlar.

## **Giriş**

Toplumları olumsuz yönde etkileyen durumları önlemenin en etkili yolu, toplumun devamlılığını sağlayan ve toplumu ayakta tutan unsurların başında gelen değerleri kazandırmaktır (Çelikkaya, 2016: 946).

Değer kavramı ile ilgili olarak yapılan tanımlara bakıldığında, Schwartz (1992: 1) ‘değer’i, bireyin ya da diğer toplumsal oluşumların yaşamına yol gösterici ilkeler olarak hizmet eden, önemli farklılık gösteren, arzu edilen amaçlar olarak; Yapıcı ve Zengin (2003: 180), paylaşılmış ve genelleşmiş tutumlar olarak; Katılmış ve Ekşi (2011: 11) bir varlığın ruhsal, toplumsal, ahlaksal ya da estetik yönden taşıdığı düşünülen yüksek ya da yararlı nitelik olarak, bireyin tutum ve davranışlarını belirleyen temel ölçüt olarak ifade ederken, 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programında ise (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005) değer; bir sosyal grup veya toplumun varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlâki ilke ya da inançlar, 2017 Sosyal Bilgiler öğretim programında (MEB, 2017: 9) ise insanın tutum ve davranışlarını etkileyen ve biçimlendiren, kişinin sağlıklı ve dengeli gelişimine katkı sağlayan unsurlar olarak tanımlamıştır.

Türk Millî Eğitim Sistemi’nin temel hedefleri arasında öğrencileri sağlıklı, mutlu bir şekilde hayata hazırlamak, iyi insan ve iyi vatandaş olmalarını sağlayacak bilgi, beceri, tutum, değer, davranış ve alışkanlıklarla donatmak yer almaktadır. Bu bağlamda değerlerin eğitim süreci içerisinde kazandırılması ve yeni nesillere aktarılması hedeflere ulaşmada ve kültürel devamlılık açısından da son derece önem taşımaktadır (MEB, 2017: 3-9).



Sosyal Bilgiler dersi, değerler eğitimi açısından önemli bir işleve sahiptir. Bu dersin işlevleri arasında, bireyin hem kendisine hem de çevresine karşı olumlu tutum geliştirmesi bulunmaktadır (Doğanay, 2009: 252). 2017 yılında Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (SBÖP) meydana gelen değişikliklerden birisi de değerlerde meydana gelmiştir. 2005 yılındaki öğretim programında bulunan bazı değerler aynı şekilde aktarılırken, bazı değerler çıkarılıp (hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, temizlik) yerine yeni değerler (eşitlik ve tasarruf) eklenmiştir. Aynı zamanda değer sayısı 2005 öğretim programında 20 iken 2017 öğretim programında ise 18 olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu değerlerin sınıflara göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1 incelendiği zaman 2017 programında verilmesi gerektiği belirtilen ‘adalet’ değerinin hiç bir sınıf düzeyinde verilmediği görülmektedir.

**Tablo 1:** 2017 Sosyal Bilgiler Programında yer alan değerlerin sınıflara göre dağılımı

Öğrenme Alanı	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
<b>Birey ve Toplum</b>	Saygı Sorumluluk	Bilimsellik Aile birliğine önem verme Sorumluluk	Dayanışma Yardımsızlık	Özgürlük Sorumluluk
<b>Kültür ve Miras</b>	Aile birliğine önem verme Kültürel mirasa duyarlılık Vatanseverlik	Estetik Kültürel mirasa duyarlılık	Kültürel mirasa duyarlılık	Kültürel mirasa duyarlılık Estetik
<b>İnsanlar, Yerler ve Çevreler</b>	Doğal çevreye duyarlılık	Doğal çevreye duyarlılık Dayanışma	Vatanseverlik Doğal çevreye duyarlılık	Özgürlük
<b>Üretim, Dağıtım ve Tüketim</b>	Sorumluluk Tasarruf	Sorumluluk	Vatanseverlik Doğal çevreye duyarlılık Sorumluluk	Dürüstlük Dayanışma Çalışkanlık
<b>Bilim, Teknoloji ve Toplum</b>	Bilimsellik Doğal çevreye duyarlılık	Dürüstlük Çalışkanlık Bilim Etiği	Bilimsellik	Özgürlük Bilimsellik
<b>Etkin Vatandaşlık</b>	Sorumluluk Bağımsızlık	Özgürlük Bağımsızlık	Eşitlik	Barış
<b>Küresel Bağlantılar</b>	Kültürel mirasa duyarlılık Saygı	Kültürel mirasa duyarlılık	Kültürel mirasa duyarlılık	Barış Saygı

Günümüz demokratik toplumlarında, akademik başarı kadar, insan ilişkilerini düzenleyen pek çok değer giderek daha fazla öne çıkmaktadır. Millî, manevi ve evrensel değerleri tanıyan, benimseyen ve bunları içselleştirerek davranışa dönüştüren bireyler yetiştirmede aile, toplum, medyanın yanı sıra öğretim programlarının da önemli bir etkisi bulunmaktadır. Öğretim programlarında derslerin doğasına uygun olarak kazanımlar içinde yer alan değer ifadeleri, öğrencilere hissettirilerek ve yaşantısal hâle getirilerek örtük bir biçimde kazandırılmaya

çalışılmalıdır (MEB, 2017: 9). Bu doğrultuda kazanımların gerçekleştirilmesiyle değerlerin kazanılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okulların temel amacı akademik açıdan başarılı bireyler yetiştirme yanında bireylere temel değerleri de kazandırmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için öğretmen, aile, çevre gibi faktörlerin yanında ders kitapları da önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü öğrenci okulda geçirdiği sürenin önemli bir kısmını ders kitabı ile geçirmektedir. Shannon'un (1982) yaptığı bir araştırmaya göre, öğrencilerin sınıf ortamında zamanlarının %70-95 arasındaki süreci ders kitaplarına dayalı etkinliklere harcamaktadır (Akt: Ho and Hsu, 2011: 93). Türkiye'de de Adıgüzel (2010) ve Karaca (2011) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin, derslerinde genelde temel ders araç gereçleri olan ders kitaplarını kullandıkları belirlenmiştir.

Değerlerin kazandırılmasında etkili bir programın hazırlanmasının yanı sıra ders kitapları da önemli bir yer tutmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde, öğretmenlerin ve öğrencilerin birincil kaynak olarak kullandıkları ve takip ettikleri ders kitaplarında bu değerlerin hangilerinin hangi kazanımlarla verildiği, değerlere ne kadar ve ne şekilde yer verildiği, hangilerinin daha sık vurgulandığı büyük bir önem taşımaktadır. Bu nedenle, araştırmada ilkökul 4. ve ortaokul 5. sınıf Sosyal Bilgiler kitaplarında değerlerin kazanımlarla ilişkisi ve yer verilme durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

4. sınıf 2017 Sosyal Bilgiler ders kitaplarında değer-kazanım ilişkisine hangi biçimde (görsel, bilgi, etkinlik, haber, söz gibi), ne kadar sıklıkla yer verilmiştir?

5. sınıf 2017 Sosyal Bilgiler ders kitaplarında değer-kazanım ilişkisine hangi biçimde (görsel, bilgi, etkinlik, haber, söz gibi), ne kadar sıklıkla yer verilmiştir?

Alan yazın incelendiğinde Çelikkaya, Başarmak, Filoğlu ve Şahin (2013) tarafından yapılan çalışmada 2005 öğretim programına ait olan Sosyal Bilgiler dersinde bulunan bütün değerlerin kitaplarda yer verilme durumuna bakılmış, Tonga ve Uslu (2015) ise 2005 öğretim programındaki 6. ve 7. sınıfta değerlerin kazanımlarla ilişkilendirilmesine, Topkaya ve Tokcan (2013) 2005 öğretim programındaki değerlerin 6. sınıfta ders kitabına yansımaya, Aktan ve Padem (2013) 2005 öğretim programındaki değerlerin seçili metinlerde 5. sınıfta ders kitabına yansımaya, Kılıç (2012) 2005 öğretim programındaki değerlerin 4. sınıfta ders kitabına ve kazanımlara yansımaya bakmıştır. Bu çalışmada ise 2017 Sosyal Bilgiler öğretim programında 4. ve 5. sınıfta yer verilen değerlerin ilk olarak ka-

zanımlarla ilişkilendirilme durumuna, daha sonra ise kazanımla ilişkili olan bu değerlerin sosyal bilgiler kitaplarında yer verilme durumuna bakılacaktır.

## **Yöntem**

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189).

## **Evren ve Örneklem**

Doküman incelemesine dayalı araştırmalarda Yıldırım ve Şimşek'e (2016: 197) göre "Tüm doküman verisinin bir bütün olarak analize konu olması mümkün olmayabilir. Bu nedenle çoğu zaman araştırmacılar, eldeki veri setinin içinden bir örneklem oluşturmaya çalışır." Bu çalışmada da amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabılır durum örnekleme yolu kullanılarak 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulanan yeni 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının son baskıları incelenmek üzere ele alınmıştır.

Araştırmada; 4. sınıf Millî Eğitim Bakanlığı Devlet kitapları, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 14.06.2017 gün ve 8982336 sayılı yazısı ile ve 5. sınıf Millî Eğitim Bakanlığı Devlet kitapları, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 14.06.2017 gün ve 8982336 sayılı yazısı ile kabul edilen ilkokul 4.ve ortaokul 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları kullanılmıştır.

## **Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Tümevarımcı analiz kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 242). Kitaplar üzerinde araştırmacılar ayrı ayrı kodlamalar yapmış ve kodlamalar karşılaştırılarak tutarlık oranı hesaplanmıştır. Güvenirlik için her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde bütün karşılaştırmalarda *görüş birliği* ve *görüş ayrılığı* sayıları tespit edilerek, araştırmanın (iç) güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994: 64) formülü (yani, Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Çalışmada, bu formül kullanılarak kodlamalardaki uyuşum yüzdesi; 4. sınıf için (573/573+60) 0,91;

5. sınıf için (343/343+53) 0,87 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994: 64) göre, "uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun % 90'a yaklaşması ya da % 90'ı geçmesi durumunda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır."

Veri analizinde kullanılan tema ve alt temalar 6 tema ve 29 alt tema olmak üzere Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2:** Veri Analizinde Kullanılan Tema ve Alt Temalar

Temalar	Alt temalar
1.GÖRSEL	Resim, fotoğraf, şema, harita, afiş, diyagram, karikatür, zaman çizelgesi, sembol
2.BİLGİ	Diyalog,açıklama,alıntı,şiir,biyografi, örnek olay, fıkra, anı, ilginç bilgi
3.SÖZ	Özdeyiş, slogan, atasözü
4.ETKİNLİK	Konuya ilgi çekecek sorular, konu içi sorular,farklı görüşleri dile getirecek sorular, öğrendiklerinizi pekiştirecek etkinlikler
5.HABER	Dergi, gazete ve internet haberleri
6.DEĞERLENDİRME	Ünite değerlendirme soruları

Bilgi temasında alınan bilgiler paragraf şeklinde alınmış olup, bu kısımlar tek bir bilgi gibi olacak şekilde aktarılmıştır. Örneğin; estetik değerine bağlı olarak kültür ve miras öğrenme alanında 5.2.2. kazanımına ait "Mimar Sinan'ın yaptığı Süleymaniye Camisi'dir. Estetik açıdan son derece zarif dört minaresi ile çok uzaklardan dahi görülebilmektedir. Avlusu, şadırvanı ve yüksek kubbesi ile son derece etkileyicidir. İstanbul'da çok sayıda müze bulunmaktadır. Bunların en önemlisi Topkapı Sarayı'dır. Topkapı Sarayı Müzesi'nde antika saat, mut-fak eşyası, tablo gibi hayranlık uyandıracak pek çok tarihi eser bulunmaktadır. (s.47)" şeklinde verilmiştir. Temalara ilişkin kitaplardan alınan örneklere Şekil 1'de yer verilmiştir.

**Şekil 1:** Temalara İlişkin Alıntı Örnekleri

BİLGİ  
Tasarruf  
Şiir (4. sınıf s. 129)

ETKİNLİK  
Kültürel Mirasa Duyarlılık  
Konu İçi Soru (5. sınıf s.183)

İç neşe dolu birer kumbaramız var.  
Biz aşarız her yolu, çünkü kumbaramız var.  
Bayram ne kadar tatlı, kollarımız kanatlı  
Neşemiz iki katlı, çünkü kumbaramız var  
Ayşe Kılımcı, "Hatıra Biriktirir Kumbara" s. 19

Sizin yaşadığınız yerde insanlığın ortak mirası olarak kabul edilebilecek hangi tarihi, doğal ya da kültürel değerler vardır? Bunların ortaya çıkarılmasının ve korunmasının önemi nedir?

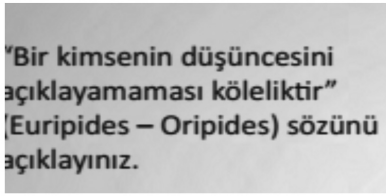
GÖRSEL  
Aile Birliğine Önem Verme  
Fotoğraf (4. sınıf s.34)



HABER  
Dayanışma  
Gazete Haberi (5. sınıf s.87)



SÖZ  
Özgürlük  
Özdeyiş (5. sınıf s.159)



DEĞERLENDİRME  
Bilimsellik  
Çoktan Seçmeli (5. sınıf s.116)

3. Aşağıdakilerden hangisi bilim insanlarının ortak özelliklerinden biri **olamaz?**
- Tek bir alanda çalışma yapmaları
  - İnsanlığa faydalı olmak istemeleri
  - Karşılına çıkan güçlüklerden yılmamaları
  - Yeni fikirlere açık olmaları

## Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında ele alınan değerler sınıflar düzeyinde tablolaştırılarak sunulmuştur. Verileri destekler nitelikte temaların ne şekilde ve kitabın hangi sayfasında olduğu tabloların altında açıklama olarak verilmiştir.

**Tablo 3:** 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde aktarılabilecek değer kazanım ilişkisi ve kitapta yer verilme durumu

Değerler	Kazanım No/Kazanım	Görsel	Bilgi	Söz	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam
Aile Birliğine Önem Verme	4.2.1.Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere dayanarak ailesinin geçmişine dair soyağacı oluşturur.	11	12	-	18	-	9	50
Bağımsızlık	4.6.4.Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar.	8	12	-	6	-	3	29
Bilimsellik	4.4.1 Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır.	22	4	-	5	-		
	4.4.2.Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımını karşılaştırır.	18	19	-	5	1		
	4.4.3.Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.	19	9	-	5	-	20	152
	4.4.4.Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.	10	8	1	5	1		

<b>Doğal Çevreye Duyarlılık</b>	4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.	4	3	-	3	-	2	22
	4.4.5. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.	5	1	-	3	1	-	
<b>Kültürel Mirasa Duyarlılık</b>	4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.	19	12	-	12	2	6	125
	4.7.3. Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır.	33	22	-	4	1	14	
<b>Saygı</b>	4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.	3	4	-	5	2	2	18
	4.7.4. Farklı kültürlerle saygı gösterir.	-	2	-	-	-	-	
<b>Sorumluluk</b>	4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.	9	11	-	8	2	10	66
	4.6.2. Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.	7	7	-	6	-	6	
<b>Tasarruf</b>	4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar	1	2	-	6	-	-	5 64
	4.5.4. Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.	4	7	1	6	-	-	
	4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.	8	10	4	9	1	-	
<b>Vatanseverlik</b>	4.2.4. Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar.	14	12	1	11	1	8	47
<b>Toplam</b>		195	157	7	117	12	85	573

Tablo 3'te görüldüğü gibi 4. sınıf Sosyal Bilgiler Programında 9 değer, 18 kazanım ile doğrudan aktarılmaya çalışılmıştır. Bu değerlerin kazanımlarla beraber kitapta yer verilme durumuna bakıldığında aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

**Aile Birliğine Önem Verme** değerine “4.2.Kültür ve Miras” öğrenme alanı içinde “4.2.1” kazanımı ile yer verilmiştir. Bu kazanım çerçevesinde görsel (11), bilgi (12) etkinlik (18) ve değerlendirme (9) temalarında yer verilirken söz ve haber temalarında yer verilmemiştir. *Görsel* temada fotoğraf (10) ve zaman çizelgesi (1) ile; *bilgi* temasında diyalog (3), örnek olay (1) ve açıklama (8) ile, örneğin; “*Aile üyelerimiz dışında hala, amca, dayı, teyze ve kuzenler gibi birçok akrabamız vardır.(s.36)*” şeklinde, *etkinlik* temasında konuya ilgi çekecek sorular (4), konu içi soruları (10) ve öğrendiklerini pekiştirecek etkinlikler (4) ile, örneğin: “*dedenin anne ve babasının adları nelerdir?(s.34)*, “*Aile tarihini öğrenmek için siz hangi soruları sorardınız?(s.34)*” şeklinde, *değerlendirme* temasında doğru yanlış (3), kısa cevaplı (2), çoktan seçmeli (2) ve yazılı yoklama soruları (2) ile örneğin; “*(D/Y) Aile büyüklerimizin eğitimleriyle ilgili bilgi almak için diplomalara bakmalıyız.(s.54)*” şeklinde yer verilmiştir.

**Bağımsızlık** değerine “4.6.Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı içinde “4.6.4” kazanımı ile yer verilmiştir. Ayrıca bu kazanım çerçevesinde “*Türkiye Büyük Millet Meclisinin açılışı ile ulusal egemenlik ilişkilendirilir ve kendisinin üstlenebileceği rollere ülkesinin bağımsızlığı çerçevesinde örnekler.*” Açıklamaları da yer verilmiştir. Bu kazanım çerçevesinde görsel (8), bilgi (12), etkinlik (6) ve değerlendirme (3) temalarında yer verilirken söz ve haber temalarında yer

verilmemiştir. *Görsel* temada fotoğraf (7) ve resim (1) ile, *bilgi* temasında alıntı (1), biyografi (2), örnek olay (3) ve açıklama (6) ile, örneğin; “*Milletimizin çocuklarına bırakacağı en önemli miras bağımsızlıktır.(s.153)*”; “*Tam bağımsızlık denildiği zaman, elbette siyasi, mali, ekonomik, adli, askeri, kültürel ve benzeri her konuda bağımsızlık ve tam serbestlik demektir.(s.153)*”, “*Bağımsız bir ülkede yaşamının ne büyük mutluluk olduğunu daha iyi anladım. (s.154)*”-*şeklinde, etkinlik* temasında konuya ilgi çekecek sorular (1), konu içi soruları (2) ve öğrendiklerini pekiştirecek etkinlikler (3) ile, örneğin: “*Atatürk’ün bize emanet ettiği bağımsızlığı korumak için görevlerimizin neler olduğunu yazınız. (s.154)*”*şeklinde, değerlendirme* temasında kısa cevaplı (1), çoktan seçmeli (1) ve yazılı yoklama soruları (1) ile; örneğin; “*TBMM 23 Nisan 1920’de ..... açılmıştır. (s.160)*” *şeklinde yer verilmiştir.*

**Bilimsellik** değerine “4.4.Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı içinde “4.4.1/4.4.2/4.4.3/4.4.4” kazanımları ile yer verilmiştir. Bu kazanımlar çerçevesinde görsel (69), bilgi (40),söz (1), etkinlik (20) ,haber (2) ve değerlendirme (20) temalarında yer verilmiştir.

4.4.1 kazanımı kapsamında *görsel* temada fotoğraf (10) ve resim (12) ile *bilgi* temasında açıklama (4) ile, örneğin; “*Teknolojik ürünler farklı alanlarda kullanılır: Evde çamaşır makinesi, fabrikada iş makineleri... (s.87)*” *şeklinde, etkinlik* temasında konuya ilgi çeken sorular (1), konu içi soruları (2) ve öğrendiklerini pekiştirecek sorular (2) ile, örneğin: “*İnsanlar duymak, görmek, konuşmak gibi özelliklerini sınırlarını aşmak için başka hangi teknolojik ürünleri tasarlamıştır?(s.86)*” *şeklinde yer verilmiştir.*

4.4.2 kazanımı kapsamında *görsel* temada fotoğraf (12) ve resim (6) ile, *bilgi* temasında diyalog (1), örnek olay (1) ve açıklama (17) ile, örneğin; “*Hayatımızı kolaylaştıran, yaşanır hale getiren bu icarların mucitleri vardır. (s.89)*” *şeklinde; haber* temasında internet haberi ile (1), *etkinlik* temasında konuya ilgi çeken sorular (1), konu içi soruları (3) ve öğrendiklerini pekiştirecek sorular (1) ile, örneğin: “*Sizler de kullandığımız bir teknolojik ürünün zaman içerisindeki gelişimini araştırınız. (s.92)*” *şeklinde yer verilmiştir.*

4.4.3 kazanımı kapsamında *görsel* temada fotoğraf (19) ile, *bilgi* temasında diyalog (1), örnek olay (1), anı (1) ve açıklama (6) ile, örneğin; “*Radyonun çevirmeli ayar düğmeleri vardı. Çalışması için elektrik prizine takılı olması gerekirdi.(s.95)*”; “*İnternetin bulunmasıyla uzak mesafelere bilgi, haber, fotoğraf gibi dosyaları hızla ulaştırıyoruz. (s.94)*” *şeklinde, etkinlik* temasında konuya ilgi çeken sorular (1), konu içi soruları (3) ve öğrendiklerini pekiştiren etkinlik-



ler (1) ile, örneğin: “Televizyonun siyah beyaz, telefonların kablolu, otobüslerin klimasız olsa hayatınız nasıl etkilenirdi? (s.93)” şeklinde yer verilmiştir.

4.4.4 kazanımı kapsamında *görsel* temada fotoğraf (9) ve resim (1) ile, *bilgi* temasında örnek olay (2) ve açıklama (6) ile, örneğin; “*Helikopter firmaları yusufçuk böceğinden esinlenerek helikopter tasarımı yapmışlardır. (s.98)*”; “*Ülkemizin özgün tasarımlar yapan mucitlere ihtiyacı vardır. (s.100)*” şeklinde, *haber* temasında internet haberi (1), örneğin; “... ‘*Su Tutmam, Bakteri Barındırmam*’ sloganıyla bir proje geliştirdi. (s.100)” şeklinde, *söz* temasında özdeyişle (1) örneğin “*Hayatım hayallerimi kovalamakla geçti. Bir şey yaptığınızda iyi sonuç alırsınız, başka bir şey daha yapın ve ona çok uzun süre takılıp kalmayın. Bir sonrakinin ne olacağını düşünün.(s.97)*” şeklinde, *etkinlik* temasında konuya ilgi çeken sorular (1), konu içi soruları (3) ve öğrendiklerini pekiştiren etkinlikler (1) ile örneğin: “*Çevrenizde doğadan esinlenerek tasarlanmış buluşlar olduğunu düşünüyor musunuz? Benzerlik gördüğünüz tasarımları araştırınız. (s.98)*” yer verilmiştir.

Buradaki kazanımlar “4.4.Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı içinde verildiği için değerlendirme soruları ortak olup *değerlendirme* temasında doğru yanlış soruları (5), kısa cevaplı (4), eşleştirme (2), çoktan seçmeli (4) ve yazılı yoklama (5) ile, örneğin; *Geçmişte televizyon yayınları nasıldı? Günümüze kadar neler değişti? (s.107)*” şeklinde yer verilmiştir.

**Doğal Çevreye Duyarlılık** değerine “4.3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı içinde “4.3.6” kazanımı ile “4.4.Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı içinde “4.4.5” kazanımı ile yer verilmiştir. Bu kazanımlar çerçevesinde görsel (9), bilgi (4), etkinlik (6), haber (1) ve değerlendirme (2) temalarına yer verilmişken, söz temasında yer verilmemiştir.

4.3.6 kazanımı kapsamında “*Öğrencinin yaşadığı çevrede karşılaşma olasılığı olan doğal afetlere öncelik verilir ve deprem çantası hazırlığı konusuna değinilir.*” açıklamasına da yer verilmiştir. Bu kazanım çerçevesinde *görsel* temada fotoğraf (4) ile, *bilgi* temasında açıklama (3) ile, örneğin; “*Doğal bitki örtüsü korunmalıdır.(s.77)*; “...*daha çok killi toprağın ağaçlandırılmamış yamaçlarda olduğu (s.77)*” şeklinde, *etkinlik* temasında konuya ilgi çeken sorular (1) ve öğrendiklerini pekiştiren etkinlikler (2) ile, örneğin: “*Bu doğal afetler meydana geldiğinde çevreyi ve insanları nasıl etkiler?(s.80)*” şeklinde, *değerlendirme* temasında doğru yanlış (1) ve çoktan seçmeli sorular (1) ile örneğin; “*(D/Y) Doğal bitki örtüsünü korumak depreme karşı alınacak önlemlerden biridir. (s.82)*” şeklinde yer verilmiştir.



4.4.5 kazanımı kapsamında “*Teknolojik ürünler için hazırlanan kullanım kılavuzlarına dikkat çekilir.*” açıklamasına yer verilmiştir. Bu kazanım çerçevesinde *görsel* temada fotoğraf (5) ile, *bilgi* temasında açıklama (1) ile örneğin; “*Teknolojinin yararları yanında bilinçsiz kullanılması sonucunda çevreye zararları olabilmektedir.*” (s.103) şeklinde, *etkinlik* temasında konu içi soruları (2) ve öğrendiklerini pekiştirecek etkinlikler (1) ile, örneğin: “*...sizlerde okulunuzda veya yaşadığınız çevrede ‘E-Atık Geri Dönüşüm Projesi’ veya benzeri bir çalışma düzenleyiniz*”(s.98) şeklinde, *haber* temasında internet haberi (1) şeklinde yer verilmiştir.

**Kültürel Mirasa Duyarlılık** değerine “4.2.Kültür ve Miras” öğrenme alanı içinde “4.2.2” kazanımı ile “4.7 Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı içinde “4.7.3” kazanımı ile yer verilmiştir. Bu kazanımlar çerçevesinde *görsel* (52), *bilgi* (34), *etkinlik* (16), *haber* (3) ve *değerlendirme* (20) temalarında yer verilmişken, *söz* temasında yer verilmemiştir.

4.2.2 kazanımı kapsamında “*Yakın çevresinde yer alan bir müze, cami, türbe, köprü, medrese, kervansaray gibi tarihî bir mekân gezisi ya da sözlü tarih veya yerel tarih çalışmaları yapılır.*” açıklamasına da yer verilmiştir. Bu kazanım çerçevesinde *görsel* temada fotoğraf (17) ve resim (2) ile, *bilgi* temasında açıklama (12) ile, örneğin; “*Yiyecek ve içeceklerimiz kültürümüzü yansıtan öğelerimizdir.*(s.39); “*Ülkemizin hemen her yerinde karşılaşılabileceğimiz tarihi çeşmeler kültür değerlerimiz arasındadır.*(s.39)” şeklinde, *haber* temasında internet haberi (2) ile, örneğin; “*Tarih parça parça yok oluyor* (s.40)” şeklinde, *etkinlik* temasında konu içi soruları (8) ve öğrendiklerini pekiştirecek sorular (4) ile; örneğin: “*El sanatları, geleneksel giysiler, yiyecekler, içecekler gibi kültürel öğeleri bularak sınıfta tanıtım sergileyiniz.*(s.41)” şeklinde, *değerlendirme* temasında doğru yanlış (1), kısa cevaplı (2), eşleştirme (1), çoktan seçmeli (1) ve yazılı yoklama soruları (1) ile; örneğin; “*Aşağıda numaralanmış kültürel öğelerin numaralarını ilgili oldukları unsurların başındaki parantezin içine yazınız* (s.54)” şeklinde yer verilmiştir.

4.7.3 kazanımı kapsamında “*görsel ve yazılı iletişim araçları ile kültürel unsurlardan kıyafet, yemek, oyun, aile ilişkileri gibi konular üzerinde durulur.*” açıklamasına da yer verilmiştir. Bu kazanım çerçevesinde *görsel* temada afiş (1) ve fotoğraf (32) ile, *bilgi* temasında açıklama (21) ve ilginç bilgiler (1) ile, örneğin; “*Her toplumun özel günleri vardır. Bunlar farklı zamanlarda değişik şekillerde kutlanılmaktadır.*(s.180); “*Dünya üzerinde her ülkenin farklı kültürlerine ve yaşayış biçimlerine sahip olduğunu görüyoruz.*(s.176)” şeklinde, *ha-*

ber temasında dergi haberi (1) ile, *etkinlik* temasında konu içi soruları (2) ve öğrendiklerini pekiştirecek etkinlikler (2) ile, örneğin: “Ülkemizin farklı ülkelerinde yaşayan arkadaşlarınıza tanıtmak için ülkemizin hangi özelliklerinden bahsedersiniz? (s.178)” şeklinde, *değerlendirme* temasında doğru yanlış (5), kısa cevaplı (3), eşleştirme (1), çoktan seçmeli (3) ve yazılı yoklama soruları (2) ile; örneğin; “..... Türk dilinin konuşulduğu ülkelere ait ortak kültürel öğelerdendir.(s.184)” şeklinde yer verilmiştir.

**Saygı** değerine “4.1.Birey ve Toplum” öğrenme alanı içinde “4.1.5” kazanımı ile “4.7 Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı içinde “4.7.4” kazanımı ile yer verilmiştir. Bu kazanımlar çerçevesinde görsel (3), bilgi (6), etkinlik (5), haber (2) ve değerlendirme (2) temalarında yer verilmişken söz temasında yer verilmemiştir.

4.1.5 kazanımı kapsamında *görsel* temada fotoğraf (2) ve karikatür (1) ile; *bilgi* temasında fıkra (1) ve açıklama (3) ile, örneğin; “Farklılıklarımıza rağmen spor müsabakalarında, sosyal faaliyette de aynı hisleri paylaşıyoruz. (s.26); “Dış görünüşümüz, yaşadığımız olaylara verdiğimiz tepkiler, ilgilerimiz, yeteneklerimiz farklıdır.(s.24)” şeklinde, *haber* temasında internet haberi (2) ile, örneğin; “Türkiye’nin ilk Engelli Farkındalık Merkezi’ni gezen konaklı öğrenciler; engelli bireylerin karşılaştıkları zorlukları yaşadılar. (s.23)” şeklinde; *etkinlik* temasında farklı görüşleri dile getirebilecek sorular (2) ve öğrendiklerini pekiştirecek etkinlikler (3) ile, örneğin: “... Hoca yolda karşılaştığı insanların düşüncelerine önem veriyor mu?(s.27)” şeklinde, *değerlendirme* temasında kısa cevaplı (1) ve çoktan seçmeli sorular (1) ile; örneğin; “..... ve duygular-daki insanlara saygı göstermeliyiz.(s.29)” şeklinde yer verilmiştir.

4.7.4 kazanımı kapsamında sadece *bilgi* temasında alıntı (1) ve açıklama (1) ile; örneğin; “Farklılıklara saygı, insan olmanın temel unsurlarından biridir. (s.180); “Ne vezirlerimden ne de halkımdan kimse bunları incitmesin ve rencide etmesin. (s.176)” yer verilmiştir.

**Sorumluluk** değerine “4.5.Üretim, Dağıtım, Tüketim” öğrenme alanı içinde “4.5.3” kazanımı ile “4.6 Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı içinde “4.6.2” kazanımı ile yer verilmiştir. Bu kazanımlar çerçevesinde görsel (16), bilgi (18), etkinlik (14), haber (2) ve değerlendirme (16) temalarında yer verilmişken söz temasında yer verilmemiştir.

4.5.3 kazanımı kapsamında *görsel* temada fotoğraf (7) ve afiş (2) ile; *bilgi* temasında açıklama (10) ve örnek olay (1) ile, örneğin; “Şimdi hep beraber

*sorumluluk sahibi, bilinçli bir tüketici olma yolunda ilk adımlarımızı atalım. (s.120)”; “Bilinçli her tüketici mutlaka fiş veya fatura almalıdır (s.124)”* şeklinde, haber temasında internet haberi (2) ile, *etkinlik* temasında konu içi soruları (6) ve öğrendiklerini pekiştirecek etkinlikler (2) ile; örneğin: “*Alışveriş yaparken bozulmuş veya ambalajı yırtılmış bir ürün ile karşılaşan bilinçli bir tüketicinin yapması gereken davranışlar neler olmalıdır? (s.122)*” şeklinde *değerlendirme* temasında doğru-yanlış (5), kısa cevaplı (1), çoktan seçmeli (2) ve yazılı yoklama soruları (2) ile örneğin, “*Aşağıda alışveriş sonrası aldığınız fiş veya faturadaki bilgiler verilmiştir. Verilen bilgilerden hangileri yanlıştır?(s.136)*” şeklinde yer verilmiştir.

4.6.2 kazanımı kapsamında *görsel* temada resim (4) ve fotoğraf (3) ile, *bilgi* temasında açıklama (4) ve örnek olay (3) ile, örneğin; “*İnsanlar bir arada yaşar ve birlikte yaşayanlarından birbirlerine karşı sorumlulukları vardır. (s.144)*”; “*Yaşımız ilerledikçe şu anki görev ve sorumluluklarımızın çoğalacağını ve değişeceğini unutmayalım.(s.144)*” şeklinde; *etkinlik* temasında konuya ilgi çeken sorular (1), konu içi soruları (4) ve öğrendiklerini pekiştiren etkinlikler (1) ile örneğin: “*Sizler de kendinizle ve evinizle ilgili hangi sorumlulukları alıyorsunuz? Anlatınız.(145)*” şeklinde, *değerlendirme* temasında doğru yanlış soruları (1), kısa cevaplı (1), eşleştirme (1), çoktan seçmeli (2) ve yazılı yoklama (1) ile, örneğin; “*Aşağıda verilen cümlelerden hangisi okul içi sorumluluklarımızdan değildir? (s.161)*” şeklinde yer verilmiştir.

**Tasarruf değerine** “4.5.Üretim, Dağıtım, Tüketim” öğrenme alanı içinde “4.5.1/4.5.4/4.5.5” kazanımları ile yer verilmiştir. Bu kazanımlar çerçevesinde görsel (13), bilgi (19), söz (5),etkinlik (21), haber (1) ve değerlendirme (5) temalarında yer verilmiştir.

4.5.1 kazanımı kapsamında *görsel* temada resim (1) ile, *bilgi* temasında açıklama (1) ve örnek olay (1) ile, örneğin; “*İsteklerimize sahip olmada öncelik sırasını doğru belirlemeliyiz.(s.112)*” şeklinde, *etkinlik* temasında konu içi soruları (2), farklı görüşleri dile getiren sorular (1) ve öğrendiklerini pekiştiren etkinlikler (3) ile; örneğin: “*...tablet bilgisayarlarda kullanmadığımız bir çok özellikler olduğunu biliyorsunuz. Bu özellikler için fazla para ödenerek alınmasını ister misiniz?(s.113)*” yer verilmiştir.

4.5.4 kazanımı kapsamında *görsel* temada resim (2), diyagram (1) ve şema (1) ile, *bilgi* temasında açıklama (4), şiir (1) ve örnek olay (2) ile, örneğin; “*Gelirimizin bir kısmını tasarruflarımıza aktarmalıyız. (s.126)*”; “*Sağlık sorunları, evimizin tamirata gibi beklenmedik giderlerimiz için tasarruf yapmış*

oluruz. (s.126)” şeklinde, *söz* temasında atasözü (1) ile, örneğin “*İyilik eden iyilik bulur. (s.127)*” şeklinde, *etkinlik* temasında konu içi soruları (4) ve öğrendiklerini pekiştirecek etkinlikler (2) ile, örneğin: “*Tasarruf yapabildiniz mi? Neden?(s.129)*” yer verilmiştir.

4.5.5 kazanımı kapsamında *görsel* temada resim (1), fotoğraf (5), sembol (1) ve şema (1) ile, *bilgi* temasında açıklama (6) ve diyalog (4) ile, örneğin; “*Kullandığımız kaynakları israf etmeden dikkatli kullanmalıyız. (s.130)*”; “*Unutmayın, sizlerin alacağı küçük önlemler birleşerek büyük tasarruflar olacaktır. (s.130)*” şeklinde *söz* temasında ise slogan (4) şeklinde, örneğin; “*Zaman en büyük hazinedir.(s.133)*”, *haber* temasında internet haberi (1) ile, *etkinlik* temasında konu içi soruları (8) ve öğrendiklerini pekiştiren etkinlikler (1) ile, örneğin: “*Tasarruf konusunda ipuçları veren el broşürleri, afişler hazırlayınız. (s.133)*” yer verilmiştir.

Buradaki kazanımlar “4.5.Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı içinde verildiği için değerlendirme soruları ortak olup *değerlendirme* temasında doğru yanlış (2), çoktan seçmeli (1) ve yazılı yoklama soruları (2) ile; örneğin; “*Aşağıda ifade edilen hangi durumda tasarruf yapılabilir? (s.137)*” şeklinde yer verilmiştir.

**Vatanseverlik** değerine “4.2.Kültür ve Miras” öğrenme alanı içinde “4.2.4” kazanımları ile yer verilmiştir. Bu kazanımlar çerçevesinde görsel (14), bilgi (12), söz (1), etkinlik (11), haber (1) ve değerlendirme (8) temalarında yer verilmiştir.

4.2.4. kazanımı kapsamında *görsel* temada fotoğrafla (11) ve resim (3) ile, *bilgi* temasında açıklama (11) ve örnek olay (1) ile, örneğin; “*Milli mücadelede milletimiz askeri, kadını, yaşlısı çocuğu ile, büyük bir özveri ile vatanseverlik gösterdi.(s.48)*”; “*İşgallerin başlaması üzerine milletimiz harekete geçerek düşmana karşı yurdunu savunmaya başladı.(s.47)*” şeklinde, *haber* temasında internet haberiyle (1); *söz* temasında özdeyiş (1) ile; “*Ordular ilk hedefiniz Akdeniz’dir. İleri!(s.51)*” *etkinlik* temasında konuya ilgi çeken sorular (1), konu içi soruları (1), farklı görüşleri dile getirebilen sorular (1) ve öğrendiklerini pekiştiren etkinlikler (8) ile, örneğin: “*Siz Milli Mücadele döneminde yaşasaydınız vatanınız için neler yapardınız?( s.34)*” şeklinde, *değerlendirme* temasında doğru yanlış soruları (3), kısa cevaplı (1), çoktan seçmeli (2) ve yazılı yoklama (2) ile; örneğin; “*Milli Mücadele kahramanlarından hangisinin düşmanla mücadelesi sizi daha çok etkiledi? Neden?(s.55)*” şeklinde yer verilmiştir.

**Tablo 4:** 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde aktarılabilecek değer kazanım ilişkisi ve kitapta yer verilme durumu

Değerler	Kazanım No/Kazanım	Görsel	Bilgi	Söz	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam
<b>Aile Birliğine Önem Verme</b>	5.1.3. Katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği hak ve sorumluluklara uygun davranır.	2	6	-	3	-	-	11
<b>Bağımsızlık</b>	5.6.4. Millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklâl Marşına değer verir.	5	9	-	7	-	5	26
<b>Bilimsellik</b>	5.1.2. Yakın çevresinde yaşanan bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu açıklar.	1	2	-	4	1	2	70
	5.4.1. Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.	1	-	-	3	1		
	5.4.4. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.	8	9	1	4	-	18	
	5.4.5. Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.	5	7	-	3	-		
<b>Çalışkanlık</b>	5.4.4. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.	2	6	-	3	-	3	14
<b>Dayanışma</b>	5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.	1	1	-	-	1	-	3
<b>Dürüstlük</b>	5.4.4. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.	-	1	-	2	-	2	5
<b>Doğal Çevreye Duyarlılık</b>	5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.	6	1	-	1	-	2	31
	5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.	14	4	-	2	1		
<b>Estetik</b>	5.2.1. Somut kalıntılardan yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder.	17	3	-	-	1		64
	5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır.	9	4	-	3	1	-	
	5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler.	11	12	-	3	-		
<b>Kültürel Miras Duyarlılık</b>	5.2.1. Somut kalıntılardan yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder.	17	1	-	3	1	17	87
	5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır.	9	4	-	4	1		
	5.7.3. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar.	5	2	-	2	2		
	5.7.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.	10	5	-	3	1		
<b>Özgürlük</b>	5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.	2	11	1	4	-	3	21
<b>Sorumluluk</b>	5.1.3. Katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği hak ve sorumluluklara uygun davranır.	2	4	-	7	-	6	25
	5.5.5. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.	1	3	-	-	-	2	
<b>Toplam</b>		128	95	2	61	11	60	357

Tablo 4’te görüldüğü gibi 5. sınıf Sosyal Bilgiler programında 11 değer 20 kazanım ile doğrudan aktarılmaya çalışılmıştır. Bu değerlerin kazanımlarla beraber kitapta hangi şekilde yer verilme durumuna bakıldığında aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

**Aile Birliğine Önem Verme** değerine “5.1 Birey ve Toplum” öğrenme alanı içinde “5.1.3” kazanımı ile yer verilmiştir. Bu kazanım çerçevesinde görsel (2), bilgi (6),etkinlik (3) temalarında yer verilmişken söz, haber ve değerlendirme temalarında yer verilmemiştir. Bu kazanım çerçevesinde *görsel* temada fotoğraf (2) ile, *bilgi* temasında açıklama (6) ile, örneğin; “*Ailemiz sevgiyle büyümemizi sağlayan yuvamızdır.(s.21)*” şeklinde, *etkinlik* temasında öğrendiklerini pekiştirecek etkinlikler (3) ile, örneğin: “*Ailenizdeki rolünüze göre(abla, ağabey, kardeş, çocuk gibi)haklarınızı ve sorumluluklarınızı yazınız. (s.21)*” şeklinde yer verilmiştir.

**Bağımsızlık** değerine “5.6 Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı içinde “5.6.4” kazanımı ile yer verilmiştir. Bu kazanım çerçevesinde görsel (5), bilgi (9), etkinlik (7), değerlendirme (5) temalarında yer verilmişken söz ve haber temalarında yer verilmemiştir. Bu kazanım çerçevesinde *görsel* temada fotoğraf (5) ile, *bilgi* temasında anı (1), şiir (1), ilginç bilgiler (1) ve açıklama (6) ile, örneğin; “*Bayrağımız, İstiklal Marşımız, Türkçemiz, başkentimiz, paramız, meclisimiz bizim bağımsızlığımızın ve milli egemenliğimizin sembolleridir.(s.159)*”; “*Her bağımsız devletin bir başkenti vardır.(s.161)*” şeklinde, *etkinlik* temasında konuya ilgi çekecek sorular (1), konu içi soruları (4) ve öğrendiklerini pekiştirecek etkinlikler (2) ile; örneğin: “*Aşağıdaki alana seçtiğiniz bağımsızlık sembolü ile ilgili duygularınızı şiir, yazı veya resimle anlatınız (s.162)*” şeklinde, *değerlendirme* temasında doğru yanlış (1), kısa cevaplı (2), çoktan seçmeli (1) ve yazılı yoklama soruları (1) ile, örneğin; “*Milli egemenlik ve bağımsızlık sembolleri bizler için neden değerlidir? Açıklayınız.(s.165)*” şeklinde yer verilmiştir.

**Bilimsellik** değerine “5.1 Birey ve Toplum” öğrenme alanı içinde “5.1.2” kazanımı ile “5.4 Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı içinde “5.4.1/5.4.4/5.4.5” kazanımları ile yer verilmiştir. Bu kazanımlar çerçevesinde görsel (15), bilgi (18), söz (1),etkinlik (14), haber (2) ve değerlendirme (18) temalarında yer verilmiştir.

5.1.2 kazanımı kapsamında *görsel* temada resim (1) ile, *bilgi* temasında ilginç bilgi (1) ve örnek olay (1) ile, örneğin; “*Denizciler pusula bulunmadan önce kaybolmamak için kıyıları takip ediyorlardı.(s.16)*”; şeklinde; *etkinlik* temasında konuya ilgi çeken sorular (2), farklı görüşleri dile getiren sorular (1) ve

öğrendiklerini pekiştirecek etkinlikler (1) ile, örneğin: “*Bulduğunuz çözümün ne gibi sonuçları olabileceğini tahmin ediniz.(s.14)*” şeklinde, haber temasında internet haberiyle (1); *değerlendirme* temasında doğru yanlış (1) ve kısa cevaplı sorular (1) ile; örneğin; “*Yakın çevremizde yaşanan bir olay herkesi etkileyebilir.(s.32)*” şeklinde yer verilmiştir.

5.4.1 kazanımı kapsamında *görsel* temada karikatür (1) ile, haber temasında internet haberi (1), örneğin; “*Doktorlardan Uyarı: e-Hasta Olmayın.(s.95)*”- şeklinde, *etkinlik* temasında konu içi soruları (1) ve öğrendiklerini pekiştirecek etkinlikler (2) ile; örneğin: “*e- hasta ne demektir?(s.96)*” yer verilmiştir.

5.4.4 kazanımı kapsamında *görsel* temada resim(5), karikatür (1) ve fotoğraf (2) ile, *bilgi* temasında açıklama (6) ve alıntı (3) ile, örneğin; “*İbn-i Sina mikroskop henüz icat edilmediği halde mikropların hastalıklara neden olduğunu bulmuş.(s.107)*” şeklinde; söz temasında özdeyiş (1) ile örneğin “*Bilgelik için tek anahtar devamlı soru sormaktır... Şüphe ederek bir araştırmaya başlarız. Araştırmakla da doğruya ulaşıyoruz.(s.106)*; *etkinlik* temasında konuya ilgi çeken sorular (1), konu içi soruları (1) ve öğrendiklerini pekiştirecek etkinlikler (2) ile, örneğin: “*Bir mucit ya da bilim insanının hayatını araştırarak aşağıdaki şemayı doldurunuz.(s.109)*” şeklinde yer verilmiştir.

5.4.5 kazanımı kapsamında *görsel* temada fotoğrafla (5) ile, *bilgi* temasında örnek olayla beraber içinde çeşitli açıklamalarla (7), örneğin; “*Mehmet not alırken hangi bilgiyi hangi kaynaktan aldığını yazmayı da unutmadı. (s.111)*”; “*İnternette aldığı bilgileri kütüphanede yazdığı notlarla karşılaştırdı. Bilgilerin doğruluğundan emin oldu (s.112)*” şeklinde, *etkinlik* temasında konuya ilgi çeken sorular (1) ve öğrendiklerini pekiştiren etkinlikler (2) ile, örneğin: “*Aşağıda bir kitabın kaynakçası yer almaktadır. Ancak kaynakçadaki kitap, dergi ve internet adresleri bir hata sonucu karışmış. Örnekleri dikkate alarak kaynakçayı düzeltiniz. (s.112)*” yer verilmiştir.

Buradaki kazanımlar “5.4 Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı içinde verildiği için değerlendirme soruları ortak olup *değerlendirme* temasında doğru-yanlış (5), kısa cevaplı (5), eşleştirme (1), çoktan seçmeli (3) ve yazılı yoklama (4) ile örneğin; “*Bilimsel düşünce ifadesini açıklayınız. (s.115)*”; “*Araştırmalarımızda ..... yazmak çalışmamızın güvenilir olduğunu gösterir.(s.115)*” şeklinde yer verilmiştir.

**Çalışkanlık** değerine “5.4 Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı içinde “5.4.4” kazanımı ile yer verilmiştir. Bu kazanım çerçevesinde görsel (2), bilgi



(6), etkinlik (3) ve değerlendirme (3) temalarında yer verilirken söz ve haber temalarında yer verilmemiştir. *Görsel* temada fotoğrafla (1) ve karikatür (1) ile; *bilgi* temasında açıklama (6) ile, örneğin; “*İnsanlar geçmişten günümüze her dönemde hayatlarını kolaylaştırmak için çabalamışlardır.(s.106)*”; “... kendisini bilimsel çalışmalara adanmış, insanlara faydalı olmaya çalışmış.(s.107)” şeklinde, *etkinlik* temasında konu içi soruları (1) ve öğrendiklerini pekiştiren etkinlikler (2) ile, örneğin: “*Newton’un bilim insanı olarak sahip olduğu özellikleri söyleyiniz.(s.107)*”;*değerlendirme* temasında eşleştirme (1), çoktan seçmeli (1) ve yazılı yoklama soruları (1) ile; örneğin; “*Mucit ve bilim insanlarının ortak özelliklerine örnek veriniz.(s.115)*” şeklinde yer verilmiştir.

**Dayanışma** değerine “5.3 *İnsanlar, Yerler ve Çevreler*” öğrenme alanı içinde “5.3.5” kazanımı ile yer verilmiştir. Bu kazanım çerçevesinde görsel (1), bilgi (1) ve haber (1) temalarında yer verilirken söz, etkinlik ve değerlendirme temalarında yer verilmemiştir. *Görsel* temada fotoğrafla (1) ile, *bilgi* temasında açıklama (1) ile, örneğin; “*Afetlerden sonra milletimiz büyük bir dayanışma gösterir.(s.87)*” şeklinde, *haber* temasında gazete haberi (1) ile, örneğin; “*Bir tuğla da siz koyun (s.87)*” şeklinde yer verilmiştir.

**Dürüstlük** değerine “5.4 *Bilim, Teknoloji ve Toplum*” öğrenme alanı içinde “5.4.4” kazanımı ile yer verilmiştir. Ayrıca kazanıma ilişkin olarak “*Bilimsel düşünmenin önemine vurgu yapılır.*” açıklamasına yer verilmiştir. Bu kazanım çerçevesinde bilgi (1), etkinlik (2) ve değerlendirme (2) temalarında yer verilirken görsel, söz ve haber temalarında yer verilmemiştir. *Bilgi* temasında açıklama (1) ile, örneğin; “... Ne gördüğüm hakikati gizlemekten hoşlanırım ne de bunu açıkça ifade etmekten korkarım...(s.108)”; *etkinlik* temasında öğrendiklerini pekiştirecek etkinlikler (2); örneğin; “*Mucitlerin ve bilim insanlarının ortak özelliklerini aşağıdaki şemaya örnekteki gibi yazınız.(s.109)*”; *değerlendirme* temasında çoktan seçmeli (1) ve yazılı yoklama soruları (1); örneğin; “*Mucit ve bilim insanlarının ortak özelliklerine örnek veriniz.(s.115)*” şeklinde yer verilmiştir.

**Doğal Çevreye Duyarlılık** değerine “5.3 *İnsanlar, Yerler ve Çevreler*” öğrenme alanı içinde “5.3.3/5.3.4” kazanımı ile yer verilmiştir. Bu kazanım çerçevesinde görsel (20), bilgi (5), etkinlik (3),haber(1) ve değerlendirme (2) temalarında yer verilmiştir.

5.3.3 kazanımına ilişkin olarak “*Nüfusun dağılışına etki eden faktörler üzerinde durulur. İnsanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterilir.*” açıklamasına yer verilmiştir. Bu kazanım çerçevesinde



görsel (6), bilgi (1) ve etkinlik (1) temalarında yer verilirken söz ve haber temalarında yer verilmemiştir. *Görsel* temada fotoğrafla (6) ile, *bilgi* temasında açıklama (1) ile, örneğin; “*İnsanlar doğal çevreyi kullanarak ekonomik faaliyetler yapar, doğadan daha fazla faydalanmak ve ihtiyaçlarını karşılamak üzere doğayı değiştirirler.(s.80)*” şeklinde, *etkinlik* temasında farklı görüşleri dile getiren sorular (1) ile, örneğin: “*İnsan doğayı şekillendirebilir mi? Tartışınız. (s.80)*” yer verilmiştir.

5.3.4 kazanımı kapsamında görsel (14), bilgi (4), haber (1), etkinlik (2) temalarında yer verilirken söz temasında yer verilmemiştir. *Görsel* temada fotoğraf (14) ile, *bilgi* temasında açıklama (4) ile, örneğin; “*Doğal çevrede meydana gelen değişimlerin bazıları doğal yolla gerçekleşirken, bazıları da beşeri etkilerle ortaya çıkmaktadır.(s.84)*; “*Bunun nedeni bölgede eğimin ve yağışın fazla olmasının yanında toprağın killi olmasıdır.(s.82)*” şeklinde, *haber* temasında gazete haberi (1) ile, örneğin; “*Marmaris’teki orman yangını kontrol altına alınamadı.(s.81)*” şeklinde, *etkinlik* temasında öğrendiklerini pekiştiren etkinlikler (2) ile, örneğin: “*Çevrenizde hangi doğal afetler yaşanıyor?(s.81)*” yer verilmiştir.

Buradaki kazanımlar “*5.3 İnsanlar, Yerler ve Çevreler*” öğrenme alanı içinde verildiği için değerlendirme soruları ortak olup *değerlendirme* temasında çoktan seçmeli (2) ile; örneğin; “*Bitki örtüsünün az, eğimin fazla olduğu yamaçlarda aşırı kar yağışı aşağıdaki doğal afetlerden hangisine neden olabilir?(s.91)*” şeklinde yer verilmiştir.

**Estetik** değerine “*5.2 Kültür ve Miras*” öğrenme alanı içinde “*5.2.1/5.2.2/5.2.4*” kazanımları ile yer verilmiştir. Bu kazanım çerçevesinde görsel (37), bilgi (19), etkinlik (6), haber (2) temalarında yer verilmiş olup söz ve değerlendirme temalarında yer verilmemiştir.

5.2.1 kazanımı kapsamında görsel (17), bilgi (3) ve haber (1) temalarında yer verilirken etkinlik, değerlendirme ve söz temalarında yer verilmemiştir. *Görsel* temada fotoğraf (17) ile, *bilgi* temasında açıklama (2) ve ilginç bilgi (1) ile, örneğin; “*Babiller, başkentleri olan Babil şehrini dünyanın muhteşem şehirlerinden biri haline getirdiler.(s.39)*” şeklinde, *haber* temasında internet haberi (1) ile, örneğin; “*Çengelli İğne, Kiremit ve Midas’ın Vatanı (s.42)*”; “*Günümüze kadar özelliğini kaybetmeden gelebilen estetik güzelliğe sahip eserlerden biri de kiremit. (s.42)*” şeklinde verilmiştir.

5.2.2 kazanımı çerçevesinde görsel (9), bilgi (4), haber (1) ve etkinlik (3) temalarında yer verilirken söz ve değerlendirme temalarında yer verilmemiş-

tir. *Görsel* temada fotoğraflar (9) ile, *bilgi* temasında açıklama (4) ile, örneğin; “*Eстетik açıdan son derece zarif dört minaresi ile çok uzaklardan dahi görülebilmektedir.*(s.47); “*Şehrimizde tarihi eserlerin yanında eşsiz güzellikte doğal varlıklarda bulunmaktadır.*(s.48)” şeklinde, *haber* temasında internet haberi (1) şeklinde, *etkinlik* temasında öğrendiklerini pekiştiren etkinlikler (3) ile, örneğin: “*Aşağıdaki tabloyu çevrenizde bulunan doğal varlıklar, tarihi mekanları ve yapıları göz önüne alarak doldurunuz.*(s.49)” yer verilmiştir.

5.2.3 kazanımı çerçevesinde görsel (11), bilgi (12) ve etkinlik (3) yer verilirken söz, değerlendirme ve haber temalarında yer verilmemiştir. *Görsel* temada fotoğrafla (11) ile, *bilgi* temasında açıklama (11) ve ilginç bilgiler (1) ile örneğin; “*Dünya üzerindeki en eski halılardan biri olan pazırık halısı en eski Türk halısıdır.*(s.51)” şeklinde, *etkinlik* temasında öğrendiklerini pekiştiren etkinlikler (3) ile, örneğin: “*El sanatlarının yapıldığı yöreye göre benzerlik ve farklılıklarının göstermelerinin sebepleri neler olabilir?* (s.52)” şeklinde yer verilmiştir.

**Kültürel Mirasa Duyarlılık** değerine “5.2 *Kültür ve Miras*” öğrenme alanı içinde “5.2.1/5.2.2” kazanımları ile “5.7 Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı içinde “5.7.3/5.7.4” kazanımları ile yer verilmiştir. Bu kazanımlar çerçevesinde görsel (41), bilgi (12), etkinlik (12), haber (5), değerlendirme (17) temalarında yer verilmiş olup, söz temasında yer verilmemiştir.

5.2.1 kazanımına ilişkin olarak “*Anadolu ve Mezopotamya uygarlıkları ana hatlarıyla ele alınır.*” açıklamasına da yer verilmiştir. Bu kazanım çerçevesinde görsel (17), bilgi (1), haber (1) ve etkinlik (3) temalarında yer verilirken söz temasında yer verilmemiştir. *Görsel* temada fotoğraf (17) ile, *bilgi* temasında açıklama (1) ile, örneğin; “*İstanbul Arkeoloji Müzesi ’ndeki bir örneğini görüyorsunuz.*(s.40)” şeklinde, *haber* temasında internet haberiyle (1), örneğin; “*Çengelli İğne, Kiremit ve Midas ’ın Vatanı* (s.42)” şeklinde, *etkinlik* temasında öğrendiklerini pekiştiren etkinlikler (3) ile, örneğin: “*Kültürel mirasa duyarlılık bakımından Frigler ile günümüz insanları arasında nasıl bir fark vardır?* (s.42)” yer verilmiştir.

5.2.2 kazanımı kapsamında görsel (9), bilgi (4), haber (1) ve etkinlik (4) temalarında yer verilirken söz temasında yer verilmemiştir. *Görsel* temada harita (1) ve fotoğraflar (8) ile, *bilgi* temasında açıklama (4) ile, örneğin; “*İsteyenler doğaya zarar vermemek şartıyla piknik yapabilir.*(s.48)” şeklinde, *haber* temasında internet haberi (1) şeklinde, *etkinlik* temasında konuya ilgi çeken sorular (1) ve öğrendiklerini pekiştiren etkinlikler (3) ile, örneğin: “*Tarihi eserleri korumak için hangi önlemler alınmalıdır?* (s.46)” yer verilmiştir.

Buradaki kazanımlar “5.2 Kültür ve Miras” öğrenme alanı içinde verildiği için değerlendirme soruları ortak olup *değerlendirme* temasında doğru-yanlış (5), kısa cevaplı (3), eşleştirme (1), çoktan seçmeli (4) ve yazılı yoklama (4) ile, örneğin; “*Bizi bir araya getiren kültürel öğelere örnekler veriniz. (s.63)*”; “*Birlik ve beraberliğimizi güçlendiren .... günlerinde büyüklerimizi ziyaret ederiz. (s.62)*” şeklinde yer verilmiştir.

5.7.3 kazanımına ilişkin olarak “*Farklı ülke toplumlarının birbirini daha yakından tanımalarının, kültürel zenginliklerini görmesinin ve karşılıklı yardımlarını fark etmesinin sağladığı kazançlar üzerinde durulacaktır.*” açıklamasına da yer verilmiştir. Bu kazanım çerçevesinde görsel (5), bilgi (2), haber (2) ve etkinlik (2) temalarında yer verilirken söz ve değerlendirme temalarında yer verilmemiştir. *Görsel* temada fotoğraf (5) ile, *bilgi* temasında açıklama (1) ve diyalog (1) ile, örneğin; “*Bugün çok sayıda insan seyahat ediyor ve farklı kültürleri tanıma fırsatı buluyor. (s.176)*” şeklinde, *haber* temasında internet haberi (2) şeklinde, örneğin; “*Bodrum’u gören yabancılar Bodrum’dan ayrılmıyor (s.177)*” şeklinde, *etkinlik* temasında öğrendiklerini pekiştiren etkinlikler (1) ile, örneğin: “*Türklerin hangi kültürel özelliklerinden etkilenmişlerdir? (s.177)*” şeklinde yer verilmiştir.

5.7.4 kazanımına ilişkin olarak “*Ülkemizden ve dünyanın farklı ülkelerinden örnekler seçilerek ortak mirasın anlamı üzerinde durulur.*” açıklamasına da yer verilmiştir. Bu kazanım çerçevesinde görsel (10), bilgi (5), haber (1) ve etkinlik (3) temalarında yer verilirken söz ve değerlendirme temalarında yer verilmemiştir. *Görsel* temada fotoğraf (10) ile, *bilgi* temasında açıklama (5) ile, örneğin; “*İnsanlığın ortak mirasını korumak tüm uluslara ait bir görevdir. Ancak insanlığın ortak mirası gerektiği gibi korunamamaktadır.(s.183)*” şeklinde, *haber* temasında internet haberi (1) şeklinde; *etkinlik* temasında konuya ilgi çeken sorular (1), konu içi sorular (1) ve öğrendiklerini pekiştiren etkinlikler (1) ile; örneğin: “*Sizin yaşadığınız yerde insanlığın ortak mirası olarak kabul edebilecek hangi tarihi, doğal ya da kültürel değerler vardır? Bunların ortaya çıkarılmasının ve korunmasının önemi nedir?(s.182)*” şeklinde yer verilmiştir.

**Özgürlük** değerine “5.6 Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı içinde “5.6.3” kazanımı ile yer verilmiştir. Ayrıca kazanıma ilişkin olarak “*Temel haklardan katılım ve düşünce özgürlüğü hakkı üzerinde durulur.*” açıklamasına da yer verilmiştir. Bu kazanım çerçevesinde görsel (2), bilgi (11), söz (1) ve etkinlik (4) ve değerlendirme (3) temalarında yer verilirken haber temasında yer verilmemiştir. *Görsel* temada fotoğraf (2) ile, *bilgi* temasında açıklama (11) ile, örneğin; “*Çocuk olarak doğuştan sahip olduğunuz hak ve özgürlükler olduğu-*

nu daha önceden öğrenmiştiniz. (s.156)”; “Özgürlük herhangi bir kısıtlamaya, zorlamaya uğramadan düşünebilmek ve davranabilmektir.( s.158)” şeklinde, söz temasında özdeyiş (1) ile, etkinlik temasında konuya ilgi çeken sorular (2) ve öğrendiklerini pekiştiren etkinlikler (2) ile, örneğin: “Katılım hakkı ve düşünce özgürlüğü ile ilgili sloganlar yazarak, resim ve fotoğraflar da kullanarak bir afiş hazırlayınız.(s.158)”, değerlendirme temasında doğru yanlış (1), kısa cevaplı (1) ve yazılı yoklama (1) ile, örneğin; “Katılım hakkı ve düşünce özgürlüğünü büyüdüğünüzde nasıl kullanacaksınız? Örnek veriniz. (s.165)” şeklinde yer verilmiştir.

**Sorumluluk** değerine “5.1 Birey ve Toplum” öğrenme alanı içinde “5.1.3” kazanımı ve “5.5 Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı içinde “5.5.5” kazanımı ile kitapta yer verilmiştir. Bu kazanımlar çerçevesinde görsel (3), bilgi (7), etkinlik (7), değerlendirme (8) temalarında yer verilmiş olup söz ve haber temalarında yer verilmemiştir.

5.1.3 kazanımı kapsamında “Aile, arkadaş grubu, akrabalar gibi sosyalleşmeye katkıda bulunan gruplara ve okul gibi kurumlara vurgu yapılır.” açıklamasına yer verilmiştir. Bu kazanım çerçevesinde görsel (2), bilgi (4), etkinlik (7) ve değerlendirme (6) temalarında yer verilirken söz ve haber temalarında yer verilmemiştir. Görsel temada afiş (1) ve fotoğraf (1) ile, bilgi temasında açıklama (3) ve örnek olay (1) ile, örneğin; “Yer aldığımız gruplardaki rollerimizin gereklerini yerine getirmek sorumluluk olarak isimlendirilir.(s.20); “Aile içinde de yaşadığımız toplumda olduğu gibi hem haklarımız hem de sorumluluklarımız vardır. (s.21)” şeklinde, etkinlik temasında konu içi soruları (2) ve öğrendiklerini pekiştiren etkinlikler (5) ile, örneğin: “Aşağıda verilenlerden hangileri hak, hangileri sorumluluktur? İşaretleyiniz.(s.20)”, değerlendirme temasında doğru yanlış (2), kısa cevaplı (1), eşleştirme (1), çoktan seçmeli (1) ve yazılı yoklama soruları (1) ile; örneğin; “Aşağıdaki haklar ile ilgili sorumlulukları eşleştiriniz. (s.33)” şeklinde yer verilmiştir.

5.5.5 kazanımı kapsamında görsel (1), bilgi (3) ve değerlendirme (2) temalarında yer verilirken söz, etkinlik ve haber temalarında yer verilmemiştir. Görsel temada fotoğraf (1) ile, bilgi temasında örnek olay içinde geçen açıklamalı cümleler (3) ile, örneğin; “Kanundan yararlanabilmek için bazı sorumluluklarımızı yerine getirmeliyiz.(s.136)” şeklinde, değerlendirme temasında doğru yanlış (2) ve çoktan seçmeli (1) ile, örneğin; “(D/Y) Tüketici haklarından faydalanabilmek için satış fişi veya faturamızı saklamaya gerek yoktur. (s.144)” şeklinde yer verilmiştir.

## **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Kitap incelemesi altında değerlerin incelenmesinin yapıldığı çalışmalardan Çelikkaya, vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada 2005 öğretim programına ait olan 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde bulunan bütün değerlerin kitaplarda yer verilme durumu, Kılıç (2012) tarafından ise 2005 öğretim programındaki değerlerin 4. sınıfta ders kitabına ve kazanımlara yansımaları durumlarına bakılmıştır. Bu çalışmalardan Çelikkaya ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada 5. sınıf sonuçları, Kılıç (2012) tarafından yapılan çalışmada ise 4. sınıf sonuçları tartışma bölümünde kullanılmıştır.

4. sınıfta 7 öğrenme alanı içinde 9 değer (Aile Birliğine Önem Verme, Bağımsızlık, Bilimsellik, Doğal Çevreye Duyarlılık, Kültürel Mirasa Duyarlılık, Saygı, Sorumluluk, Tasarruf, Vatanseverlik) ve 18 kazanımına yer verilmekte olup, bu kazanımların hepsi değerlerin doğrudan kazandırılması ile ilgilidir. Aile birliğine önem verme ile ilgili 1, bağımsızlık değeri ile ilgili 1, bilimsellik 4, doğal çevreye duyarlılık 2, kültürel mirasa duyarlılık 2, saygı 2, sorumluluk 2, tasarruf 3, vatanseverlik 1 kazanımları ile verilmeye çalışılmıştır. 5. sınıfta 7 öğrenme alanı içinde 11 değer (Aile Birliğine Önem Verme, Bağımsızlık, Bilimsellik, Çalışkanlık, Dayanışma, Dürüstlük, Doğal Çevreye Duyarlılık, Estetik, Kültürel Mirasa Duyarlılık, Özgürlük, Sorumluluk) ve 20 kazanımına yer verilmekte olup, kazanımların hepsi değerlerin doğrudan kazandırılması ile ilgilidir. Aile birliğine önem verme ile ilgili 1, bağımsızlık değeri ile ilgili 1, bilimsellik 4, çalışkanlık 1, dayanışma 1, dürüstlük 1, doğal çevreye duyarlılık 2, estetik 3, kültürel mirasa duyarlılık 4, özgürlük 1, sorumluluk 1 kazanımları ile verilmeye çalışılmıştır. Bu durum kazanımlar açısından programın yeterli olduğunun bir göstergesidir.

En çok temaya toplamda 4. sınıfta (573) yer verilmiş olup, değerlerden ise 4. sınıfta en çok bilimsellik değerine (152) en az ise saygı değerine (18) yer verilmişken 5. sınıfta ise en çok kültürel mirasa duyarlılık değerine (87) en az da dayanışma değerine (3) yer verilmiştir.

4. ve 5. sınıfta ortak olarak verilen değerlerden Aile birliğine önem verme, bağımsızlık, bilimsellik ve sorumluluk değerlerine en çok 4. sınıfta yer verilmişken doğal çevreye duyarlılık değerine ise en çok 5. sınıfta yer verilmiştir. En çok kazanıma 4. sınıfta bilimsellik değerinde, 5. sınıfta ise bilimsellik ve kültürel mirasa duyarlılık değerinde yer verilmiştir. Temalar açısından bakıldığında her iki sınıf düzeyinde de en çok görsel temaya yer verilmişken en az da söz temasında yer verilmiştir. Görsel temaların fazlalığı değerlerin aktarımında olumlu bir durum olup kullanılan görseller öğrencilerin hazırbulunuşluk ve gelişim düzeyleri için uygundur.

Çalışmada 4. sınıf bağımsızlık, doğal çevreye duyarlılık ve saygı değerleri kazanım ve diğer temalar açısından yeterli olmayıp bu değer özellikle görsel ve etkinlik temaları açısından da en az ele alınan değerler arasında yer almaktadır. Kılıç (2012) tarafından 2005 programı 4. sınıf Sosyal Bilgiler kitabı üzeri yapılan çalışmada da kazanımla ilişki kurma düzeyi yeterli görülmeyen değerlerin; doğa sevgisi, temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme ve misafirperverlik olduğu sonucuna varılmıştır. Bu değerlerden misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, temizlik 2017 yılında programdan kaldırılan değerlerdir.

5. sınıf 2005 programında 8 değer 2017 programında ise 11 değere yer verilmiş olup her iki programda olup da 2017 programında olmayan değerler “Adil Olma”, “Bayrağa ve İstiklal Marşına Saygı” değerleridir. Diğer 7 değer hepsi 2017 programında da yer almaktadır. Çelikkaya ve diğerleri (2013) tarafından 2005 programı kitapları üzerinde yapılan çalışmada 5. sınıfta sorumluluk, estetik, çalışkanlık, dayanışma değerlerine; bu çalışma da ise doğal çevreye duyarlılık, dürüstlük, bilimsellik, kültürel mirasa duyarlılık değerlerine her temada daha fazla yer verilmiştir. Bu durum 2005 programı ile kıyaslandığında 2017 programında değerlerin sayısı artmasına rağmen daha az yer verildiğinin bir göstergesi olarak ifade edilebilir.

*Görsel* temaya 4. sınıfta en çok bilimsellik değerinde en az da saygı değerinde yer verilmişken 5. sınıfta en çok kültürel mirasa duyarlılık değerinde en az da dürüstlük değerinde yer verilmiştir. Görsel temaya en çok fotoğraf alt teması ile yer verilmiştir.

*Bilgi* temasına 4. sınıf düzeyinde en çok bilimsellik değerinde, en az ise doğal çevreye duyarlılık değerinde; 5. sınıf düzeyinde ise en çok estetik değerinde, en az ise dayanışma ve dürüstlük değerlerinde yer verilmiştir. Bilgi temasına en çok açıklama alt teması ile yer verilmiştir.

*Söz* temasında 4. sınıfta sadece bilimsellik, tasarruf ve vatanseverlik değerlerinde yer verilmişken, 5. sınıfta ise yalnızca bilimsellik ve özgürlük değerlerinde yer verilmiştir. Çelikkaya ve Esen (2017) tarafından yapılan çalışmada 2005 programı 4. ve 5. sınıf sosyal Bilgiler kitaplarında da 2017 programında ortak olan değerler açısından doğal çevreye duyarlılık değerine 3 atasözü, bilimsellik değerine 4. sınıfta 1 deyim ile 5 sınıfta 2 özdeyiş ve estetik değerine 5. sınıfta 1 deyim ile yer verilmiş olması 2017 Sosyal Bilgiler programı ile 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler kitaplarında da değer eğitimi adına söz teması adına bir şeyin değişmediğinin göstergesidir.

*Etkinlik* temasına 4. sınıf düzeyinde en çok tasarruf değerinde, en az ise saygı değerinde; 5. sınıf düzeyinde en çok bilimsellik değerinde, en az ise dayanışma

değerinde yer verilmiştir. Etkinlik temasına en çok öğrendiklerini pekiştirecek etkinlikler alt teması ile yer verilmiştir.

*Haber* temasına 4. sınıf düzeyinde en çok kültürel mirasa duyarlılık değerinde, en az ise aile birliğine önem verme ve bağımsızlık değerlerinde; 5. sınıf düzeyinde en çok kültürel mirasa duyarlılık değerinde, en az ise aile birliğine önem verme, bağımsızlık, çalışkanlık, dürüstlük, özgürlük ve sorumluluk değerlerinde yer verilmiştir. Haber temasına en çok internet haberi alt teması ile yer verilmiştir.

*Değerlendirme* temasına 4. sınıf düzeyinde en çok bilimsellik ve kültürel mirasa duyarlılık değerinde en az ise doğal çevreye duyarlılık ve saygı değerlerinde; 5. sınıf düzeyinde en çok bilimsellik değerinde, en az ise aile birliğine önem verme, dayanışma ve estetik değerlerinde yer verilmiştir.

## **Öneriler**

- Kitap inceleme komisyonlarında, değerlere yer verilme durumunun incelenme kriterinin getirilmesi değerlere yeterince yer verilme durumuna katkı sağlayabilir.
- Çalışma sonucunda yeterince yer verilmeyen değerlere sonraki dönemlerde basılacak olan kitaplarda daha fazla yer verilebilir.
- 6. ve 7. sınıf kitaplarında değerlere yer verilme durumuna ilişkin çalışmalar yapılabilir.

## **Kaynakça**

- Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1-17.
- Aktan, O. ve Padem, S. (2013). İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında kullanılan okuma metinlerinde yer alan değerler. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(2), 44-55.
- Çelikkaya, T., Başarmak, U., Filoğlu, S. ve Şahin, B. (2013). Reflection levels of values to be gained explicitly in secondary schools on textbooks. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 3(2), 8-20.
- Çelikkaya, T. (2016). Sosyal Bilgiler programındaki değerlere ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değer öncelikleri ve gerekçelerine ilişkin görüşleri. *The 2nd International Conference on the Changing World And Social Research (ICWSR'2016) October, 14-16, 2016, Proceedings Book, 945-962, Barcelona-Spain*



- Çelikkaya, T. ve Esen, Z. (2017). Değerler eğitiminde atasözü, deyim ve özdeyişlerin sosyal bilgiler programındaki yeri. *Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 35-56
- Doğanay, A. (2009). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.) *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* (s. 225-256), Ankara: Pegem A.
- Evirgen, Ö. F., Özdural, Z., Özkan, J. ve Öztürk, S. (2017). *İlkokul Sosyal Bilgiler 4 Ders Kitabı*. Ankara: MEB.
- Evirgen, Ö. F., Özkan, J., Öztürk, S. ve Özdural, Z. (2017). *İlkokul Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı*. Ankara: MEB.
- Ho, H. & Hsu, Y.(2011). Improving the textbook adoption processy in Taiwan. *International Education Studies* 4(4), 92-98 .<http://dx.doi.org/10.5539/ies.v4n4p92>
- Karaca, F. (2011). İlköğretim öğretmenleri derslerinde ne tür öğretim araç ve gereçleri kullanmaktadırlar? *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 32,131-148.
- Katılmış, A. ve Ekşi, H. (2011). Değerler eğitimi yaklaşımları. *DİB Dergisi*, 245, 11-15.
- Kılıç, A. (2012). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler ders programındaki değerlerin kazanımla ilişkisi ve öğrenci çalışma kitaplarında yer alma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1593-1612.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis (2nd Ed.)*, Thousand Oaks, London: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu (Taslak basım)*, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5., 6. ve 7. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries, In M. Zarina (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology* ( s. 1-65). Orlando, F L : Academic Press.
- Tonga, D. ve Uslu, S. (2015). Sosyal Bilgiler dersinde kazanım-değer ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 91-110.
- Topkaya, Y. ve Tokcan, H. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretim Programının belirlediği değerlerin 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarına yansımaya düzeylerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 33-43.
- Yapıcı, A. ve Zengin, Z. S. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine psikolojik bir araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 173-206.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerden nitel araştırma yöntemleri. (10. Genişletilmiş Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayınevi.



## The Content Reflection of Gains 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> Grade Regarding Target Values in the New Social Studies Curriculum\*

Tekin ÇELİKKAYA\*\*

Mutlu KÜRÜMLÜOĞLU\*\*\*

### Abstract

In this study, we will look at the values provided in social studies program of 2017 for 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grades with their association to acquisition, and the way these values occur in the Social Studies curriculum. This research was conducted through qualitative research methods. In the analysis of the data obtained within the research, inductive analysis which derived from the types of content analysis. Consistency rate is calculated as 91% for the 4<sup>th</sup> grade and as 87% for class 5<sup>th</sup> grade in research. Data analysis have been conducted under 6 themes and 29 sub-themes, as a result: in total, 4<sup>th</sup> class (573) was placed in the top. The most scientific value (152) and at least the respectable value (18) are included in the 4<sup>th</sup> grade. The highest cultural heritage sensitivity value (87) and the least solidarity value (3) are included in the 5<sup>th</sup> grade. Most targets, 4<sup>th</sup> grade has scientific value, 5<sup>th</sup> grade has scientific value and cultural heritage sensitivi-

\*This study was presented as an oral presentation at the International Symposium on Textbooks (DEKUS 2018) coordinated in Istanbul on April 12-14, 2018. This study was supported by Kırşehir Ahi Evran University Scientific Research Projects Coordination Unit. Project number:EGTA4.18.008

\*\*Assoc.Prof. Department of Social Studies Education, Faculty of Education, Kırşehir Ahi Evran University. **E-mail:** tcelikkaya@gmail.com **ORCID:** 0000-0001-5684-6492

\*\*\*Teacher / Graduate Student, Kırşehir Ahi Evran University, Institute of Social Sciences

**E-mail:** dnmnutlu@gmail.com **ORCID:** 0000-0003-4189-2239

**Received:** 08.06.2018 - **Accepted:** 30.10.2018

ty value. From the point of view of the themes, the most visual theme was given at both class levels, but at least the word theme was given.

**Key Words:** 2017 social studies curriculum, 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grades, Targets.

## **Introduction**

The most effective way to prevent situations that adversely affect the society is to gain the values that ensure the continuity of society and keep the society alive (Çelikkaya, 2016).

The main objectives of the Turkish National Education System are to prepare students for life that perused in both healthy and happy way, to enable them to become good people and good citizens equip them with knowledge, skills, attitudes, values, behaviors and habits. In this context, gaining and transferring to new generations values within the educational process is very important in terms of achieving the objectives and cultural continuity. (Ministry of National Education [MEB], 2017).

One of the changes that occurred in the Social Studies Curriculum in 2017 is related to the values. Some of the values in the curriculum in 2005 were transferred in the same way, some values (tolerance, hospitality, care to be healthy, cleaning) were removed and new values (equality and savings) have been added. At the same time, while the number of values was 20 in the 2005 curriculum, it was determined as 18 in the 2017 curriculum.

## **Purpose**

In addition to preparing an effective program for gaining value, textbooks also have an important place. In social studies, in the textbooks that teachers and students use as primary source and follow is of great importance that in the textbooks the targeted values to be acquired directly are what gains are made, how much and how much they are included in the values, and which are emphasized more frequently. For this reason, it is aimed to determine the relationship achievements of values in elementary school 4<sup>th</sup> grade and secondary school 5<sup>th</sup> grade Social Studies books. For this purpose, the following questions were sought.

1. What form (visual, information, activity, news, word etc.) and how often is the value-acquisition relationship in the 4<sup>th</sup> grade Social Studies textbooks

(in 2017 year) included?

2. What form (visual, information, activity, news, word etc.) and how often is the value-acquisition relationship in the 5<sup>th</sup> grade Social Studies textbooks (in 2017 year) included?

In this study, the values of 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grades in the new Social Studies curriculum will be firstly associated with the gains and then the value associated with this acquisition will be taken into account in the social studies books.

## **Methodology**

In this study, document analysis was used as data collection method. Document analysis is the analysis of written documents about the facts and events related to the subject for the aim of the study (Yıldırım and Şimşek, 2016). In this study, the latest editions of the new 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grade social studies textbooks applied in 2017-2018 academic year were reviewed.

In the study;

- Primary school 4<sup>th</sup> grade Ministry of National Education State books, Ministry of National Education, Board of Education dated 14.06.2017 and 8982336 numbered,
- Secondary school 5<sup>th</sup> grade Ministry of National Education State books, Ministry of National Education, Board of Education dated 14.06.2017 and 8982336 numbered,

Social Studies textbooks were used.

## **Data Collection and Analysis**

In the analysis of the data obtained from the research, Inductive analysis from the types of content analysis was used. The researchers made separate coding on the books and the consistency ratio was calculated by comparing the codes.

In the study, the consistency ratio in the coding calculated as for 4<sup>th</sup> grade  $(573/573 + 60) 0.91$ ; for 5<sup>th</sup> grade  $(343/343 + 53) 0,87$ . The data collected from the books are examined under 6 themes and 29 sub-themes as shown in Table 2. Sub-themes related to these themes are given as explanation under the tables.

**Table 2:** Theme and Sub-Themes used in Data Analysis

<i>Themes</i>	<i>Sub themes</i>
1. VISUAL	Picture, photo, scheme, map, banner, diagram, cartoon, timeline, symbol
2. INFORMATION	Dialogue, explanation, quote, poem, biography, case study, joke, memoir, interesting information
3. WORDS	Maxims, motto, proverb
4. ACTIVITY	Questions to attract attention to the subject, questions in the subject, questions to express different opinions, activities that will reinforce what you have learned
5. NEWS	Magazine, newspaper and internet news
6. EVALUATION	Unit evaluation questions

## Findings

In the 4th grade Social Studies Program, 9 values were directly transferred with 18 acquisitions. While family Unity Importance value is given in the visual (11), information (12) activity (18) and evaluation (9) themes, it is not mentioned in the words and news themes. While independence value is given in visual (8), information (12), activity (6) and evaluation (3) themes, it is not mentioned in the words and news themes. The scientific value is given in visual (69), information (40), word (1), activity (20), news (2) and evaluation (20). While sensitivity to natural environment value is given in visual (9), information (4), activity (6), news (1) and evaluation (2) themes, it is not mentioned in the word theme. While cultural heritage sensitivity value is given in the visual (52), information (34), activity (16), news (3) and evaluation (20) themes, it is not mentioned in the word theme. While respect value is given in visual (3), information (6), activity (5), news (2) and evaluation (2) themes, it is not mentioned in the word theme. While responsibility value is given in visual (16), information (18), activity (14), news (2) and evaluation (16) it is not mentioned in the word theme. The savings value is given in visual (13), information (19), word (5), activity (21), news (1) and evaluation (5). The patriotism is given in visual (14), information (12), word (1), activity (11), news (1) and evaluation (8).

In the 5<sup>th</sup> grade Social Studies Program, 11 values were directly transferred with 20 acquisitions. While family unity importance value is given in the visual (2), information (2) and activity (3) themes, it is not mentioned in the words, news and evaluations themes. While independence value is given in visual (5), information (9), activity (7) and evaluation (5) themes, it is not mentioned in the words and news themes. The scientific value is given in the visual (15),

information (18), word (1), activity (14), news (2) and evaluation (18). While industriousness value is given in visual (2), information (6), activity (3) and evaluation (3) themes and it is not mentioned in words and news themes. While Solidarity value is given in visual (1), information (1) and news (1), it is not mentioned in words, activities and evaluation themes. While honesty value is given in information (1), activity (2) and evaluation (2) themes, it is not mentioned in visual, word and news themes. The Sensitivity to Natural Environment value is given in the visual (20), information (5), activity (3), news (1) and evaluation (2) themes. While esthetics value is given in visual (37), information (19), activity (6), news (2) themes and it is not mentioned in words and evaluation themes. While Sensitivity to Cultural Heritage value is given in the visual (41), information (12), activity (12), news (5), evaluation (17) themes, it is not mentioned in the word theme. While freedom value is given in the visual (2), information (11), mention (1) and activity (4) and evaluation (3) themes, it is not mentioned in the news theme. While responsibility value is given in visual (3), information (7), activity (7), evaluation (8) themes and it is not mentioned in words and news themes.

## **Conclusion and Discussion**

In the study, 4<sup>th</sup> grade; independence, sensitivity to natural environment and respect values are not sufficient in terms of gaining other themes and these values are among the least discussed values especially in terms of visual and activity themes. In the study carried out by Kılıç (2012) on the 4<sup>th</sup> year social studies book (in 2005 curriculum), value-association relationship between the love of nature, the importance of being clean and healthy, and the values of hospitality values are not seen enough. The values of hospitality, the importance of being healthy and the cleaning are the values that were removed from in the 2017 curriculum.

11 values were included in the 5<sup>th</sup> grade 2017 curriculum while 8 values were included in the 5<sup>th</sup> grade 2005 curriculum. The value that is in both programs but not in the 2017 curriculum is only the Fairness, Respect to the Flag and the National Anthem. All other 7 values are included in the 2017 curriculum.

In the study carried out by Celikkaya et al. (2013) on the 2005 books, in the 5<sup>th</sup> grade, responsibility, esthetics, industriousness, solidarity values, and sensitivity to natural environment, honesty, scientificity and sensitivity to cultural heritage were given more importance in all themes. This situation can be expressed as an indication that the number of values increased in 2017 curriculum

compared to the 2005 curriculum.

### **Suggestions**

- The result of the study is that the values are not sufficiently covered and can be given more places in the books to be printed in the following periods.

## **Pedagojik Formasyon Programına Devam Eden Tarih Öğretmen Adaylarının Gözüyle Türk Dünyası Temel Değerleri: Fatih Eğitim Fakültesi Örneği**

İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU\*

Ebru DEMİRCİOĞLU\*\*

İnanç GENÇ\*\*\*

### **Öz**

Bu çalışmanın amacı, 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Tarih Pedagoji Programı'na devam eden tarih öğretmen adaylarının Türk Dünyası değerleri hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışma, nitel araştırma desenine göre düzenlenmiş olup veriler açık-uçlu anket aracılığıyla toplanmıştır. İlgili literatür ve araştırma sorusu ışığında geliştirilen ve pilot çalışma sonrası son şekli verilen veri toplama aracı, 46 kız 43 erkek olmak üzere toplam 89 öğretmen adayına uygulanmıştır. Anket verileri betimsel analiz tekniği ile değerlendirilmiştir.

\* Prof. Dr., Dekan, Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi.

**E-mail:** demircioglu61@yahoo.com

\*\* Doç. Dr., Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Fatih Eğitim Fakültesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi. **E-mail:** isiginkizi@yahoo.com.tr

\*\*\* Eğitim Uzmanı, ÇSGB, Trabzon. **E-mail:** inancgenc@yahoo.com

**Makale Gönderim Tarihi:** 30.11.2017 - **Makale Kabul Tarihi:** 09.10.2018

Elde edilen veriler ışığında öğretmen adaylarının değer kavramını tam anlamıyla tanımlayamadıkları, Türk Dünyası kavramını da coğrafya merkezli olmak üzere; coğrafya, nüfus, dil ve kültür bağlamında açıkladıkları belirlenmiştir. Türk Dünyası'nın temel değerleriyle ilgili, adayların ilk beş tercihi ise; bağımsızlık, adalet, vatan sevgisi, hoşgörülü olma ve din olmuştur. Türk Dünyası'nın temel değerleri arasında gösterilen; aile birliği, sevgi, saygı, estetik, temizlik, sağlıklı olmaya özen gösterme, sorumluluk, bilimsellik, misafirperverlik, onurlu olma, dayanışma, cömertlik ve yardımseverlik gibi değerlerden ise haberdar olmadıkları anlaşılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Tarih eğitimi, Türk dünyası, Değer, Tarih öğretmen adayı.

## **Giriş**

Türk Dünyası, 1990'ların başında Sovyetler Birliği'nin dağılması ve Türk Cumhuriyetleri'nin ortaya çıkmasıyla beraber gerek basında ve gerekse akademik yazında sıkça kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Demircioğlu ve Demircioğlu, 2015; Ünal ve Özmen, 2012). Geçen asrın sonunda bu kavramın ülkemizde sıkça kullanılmasına karşın, kavramla ilgili kesin ve net bir tanım yapılamamaktadır. Bunun temel sebebi, tarihsel süreç içerisinde Türklerin çok farklı coğrafyalarda yaşamaları ve bu coğrafyaların bir kısmını yurt tutmalarıdır. Bu sebeple Türk Dünyası'nın sınırlarını kesin olarak çizmek ve bu kavramın içeriğini doldurmak zorlaşmaktadır (Alım, 2009). Buna karşın, genel bir ifadeyle Türk Dünyası; Türkiye Cumhuriyeti, Balkanlar, Kıbrıs, Kerkük, Kırım, Doğu Türkistan, İran, Afganistan, Türk Cumhuriyetleri ve Rusya Federasyonu bünyesinde yer alan otonom muhtar bölgelerde yaşayan yaklaşık 300 milyonluk bir coğrafya olarak ifade edilmektedir (Andican, 1996; Özey, 2007). Siyasi, coğrafi ve nüfus bağlamında yapılan bu tanımlamanın yanında, Türk Dünyası kavramını Türk kültürünün yayıldığı coğrafya esas alınarak kültürel bir çerçevede de tanımlamak mümkündür (Gürsoy Naskali, 2007).

Türk Dünyası'nın dili, edebiyatı, tarihi ve coğrafyası ülkemizde akademik araştırmalara konu edilmiştir. Bu coğrafya ve kültür sahasında araştırılabilecek diğer bir konu da “değerler”dir. Türkler, tarihsel süreç içerisinde daha ziyade askeri yönleriyle ön plana çıksalar da yaşadıkları coğrafyalarda önemli bir kültürün temsilcileri olarak değerler üretmişlerdir. Türklerin çok farklı coğrafyalarda hüküm sürmeleri nedeniyle Türk kültürü ve değerlerinin izlerini geniş bir sahada görmek mümkündür. Türk kültürünü daha iyi tanımak için bu kültürün dayandığı değerlere yönelik çalışmalar bu alana önemli katkı sağlayacaktır.



Toplumların varlıklarını sürdürmede önemli rol oynayan değer, tanımlanması zor bir kavramdır. İlgili literatür incelendiği zaman, kavramla ilgili farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Değer; bir nesnenin, varlığın ya da faaliyetin, önemini belirlemeye yarayan soyut ya da somut ilke, bir şeyin değdiği karşılık, estetik yönden tanınan önem ya da üstünlük derecesi, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayış olarak tanımlanabilir (TDK, 2017; Demir ve Acar, 1997; Erdem, 2003; Öncül, 2000). Değerleri; muhteva (hoş, yararlı, kullanışlı), mantık (doğru), ahlak (iyi) ve sanat açısından (güzel) tasnifleyebiliriz (Bolay, 2013).

Değerlerin üretimi ve şekillenmesinde belirleyici olan temel unsurların başında kültür gelmektedir. Gudmundsdottir'e (1991) göre değerler tarihsel süreç içerisinde ortak yaşantı sonucu ortaya çıkan kültürün bir parçası olarak toplumları bir arada tutan ortak çıkarlar ve ortak kurallar bütünü halinde kültürün öğeleri üzerine kurulur ve bir tercihi ifade ederler. Bu bağlamda da Türkler, tarihsel süreçte yaşamlarını şekillendirirken çevrelerini anlamlandırarak birtakım tercihlerde bulunmuşlardır. Bu anlamlandırma ve tercih etme süreciyle değerler üretmişlerdir ve bu unsurlar, genel manada inançlar ve tutumlarla ilişkilendirilse bile çok daha kapsayıcı bir nitelik taşımaktadırlar (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Değerler bir milleti millet yapan unsurların başında gelmekte olup değerler olmaksızın milleti oluşturan bireylerin ortak bir bilinç oluşturmaları da mümkün değildir. Her toplum fertlerine aile, okul ve okul dışı ortamlar aracılığıyla kendi değerlerini ve kültürünü aktarır.

21. Yüzyıl'da küreselleşmeyle beraber yaşanan ekonomik, sosyal, kültürel ve teknolojik gelişme ve değişimler toplumların değerlerinde erozyon meydana getirmiştir. Özellikle kitle iletişim araçları, internet ve sosyal medya sayesinde okul öncesinden yüksek öğretime kadar eğitim çağında olan gençler farklı kültürlerin etkisinde kalmışlardır. Bunun neticesinde yabancı kültürlerin yeme, içme, giyim ve düşünme şekillerini benimseyen genç nesiller kendi toplumunun değerlerinden uzaklaşmaya başlamışlardır. Bunun en güzel örneği olarak rahat kullanımı nedeniyle ilk olarak Amerikan kovboylarının kullandığı kot pantolonlarının yırtık şekilde üretilenlerinin dahi ülkemizde moda olması ve gençler arasında yaygın şekilde tercih edilmesi gösterilebilir. Ayrıca bize has bir ürün olan yoğurttan yapılan ayranın yerine kola gençler arasında daha fazla tercih edilmesi bu duruma diğer bir örnektir.

Değerlerde yaşanan bu erozyonu ülkemiz özelinde ve Türk Dünyası genelinde görmek mümkündür. Bu erozyon toplumun hayatında anahtar rol oynayan millet olma bilincini de zayıflatmaktadır. Bu çerçevede, ortak değerlerimizin korunması ve yarına aktarılabilmesi için akademik çalışmalar yapılmalıdır.

Özellikle Türk Dünyası'na özgü değerler araştırılmalı ve küreselleşme karşısında yok olmaya başlayan ortak değerler tespit edilmelidir. Bu değerlere eğitim programlarında yer verilerek bunların gelecek kuşaklara aktarılması sağlanmalıdır (Artun, 2006).

Bu noktada sorulabilecek soru "Türk Dünyası değerlerinin neler olduğu?" sorusudur. Türk Dünyası değerlerinin neler olduğuyla ilgili olarak bize yol gösterecek temel öğelerden bir tanesi; edebi eserlerdir. Özellikle hikâyeler, dilin kültür taşıyıcılığı özelliğini yansıtmaması ve toplumun ortak değerleri hakkında bilgi vermesi açısından önemlidir (Özbay ve Karakuş Tayşi, 2011). Toplumumuzda Dede Korkut Hikâyeleri bu edebi ürünlerin başında gelmekte olup Türk Dünyası'yla ilgili kültürel öğelerin bir kısmını bünyesinde barındırmaktadır. Dede Korkut, bozkır hayatının geleneklerini ve törelerini çok iyi bilen bir Oğuz büyüğü olup-hikâyelerinde Türk ahlak ve törelerini, inançlarını ve kahramanlıklarını otantik olarak anlatmıştır (Gökyay, 1994). Hikâyeler Türklüğün milli kültürünü yansıtmakta, Türk'ün duygu, düşünce ve kültürünü göstermektedir (Özbay ve Karakuş Tayşi, 2011). 12 eserden oluşan Dede Korkut hikayeleri şunlardır: Dirse Han Oğlu Boğaç Han, Salur Kazanın Evinin Yağmalanması, Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Destanı, Kazan Bey Oğlu Uruz Beyin Esir Olduğu Destan, Basat'ın Tepe Gözü Öldürdüğu Destan, Koca Duha Oğlu Deli Dumrul Hikayesi, Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı Hikayesi, Kazılık Koca Oğlu Yiğenek Hikayesi, Beğil Oğlu Emren'nin Hikayesi, Uşun Koca Oğlu Seğrek Hikayesi, Salur Kazanın Tutsak Olup Oğlu Uruz'un Çıkarması Hikayesi ve İç Oğuz'a Dış Oğuz'un Asi Olup Beyrek'in Öldüğu Hikaye (Özbay ve Karakuş Tayşi, 2011).

Dede Korkut Hikayelerinde yer alan değerle ilgili farklı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan biri Özbay ve Karakuş Tayşi (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. İlgili çalışma kapsamında Muharrem Ergin'in yayınlamış olduğu Dede Korkut kitabındaki 12 hikâye Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (6. ve 7. sınıflar) yer alan 20 değer bağlamında betimsel analize tabi tutulmuştur. Çalışma sonucunda Dede Korkut Hikâyelerinde yer alan bir dizi değer ortaya konulmuştur. Bunlar; adil olma, aile birliğine önem verme, barış, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, estetik, hoşgörü, sevgi, saygı, sorumluluk, sağlıklı olmaya önem verme, dürüstlük, bilimsellik, misafirperverlik, özgürlük, temizlik, vatan sevgisi, yardım severlik ve bağımsızlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu değerler içinde hikâyelerde en sık tekrarlanan değerler saygı (38), sevgi (29), sorumluluk (17) ve dayanışmadır (16) (Özbay ve Karakuş Tayşi, 2011). Dede Korkut hikâyelerinde yer alan değerleri belirlemeyi hedefleyen bir diğer çalışma ise Devenci, Belet ve Türe (2013) tarafından yapılmıştır. Doküman ince-

lemesi esasına dayanan bu çalışmada hikâyelerdeki değerler içerik analizine göre tespit edilmiştir. Bu çalışma sonucunda aile birliği, sevgi, dürüstlük, saygı, estetik, cesaret, onurlu olma, dayanışma, vatanseverlik, toplumsal değerler, dini değerler, cömertlik ve merhamet gibi değerler tespit edilmiştir (Deveci, Belet ve Türe, 2013).

Yukarıdaki çalışmaların dışında Türk Dünyası'nda değer eğitimiyle ilgili olarak ülkemizde farklı çalışmalar bulunmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalardan birisi Güven'in (2014) yaptığı çalışmadır. Araştırmacı, Türk efsanelerini değer eğitimi açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda sevgi, saygı, yardımseverlik, dayanışma, dürüstlük, vatan sevgisi, çalışkanlık, estetik ve sağlıklı olma gibi değerlerin efsanelerde *ön plana çıktığı görülmüştür* (Güven, 2014). Diğer bir çalışma ise ülkemizdeki değer eğitiminde "Türk Dünyası Bilgelerinin" nasıl kullanılması gerektiğiyle ilgilidir (Demircioğlu ve Demircioğlu, 2014).

Yukarıda bahsedildiği üzere farklı sebeplerden dolayı, Türk Dünyası ortak değerlerinin yeni nesle aktarılmasında sorunlar yaşanmaktadır. Özellikle ailede, kitle iletişim araçlarında, edebiyatta ve okullardaki öğretim materyallerinde Türk Dünyası değerlerinin istenilen seviyede yer almaması ve bu konuda gençlere model olacak yetişkinlerin sayısının azlığı Türk Dünyası değerlerinin aktarımında yaşanan problemlerin başında gelmektedir. Bu problemi ortadan kaldırmanın yollarından birisi, ilgili değerlerin öğretilip benimsetilmesini sağlamaktır. Özellikle tarih dersleri ve öğretmenlerine Türk Dünyası temel değerlerinin öğretiminde özel bir rol verilmelidir. Bu bağlamda tarih öğretiminden sorumlu öğretmenler, derslerini ilgili değerleri destekleyecek nitelikte yürütebilecek bilgi, beceri ve tutuma sahip olmalıdırlar. Bunun için tarih öğretmen adaylarının eğitim sürecinde öğretmen adaylarına bu değerlerin neler olduğu ve nasıl kazandırılabilceğiyle ilgili eğitim verilmelidir. Bu süreçte yapılması gereken işlerden birisi, tarih öğretmen adaylarının Türk Dünyası temel değerleri hakkındaki düşüncelerinin tespit edilmesidir. Alanda yapılan çalışmalar incelendiği zaman bu konuyla ilgili detaylı çalışmaların olmadığı görülmektedir. Neticede tarih öğretmen adaylarının Türk Dünyası'nın temel değerlerinin neler olduğuyla ilgili görüşlerinin ortaya konulmasının alana katkı sağlayabileceği düşünülerek bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

### **Çalışmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Tarih Pedagoji Programı öğretmen adaylarının Türk Dünyası temel değerlerine yönelik görüşlerini ortaya koymaktır.

## **Yöntem**

Bu araştırma nitel bir tarama çalışmasıdır. Tarama çalışmalarıyla katılımcıların bir konu hakkındaki bilgi, duygu ve düşünceleri ortaya konulmaya çalışılır. Bu çalışmaları hem nicel hem de nitel bir anlayışla hayata geçirmek mümkündür. Araştırmada nitel yaklaşımın takip edilmesinin temel nedeni, tarih öğretmen adaylarının Türk Dünyası temel değerleri hakkındaki görüşlerine dair derinlemesine sonuçlar ortaya koymanın amaçlanmasıdır. Nitel çalışmalar, katılımcıların duygu, düşünce, inanç ve eylemlerini; derinlemesine bilgiler ortaya koyarak değerlendirebilmektedir (Bloor ve Wood, 2006).

## **Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

Araştırmada, Tarih Pedagoji Programı'na devam eden öğretmen adaylarının Türk Dünyası değerleriyle ilgili görüşlerini tespit edebilmek amacıyla açık-uçlu anket formu kullanılmıştır. Açık-uçlu anketler önceden belirlenmiş sorular çerçevesince katılımcılara daha özgür bir biçimde duygu, düşünce ve deneyimlerini ifade etme şansı sağlamaktadır. Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde ilk aşamada ilgili literatüre başvurulmuştur. İlgili literatür ışığında araştırmanın sınırları çizilmiş, çalışmanın problemi tanımlanmıştır. Daha sonra verilerin toplanacağı açık-uçlu dört soruluk taslak bir anket formu geliştirilmiştir. Geliştirilen açık-uçlu anket formlarının geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla araştırma grubu içerisinde seçkisiz olarak belirlenen iki erkek ve üç kız olmak üzere toplam beş öğretmen adayına uygulanmıştır. Anket formuyla ilgili daha sonra alan eğitiminde uzman iki kişinin görüşü de alınmıştır. Bu çalışmalar neticesinde anket formuna son şekli verilmiştir.

## **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Geliştirilen açık-uçlu anket formu, 46 kız ve 43 erkek olmak üzere toplam 89 Tarih Pedagoji Programı öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Öğrencilere sorulan değer ve Türk Dünyası kavramlarının analizinde ilgili literatürdeki kavram karşılıkları esas alınarak ve kavramlarla uyum bağlamında değerlendirme yapılmıştır. Temel kavramların dışındaki soruların analiz sürecinde, ilgili literatürde Türk Dünyası değerlerini inceleyen çalışmaların neticesinde belirlenen değerlere dayalı olarak iki araştırmacı tarafından analiz gerçekleştirilmiştir. Her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlama uyum yüzdesi %86 çıkmıştır.

Daha sonra ise nitel analiz anlayışıyla elde edilmiş veriler frekansları hesaplanarak, tablolar halinde sunulmuştur.

### **Çalışma Grubu:**

Çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Tarih Pedagoji Programı'na devam eden büyük çoğunluğu Türk Dünyasına yönelik eğitim almış öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1:** Çalışma Grubunun Mezun Olduğu Üniversite Bilgilerini Gösteren Tablo

<b>Kategoriler</b>	<b>Kadın</b>	<b>Erkek</b>	<b>Toplam</b>
Karadeniz Teknik Üniversitesi	23	27	50
Giresun Üniversitesi	15	14	29
Atatürk Üniversitesi	7	2	9
Fırat Üniversitesi	1	-	1
<b>Toplam</b>	<b>46</b>	<b>43</b>	<b>89</b>

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin 4 farklı üniversitesinden mezun olan 46 Kadın, 43 Erkek olmak üzere toplam 89 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmada cevabı aranan diğer bir soru, öğretmen adaylarının öğrenim hayatları boyunca Türk Dünyası'na yönelik ders alıp almadıklarıyla ilgilidir. Tablo 2'de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının tamamına yakınının Türk Dünyası'nın farklı boyutlarıyla ilgili eğitim aldıkları ve sadece 4 tanesinin bu konuyla ilgili eğitim almadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 2:** Öğretmen Adaylarının Öğrenim Sürecinde Türk Dünyası'na Yönelik Ders Alıp Almama Durumlarını Gösteren Tablo

<b>Kategoriler</b>	<b>Kadın</b>	<b>Erkek</b>	<b>f</b>
<b>Aldım</b>			
Çağdaş Türk Devletlerinin Tarihi	24	24	48
Çağdaş Türk Devletlerinin Ekonomisi	14	15	29
Türk Dünyasının Maddi Kültür Öğeleri	11	10	21
Türk Dünyasının Manevi Kültür Öğeleri	11	10	21
Türk Dünyası Coğrafyasının Stratejik Önemi	5	3	8
Türk Dünyası Coğrafyasının Politik Önemi	5	3	8
Türk Dünyası'nın Tarihsel Süreç İçerisindeki Gelişimi	8	9	17
<b>Almadım</b>			
Okuduğum Üniversitede kasıtlı olarak verilmediğini düşünüyorum	-	1	1
Bu denli kapsayıcı bir ders almadık	3	-	3
<b>Cevapsız</b>	-	-	-
<b>Toplam</b>	<b>81</b>	<b>75</b>	<b>156</b>

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının yarısına yakını (N\48) Türk devletlerinin tarihi hakkında eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Türk Dünyası ekonomisi (N\29) ve kültürü (N\21) tarih öğretmen adaylarının almış oldukları diğer dersler olarak karşımıza çıkmaktadır.

## Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde açık-uçlu anket aracılığıyla elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının değer kavramına yükledikleri anlamlar ortaya konmak istenmiştir. Bu çerçevede, adaylara ilk olarak “değer” kavramının onlar için ne anlam ifade ettiği sorulmuştur. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 2’deki gibidir.

**Tablo 3:** Öğretmen Adaylarının Değer Kavramına Yüklemiş Oldukları Anlamları Gösteren Tablo

Kategoriler	Kadın	Erkek	f
Bir nesneye biçilen anlam	11	13	24
İnsanın eylemlerine yön veren normlar	8	7	15
Birey için önemli olan maddi-manevi her şey	8	6	14
Örfi öğretiler	7	6	13
Dini öğretiler	7	6	13
Toplumun ortak yaşayış şekli	5	5	10
Bir insanın önem verdiği milli anlayışlar	5	5	10
Bir insanın önem verdiği manevi anlayışlar	5	5	10
Bir insanın önem verdiği evrensel anlayışlar	5	5	10
İnsanların ortak düşünce şekli	5	-	5
Toplumun ortak kültürünü oluşturan parçaların bütünü	4	-	4
Bir milletin birbiriyle olan duygusal bağlarının tamamı	4	1	5
Bir milletin birbiriyle olan kültürel bağlarının tamamı	4	1	5
Cevapsız	1	3	4
Toplam	79	63	142

Tablo 3’te verilen cevaplar incelendiğinde, cevapların tamamının ilgili literatürde yer alan değer kavramını tam anlamıyla karşılayacak tanımlamalar olmadığı görülür (bkz. Bolay, 2013; TDK, 2017; Demir, 1997; Erdem, 2003; Öncül, 2000). Elde edilen verilere göre, öğretmen adayları değer kavramının özelliklerini anlayış, yaşam şekli, norm ve kültür gibi kavramlara referansla tanımlama eğilimindedirler.

Öğretmen adaylarına yöneltilen ikinci soru, “Türk Dünyası” kavramından ne anladıkları ve nasıl tanımladıklarıdır. Tablo 4’te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının çoğunluğu Türk Dünyası kavramına farklı açılardan yaklaşmışlardır.

**Tablo 4:** Öğretmen Adaylarının Türk Dünyası Kavramına Yüklemiş Oldukları Anlamları Gösteren Tablo

<b>Kategoriler</b>	<b>Kadın</b>	<b>Erkek</b>	<b>f</b>
Türk milletinin nüfus yoğunluğunun olduğu coğrafya	19	17	36
Türkçe konuşan toplulukların yaşadığı coğrafya	15	13	28
Ortak kültüre sahip toplulukların yaşadığı yer	11	13	24
Bölünmüşlük/Parçalanmışlık	4	1	5
Birlikte yaşama ideali	-	1	1
Cevapsız	-	-	-
Toplam	49	45	<b>94</b>

Yukarıdaki verilere dayalı olarak aday öğretmenler Türk Dünyası kavramını coğrafyayı merkeze alarak, nüfus (N\36), dil (N\28) ve kültür (N\24) bağlamında tanımlamışlardır. Tablo 4’te yer alan ilk iki kategorideki tanımlamalar literatürdeki tanımlamaların bir kısmıyla örtüşmektedir (Demircioğlu ve Demircioğlu, 2015; Ünal ve Özmen, 2012; Andican, 1996; Özey, 2007, Alım, 2009: 584).

Çalışmada tarih öğretmen adaylarına sorulan son soru ise, “Türk Dünyası’nın temel değerlerinin neler olduğudur. Tablo 5’te görüldüğü üzere, öğretmen adayları Türk Dünyası’yla ilgili temel değerleri 12 farklı kategorilerde toplamışlardır.

**Tablo 5:** Öğretmen Adaylarına Göre Türk Dünyası Temel Değerlerini Gösteren Tablo

<b>Kategoriler</b>	<b>Kadın</b>	<b>Erkek</b>	<b>f</b>
Bağımsızlık	14	16	30
Adalet	13	11	24
Vatan Sevgisi	11	7	18
Hoşgörülü olma	10	7	17
Din	8	7	15
Dil	9	5	14
Cesaret	5	9	14
Merhametli olma	9	4	13
Bayrak	5	8	13
Millet	3	7	10
Dürüstlük	4	5	9
İstiklal Marşı	-	1	1
Cevapsız	-	-	-
Toplam	91	87	<b>178</b>

Yukarıdaki cevaplardan görüldüğü üzere, bağımsızlık (N\30), adalet (N\24), vatan sevgisi (N\18), hoşgörülü olma (N\17) ve din (N\15) ilk beş sıraya yerleşen değerler olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Tarih öğretmen adaylarının Türk Dünyası’nın temel değerleri olarak ifade ettiği dürüstlük, merhamet, hoşgörü,

bağımsızlık, vatanseverlik ve cesaret gibi değerler diğer çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Arslanoğlu 2005; Özbay ve Karakuş, 2011; Deveci, Belet ve Türe: 2013; Aydemir, 2015). Buna karşın, öğretmen adaylarının alan yazında Türk Dünyası'nın temel değerleri arasında gösterilen, aile birliği, sevgi, saygı, estetik, temizlik, sağlıklı olmaya özen gösterme, sorumluluk, bilimsellik, misafirperverlik, onurlu olma, dayanışma, cömertlik ve yardımseverlik gibi değerlere yer vermediği görülmektedir. Başka bir deyişle bu cevaplardan aday öğretmenlerin Türk Dünyası'nın temel değerlerinin tamamını bilmedikleri anlaşılmaktadır.

## **Sonuç ve Öneriler**

Tarih öğretmen adaylarının Türk Dünyası değerlerine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. İlk olarak, tarih öğretmen adaylarının değer kavramını tanımlamada problemler yaşadıkları ve değer kavramından ziyade bu kavramın belirli özelliklerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Başka bir deyişle adaylar, değer kavramının bir yönü üzerinde yoğunlaşmışlar ve bu kavramı tam anlamıyla tanımlayamamışlardır. İkinci olarak aday öğretmenlerin Türk Dünyası kavramını coğrafyayı merkeze alarak nüfus, dil ve kültür bağlamında tanımladıkları görülmektedir. Bu veriler ilgili literatürdeki Türk Dünyası kavramıyla örtüşmektedir (Ünal ve Özmen, 2012; Andican, 1996; Özey, 2007; Alım, 2009).

Çalışmada ortaya çıkan diğer bir sonuç ise, öğretmen adaylarının tamamına yakınının Türk Dünyası'nın farklı boyutlarıyla ilgili dersler aldıklarıdır. Adayların almış oldukları dersler incelendiği zaman, bu derslerin askeri, siyasi ve politik içerikli olduğu; kültürel içerikli derslere ise adayların eğitiminde çok fazla yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak öğretmen adaylarının Türk Dünyası temel değerlerini sıralamadaki ilk beş tercihi: bağımsızlık, adalet, vatan sevgisi, hoşgörülü olma ve dindir. Buna karşın adayların Türk Dünyası'nın diğer temel değerleri arasında gösterilen aile birliği, sevgi, saygı, estetik, temizlik, sağlıklı olmaya özen gösterme, sorumluluk, bilimsellik, misafirperverlik, onurlu olma, dayanışma, cömertlik ve yardımseverlik gibi değerler öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında yer almamaktadır. Bunun nedenlerinden birisi, teknolojik, kültürel ve ekonomik açıdan toplumumuzda meydana gelen değişme ve gelişmelerin değerlerimizde yol açtığı erozyon olarak gösterilebilir. Özellikle çekirdek ailelerin sayısındaki artış, kitle iletişim araçlarının kültürümüz üzerindeki etkisi ve yeni nesle rol model olabilecek kişilerin sayısındaki azalma



ve popüler kültürün hakimiyeti öğretmen adaylarının Türk Dünyası'na ait bazı değerleri bilememe ve önem atfetmemelerine neden olarak gösterilebilir.

Araştırmadan ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir;

- Tarih öğretmen adaylarına Türk Dünyası temel değerlerinden olan aile birliği, sevgi, saygı, estetik, temizlik, sağlıklı olmaya özen gösterme, sorumluluk, bilimsellik, misafirperverlik, dayanışma, cömertlik ve yardımseverlik gibi değerlere yönelik eğitim verilmelidir.
- Tarih öğretmen adaylarının Türk Dünyası temel değerlerini içselleştirilmesini sağlayacak aktif öğrenme etkinlikleri düzenlenmelidir.
- Tarih öğretmen adaylarına değer öğretimi konusunda eğitim verilmelidir.

## **Kaynakça**

- Alım, M. (2009). Coğrafya Eğitimi Öğrencilerinin Türk Dünyası Algıları (Atatürk Üniversitesi Örneği) *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 6 (2). 574-586.
- Andican, A.A. (1996). *Değişim Sürecinde Türk Dünyası*. İstanbul: Emre Yayınları.
- Arslandoğlu, İ. (2005). Türk Değerleri Üzerine Bir Değerlendirme. Küreselleşme Karşısında Değerlerimiz Sempozyumu. *Felsefe Dünyası Dergisi*. 3-4 Haziran 2005/41. 64-77.
- Artun, E. (2006). Ortak Türk Folklorunun Geleceğe Aktarılması ve Çukurova Nogaylarının Halk Kültürü Araştırması Çalışmaları. *II. Uluslararası Halk Kültürü Sempozyumu* 16-23 Ağustos 2006 Ukrayna-Kırım. 16.04.2017'de [http://turkoloji.cu.edu.tr/CUKU-ROVA/makaleler/artun\\_ortak\\_turk\\_folkloru\\_nogay.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/CUKU-ROVA/makaleler/artun_ortak_turk_folkloru_nogay.pdf) edinilmiştir.
- Aydemir Ö.K. (2015). Dedem Korkut'un Türk Dünyasındaki Ortak Kültürel Kodların Devamlılığında Felsefe ve Dilbilim Temelli Stratejik Değeri ve İşletim Önerisi, 3. *Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kongresi*. Çeşme-İzmir. 249-256.
- Bloor, M. ve Fiona, W. (2006). *Keywords in Qualitative Methods*. London: Sage Publication.
- Bolay, S. H. (2013). *Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Demir, Ö. ve Acar M., (1997). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Demircioğlu İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008) Değerlerin Oluşması Sürecinde Tarih Öğretimi; Amaç, İşlev ve İçerik, *Değerler Eğitimi Dergisi*. 6(15). 69-88.
- Demircioğlu İ.H. ve Demircioğlu E. (2014). Türk Dünyası'nda Değer Eğitimi ve Gaspıralı İsmail, Ölümünün 100. Yılında Gaspıralı: Dilde, Fikirde, İşte Birlikte Neredeyiz? Bişkek, Kazakistan, 15-17 Ekim 1 (1). 244-251.

- Demircioğlu, E. ve Demircioğlu, İ.H. (2015). Türk Dnyasy Ortak Tarih Ders Kitabı Nasıl Yazılmalıdır? *Türk Yurdu Dergisi*, (337). 50-54.
- Deveci, H., Belet, D. ve Türe, H. (2013). Dede Korkut Hikâyelerinde Yer Alan Değerler. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12 (46), 294-321.
- Erdem, A.R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1(4). 55-72.
- Gökay, O. Ş. (1994). Dede Korkut. *TDV İslam Ansiklopedisi* (c.9, s.77-80). Ankara: Diyanet Yayınevi.
- Gudmundsdottir, S. (1991). Values in Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Teacher Education*. 41 (3). 44-52.
- Gürsoy-Naskali, E. (2007). Türk Dnyasy'nın Tanımı. N. Öztürk ve A. Satan, (Ed.). *Türk Dnyasının Problemleri ve Çözüm Önerileri*. (s. 13-16). İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Güven, A.Z. (2014). Türk Efsanelerinin Değerler Eğitimi Bakımından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11(26). 225-246.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Özbay, M. ve Karakuş Tayşi, E. (2011). Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından Önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 1 (1). 21-31.
- Özey, R. (2007). Türk Dnyası'nın Jeopolitik Konumundan Kaynaklanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, N. Öztürk ve A. Satan, (Ed.). *Türk Dnyasının Problemleri ve Çözüm Önerileri*. (s.17-58). İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- TDK (2017). Değer. *Güncel Türkçe Sözlük*. 13.04.2017'de [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.58ef333d288173.53131398](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.58ef333d288173.53131398) edinilmiştir.
- Ünal, F. ve Özmen C. (2012). 1998 ile 2005 4-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Yer Alan Türk Dnyası Konularının Karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 20 (9). 445-459.

## The Values of the ‘Turkic World’ in the Eyes of History Teacher Candidates: Example of Fatih Faculty of Education

İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU\*

Ebru DEMİRCİOĞLU\*\*

İnanç GENÇ\*\*\*

### Abstract

The aim of this study is to present the views of history teacher candidates regarding the values of Turkish World in history pedagogy program of the Karadeniz Technical University of Fatih Faculty of Education in the 2015-2016 academic year. The study was arranged according to qualitative research pattern and the data were collected through an open-ended questionnaire. The questionnaire was developed in the light of the relevant literature and research question and then was given the final shape after pilot study. Data collection tool applied to a total of 89 teacher candidates, 46 women and 43 men. The survey data were evaluated according to the descriptive analysis approach. In the light of the data obtained, it is observed that students teachers were not able to fully define the

\* Prof., Gendarmerie and Coast Guard Academy. **E-mail:** demircioglu61@yahoo.com.

\*\* Associate. Prof., Department of Turkish and Social Sciences Education, Fatih Faculty of Education, Karadeniz Technical University., **E-mail:** isiginkizi@yahoo.com.tr

\*\*\* Educationist, ÇSGB, Trabzon, **E-mail:** inancgenc@yahoo.com

**Received:** 30.11.2017 - **Accepted:** 09.10.2018

concept of value. In addition, the candidates explained the concept of the Turkish world by taking population, language and culture into the center. It is also understood that the majority of teacher candidates received training on different aspects of the Turkish world. Finally, the first five choices of teacher candidates about the basic values of the Turkish world are independence, justice, love of the homeland, tolerance and religion. On the contrary, it is understood that the teacher candidates are not aware of the values such as family unity, love, respect, aesthetics, cleanliness, care to be healthy, responsibility, scientificity, hospitality, honor, solidarity, generosity and charity, which are among the basic values of the Turkish world.

**Keywords:** History education, Turkic world, Value, History teacher candidate.

## **Introduction**

After the collapse of the Soviet Union and emerging Turkish Republics, the concept of the Turkic World was often used in the daily and academic literature in Turkey at the end of the last century (Demircioğlu ve Demircioğlu, 2015; Ünal ve Özmen, 2012). Although this concept was used frequently at the end of the last century in Turkey, it has not been defined clearly. One of the main reasons for this is that Turks have been living in different part of the World. As a result of this, it is difficult make a clear definition of this concept (Alım, 2009). The Turkic World with a general definition covers 300 million populations living in the geography of the Turkish Republic, Balkans, Cyprus, Kirkuk, Crimea, East Turkistan, Iran, Afghanistan, the Turkish Republics and autonomous districts which affiliated Russian Federation (Andican, 1996; Özey, 2007). Besides this, the Turkic World can also be defined as culturally (Gürsoy Naskali, 2007).

Language, literature, history and geography of the Turkic World have been on the agenda of researchers and these topics have also been the topics of academic research in Turkey. Another topic which can be researched in terms of the concept Turkic World is values. Turks set up different states in different parts of the world and introduced their own values. For this reason, tracks of the Turkish culture and values can be seen in different parts of the World.

It is difficult to define value easily. As the related literature is examined, it seems that there are different definitions of value. Value is the abstract or concrete principle that determines the significance of an object, entity or activity (TDK, 2007; Demir ve Acar 1997; Erdem, 2003; Öncül, 2000).

Values are important to construct a nation and keep nation together. Societies transmit values through family, school and activities outside the school. At this point, it should be noted that there is an erosion regarding values in the 21. Century. For this reason, research should be made to protect and transfer values for tomorrow. Especially, values of the Turkic World should be researched and be given place in curriculums (Artun, 2006).

At this point, it should be asked what the values of the Turkic World are. Especially, the literary products provide information regarding values of the Turkic World. One of the elements of literary products is Dede Kortut stories which consist of main values of the Turkic World. Related literature indicates that the common values of the Turkic World in the light of Dede Korkut stories are as follows: family cohesion, love, honesty, respect, aesthetic, cleaning, taking care to be healthy, courage, responsibility, scientificness, hospitality, being honorable, dignity, solidarity, patriotism, generosity, benevolence, mercy, tolerance, freedom\ independence (Özbay ve Karakuş, 2011; Deveci, Belet ve Türe: 2013; Aydemir, 2015). As related literature is examined, it appears that there is not enough research concerning views of history teacher candidates about values of the Turkic World.

### **Aim of the Research**

The main aim of the research is to determine view of history teacher candidates about values of the Turkic World which attends History Pedagogy Program of Trabzon University of Fatih Faculty of Education during the 2015\2016 education period.

### **Method**

This research is a descriptive study based on qualitative approach. It is possible to gather deep information through qualitative research. In this research, it is aimed to gather detailed information about the values of the Turkic World by qualitative approach. The main reason for following a qualitative approach in the research is that history teacher candidates ' views about values of the Turkic world will be revealed in depth. Qualitative studies can evaluate the feelings, thoughts, beliefs and actions of the participants by revealing in-depth information (Bloor and wood, 2006).

## **Study Group**

Those students who attend History Pedagogy Program of Karadeniz Technical University of Fatih, Faculty of Education during 2015\2016 education period are the study group of this research. A total of 89 (89 female-43 male) teacher candidate participated the research. It is understood that nearly all teacher candidates receive education on different dimensions of the Turkic World.

## **Data Collection Tool**

In this study, an open-ended questionnaire was used to determine the views of teacher candidates about the values of Turkic World. Open-ended questionnaires allow participants to express their feelings, thoughts and experiences more freely in the framework of pre-defined questions. At the first stage of development of this data collection tool, the relevant literature has been examined. In the light of the relevant literature, the limits of the research were drawn and the problem of the study was defined. A draft questionnaire was developed to collect data. In order to increase the validity and reliability of open-ended questionnaire, a total of five teacher candidates, two males and three females, were selected from among the research group. The opinions of two experts was also taken in the field training. As a result of these aforementioned efforts, a final form of the questionnaire was given.

## **Findings and Comments**

This section consists of findings of the research and comments. First of all, students were asked what the value is. Different categories emerged based on the answers of teacher candidates some of which are meaning given to an object or action (N\24), norms that direct human action (N\15), material and spiritual things which are important for society and person (N\14). These answers indicate that teacher candidates could not make a full definition of value. Their answers are about different aspects of the concepts of value. Another question is about how teacher candidates define the Turkic World. The data shows that the majority of them gave different answers to this question. Answers of teacher candidates were mainly focus on population (N\36), language (N\28) and culture (N\24).

Another question asked is about whether or not teacher candidates have been given a lesson regarding the Turkic World. It seems that the great majority of

teacher candidates have been given lessons about different aspects the Turkic World. Nearly half of them (N\48) were given education concerning history of the Turkish states. Besides this 29 of them were given education about the economy of the Turkic World. Furthermore, 21 teacher candidates stated that they were given a lesson concerning culture of the Turkic World. Final question asked to history teacher candidates is about what the values of the Turkic World are. They listed 12 vales as the value of the Turkic World. Six of them are as follows; independence (N\30), justice (N\24), love of country (N\18), religion (N\15), language (N\14) and courage (N\14). These results are in line with outcomes of Arslanoğlu (2005), Özbay ve Karakuş (2011), Deveci, Belet ve Türe (2013) and Aydemir (2015). On the other hand, they did not mention some of the main values of the Turkic World such as family union, love, respect, aesthetic, cleanliness and care to be healthy.

## **Conclusion and Recommendations**

In this study, which was carried out with the aim of presenting the views of history teacher candidates towards the values of Turkic world, the following results were obtained. First of all, it appears that history teacher candidates did not adequately define the concept of value. In other words, candidates concentrated on one aspect of the concept of value and could not fully define it. Secondly, it is observed that teacher candidates have defined the concept of Turkic world in the context of population, language and culture by taking the geography to the center. This data is consistent with the Turkic world concept in the relevant literature (Ünal and Özmen, 2012; Andican, 1996; Özey, 2007; Alma, 2009). Another result in this study is that nearly all teacher candidates given lessons about different aspects of the Turkic World. When the courses taken by the candidates were examined, it can be said that these courses had military, and political content and that the courses with cultural content were not included in the training of the candidates.

Finally, the first five choices of teacher candidates in listing the basic values of the Turkic world are independence, justice, love of the country, tolerance and religion. On the other hand, among the other basic values of the Turkic world of candidates, the family union, love, respect, aesthetic, cleanliness, care to be healthy, responsibility, scientific, hospitality, dignity, solidarity, generosity and charity are not among the answers given by the students. One of the reasons for

this is the erosion caused by the changes and developments in our society in terms of technological, cultural and economic factors.

The following recommendations can be made in the light of the data obtained;

- History teacher candidates should be given education regarding values such as family union, love, respect, aesthetic, cleanliness and awareness to health.
- Active learning activities should be organized to ensure that the history teacher candidates internalize the basic values of the Turkic World.
- History teacher candidates should be given education about value education.



## Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Katkı Düzeyi: Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Açısından İnceleme

Emine Ögülmüş DOĞAN\*

Zarife Şeyma ALTIN\*\*

### Öz

Bu çalışma, ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) ders kitaplarının öğrenme-öğretme süreçlerine katkısını incelemektedir. İnceleme, 2010 yılında kabul edilen İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve 2011-2017 tarihleri arasında kullanılan ders kitapları üzerinde yürütülmüştür. Ders kitapları, öğretim programının benimsediği yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme-öğretme süreci için öngördüğü ilkelere katkı verme düzeyleri açısından değerlendirilmiştir. Çalışmada ilgili literatür doğrultusunda yapılandırmacı öğrenme sürecinin genel ilkeleri ve bu ilkelerden DKAB öğretim programında yer alanlar tespit edilmiş; böylece ders kitaplarını değerlendirme ölçütleri elde edilmiş (toplam 11 ölçüt); ve kitaplar bu kriterlere göre incelenmiştir. Ders kitaplarında tespit ettiğimiz ve araştırmamızda analiz birimi olarak kullanılan toplam 1210 adet bölümün yeterlik düzeyleri “yetersiz”, “alt düzeyde yeterli” veya “üst düzeyde yeterli” olmak üzere kaydedilmiş ve dersin bölümlerine göre yeterli kabul

\*Uzm., Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı. **E-mail:** emineogulmus@gmail.com.

**ORCID:** 0000-0003-4879-9061

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, İlahiyat Fakültesi, İstanbul Üniversitesi. **E-mail:** zseyma@istanbul.edu.tr.

**ORCID:** 0000-0003-2926-1178

**Makale Gönderim Tarihi:** 07.05.2018 - **Makale Kabul Tarihi:** 30.11.2018

edilen yapıların oranına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre incelenen ders kitaplarının, öğretim programının ve genel olarak yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü ilkelere uygunluk düzeyleri orta derecededir (%51,2). Bu oran, ders kitaplarının programın öngördüğü doğrultuda öğrenme-öğretme süreçlerine etkin düzeyde katkı sağlayamadığını göstermektedir. Öğrenme-öğretme sürecinin giriş, gelişme ve sonuç aşamaları açısından bakıldığında kitapların sürece en az katkı sağladığı aşamanın dersin gelişme aşaması (%33,7) olduğu, en etkin katkı sağladığı aşamanın ise dersin sonuç aşaması olduğu (%87) belirlenmiştir. Programın öğrenme-öğretme sürecinin giriş ve gelişme aşamasından beklediği niteliklerin, ders kitaplarına daha fazla yansıtılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları; sınıf düzeylerine göre, öğrenme alanlarına göre ve yayınevini MEB veya özel yayınevi olmasına göre de ders kitaplarının öğrenme-öğretme sürecine katkısını değerlendirmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ders kitapları, Öğretim programı, Öğrenme-Öğretme süreci, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, Yapılandırmacı yaklaşım.

## **Giriş**

Türkiye’de 2000’li yılların başlarından itibaren ilk ve ortaöğretim programlarında değişiklikler yapılmıştır. 2000-2001 yılı eğitim-öğretim döneminde uygulamaya konulan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının bilim ve teknolojideki gelişmeler, öğrenme ortamındaki rollerin çeşitlenmesi, “yaşam boyu öğrenme” ve “öğrenmeyi öğrenme” gibi evrensel yaklaşımların dünya genelinde kabul görmesi yönündeki gelişmeler dikkate alınarak hazırlandığı ifade edilmiştir (Tosun, Doğan ve Korkmaz, 2001:79). Program, 2006 yılında yenilenmiş, öğrencinin merkezde olduğu yapılandırmacı yaklaşımın dikkate alındığı vurgusu eklenmiştir. 2010 yılında program yapılandırmacılık vurgusu muhafaza edilerek güncellenmiştir. Son olarak 2018 yılında ise öğretim programlarında daha geniş çaplı bir düzenlemeye gidilmiş, ilk ve ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretim programlarında yapılandırmacı perspektif esas alınmaya devam etmiştir. Programın geliştirilmesinde; yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beceri temelli öğrenme gibi yaklaşımların dikkate alındığı ifade edilmektedir (MEB, 2018: 8).

Program değişikliklerinin araştırma temelli değerlendirmelere dayanıyor olması beklenir. Türkiye’de ders programları ve kitaplarında sık değişiklik yapıyor olması, bu değerlendirme sürecinin yeterince işletilmediğini akla getirdiği

gibi, değerlendirme yapmayı da güçleştirmektedir. Bu çalışma, öğretim programları ile ders materyallerinin birbiriyle uyumunu, ders kitaplarının öğretim sürecini programın öngördüğü şekilde destekleyip desteklemediğini yürürlükten henüz kalkmış bir öğretim programı ve ders kitabı üzerinde incelemektedir. Bu tür incelemelerin sunacağı verilerin, ileride yapılacak program değişiklikleri ve ders kitabı hazırlıklarında yol gösterici olması beklenir.

Öğretim programlarında yapılan düzenlemeler birçok eğitim aracını etkilemektedir. Ders kitapları öğretim programlarındaki değişikliklerden doğrudan etkilenen ders materyalleridir. Öğretim programının bütün öğelerini (hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme) kapsayabilen ders kitapları (Kılıç ve Seven, 2007: 28); bir dersin öğretim programına bağlı olarak öğretiminde, öğretmen ve öğrenciye rehber niteliğindedir. Değişen eğitim şartlarına rağmen ders kitapları, farklı eğitim ortamlarında kullanılabilen temel ders materyali olma özelliğini korumuştur. Ders kitaplarının birçok ortamda kullanılabilen bir eğitim aracı olması, eğitim sürecine sağlayacağı katkı açısından önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir.

#### *Ders kitabı değerlendirme ölçütleri*

Ders kitaplarının öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliği bazı niteliklere sahip olmasıyla ilişkilidir. Bilgi dolu bir ansiklopedi olmaktan ziyade öğretici nitelikte ders materyali (Duman ve Çakmak, 2011:19) olan ders kitaplarının eğitim sürecindeki etkinlik düzeyine bir ders kitabının taşınması gereken genel nitelikler ve hazırlandığı branşın öğretim programına uygunluğu doğrultusunda karar verilebilir. Araştırma konumuz olan ortaokul DKAB ders kitapları için, Millî Eğitim Bakanlığının ders kitabından istediği özellikler aranan ilk niteliklerdir. 28409 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nin 6. maddesine göre ders kitaplarının nitelikleri şu şekilde sıralanmıştır:

“Anayasa ve kanunlara aykırı hususları içermez; Bilimsel hata içermez; Temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir yaklaşım sunar; Reklam niteliğinde öğeler içermez; Eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsar; Görsel tasarım ve içerik tasarımı, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak yapılır.”

Görüldüğü gibi, kitapların öğretim programına uygun hazırlanması, ders kitaplarının taşınması gereken özelliklerden biridir. Bu uygunluk öğretim programının temel yaklaşımlarını, ilkelerini, genel amaçlarını, öğrenme alanlarını, kazanımlarını içine alacak şekilde olmalıdır.

2001 yılında “Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi” dersinin öğretmen yetiştiren kurumların programında yer almasına paralel olarak ders kitaplarının seçiminde öğretmen adayları ve öğretmenler için rehberlik yapacak ders kitapları inceleme ölçekleri de oluşturulmuştur. DKAB dersi için Tosun, Doğan ve Korkmaz’ın “Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-8” isimli çalışması bu alanda yapılan ilk örnek olması açısından önemlidir. DKAB alanında hazırlanan bu çalışma ve diğer alanlarda hazırlanan benzer nitelikteki çalışmalarla ortaya konulan ders kitabı inceleme ölçekleri, birçok çalışmada DKAB ders kitaplarının incelenmesinde kullanılmıştır. Örneğin, İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi (Diler, 2001), Lise II. Sınıfta Okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Form ve Muhteva Yönünden Değerlendirilmesi (Kahraman, 2003), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Ders Kitabı İnceleme Kriterlerine Göre Değerlendirilmesi (Muğla İl Örneği) (Şahin, 2010), Öğretim Materyali Olarak İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarına Dair Bir Araştırma (Keskiner, 2011) isimli çalışmalarda genel ders kitabı değerlendirme ölçütleri kullanılmıştır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Kullanılan İçerik ve Etkinliklerin İnanç Öğrenme Alanı Kazanımlarının Gerçekleşmesine Katkısı (Ders Kitaplarına Dayalı İçerik Analizi) (Aybar, 2008), Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu (Asri, 2011), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Anlayışa Uygunluğunun İncelenmesi (6. Sınıf Örneği) (Şimşek Özkan, 2011) isimli çalışmalarda ise araştırmacılar literatür bilgisi doğrultusunda kendi değerlendirme ölçütleri doğrultusunda inceleme yapmışlardır. Örneğin, Asri’nin (2011) geliştirdiği ‘ders kitabı değerlendirme aracı’ fiziksel tasarım, görsel tasarım, dil ve anlatım, eğitsel tasarım olarak dört ana kategoriden ve 145 soru maddesinden oluşan kapsamlı bir içeriğe sahiptir. Nitel veri toplama tekniklerinden doküman inceleme yöntemi kullanılarak elde edilen bilgiler çerçevesinde oluşturulduğu ifade edilen maddelerin, yapılandırmacı anlayışın hangi ilkeleri ile ilişkili olduğu ise ifade edilmemiştir. Asri’nin çalışmasından farklı olarak bu çalışmada ise, öğrenme-öğretme sürecine kitapların katkı verme durumlarına odaklanılmıştır. Araştırmamızda, yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ve öğretme sürecini nasıl gördüğü incelenip, bu sürece katkı verecek yaklaşım türleri tespit edilmeye çalışılmıştır. İlgili araştırmalardan farklı olarak bu araştırmamızda değerlendirme ölçütleri, yapılandırmacı eğitim yaklaşımının öğrenme, öğretme sürecinden beklediği nitelikler doğrultusunda belirlenmiş ve bunlara referans yapılarak açıklanmıştır.

*İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programında Benimsenen Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı*

2006-2018 yılları öğretim programlarında benimsenen ve daha ziyade nasıl öğrendiğimizle ilgilenen bir öğrenme yaklaşımı olan (Erdamar Koç, 2011: 419) yapılandırmacılıkta öğrenme süreci ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrenme, öğrenenin dış dünyadan algıladığı nesne, olay, olgu ya da kavrama ilişkin zihninde kendi gerçeğini yapılandırması ile gerçekleşir (Jonassen, 1994; Okumuşlar, 2014: 32). Öğrencinin dışarıdan aldığı bilgi onun ön bilgileri, yaşadığı sosyo-kültürel çevre, deneyimleri vb. birçok etmenden etkilenecek şekilde şekillenmektedir. Bu nedenle öğrenme, öğrenenin bireysel olarak kendi zihin dünyasında gerçekleştirdiği bir eylemdir. Bu yaklaşımda öğrencinin bilgiyi ezber olarak almak yerine düşünme aktiviteleri ile yapılandırarak edinmesi gerekmektedir. Öğrencinin bilgiyi edinmiş olmasından daha önemli olan bilgiyi nasıl edinmiş olduğudur. Yeni bilgiler önceki bilgilerimizle ilişkilendirilerek öğrenilir (Sherman & Kurshan, 2005: 10). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme süreci büyük ölçüde bireysel ve aktif (Hoagland, 2000: 4) olarak gerçekleşmekte, öğrenci sorumluluk almaktadır. Öğrencinin merkezde olmasından dolayı öğrenme-öğretme süreci öğrenciyi tanımadan planlanamaz.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen bilgiyi aktaran değil, öğrenme ortamını oluşturarak öğrenciyi bu ortamın aktif katılımcısı yapandır (Yaşar, 1998: 72). Öğretmen, öğrenme-öğretme sürecini rehberlik ederek yönetir. Öğretmenin rolü, öğrencinin ilgisini çekmek için problemler, sorular ve kavramlar etrafında bilgiyi organize etmek (Özerbaş, 2007: 613), öğrencinin katılımını, düşünmesini sağlamak; öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına olanak tanımadır. Elbette bu süreçte öğretmenin en önemli yardımcısı ders materyalleri ve ders kitabıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme-öğretme sürecinde bilgi hazır verilmekten ziyade etkinlikler yoluyla öğrencinin keşfedeceği şekilde sunulur.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci ve öğretmen rolleri sürecin işleyişini açıklaması bakımından oldukça önemlidir. Öğrenci ve öğretmen rolleri; kullanılacak yöntem ve teknikler, ders materyalleri, eğitim ortamı gibi sürecin pek çok unsurunun nasıl olması gerektiği ile ilgili de rehber niteliğindedir. Eğitim ortamı öğrencinin özgün fikirler geliştirmesine, yeni bilgileri önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirilerek inşa etmesine uygun olmalıdır. Öğrencinin bilgiyi yeniden yapılandırması için zengin ortamlar sunulmalı, bunlar çoğunlukla yaşamdan alınmalı, etkileşimli, probleme dayalı olmalıdır (Sönmez, 2007: 148). Bu durum ders materyallerinin öğrencinin yaşamından, zengin içerikli, öğrenciyi düşünmeye sevk eden yapıda hazırlanması gerektiğini göstermektedir. Bu ne-

denle ders ortamında kullanılan eğitim malzemeleri gerçek yaşamdan alınmalı, öğrencinin kültürüne uzak olmamalı, diğer arkadaşlarıyla etkileşimde bulunmasına imkân tanınmalıdır.

Öğrencinin öğrenme-öğretme sürecindeki performansı, değerlendirme için esastır. Bu yaklaşımda süreç temelli bir değerlendirme tercih edilmektedir (Aydın, 2007: 67). Ders, öğrencinin öğrenmeye başladığı andan itibaren değerlendirilmelidir. Bu durumda ders materyalleri öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırdığını gösterecek şekilde ara değerlendirmeleri kapsamalı ve öğrenmeyi baştan sona ölçmelidir. Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme tek bir doğru ya da yanlışa göre yapılmayıp, sonuçların mantıklı, savunulabilir ve doğru temellenmesine göre yapılır. (Erdem ve Demirel, 2002: 85). Yapılandırmacı değerlendirmede; ezber bilgi değil, edinilen bilgiyi zihinde oluşturma süreci, konuyla ilgili düşüncesini savunabilme gücü ölçülmelidir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışının ders kitabından beklediği özellik tüm bu süreçleri destekleyici olmasıdır. Kitaplar, öğrenci merkezli etkinlikleri gerçekleştirirken araç olarak kullanılır. Yapılandırmacı eğitim sürecinde amaç, ders kitabının iyice bellenmesi değildir. Yapılandırmacı öğretim programı, öğrenci merkezli olması dolayısıyla öğrencileri soru sormaya, araştırma ve planlama yapmaya özendirir, bilgiyi anlamlandırarak yapılandırmalarını ve yorumlamalarını ister. Bu sebeple, ders araç ve materyali olarak birincil ve ikincil kaynaklar önemlidir. Ders kitaplarının araştırma, soru sorma ve birincil kaynaklar doğrultusunda kendi ürünlerini oluşturma konusunda yardımcı olması beklenir. Dolayısıyla Asri'nin belirttiği üzere (2011: 50) yapılandırmacı anlayıştaki ders kitabının bir sistematik dâhilinde öğrencide belirli beceri ve kazanımları ortaya çıkarmayı hedefleyen, öğrencinin bireysel düşünce ve değer yargısını özgürce üretmesine olanak sağlayan bir anlayışla hazırlanması gerekir.

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi öğretim programlarını yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendiren araştırmalar, programın yapılandırmacılığı temele aldığı iddiasının tam olarak gerçekleşmediğini tespit etmektedir (Zengin, 2011: 340). Ayrıca öğretmenler de yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiğini bildiren ilk program olan 2006 yılı programına göre yazılan ders kitaplarının, programın temel yaklaşımını yeterince yansıtmadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler bu yaklaşıma yönelik olumlu bir inanca sahip görünmekte, programa uygun bir öğrenme-öğretme süreci sonunda daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiğini düşünmektedirler (Zengin, 2011: 343).

Araştırmamızın ders kitaplarının incelenmesine ilişkin bölümünde değerlendiril-

dirme kriterlerine kaynaklık edecek şekilde yapılandırmacı öğrenme-öğretme sürecine ilişkin daha ayrıntılı bilgi sunulmuştur.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın modeli**

Ortaokul DKAB ders kitaplarının öğrenme-öğretme süreçlerine eğitsel katkısını inceleyen çalışmamızda belli bir durum tespit edilmek istendiği için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modelini esas alan araştırmalarda önemli olan, var olanı değiştirmeye kalkmadan tespit etmektir (Karasar, 2013: 77).

### **Kapsam ve sınırlılıklar**

Bu araştırma; 2010 yılında güncellenen İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve bu program doğrultusunda hazırlanan ders kitapları üzerinde yapılmıştır. Araştırma, Talim ve Terbiye Kurulu'nun onayı ile MEB Tebliğler Dergisinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında okutulacak ilköğretim ve ortaöğretim ders kitapları listesinde yer alan 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinden seçilen birer kitabı kapsamaktadır. 5. ve 8. sınıf düzeyleri için özel yayınevleri tarafından hazırlanan (5.sınıf kitabı Netbil Yayıncılık'a<sup>3</sup>, 8. sınıf kitabı Özgün Yayınları'na<sup>4</sup> aittir.), 6. ve 7. sınıf düzeyleri için ise MEB tarafından hazırlanan kitaplar<sup>5</sup> incelemek üzere seçilmiştir.<sup>6</sup>

### **Verilerin toplanması**

Bu çalışmada ders kitaplarının yapılandırmacı anlayış doğrultusunda öğrenme-öğretme sürecine katkı verme durumlarını tespit etmek amaçlandığından, genel olarak ders kitaplarından beklenenlerin ötesinde, yapılandırmacı bir öğrenme-öğretme sürecini destekleyecek özellikler açısından ders kitapları inceleme konusu yapılmıştır. Bu sebeple yukarıda “ders kitabı değerlendirme ölçütleri ile ilgili bölümde zikredilen bir takım çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarından farklı ve yapılandırmacı ders işleme sürecinin gerekliliklerini de-

<sup>3</sup> 2011 yılındaki kararla 2012-2013 yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

<sup>4</sup> 2015 yılındaki kararla 2016-2017 yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

<sup>5</sup> 2012 yılında ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

<sup>6</sup> İncelenen kitapların listesi kaynakçanın sonunda sunulmuştur.

ğerlendirme ölçütü olarak kullanan bir değerlendirme aracı üretilmeye çalışılmıştır. Bunun için;

- i. İlk olarak ilgili literatür incelenmiş ve yapılandırmacı öğrenme sürecinin genel ilkeleri belirlenmiştir.
- ii. DKAB öğretim programında bunlardan hangilerine nasıl yer verildiği tespit edilmiştir.
- iii. Bu incelemeler neticesinde veri toplamaya esas teşkil edecek 11 ilke belirlenmiştir. Tespit edilen ilkeler, öğrenme-öğretme sürecinin aşamalarını takip ederek “Giriş (A)”, “Gelişme (B)” ve “Sonuç (C)” başlıkları altında tasnif edilmiştir. Bu ilkeler, araştırmanın değerlendirme aracını oluşturmuştur.

Her bir ilke, yeterlik göstergelerini belirlemek amacıyla literatür doğrultusunda ayrıntılı olarak açıklanmıştır (bkz. veri analizi başlığı). Araştırmanın ürettiği değerlendirme kategorileri, başka çalışmalarda da kullanılabilir bir çerçeve sunmaktadır.

Araştırmamızda veri toplama sürecinde değerlendirme kriteri olarak belirlediğimiz ilkeler şunlardır:

Giriş Aşaması İlkeleri:

- (A1) Dikkat çekici bir etkinlikle öğrencinin derse karşı ilgisini uyandırıyor mu?
- (A2) Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçiriyor mu?
- (A3) Açık uçlu sorularla öğrenciyi düşünmeye sevk ediyor mu?

Gelişme Aşaması İlkeleri:

- (B1) Öğrenme sürecinde birincil kaynaklara yer veriyor mu?
- (B2) Öğrencinin konunun kavramlarını öğrenmesine olanak tanıyor mu?
- (B3) Öğrencinin bilgiyi sorgulamasını sağlıyor mu?
- (B4) Öğrencinin gerçek yaşamla ilişki kurmasını destekliyor mu?
- (B5) Öğrencinin öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşim kurmasını destekliyor mu?

Sonuç Aşaması İlkeleri:

- (C1) Süreç temelli bir değerlendirme yapılmasını destekliyor mu?
- (C2) Öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini ölçüyor mu?
- (C3) Alternatif ölçme araçları kullanılmakta mı?

Ders kitapları incelenirken, öncelikle ders kitaplarının; dersin giriş, gelişme ve sonuç aşamalarında kullanılan bölümleri tespit edilmiştir. Bunlar, araştırmamızda analiz birimi olan “yapılar” olarak tespit edilmiştir. Örneğin; her ünitenin başlangıcında yer alan hazırlık soruları dersin giriş aşaması yapılarından, konu başlıklarının altında yer alan konu anlatım metinleri dersin gelişme aşaması



yapılarından, ünitenin sonunda yer alan ünite değerlendirme bölümü ise dersin sonuç aşaması yapılarındandır. Araştırmada öğrenme-öğretme sürecinin aşamalarına göre ders kitaplarında incelenecek yapılar şu şekilde belirlenmiştir:

Giriş aşaması için DKAB ders kitaplarında incelenecek olan yapılar;

- Hazırlık soruları: Ünite başında öğrencilerin konuya hazırlanmasını amaçlayan soruların bulunduğu bölümdür.
- Motivasyon sorusu/Giriş Sorusu: Her konu başlığının altında konu anlatım metninden önce yer alan sorudur.
- Görseller: Giriş aşamasında kullanılan görseller.

Gelişme aşaması için DKAB ders kitaplarında incelenecek olan yapılar;

- Etkinlikler: Konu başlıkları altında, konu anlatım metinlerinden farklı olarak öğrencileri konuyla ilgili bir faaliyete yönlendiren bölümlerdir.
- Bilgi kutusu bölümü: Konuya dair sadece bilgi paylaşılan bölümdür.
- Not edelim bölümü: Not edilmesi istenen bilgilerin paylaşıldığı bölümdür.
- Konu anlatım metni: Konu başlıklarının altında konuyu açıklayan metinlerdir.
- Okuma metni: Konuyla ilgili bir metnin ya da bir şiirin verildiği yönergesi olmayan bölümlerdir.
- Kavram haritası: Konuyla ilgili kavramların birbirleriyle ilişkilerini gösteren şemalardır.
- Görseller: Gelişme aşamasında kullanılan görseller.

Sonuç aşaması için DKAB ders kitaplarında incelenecek olan yapılar;

- Etkinlikler: Konu başlıkları altında, konu anlatım metinlerinden farklı olarak öğrencileri konuyla ilgili bir faaliyete yönlendiren bölümlerdir.
- Ünite değerlendirme bölümü: Her ünitenin sonunda yer alan, ünite ile ilgili sorulardan oluşan bölümdür.
- Öz değerlendirme formu: Ünite sonunda öğrencilerin üniteye dair kendilerini değerlendirmelerini amaçlayan bölümdür.
- Görseller: Sonuç aşamasında kullanılan görseller.

## **Verilerin analizi**

Veri analizi aşamasında ders kitabında inceleme konusu olan her bir yapı, öğrenme-öğretme sürecinin ilgili aşamasıyla ilgili ilkeler açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü dört adet ders kitabında analiz birimi olarak toplam 1210 adet yapı tespit edilmiş ve incelenmiştir. Veriler, ilgili oldukları tema kategorileri altında toplanmış ve verilerin çözümlenmesinde içerik analizi

kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227).

İncelenen yapılar, ilkeyi gerçekleştirilmeye katkı verme düzeyine göre “yetersiz”, “alt düzeyde yeterli” veya “üst düzeyde yeterli” olmak üzere üç kademeli bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

**Yetersiz Yapı:** İlgili ilkenin değerlendirme kriterlerine uygun olmayan yapıdır.

**Alt Düzeyde Yeterli Yapı:** Değerlendirme kriterlerinde yeterlilik düzeyi alt düzey/ üst düzey şeklinde ayrılmış olan ilkelerin alt düzey kriterine uygun olan yapıdır.<sup>7</sup>

**Üst Düzeyde Yeterli Yapı:** Değerlendirme kriterlerinde yeterlilik düzeyi alt düzey/üst düzey şeklinde ayrılmış olan ilkelerin üst düzey kriterine uygun olan yapı ile kriteri alt düzey/üst düzey şeklinde ayrılmamış olan ilkelerin genel kriterine uygun olan yapıdır.<sup>8</sup>

Araştırmada incelenen tüm yapıların yeterlik durumlarıyla ilgili bulgular Excel programına aktarılarak kaydedilmiştir. Bu sayede elde edilen tablo ve grafiklerle her bir ilkenin ders kitaplarındaki (sınıf düzeylerine, ünitelere ve yayınlarına göre) yeterlilik durumlarını gösteren yüzdeler ulaşılmıştır. Yüzdeler, incelenen yapılar içinde ilkelerin yeterli kabul edildiği yapıların oranını ifade etmektedir.

Bu yüzdeler yorumlanırken, %50'nin üstündeki yeterli yapı oranı ders kitabının ilgili alanda öğrenme-öğretme sürecine etkin düzeyde katkı verdiği şeklinde yorumlanmış, bu oran arttıkça katkı verme düzeyinin arttığı düşünülmüştür. % 50'lik yeterli yapı oranının altındaki değerler ise, öğrenme-öğretme sürecine alt düzeyde katkı vermek şeklinde yorumlanmıştır.

Bir yapının yeterli veya yetersiz oluşuyla ilgili değerlendirmede bulunurken, yapılandırmacı öğrenmenin tespit ettiğimiz ilkelerine ilişkin çizdiğimiz açıklama çerçevesi esas alınmıştır. Değerlendirme sürecinin nasıl gerçekleştirildiğini okuyucuya ifade edebilmek bakımından ilkelerin – ilgili literatürü esas alarak – tarafımızdan nasıl açıklandığına ayrıntılı olarak yer vermek istiyoruz. Zira, bildiği üzere araştırmaların geçerliği, araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarma yeterliğiyle elde edilir ve nitel araştırmalarda bunun sağlanıp sağlanmadığını göstermek için araştırma sürecinin ayrıntılı tanıtımı önem arz eder.

7 İncelemede kolaylık sağlaması için alt düzeyde yeterli kabul edilen yapılar, ilkeyi temsil eden harf ve rakamın yanına küçüktür işareti eklenerek ifade edilmiştir. Örneğin B2 ilkesi için alt düzeyde yeterli kabul edilen yapı “B2<” şeklinde gösterilmiştir.

8 İncelemede üst düzeyde yeterli kabul edilen yapılar, sadece ilkeyi temsil eden harf ve rakam kullanılarak ifade edilmiştir. Örneğin B2 ilkesi için üst düzeyde yeterli kabul edilen yapı “B2” şeklinde gösterilmiştir.

Araştırmamızda kullandığımız ilkeler ve bunlara ait yeterlik göstergeleri şöyledir:

*(A1) Dikkat çekici bir etkinlikle öğrencinin derse karşı ilgisini uyandırıyor mu?*

Yapılandırmacı öğrenme faaliyetlerinin uygulandığı farklı araştırmalar incelendiğinde, ilk aşamanın öğrencinin ilgisini çekmek olduğu görülmektedir (Özerbaş, 2007: 615). Öğrencinin derse karşı motivasyonunu artırmak için dersin dikkat çeken bir etkinlikle başlaması gerekmektedir. Bu durum öğrencinin derse odaklanmasını sağladığı gibi öğrencinin dersteki etkinliğini de artıracaktır. İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programında da öğrencilerde öğrenmeye karşı merak duygusu uyandırılması gerektiği belirtilmektedir (2010: 24).

Bu ilke için temel kriter, dersin giriş bölümünde kullanılacak olan yapının öğrencinin derse ilgisini çekecek düzeyde dikkat çekici olmasıdır. Yapı öğrencinin derse ilgisini çekecek nitelikteyse ilkenin “üst düzeyde yeterli” gerçekleştiği kabul edilmiştir. Ders kitapları yazılı materyallerdir. Eğitim ortamında sunduğu imkânlar sınırlıdır. Kitapların bu yönünü dikkate alarak; örneğin; öğrencinin kendi hayatına dair yöneltilen sorularla, eğitsel oyun gibi öğrencinin aktif olmasını sağlayan etkinliklerle, öğrencinin dikkatini çekecek bilgilerle derse giriş yapılmasını sağlayan yapılar A1 ilkesi için üst düzeyde yeterli kabul edilmiştir.

*(A2) Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçiriyor mu?*

Yapılandırmacı bir ders materyalinin dersin giriş bölümünde öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmesi, öğrencinin yeni bilgiyi önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirerek yapılandırmasına zemin hazırlayacaktır. Öğrencilerin yeni durumları sadece mevcut kavrayışları çerçevesinde anlamlandırdığı yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, öğrencilerin mevcut bilgileriyle yeni fikirleri ilişkilendirerek yeni anlamlar oluşturdukları aktif bir süreçle (Naylor & Keogh, 1999: 93; Arslan, 2007: 46) gerçekleşecektir. Öğrencinin mevcut bilgisini açığa çıkarmak için yapılacak etkinlikler özellikle bilgi vermeden önce yapılmalıdır. Böylece öğrencinin hem bilgiyi sorgulaması desteklenmiş hem de önceki öğrenmeleri ile ilgili öğretmenin ipucu elde etmesi sağlanmış olur. Aynı zamanda öğrencinin ön bilgilerini bilmek, kavram yanılgılarını ortaya çıkarmak için de önemlidir. İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programında öğrencilerin işlenen konuyla ilgili ön bilgilerini açığa çıkarmak ve kendi düşüncelerinin farkında olmalarını sağlamak, öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar arasında belirtilmiştir (2010: 26). Bu ilke için temel kriter; incelenen yapının öğrencinin ön bilgilerini ortaya çıkarabilecek nitelikte olmasıdır. Öğrencinin geçmişten getirdiği bilgileri kullanmasını ya da hatırlamasını sağlayan yapılar bu ilke için

yeterli düzeydedir. Örneğin konuya dair hatırlanan bilgilerin paylaşılmasını, mevcut bilginin sorgulanmasını hedefleyen yapılar öğrencilerin geçmiş bilgilerini ortaya çıkarabilecek niteliktedir. İncelenen yapı, öğrencinin ön bilgilerini harekete geçiriyor ve bu bilgilerle ilgili öğretmene ipucu veriyorsa A2 ilkesi için üst düzeyde yeterli kabul edilmiştir.

*(A3) Açık uçlu sorularla öğrenciyi konuyla ilgili düşünmeye sevk ediyor mu?*

Dersin giriş aşaması, öğrencinin derse karşı motivasyonunun oluşmasında önemli bir basamaktır. Öğrencinin ilgisini çeken, öğrenciyi düşünmeye sevk eden sorular hem derse odaklanmayı artıracak hem de araştırmaya yönlendirerek öğrencinin konu ile ilgili derinlemesine bilgi sahibi olmasını sağlayacaktır. Yapılandırmacı öğretim modellerinden 5E modelinin ilk aşaması olan “Teşvik Etme” (Excite) evresinde öğrencilerin anlatılacak konuyla ilgili düşünmeye sevk edileceği belirtilmektedir (Okumuşlar, 2014: 93). İlköğretim DKAB dersi öğretim programında; öğrencilere açık uçlu, düşünmeye sevk eden, anlamlı ve derinliği olan sorular sormaları öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar arasında açıklanmaktadır (2010: 26). Bu ilke için temel kriter; ilgili yapının açık uçlu soruyla öğrenciyi düşünmeye sevk etmesidir. Öğrenciyi zihinsel olarak aktif kılan ve konuya dair düşünmeye yönlendiren tüm eylemler A3 ilkesi için üst düzeyde yeterli kabul edilmiştir. Dersin giriş aşamasında verilen araştırma görevleri bul-getir mantığı (sözlükten kelime anlamı bulma gibi) dışındaysa bu ilke için uygun nitelikte kabul edilmiştir.

*(B1) Öğrenme sürecinde birincil kaynaklara yer veriyor mu?*

Yapılandırmacı bir ders kitabında öğrencinin bilgiyi objektif olarak alıp kendi zihninde yapılandırması için birincil kaynakların kullanılması gerekmektedir. Bilginin ilk kaynaktan verilmesi öğrencinin kendi yorumunu geliştirmesine imkân sağlayacaktır. Brooks & Brooks yapılandırmacı sınıfın özelliklerini açıklarken program çalışmalarının ağırlıklı olarak birincil kaynaklara dayandığını belirtmiş (1999: 17), ayrıca somut materyaller ile birlikte, ham verileri ve birincil kaynakları kullanmayı yapılandırmacı öğretmenin özellikleri arasında sıralamıştır (1999: 104). İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programında da birincil kaynak kullanımı ele alınmıştır. Öğrencilerin din öğretiminde ana kaynaklar olan ayet (Kur’an) ve hadisleri (sünnet) dini bilgi edinmede merkeze almalarının gerekliliği, program geliştirirken dikkate alınan hususlar arasında açıklanmıştır (2010: 12). Öğrencilerin doğru dini bilgiler ile batıl inanç ve hurafeleri ayırt etmeleri; İslam dinini ve diğer dinleri ana kaynakları ile birlikte

tanımları programın genel amaçları arasında belirtilmiştir (2010: 12). Kur'an-ı Kerim'i kullanma becerisi İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programıyla ulaşılabilecek beceriler arasında açıklanmış (2010: 21), öğretimde çeşitli materyallerin yanı sıra birincil bilgi kaynaklarını da kullanmak DKAB dersi öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar arasında sıralanmıştır (2010: 26). Yapılandırmacı anlayışa uygun bir ders sürecinde birincil kaynakların kullanılması gerekmektedir. Bu ilke için temel kriterimiz; ilgili yapıda birincil kaynak kullanılmış olmasıdır. Ele alınan konuyu açıklayan/delillendiren birincil kaynak kullanılmışsa ilkeyi gerçekleştirme düzeyi üst düzeyde yeterli kabul edilmiştir.

*(B2) Öğrencinin konunun kavramlarını öğrenmesine olanak tanıyor mu?*

Kavram öğrenimi alternatif kavramların araştırılmasıyla, kavram kargaşasının yaratılmasıyla ve bilişsel uzlaşmayla gerçekleştirilir (Köseoğlu ve Kavak, 2001: 143). Öğrencinin konunun kavramlarını öğrenmeden önce kavramlar üzerine düşünmesi ve önceki bilgilerini açığa çıkarması kavram yanlışlarını ortaya çıkaracak, öğrencinin konunun temel kavramlarını doğru bir şekilde öğrenmesi için zemin hazırlayacaktır. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulama örneklerinden olan 5E modelindeki ikinci aşama olan "Keşfetme" (Exploration) basamağında kavram üzerine öğrenci düşündürülür, üçüncü aşama olan "Açıklama" (Explanation) basamağında da öğrencinin kavramla ilgili açıklamasının ardından öğrenciye formel yöntemler içinde kavramın bilimsel açıklaması sunulur (Okumuşlar, 2007: 175). Böylece öğrenci konunun ilerleyen aşamalarında kullanacağı temel kavramlar üzerine düşünmüş ve kavramı doğru bir şekilde yapılandırmış olur. İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programında öğrencilerin dinî kavramları doğru anlayıp kullanmaları, genel amaçlar arasında sıralanmıştır (2010: 12). Ayrıca programın genel yapısı içinde yer alan "Açıklamalar" bölümünde "Kavramlar" alt başlık olarak ele alınmıştır. Kavramların doğru bir şekilde öğrenilmesi ve kullanılmasının gerekliliğinden bahsedilmiş ve üniteye öğrencilere verilecek kavramlar sınıf düzeyine göre listelenmiştir (2010: 21-22). Programın "Öğretmen Bilgi Notları" kısmında da kavram öğretiminde kullanılacak tekniklere yer verilmiştir. Programda kavram tanımı Cevizci (1999:499) ve Akarsu (1988:114)'dan alıntılanarak "Bir şeyin zihindeki tasavvuru; Benzer özelliklere sahip olay fikir ve objelere verilen ortak isim; Bireyin yaşantıları sonucu, obje ve olayların ortak özelliklerinden elde ettiği genellemelerin sembollerle ifade edilen düşünce ürünü..." şeklinde yapılmıştır (2010:195). Programda sınıf düzeylerine göre kavramlar listelenmiştir. Fakat verilen kavramların hepsi programda belirtilen kavram tanımı içine girmemek-

tedir. Örneğin; gusül, İncil, Kur'an, Ramazan, Tevrat, Zebur, aşure teravih, teyemmüm, Budizm kavram listesinde yer alan ancak programda verilen kavram tanımına uymayan terimlerdir. Bu nedenle ders kitapları incelenirken programda verilen kavram tanımına uygun olan kavramların yanı sıra kavram listelerinde yer alan türden terimler de ünite kavramı olarak kabul edilmiştir.

Bu ilke için temel kriterimiz; kavram öğretiminin yapılmasıdır. Kavram öğrencinin düşünmesini sağlamadan doğrudan veriliyorsa ilkenin alt düzeyde yeterli olduğu kabul edilmiştir. Kavram verilmeden önce öğrencinin düşünmesi sağlanıyorsa veya programda yer alan "Anlam Çözümleme Tabloları", "Kavram Ağları" ve "Kavram Haritaları" gibi grafiksel materyallere yer veriliyorsa ilkenin üst düzeyde yeterli olduğu kabul edilmiştir.

*(B3) Öğrencinin bilgiyi sorgulamasını sağlıyor mu?*

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmenin bilginin aktarılması ile değil soru sorma, araştırma, problem çözme gibi öğrenci faaliyetleri ile gerçekleşebileceğini savunmaktadır (Özerbaş, 2007: 613). Öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasını sağlayan eylem, bilginin sorgulanmasıdır. Öğrencinin genel olarak etkin olduğu yapılandırmacı öğrenmede sadece dinlemek, okumak ve çalışmak yerine; tartışma, müzakere, hipotez kurma, sorgulama ve fikir alış-verişinde bulunma gibi öğrenciyi aktif kılan etkinlikler yer almalıdır (Perkins, 1999: 7). Bu bağlamda ders kitabında öğrenciyi düşünmeye, analiz etmeye sevk eden, öğrencinin bilgiyi kendi zihinsel aktiviteleriyle öğrenmesini sağlayan yapılar bulunmalıdır. İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı öğrenciyi bilgilerin doldurulacağı bir depo olarak görmeyip bilginin inşacısı olarak kabul etmiştir (2010: 11). Öğrencilerin bilgiyi edinirken sınıfta arkadaşlarıyla tartışmaları, görüşlerini açıklamaları, sorgulamaları ve başka arkadaşlarına aktararak sürece etkin katılmaları amaçlanmıştır (2010: 19). Öğrencileri düşünmeye, araştırmaya, sorun çözmeye yönlendiren ve edindikleri bilgiyi yeniden yapılandırıp yaşama geçirmelerini destekleyen strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması bir gereklilik olarak görülmüştür (2010: 24). Öğrencilerin alternatif düşünceler üzerine düşünmeleri ve bu düşünceleri tartışmaya ve değerlendirmeye teşvik etmeleri DKAB dersi öğretmenlerinin dikkat etmesi gereken hususlar arasında sıralanmıştır (2010: 26). Ayrıca eleştirel düşünme, problem çözme ve araştırma programın ulaşması beklenen temel becerileri arasında açıklanmıştır (2010: 20-21).

Bu ilke için temel kriterimiz; öğrencinin bilgiyi sorgulamasıdır. İlgili yapı öğrenciyi konuya dair fikrini açıklayacağı eylemlerle (tartışma, müzakere etme, değerlendirme, sorun çözme vb.) bilgiyi sorgulamaya yönlendiriyorsa ilkeyi

gerçekleştirme durumu itibariyle üst düzeyde yeterli kabul edilmiştir. İlgili yapı var olan durumun tespit edilmesine dair bir sorgulama sağlıklıysa ilkeyi gerçekleştirme durumu itibariyle alt düzeyde yeterli kabul edilmiştir.

*(B4) Öğrencinin gerçek yaşamla ilişki kurmasını destekliyor mu?*

Yapılandırmacılık, öğrenmenin yalnızca bilişsel yönüyle ilgilenmekle kalmayıp; duyuşsal alan özelliklerinin kazanılması ve kişilik gelişimi üzerinde de durmaktadır (Yurdakul, 2008: 42). Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşım bilginin salt ezber olarak kalması yerine gerçek yaşama transfer edilerek kişiliğin parçası haline getirilmesini hedefler. Gerçek yaşamla ilişki sağlamak öğrenmeyi anlamlı hale getirecektir. Şimşek, yapılandırmacı öğrenmede güncellik ve yaşamla ilgili olmanın önemli olduğunu belirtmektedir (2004: 125). Ders kitabındaki etkinlik ve içeriklerin gerçek yaşamdan kopuk olmaması, öğrencinin sorgulayarak edindiği bilgiyi gerçek yaşama transfer etmesine olanak sağlayacaktır. İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programında öğrenci, günlük hayatta karşılığı olan konulara kendine göre cevaplar arayan bir birey olarak bahsedilmektedir (2010: 25). Ayrıca bir öğrenme görevi oluşturulurken gerçek yaşamda karşılaşılan düzeyde karmaşık olmasına özen göstermek, DKAB dersi öğretmeninin dikkat etmesi gereken hususlar arasında sıralanmaktadır (2010: 26). Bu ilke için temel kriterimiz; incelediğimiz yapının gerçek yaşamla ilişkili olmasıdır. İlgili yapı öğrencinin bilgiyi gerçek yaşamla ilişkilendirmesine imkân veriyorsa ilkeyi gerçekleştirme durumu üst düzeyde yeterli kabul edilmiştir.

*(B5) Öğrencinin öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşim kurmasını destekliyor mu?*

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme; öğrencinin bakış açılarını paylaştığı, bilgi alışverişi yaptığı ve işbirliği içinde başkalarıyla etkileşimde bulunduğu sosyal bir ortamda gerçekleşir (Özden, 2003, 71). Ders kitapları, mevcut yapılarla böyle bir ortamın oluşmasına imkân sağlayabilir. Ders kitaplarının sunduğu etkinlik ve çalışmaların öğrencileri öğretmen ve arkadaşlarıyla iletişim kurmaya yönlendirmesi, yapılandırmacı bir eğitim ortamının oluşmasını destekleyecektir. İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı geliştirilirken öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimler kazanması ve çevreyle iletişim kurmaları hedeflenmiştir (2010: 12). Program içinde yer verilen etkinliklerin öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle karşılıklı etkileşime girmelerini sağlayıcı nitelikte olduğu belirtilmiştir (2010: 19). İletişim ve empati becerisi, sosyal katılım becerisi ulaşılmaması beklenen temel beceriler arasında açıklanmıştır (2010: 20-21). Programda işbirlikli öğrenme yöntemlerinin gerektiği ölçüde kullanılması öngörülmektedir (2010: 25-26). Ayrıca öğrencileri arkadaşlarına soru sormaya yönlendir-



mek, öğrencilerin öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşim kurmasını desteklemek DKAB dersi öğretmenlerinin dikkat etmesi gereken hususlar arasında sıralanmıştır (2010: 26). Bu ilke için temel kriterimiz; öğrencinin öğretmen ya da arkadaşlarıyla etkileşim içinde olmasıdır. İlgili yapı öğrenciyi öğretmen ya da arkadaşlarıyla doğrudan etkileşim kurmaya yönlendiriyorsa ilkeyi gerçekleştirme durumu üst düzeyde yeterli kabul edilmiştir.

*(C1) Süreç temelli bir değerlendirme yapılmasını destekliyor mu?*

Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme; sürecin bir parçası değil, sürecin kendisidir. Bu yaklaşımda değerlendirme sürece odaklanmakta ve öğrenci de sürece katılmaktadır (Yeşilyurt, 2011: 868). Sonuçtan çok, öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci değerlendirilir (Özden, 2003: 73). Böylece hem öğrencilerin süreç içinde kapsamlı olarak değerlendirilmesi sağlanır hem de öğrencilerin bilgiyi yapılandırma süreçleri hakkında öğretmen ipucu elde etmiş olur. İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programında öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinin akışı içinde değerlendirilmesi hedeflenmiştir (2010: 12). Ayrıca değerlendirme çalışmalarının sonuca yönelik olmayıp süreci de değerlendirecek şekilde düzenlenmesi ve öğretim etkinlikleriyle birlikte yürütülmesi gerektiği belirtilmiştir (2010: 213). Bu ilke için kriterimiz; ilgili yapının konu işleniş sürecinde öğrencinin değerlendirilmesine imkân vermesidir. Konu anlatımı içinde yer alan ve ders işleniş sürecinde öğrencinin durumu ile ilgili bilgi alınmasını sağlayan yapılar bu ilke açısından üst düzeyde yeterli kabul edilmiştir.

*(C2) Öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini ölçüyor mu?*

Verilenleri ezberleyen, anlamadan tekrar eden bir öğrenme yerine yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini kullanmasına imkân veren bir tasarıma sahiptir. Dolayısıyla yapılandırmacı değerlendirme; analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek düzey düşünme yeteneklerine odaklanır (Tezci ve Gürol, 2003: 54). Bu bağlamda değerlendirme sürecinin üst düzey zihinsel becerileri ölçmesi gerekmektedir. İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programında öğrencilerin okuduğunu anlama, eleştirme, yorumlama, bilgi toplama, analiz etme, sorgulama, problem çözme gibi üst düzey becerilerinin farklı araç ve yöntemler kullanılarak ölçülüp değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (2010: 213). Ayrıca eleştirel düşünme becerisi ve problem çözme becerisi programın hedeflediği temel beceriler arasında sıralanmaktadır (2010: 20).

Bu ilke için temel kriterimiz; ilgili yapının öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini ölçecek nitelikte olmasıdır. Üst düzey düşünme becerilerinin tespiti



için Bloom taksonomisinin revize edilmiş bir versiyonunun bilişsel boyutunu esas aldık. Eğitim alanında yaşanan gelişmelere bağlı olarak güncellenmeye ihtiyacı olduğu gerekçesiyle Anderson ve Krathwohl önderliğinde revize edilen taksonomide orijinal taksonomideki gibi üst kategoriler alt kategorilerden daha karmaşık ve soyut olarak belirlenmiştir (Bekdemir ve Selim, 2008: 190). Genel kabul, taksonominin bilişsel boyutundaki çözümlene, değerlendirme ve yaratma basamaklarının üst düzey zihinsel beceriler için uygun olduğu yönündedir (Tezci ve Gürol, 2003: 54; Doğanay ve Ünal, 2006: 216; Bekdemir ve Selim, 2008: 190). İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programında bu basamaklara ilaveten “belirleme, karşılaştırma, sınıflama, anlama, eleştirme, yorumlama, bilgi toplama, sorgulama” gibi eylemler de üst düzey beceriler olarak ifade edilmektedir (2010: 2-213). Bu konuyla ilgili programın giriş bölümünde öğrencilerin; “Anlama, sıralama, sınıflandırma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme; Bilgiyi araştırma, yorumlama ve zihninde yapılandırma; Kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma” gibi çeşitli ve üst düzey zihinsel becerileri kazanmaları beklendiği belirtilmektedir (2010: 2). Ayrıca bir öğrenme görevi oluştururken “belirlemek”, “karşılaştırmak”, “sınıflamak”, “çözümlmek”, “oluşturmak” gibi üst düzey bilişsel etkinlikleri gerektiren görevlere ağırlık vermek DKAB dersi öğretmeninin dikkat etmesi gereken hususlar arasında sıralanmaktadır (2010: 26). Programın ölçme ve değerlendirme bölümünde de DKAB dersinde öğrencilerin “...okuduğunu anlama, eleştirme, yorumlama, bilgi toplama, analiz etme, sorgulama, problem çözme...” gibi üst düzey becerilerinin, farklı araç ve yöntemler kullanılarak ölçülüp değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (2010: 213).

Programa göre “anlama” basamağının alt kategorilerinin çoğu üst düzey beceri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle “çözümlene”, “değerlendirme” ve “yaratma” basamaklarına ek olarak “uygulama” ve “anlama” basamaklarını da bu çalışmada üst düzey zihinsel beceri olarak değerlendirdik. “Çözümlene”, “değerlendirme” ve “yaratma” basamaklarına uygun soru içeren yapıları üst düzeyde yeterli, “anlama” ve “uygulama” basamaklarına uygun soru içeren yapıları da alt düzeyde yeterli olarak değerlendirdik.

### *(C3) Alternatif ölçme araçları kullanılmakta mı?*

Yapılandırmacı değerlendirme süreç temellidir. Bu yaklaşım öğrenme-öğretme sürecinin sonucunu ele alan, sadece notla ve formel ölçme araçlarıyla yapılan bir değerlendirmeyi benimsemez. Bu nedenle alternatif ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Alternatif ölçme-değerlendirme araçları ürünün yanında süreci de değerlendiren, öğrencilere not vermek dışında öğrenmelerine katkı sağlayan

ilerleme aşamaları ve eksikleri hakkında öğrenciye bilgi veren öğrenci merkezli yaklaşımları kapsar (Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci, 2012: 168). İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı geliştirilirken alternatif değerlendirme yöntem ve teknikleri dikkate alınmıştır (2010: 12). Öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini özendirmek DKAB dersi öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar arasında sıralanmıştır (2010: 26). Ayrıca gözlem formları, posterler, görüşmeler, öz değerlendirme formları, akran değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler, performans görevleri ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasında belirtilmiştir (2010: 213). Bu ilke için temel kriterimiz; ilgili yapının süreç içinde ölçme ve değerlendirmeye imkân veren, öğrenciyi değerlendirme sürecinde etkin kılan yapıda olmasıdır. Ayrıca programda yer alan alternatif ölçme araçlarının olması da bu ilke için temel kriterler arasındadır. Bu niteliklere sahip olan yapılar C3 ilkesi açısından üst düzeyde yeteli kabul edilmiştir.

İlkeler ve bunların yeterlik göstergelerine ilişkin bu açıklamalara ilaveten tüm ilkelere ilgili değerlendirmenin nasıl yapıldığına dair birkaç örnek vermek istiyoruz:

5. sınıf ders kitabı, 1. ünite “İhlas Suresi ve Anlamı” başlığı altında yer alan bir motivasyon/giriş sorusu şu şekildedir: “*İhlas suresini ezber biliyor musunuz? Biliyorsanız ne zaman ve kimden öğrendiniz?*”. Bu yapının, öğrencilerin kendileri üzerinden düşünmelerini sağladığı ve öğrencinin hayatına dair bir bilgiyi paylaşmasını istediği için derse ilgi çekecek düzeyde dikkat çekici olduğu tespitinden hareketle bu yapıda A1 ilkesi üst düzeyde yeterli kabul edilmiştir.

7. sınıf ders kitabı, 5. ünite de yer alan bir etkinlik şu şekildedir: “*Arkadaşınıza teslim ettiğiniz bir eşyanın korunmadığını öğrendiğinizde nasıl bir tepki verirsiniz? Arkadaşlarınızla konuşunuz.*” Öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşabileceği bir duruma dair açıklama yapması istendiği için bu yapıda “öğrencinin gerçek yaşamla ilişki kurmasını destekleyip desteklemediğini sorgulayan” B4 ilkesi üst düzeyde yeterli kabul edilmiştir.

Bir diğer örnek dersin sonuç aşamasına dair şöyle verilebilir: 5. sınıf ders kitabı, 5. ünite de yer alan bir etkinlikte “*Zor durumda olanlara nasıl yardım edebiliriz? Düşüncelerinizi aşağıda boş bırakılan yerlere yazınız.*” denilmektedir. Öğrenme-öğretme süreci içinde öğrencilerin değerlendirilmesine imkân verdiği için “süreç temelli bir değerlendirme yapılmasını destekliyor mu?” yanıt arayan C1 ilkesi bu yapıda üst düzeyde yeterli kabul edilmiştir.

## Bulgular

### Sınıf düzeyleri ve yayınevleri açısından ders kitaplarının belirlenen ilkelere uygunluğu

İncelenen ders kitaplarının ikisi (6 ve 7.sınıflar) MEB yayınevinden, ikisi (5 ve 8.sınıflar) özel yayınevinden seçilmiştir. Bu itibarla sınıf düzeyleriyle ilgili veriler aynı zamanda yayınevlerinin özel veya devlete ait yayınevi olması açısından değerlendirmede bulunmaya imkân vermektedir. Bu başlık altındaki tablolarda, sınıf düzeylerinden sonra MEB yahut özel yayınevi olma durumuna göre elde edilen bulgular tablo sonuna eklenmiştir.

**Tablo 1:** Ders Kitaplarında Dersin Giriş Aşaması İlkelerine Uygun Yapıların Oranı (Sınıf Düzeyleri ve Yayınevine Göre)

KİTAPLAR	A1,A1<			A2,A2<			A3,A3<		
	Yapı	Adet*	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde
5	58	4	6,9%	58	27	46,6%	58	47	81,0%
6	73	9	12,3%	73	46	63,0%	73	51	69,9%
7	70	6	8,6%	70	34	48,6%	70	53	75,7%
8	58	0	0,0%	58	19	32,8%	58	51	87,9%
<b>Toplam</b>	259	19	7,3%	259	126	48,6%	259	202	78,0%
<b>ÖZEL</b>	116	4	3,4%	116	46	39,7%	116	98	84,5%
<b>MEB</b>	143	15	10,5%	143	80	55,9%	143	104	72,7%
<b>Toplam</b>	259	19	7,3%	259	126	48,6%	259	202	78,0%

Sınıf düzeyleri açısından kitaplarda ilkelere uygun yapıların oranı orta düzeyde ve birbirine yakın görünmektedir (en yüksek 8. sınıf kitabı (%55,7), en düşük 6. sınıf kitabı (%48,6)). Giriş aşaması ilkeleri açısından bakıldığında ise, A1 ilkesine uygun hazırlanma oranının diğerlerine nazaran oldukça düşük olduğu dikkat çekmektedir. 5, 6 ve 7. sınıf kitaplarında dersin dikkat çekici bir etkinlikle başlamasına imkân veren yapıların oranı oldukça düşüktür. Kitapların A2 ilkesini gerçekleştirme düzeyleri ise dalgalı değerler içermektedir. Sadece 6. sınıf kitabında uygun yapıların oranı % 50'nin üzerinde görünmektedir. Kitaplar alt düzeyde olmakla birlikte giriş etkinlikleriyle öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirmektedir. A3 ilkesine uygun hazırlanma düzeyleri ise genel olarak ortanın üzerindedir. Buradan hareketle kitapların giriş etkinlikleriyle öğrencileri konuyla ilgili düşünmeye sevk ettiği söylenebilir.

Yayınevlerine göre bakıldığında, her iki tür (MEB/Özel yayınevi) kitaplarda A1 ilkesine uygun yapıların oranının oldukça düşük olduğu söylenebilir. Ki-

\* Burada belirtilen "adet", ilgili alanda tespit edilen toplam yapılar içinde yeterli kabul edilen yapıların sayısını ifade etmektedir. Bu açıklamaya, araştırmanın bundan sonraki tabloları için de geçerlidir.

tapların A2 ilkesine uygunluk düzeyleri arasında yayınevlerine göre yaklaşık %15’lik fark bulunmaktadır. MEB tarafından hazırlatılan kitapların öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmede daha etkili olduğu gözlenmiştir. Kitapların yüksek oranda olmasa da giriş etkinlikleriyle öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmekte olduğu belirlenmiştir. Yayınevlerine göre kitaplarda A3 ilkesine uygun yapıların oranı ise % 50’nin üzerindedir. Özel yayınevlerine ait kitapların öğrenciyi konuyla ilgili düşünmeye sevk etmede daha etkili olduğu gözlenmiştir. Kitapların giriş etkinlikleriyle öğrencileri konuyla ilgili düşünmeye sevk ettiği tespit edilmiştir.

**Tablo 2:** Ders Kitaplarında Dersin Gelişme Aşamaları İlkelerine Uygun Yapıların Oranı (Sınıf Düzeyleri ve Yayınevine Göre)

KİTAPLAR	B1,B1<			B2,B2<			B3,B3<			B4,B4<			B5,B5<		
	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde
<b>5</b>	133	59	44,4%	133	26	19,5%	133	54	40,6%	133	60	45,1%	133	41	30,8%
<b>6</b>	177	74	41,8%	177	32	18,1%	177	49	27,7%	177	32	18,1%	177	45	25,4%
<b>7</b>	170	77	45,3%	170	35	20,6%	170	63	37,1%	170	45	26,5%	170	47	27,6%
<b>8</b>	142	62	43,7%	142	24	16,9%	142	68	47,9%	142	78	54,9%	142	77	54,2%
<b>Toplam</b>	622	272	43,7%	622	117	18,8%	622	234	37,6%	622	215	34,6%	622	210	33,8%
<b>ÖZEL</b>	275	121	44,0%	275	50	18,2%	275	122	44,4%	275	138	50,2%	275	118	42,9%
<b>MEB</b>	347	151	43,5%	347	67	19,3%	347	112	32,3%	347	77	22,2%	347	92	26,5%
<b>Toplam</b>	622	272	43,7%	622	117	18,8%	622	234	37,6%	622	215	34,6%	622	210	33,8%

Sınıf düzeyine göre kitaplarda B1 ilkesine uygun yapıların oranı birbirine yakındır ve % 50’nin altındadır. Dolayısıyla yüksek düzeyde olmamakla birlikte kitaplarda birincil kaynak kullanıldığı söylenebilir. Kitapların B2 ilkesine uygun hazırlanma düzeyleri ise oldukça düşüktür. B2 ilkesi üst düzey ve alt düzey yeterlilik kriterine sahip olan ilkelere dendir. B2 ilkesi açısından, incelenen yapıların büyük oranda alt düzeyde yeterli kabul edildiği görülmektedir. Kitapların kavram öğretimine katkı veren bölümlerinin çok düşük bir orana sahip olduğu belirlenmiştir. Kitaplarda B3 ilkesine uygun yapıların oranı da ortanın altındadır. B3 ilkesi de üst düzey ve alt düzey yeterlilik kriterine sahip olan ilkelere dendir. Bu açıdan ele alındığında B3 ilkesi 5, 7 ve 8. sınıf kitaplarında büyük oranda üst düzeyde yeterli kabul edilmiş, 6. sınıf kitabındaki yapıların ise alt düzey ve üst düzey yeterlilik oranının eşit olduğu tespit edilmiştir. Kitaplar yüksek oranda olmasa da öğrencinin bilgiyi sorgulamasını desteklemektedir.

Kitaplardaki yapıların B4 ilkesine uygun hazırlanma düzeyleri dalgalı değerler içermektedir. Öğrencinin günlük yaşamla ilişki kurmasını sağlama düzeyi 6. ve 7. sınıf kitaplarında oldukça düşüktür. 5. ve 8. sınıf kitapları ise yüksek düzeyde olmasa da öğrencinin günlük yaşamla ilişki kurmasını desteklemektedir. B5 ilkesine uygunluk, 8. sınıf kitabı hariç birbirine yakın değerlere sahiptir. Öğrencinin öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşim kurmasını destekleme düzeyi 5, 6 ve 7. sınıf kitaplarında oldukça düşüktür. 8. sınıf kitabı ise yüksek düzeyde olmasa da öğrencinin sınıf içi etkileşimine imkân vermektedir.

Yayınevlerine göre değerlendirildiğinde, B1 ilkesi doğrultusunda her iki kitap türünde de birincil kaynak kullanımının yüksek oranda olmadığı, B2 ilkesi doğrultusunda kitaplarda kavram öğretimini destekleyen yapıların oranının da çok düşük olduğu görülmektedir. B3 ilkesine uygun hazırlanma düzeyleri itibariyle özel yayınevlerine ait kitapların öğrencinin bilgiyi sorgulamasını sağlamada daha etkili olduğu gözlenmiştir. Yayınevlerine göre kitapların B4 ilkesine uygun hazırlanma düzeyleri arasında %28'lik fark vardır. Öğrencinin gerçek yaşamla ilişki kurmasını MEB tarafından hazırlatılan kitaplar çok düşük düzeyde desteklemekte, özel yayınevlerine ait kitaplar ise orta düzeyde desteklemektedir. Kitaplarda B5 ilkesine uygun hazırlanmış yapıların oranları arasında da yaklaşık %16'lık fark vardır. Öğrencinin sınıf iç etkileşimini sağlamada özel yayınevlerine ait kitapların daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 3:** Ders Kitaplarında Dersin Sonuç Aşaması İlkelerine Uygun Yapıların Oranı (Sınıf Düzeyleri ve Yayınevine Göre)

KİTAP- LAR	C1,C1<			C2,C2<			C3,C3<		
	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde
<b>5</b>	72	60	83,3%	72	49	68,1%	72	66	91,7%
<b>6</b>	75	69	92,0%	75	56	74,7%	75	69	92,0%
<b>7</b>	91	85	93,4%	91	70	76,9%	91	85	93,4%
<b>8</b>	91	85	93,4%	91	80	87,9%	91	85	93,4%
<b>Toplam</b>	329	299	90,9%	329	255	77,5%	329	305	92,7%
<b>ÖZEL</b>	163	145	89,0%	163	129	79,1%	163	151	92,6%
<b>MEB</b>	166	154	92,8%	166	126	75,9%	166	154	92,8%
<b>Toplam</b>	329	299	90,9%	329	255	77,5%	329	305	92,7%

Sınıf düzeyleri itibariyle kitapların C1 ilkesine uygun hazırlanma oranlarının yüksek olduğu görülmektedir. Konu anlatım metinleri arasında çok sık öğreniciyi aktif kılan etkinliklere yer verilmesi C1 ilkesinin yüksek orana sahip olmasında etkili olmuştur. Kitaplar süreç temelli değerlendirmeyi desteklemektedir. C2 ilkesine uygun hazırlanan yapıların oranı ise %50'nin üzerindedir. C2 ilkesi üst düzey ve alt düzey yeterlilik kriterine sahip olan ilkelere aittir. İncelenen

yapıların önemli bölümü alt düzeyde yeterli kabul edilen yapılardır. Üst düzey düşünme becerilerini destekleyen yapıların büyük oranda bilişsel sürecin “anlama” basamağına uygun olduğunu tespit edilmiştir. Kitapların C3 ilkesine uygun hazırlanma düzeyleri de yüksek orandadır. 5. sınıf kitabı en düşük değere sahip olmasına rağmen alternatif ölçme aracı olarak öz değerlendirme formu kullanan tek kitaptır. Konu anlatım metinleri arasında çok sık öğrenciyi aktif kılan etkinliklere yer verilmesi, C3 ilkesinin yüksek orana sahip olmasında etkili olmuştur. Kitaplar alternatif ölçme araçları kullanarak değerlendirme yapmayı desteklemektedir.

Yayınevlerine göre değerlendirildiğinde; MEB yahut özel yayınevlerine ait kitapların C1 ilkesine uygun hazırlanma düzeylerinin birbirine yakın ve yüksek oranda olduğu, C2 ilkesi açısından ise, her iki yayın türünün de %50’nin üzerinde olduğu söylenebilir. Kitaplar, C3 ilkesi açısından bakıldığında alternatif ölçme araçları kullanarak değerlendirme yapmayı desteklemektedir.

Üniteler açısından ders kitaplarının belirlenen ilkelere uygunluğu

Üniteler açısından kitaplarda ilkelere uygun yapıların oranı, en yüksek 1. ünitelerde (%54,6), en düşük 3. ünitelerde (%49) olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4:** Ders Kitaplarında Dersin Giriş Aşaması İlkelerine Uygun Yapıların Oranı (Ünitelere Göre)

ÜNİTELER	A1,A1<			A2,A2<			A3,A3<		
	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde
1 (İnanç)	36	4	11,1%	36	18	50,0%	36	30	83,3%
2 (İbadet)	50	5	10,0%	50	30	60,0%	50	37	74,0%
3 (Hz. Muhammed)	41	2	4,9%	41	14	34,1%	41	37	90,2%
4 (Kur’an ve Yor.)	42	0	0,0%	42	21	50,0%	42	33	78,6%
5 (Ahlâk)	43	5	11,6%	43	13	30,2%	43	35	81,4%
6 (Din ve Kültür)	47	3	6,4%	47	30	63,8%	47	30	63,8%
<b>Toplam</b>	<b>259</b>	<b>19</b>	<b>7,3%</b>	<b>259</b>	<b>126</b>	<b>48,6%</b>	<b>259</b>	<b>202</b>	<b>78,0%</b>

Ünitelerin A1 ilkesine uygun hazırlanma oranlarının oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda “Kur’an ve yorumu” öğrenme alanında dikkat çekici bir etkinliğe yer verilmediği gözlenmiştir. Üniteler dersin dikkat çekici bir etkinlikle başlamasını sağlamada çok düşük bir orana sahiptir. A2 ilkesine uygun hazırlanma düzeyi dalgalı değerler göstermekte olup, sadece 3. ve 5. ünitelerde A2 ilkesine uygun yapıların oranı %50’nin altındadır. Tüm ünitelerde A3 ilkesine uygun yapıların oranı ise %50’nin üzerindedir. Ünitelerin yüksek düzeyde olmasa da giriş etkinlikleriyle öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirici özellikte olduğu ve öğrencileri konuyla ilgili düşünmeye sevk ettiği tespit edilmiştir.

**Tablo 5:** Ders Kitaplarında Dersin Gelişme Aşaması İlkelerine Uygun Yapıların Oranı (Ünitelere Göre)

ÜNİTELER	B1,B1<			B2,B2<			B3,B3<			B4,B4<			B5,B5<		
	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde
1 (İnanç)	97	54	55,7%	97	26	26,8%	97	41	42,3%	97	31	32,0%	97	37	38,1%
2 (İbadet)	131	50	38,2%	131	25	19,1%	131	42	32,1%	131	54	41,2%	131	41	31,3%
3 (Hz. Muhammed)	90	49	54,4%	90	1	1,1%	90	32	35,6%	90	21	23,3%	90	29	32,2%
4 (Kur'an ve Yor.)	93	39	41,9%	93	25	26,9%	93	35	37,6%	93	15	16,1%	93	29	31,2%
5 (Ahlak)	109	48	44,0%	109	20	18,3%	109	47	43,1%	109	61	56,0%	109	40	36,7%
6 (Din ve Kültür)	102	32	31,4%	102	20	19,6%	102	37	36,3%	102	33	32,4%	102	34	33,3%
<b>Toplam</b>	<b>622</b>	<b>272</b>	<b>43,7%</b>	<b>622</b>	<b>117</b>	<b>18,8%</b>	<b>622</b>	<b>234</b>	<b>37,6%</b>	<b>622</b>	<b>215</b>	<b>34,6%</b>	<b>622</b>	<b>210</b>	<b>33,8%</b>

Ünitelerin B1 ilkesine uygun hazırlanma düzeylerine bakıldığında sadece 1. ve 3. ünitelerde B1 ilkesine uygun yapıların oranının ortanın üzerinde olduğu görülmektedir. En düşük oranın 6. ünitelere ait olması “Din ve Kültür” öğrenme alanında birincil kaynak kullanımının düşük olduğunu göstermektedir. Ünitelerde birincil kaynak kullanım oranı yüksek düzeyde olmasa da mevcuttur. Ünitelerin B2 ilkesine uygun hazırlanma düzeyi ise oldukça düşüktür. En düşük oranın 3. ünitelere ait olması “Hz. Muhammed” öğrenme alanında kavram öğretiminin neredeyse hiç yapılmadığını göstermektedir. B2 ilkesi üst düzey ve alt düzey yeterlilik kriterine sahip olan ilkelerdendir. Bu açıdan ele alındığında B2 ilkesi incelenen yapıların çoğunlukla alt düzeyde yeterli olduğu görülmüştür. Ünitelerde kavram öğretimi çok düşük düzeydedir.

Ünitelerin B3 ilkesine uygun hazırlanma oranları %50'nin altındadır. B3 ilkesi üst düzey ve alt düzey yeterlilik kriteri doğrultusunda değerlendirilmiş ve incelenen yapılarda büyük oranda üst düzeyde yeterli kabul edilmiştir. Üniteler yüksek oranda olmasa da öğrencinin bilgiyi sorgulamasını desteklemektedir. B4 ilkesine uygun hazırlanma düzeyi itibarıyla bakıldığında, günlük yaşamla ilişkilendirmenin “Ahlak” öğrenme alanlarında orta düzeyde, “Kur'an ve Yorumu” öğrenme alanlarında ise oldukça düşük düzeyde olduğu görülmektedir. 1, 2, 5 ve 6. üniteler yüksek oranda olmasa da öğrencinin günlük yaşamla ilişki kurmasını desteklemektedir. Tüm ünitelerde B5 ilkesine uygun yapıların oranı %50'nin altındadır. Üniteler yüksek oranda olmasa da öğrencilerin sınıf içi etkileşimi desteklemektedir.

**Tablo 6:** Ders Kitaplarında Dersin Sonuç Aşaması İlkelerine Uygun Yapıların Oranı (Ünitelere Göre)

ÜNİTELER	C1,C1<			C2,C2<			C3,C3<		
	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde
1 (İnanç)	56	51	91,1%	56	43	76,8%	56	52	92,9%
2 (İbadet)	69	64	92,8%	69	41	59,4%	69	65	94,2%
3 (Hz. Muhammed)	46	41	89,1%	46	38	82,6%	46	42	91,3%
4 (Kur'an ve Yor.)	45	40	88,9%	45	38	84,4%	45	41	91,1%
5 (Ahlâk)	62	57	91,9%	62	51	82,3%	62	58	93,5%
6 (Din ve Kültür)	51	46	90,2%	51	44	86,3%	51	47	92,2%
<b>Toplam</b>	329	299	90,9%	329	255	77,5%	329	305	92,7%

Ünitelerin C1 ilkesine uygun hazırlanma düzeyi birbirine yakındır. Konu anlatım metinleri arasında çok sık öğrenciyi aktif kılan etkinliklere yer verilmesi C1 ilkesinin yüksek orana sahip olmasında etkili olmuştur. Üniteler süreç temelli değerlendirmeyi desteklemektedir. C2 ilkesine uygun hazırlanma düzeyleri ise %50'nin üzerindedir. Öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini ölçmede "ibadet" öğrenme alanının en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Konu anlatım metinleri arasında çok sık öğrenciyi aktif kılan etkinliklere yer verilmesi, C3 ilkesinin yüksek orana sahip olmasında etkili olmuştur. Üniteler alternatif ölçme araçları kullanarak değerlendirme yapmayı desteklemektedir.

### **Ders Kitaplarının Öğrenme-Öğretme Sürecinin Aşamalarına Uygunluğu**

Yukarıdaki bölümde ilkeler bazında ayrı ayrı sunulan bulgular, bu bölümde öğrenme öğretme sürecinin aşamaları açısından yeniden değerlendirilmiştir. Veriler sınıf düzeyi, yayınevi ve ünite kategorileri altında incelenmiştir. Buna göre, öğrenme-öğretme sürecinin aşamalarından sonuç aşamasının (%87), belirlenen ilkelere en yüksek düzeyde uygun olduğu tespit edilmiştir. İlkelere uygun hazırlanma oranı açısından sonuç aşamasını, giriş aşaması (%44,6) ve gelişme aşaması (%33,7) takip etmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinin aşamalarına göre giriş aşamasında, öğrencinin konuyla ilgili düşünmesini sağlama düzeyinin (%78), gelişme aşamasında birincil kaynak kullanımını destekleme düzeyinin (%43,7), sonuç aşamasında ise alternatif ölçme aracı kullanımını sağlama düzeyinin (%92,7) diğer ilkelere göre en yüksek oranda olduğu tespit edilmiştir.



**Tablo 7:** Ders Kitaplarında Öğrenme-Öğretme Sürecinin Aşamalarına Uygun Hazırlanan Yapıların Oranı (Sınıf Düzeyleri ve Yayınevine Göre)

KİTAPLAR	GİRİŞ			GELİŞME			SONUÇ		
	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde
5	58	78	44,8%	133	240	36,1%	72	175	81,0%
6	73	106	48,4%	177	232	26,2%	75	194	86,2%
7	70	93	44,3%	170	267	31,4%	91	240	87,9%
8	58	70	40,2%	142	309	43,5%	91	250	91,6%
<b>Toplam</b>	259	347	44,6%	622	1048	33,7%	329	859	87,0%
<b>ÖZEL</b>	116	148	42,5%	275	549	39,9%	163	425	86,9%
<b>MEB</b>	143	199	46,4%	347	499	28,8%	166	434	87,2%
<b>Toplam</b>	259	347	44,6%	622	1048	33,7%	329	859	87,0%

Sınıf düzeyi açısından kitapların giriş aşaması ilkelerine uygunluk düzeyi birbirine yakın ve %50'nin altındadır. Kitaplar giriş aşaması ilkelerine yüksek düzeyde olmasa da uygun hazırlanmıştır. Kitapların gelişme aşaması ilkelerine uygunluk düzeyinin 5, 6 ve 7. sınıf kitaplarında oldukça düşük olduğu görülmektedir. Sonuç aşaması ilkelerine uygunluk düzeyi de birbirine yakındır ve kitapların sonuç aşaması ilkelerine uygun hazırlandığı ifade edilebilir.

Kitapların MEB yahut özel yayınevi tarafından yayınlanmış olmasına göre öğrenme-öğretme sürecinin aşamalarına katkı verme düzeylerine bakıldığında; her iki yayın türüne ait kitaplarda giriş aşamasına katkı veren yapıların oranının %50'nin altında olduğu, gelişme aşaması ilkelerine uygunluklarının diğer aşamalar ile kıyaslandığında daha düşük olduğu, kitapların sonuç aşaması ilkelerine ise büyük oranda uygun hazırlandığı görülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinin aşamalarına katkı verme düzeyleri açısından her iki yayın türünün özelliklerinin birbirine yakın nitelikte olduğu, benzer alanlarda eksiklik gösterip, benzer alanlarda daha çok katkı verecek nitelikte oldukları görülmektedir.

**Tablo 8:** Ders Kitaplarında Öğrenme-Öğretme Sürecinin Aşamalarına Uygun Hazırlanan Yapıların Oranı (Ünitelere Göre)

ÜNİTELER	GİRİŞ			GELİŞME			SONUÇ		
	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde
1 (İnanç)	36	52	48,1%	97	189	39,0%	56	146	86,9%
2 (İbadet)	50	72	48,0%	131	212	32,4%	69	170	82,1%
3 (Hz. Muhammed)	41	53	43,1%	90	132	29,3%	46	121	87,7%
4 (Kur'an ve Yor.)	42	54	42,9%	93	143	30,7%	45	119	88,1%
5 (Ahlâk)	43	53	41,1%	109	216	39,6%	62	166	89,2%
6 (Din ve Kültür)	47	63	44,7%	102	156	30,6%	51	137	89,6%
<b>Toplam</b>	259	347	44,6%	622	1048	33,7%	329	859	87,0%

Tablo 8'e göre, incelenen ünitelerde giriş aşaması ilkelerine uygun yapıların oranı birbirine yakın ve %50'nin altındadır. Gelişme aşaması ilkelerine uygunluk durumu da birbirine yakın fakat daha düşük düzeydedir. İncelenen ünitelerin sonuç aşaması ilkelerine uygunluk düzeyi ise dersin diğer aşamalarına oranla oldukça yüksektir.

## Değerlendirme ve Sonuç

Ders kitaplarının öğrenme-öğretme sürecine katkı düzeyini tespit etmek amacıyla yürütülen bu çalışmada elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçlar şu şekildedir:

Kitapların ilkelere uygunluk düzeyi, ilkeye göre değişmektedir. Bir başka ifade ile kitaplar, öğretim programında yer alan ve yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme öğretme süreçlerinde öngördüğü ilkelerin tümünü destekleyecek şekilde olmayıp, bazılarında daha yüksek oranda katkı verecek niteliktedir. İkelere uygunluk açısından kitaplardaki yapıların dersin dikkat çekici bir etkinlikle başlamasını sağlama düzeyinin (%7,3) en düşük, alternatif ölçme aracı kullanımını destekleme düzeyinin (%92,7) ise en yüksek oranda olduğu görülmektedir.

Kitapların genel olarak öğretim programının ve yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü ilkelere uygunluk oranı ise orta düzeydedir (%51,2) ve bu oran, sınıflara göre yüksek farklılıklar göstermeyip birbirine yakındır. Yayınevlerine göre ise, özel yayınevleri tarafından hazırlanan kitapların (%53,5), MEB tarafından hazırlatılan kitaplara (%49,5) göre daha yüksek oranda belirlenen ilkelere uygun yapılar içerdiği görülmüştür.

Kitapların, öğrenme-öğretme sürecinin farklı aşamalarına farklı düzeyde katkı verdikleri de araştırmanın önemli bulgularından biridir. İncelenen ilkelerin kitaplarda bulunma düzeyi öğrenme-öğretme sürecinin sonuç aşamasında en yüksek (%87), gelişme aşamasında ise en düşük (%33,7) düzeydedir. Kitaplar, %44,6 oranıyla dersin giriş aşamasını ortaya yakın bir düzeyde desteklerken, yapılandırmacı öğrenme-öğretme ilkelerini bilgiyi inşa etme aşamasında yeterince dikkate almamakta, fakat değerlendirmeyi ilkelere uygunluk gösterecek düzeyde gerçekleştirilmektedir. Dersin aşamalarına göre kitapların durumunu değerlendirdiğimizde şu hususlar dikkat çekmektedir:

- i. Kitapların dersin dikkat çekici bir etkinlikle başlamasını sağlama düzeyi, hem giriş aşamasında hem de tüm ilkeler içinde en düşük seviyede olan özelliiktir. Bu konudaki eksiklik, dersin giriş aşamasındaki diğer ilkelere farklılık yaratacak şekilde kendisini göstermektedir. Oysa ders kitaplarının öğrencinin

derse karşı motivasyonunu artırmasında, dikkat çekici etkinliklerin önemli bir yeri vardır. Bu bağlamda kitaplarda öğrencinin ilgisini çekecek etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Dersin giriş aşamasında incelenen diğer ilkeler açısından ise, kitapların öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici nitelikte olduğu ve öğrencileri dersin başlangıcında konuyla ilgili düşünmeye sevk ettiği görülmektedir.

- ii. Dersin diğer aşamalarına göre kitapların daha düşük oranda katkı verdiği gelişme aşamasında kendisini gösteren en olumsuz durum, kavram öğretimiyle ilgili görünmektedir. Kavramlar çoğunlukla öğrencinin düşünmesine imkân vermeden doğrudan açıklanmaktadır. Kitaplarda konunun kavramlarına dair öğrencinin düşünmesini sağlayacak etkinliklere ve “anlam çözümleme tabloları”, “kavram ağları”, “kavram haritaları” gibi grafiksel materyallere yer verilmesi öğrencinin kavramları anlamlı öğrenmesini destekleyecektir. Ayrıca işbirliği ile öğrenme, drama yöntemi, günlük yaşamla ilişkilendirme gibi etkinlikler gelişme aşamasını destekleyici süreçlerdir.

Kitapların öğrencinin günlük yaşamla ilişki kurmasını destekleme düzeyi sınıf kademesine göre farklı olup 6. ve 7. sınıfta oldukça düşük düzeydedir. Sınıf içi etkileşimi destekleme düzeyi ise 8. sınıf kitaplarında ortalama düzeyde olup diğer kitaplarda %50'nin oldukça altındadır. Kitaplar birincil kaynak kullanımı, öğrencinin bilgiyi sorgulamasını destekleme, öğretmen ve arkadaşlarla etkileşim kurmayı destekleme konusunda ise yüksek düzeyde olmasa da katkı vermektedir.

Üniteler açısından baktığımız zaman; 4. ünitelerde/Kur'an-ı Kerim öğrenme alanında dikkat çekici giriş etkinliklerine hiç yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca bu ünitelerin öğrencinin gerçek yaşamla ilişki kurmasını destekleme düzeyi çok düşüktür. Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim ünitelerini daha kalıcı öğrenebilmeleri için bu konu alanına yönelik içerik hazırlanırken dikkat çekici nitelikte ve gerçek yaşamla ilişki kurmayı destekleyen etkinliklere yer verilmesi oldukça önemlidir.

Hz. Muhammed öğrenme alanında kavram öğretimi yok denilecek kadar düşük düzeydedir. Öğrencilerin Hz. Muhammed öğrenme alanına dair kavramları anlamlı öğrenmelerini desteklemek için bu konu alanında kavram öğretimine daha fazla ağırlık verilmesi ihtiyacı görülmektedir. İbadet öğrenme alanında öğrencinin üst düzey zihinsel becerilerini ölçme düzeyi diğer ünitelere göre daha düşüktür. Bu ünitelerde öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini ölçecek nitelikte soru ve etkinliklere daha fazla yer verilmesi, öğrencinin ibadetleri yapılandırarak öğrenmesini destekleyecektir.

iii. İncelenen kitapların süreç temelli değerlendirmeyi desteklediği görülmüştür. Bunun sağlanmasında, konu anlatımı aralarında yer alan etkinliklerin önemli bir yeri vardır. Bu etkinlikler öğrencilerin konuya dair öğrenme durumları hakkında öğretmene süreç içinde bilgi vermektedir. Kitapların üst düzey zihinsel becerileri ölçme düzeyi %50'nin üstündedir. Kitaplar özellikle programın kabul ettiği üst düzey zihinsel becerileri geliştirecek süreçleri gelişme aşamasında desteklemiyor olmakla birlikte, sonuç aşamasında bunları ölçmeyi büyük oranda desteklemektedir. Kitaplar alternatif ölçme aracı kullanımını da yüksek düzeyde desteklemektedir ve bunda konu anlatım metinleri arasında öğrenciyi aktif kılan etkinliklere çok sık yer verilmesinin etkisi söz konusudur.

Ders kitapları örgün eğitimin her aşamasında kullanılabilen temel ders materyallerindedir ve öğrenme-öğretme sürecinin amacına uygun bir şekilde yürütülmesinde katkısı büyüktür. Bu bakımdan öğretim programının amacına ulaşabilmesi için, ders kitaplarının doğrudan programın eğitimsel yaklaşımını hedefleyerek hazırlanması beklenir. Bu araştırma, ders kitaplarının öğretim programıyla tam uyum göstermediğini, öğrenme öğretme sürecine öğretim programının öngördüğü yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda katkı verme düzeyinin belirli temalar yahut dersin bazı aşamaları için yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Buradan hareketle ders kitaplarının hazırlanmasında ve okutulacak kitapların belirlenmesinde öğretim programına uygun olup olmadıklarının da temel bir kriter olarak gözetilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

## Kaynakça

- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), ss. 41-61.
- Asri, S. (2011). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretiminde öğretim programı ders kitabı uyumu*. Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aybar, F. B. (2008). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında kullanılan içerik ve etkinliklerin inanç öğrenme alanı kazanımlarının gerçekleşmesine katkısı (Ders kitaplarına dayalı içerik analizi)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, H. (2007). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Bekdemir, M. & Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), ss. 185-196.
- Brooks M.G. & Brooks J. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Virginia, ASCD. [http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9173/mod\\_resource/content/1/In%20Search%20of%20Understanding.pdf](http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9173/mod_resource/content/1/In%20Search%20of%20Understanding.pdf) (Erişim: 27.06.2018)
- Diler, H. (2001). *İlköğretim 4. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğanay, A. & Ünal, F. (2006). Eleştirel düşünmenin öğretimi. Ali Şimşek (Ed.), *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim* içinde (209-264). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Duman, T., Çakmak, M. (2011). Ders kitaplarının nitelikleri. L. Küçükahmet (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* içinde (18-32). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdamar Koç, G. (2011). Yapılandırmacı öğrenme kuramı. A. Ulusoy (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (417-450) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, E. & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, ss. 81-87.
- Hoagland, M. A. (2000). Utilizing constructivism in the history classroom. *Social Studies Practicum*, Bloomington. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482436.pdf>, (Erişim: 01.06.2014)
- Kahraman, S.(2003). *Lise II. sınıfta okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarının form ve muhteva yönünden değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Karamustafaoglu, S. & Çağlak, A. & Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), ss. 167-179.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskiner, E. (2011). Öğretim materyali olarak İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarına dair bir araştırma. R. Kaymakcan, M. Zengin, Z.Ş. Arslan (Ed.), *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi* içinde. İstanbul: DEM Yayınları.
- Kılıç, A. & Seven, S. (2007). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Köseoğlu, F. & Kavak, N. (2001). Fen öğretiminde yapılandırıcı yaklaşım. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), ss. 139-148.

- MEB (2018). Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı, İlkokul 4 ve Ortaokul 5,6,7,8. Sınıflar.
- MEB (2018). Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Ortaöğretim 9,10,11,12. Sınıflar, 2018
- Okumuşlar, M. (2007). 5E yapılandırmacı öğretim modeli ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi işleniş örneği. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24, ss.167-179.
- Okumuşlar, M. (2014). *Yapılandırmacı yaklaşım ve din eğitimi*. Konya: Yediveren Kitap.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayınıcılık
- Özerbaş, M.A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademi başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), ss. 609-635.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), ss. 6-11.
- Sherman, T. M. & Kurshan, B. L. (2005). Constructing learning, *Learning & Leading with Technology*, 32(5), ss. 10-39, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ697302.pdf> (Erişim: 08.06.2014)
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınıcılık.
- Şahin, K (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders ve öğretmen kılavuz kitaplarının ders kitabı inceleme kriterlerine göre değerlendirilmesi (Muğla il örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek Özkan, Z. (2011). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı anlayışa uygunluğunun incelenmesi (6. sınıf örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tezci, E. & Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1), ss. 50-55, <http://www.tojet.net> (Erişim: 02.07.2015)
- Tosun, C., Doğan, R., Korkmaz A. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-8. L. Küçükahmet (Ed.)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), ss. 68-75.
- Yeşilyurt, E. (2011). Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının oluşturulmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(4), ss. 865-885.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal-bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), ss. 39-67.
- Zengin, M. (2011). *Din eğitimi ve öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım*. İstanbul: DEM Yayınları

#### **Çalışmada İncelenen Ders Kitapları**

- Genç, N. (2016). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5 Ders Kitabı, İstanbul, Netbil Yayıncılık.
- Komisyon (2016). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 6. Sınıf, Ed.: Ahmet Yapıcı, Ankara, MEB Yayınları.
- Komisyon (2016). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 7. Sınıf, Ed.: Ekrem Özbay, Ankara, MEB Yayınları.
- Taşın, Z., Güleç, B., Güleç, G., Bulut, İ. (2016). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8. Sınıf Ders Kitabı, Ed.: Kenan Demirtaş, Ankara, Özgün Yayınları.





# Contribution of Secondary School Religious Culture and Ethics Textbooks to Learning-Teaching Processes: An Analysis in terms of Constructivist Learning Approach

Zarife Şeyma ALTIN\*

Emine Öğülmüş DOĞAN\*\*

## Abstract

This study examines the contribution of secondary school Religious Culture and Ethics (RCE) textbooks to learning-teaching processes. The research was carried out on Primary Education RCE Curriculum in Turkey accepted and applied since 2010, and on the textbooks used between 2011-2017 according to this program. Textbooks are evaluated in terms of their contribution level for the learning-teaching process as to the principles of the constructivist approach adopted by the curriculum. Within the study, general principles of constructivist learning process have been identified through the related literature, and those that can be identified in the curriculum; thereby the criteria for evaluating textbooks were obtained (11 criteria in total) and the textbooks were examined

\* Educationist, Ministry of National Education. **E-mail:** emineogulmus@gmail.com.

**ORCID:** 0000-0003-4879-9061

\*\* Assist. Prof., Faculty of Theology, İstanbul University. **E-mail:** zseyma@istanbul.edu.tr.

**ORCID:** 0000-0003-2926-1178

**Received:** 07.05.2018 - **Accepted:** 30.11.2018

according to these criteria. Findings show that the compliance of the examined textbooks with the principles of the curriculum and the constructivist approach, in general, is at a medium level (%51,2). This ratio indicates that the textbooks cannot contribute effectively to the learning-teaching process as envisaged curriculum. A conclusion is that; it is necessary to reflect adequately the expected qualifications to the textbooks that the curriculum envisages especially from the introduction and development phases of the learning-teaching process. Research results also assess the contribution of textbooks to learning-teaching process in terms of grades, learning areas and the publishing house of the textbook (public or private).

**Keywords:** Textbook, Curriculum, Learning-teaching process, Primary Education Religious Culture and Ethics Lesson, Constructivist approach.

## **Introduction**

Primary and secondary education curriculums in Turkey have been revised since the beginning of the 2000s. Programs were renovated in 2006, and the emphasis was added on student-centered constructivist approach. Maintaining the emphasis on the constructivist approach, primary education RCE curriculum later has been updated on 2010 and 2018. This study examines the compatibility of the curriculum and the course materials, considering the program and the textbooks just repealed, whether the textbooks support the teaching process through the program envisages or not. We may expect that data submitted by such analysis be guiding to the future curriculum regulations and the textbook preparations.

Textbooks in constructivist perspective should be designed with an understanding that aims to reveal systematically specific skills and competencies in the student and allows the student to construct freely his/her individual thinking and value judgment (Asri, 2011: 50).

## **Purpose**

This study aims to identify how the principles of constructivist approach -the Primary Education RCE Curriculum asserts adopting- about the learning-teaching process, take place at the curriculum and to what extent textbooks support these principles.

## **Method**

The documentary research method is used since the aim of this study is to identify a particular situation on specific records. In these kinds of research, because the nature of the data depends on the question being asked, data may include demographic records; newspapers articles; government records; or textbooks etc.

The research includes one book for each 5th, 6th, 7th, 8th grades selected from the list of primary and secondary school textbooks to be taught in 2016-2017. Books prepared by private publishers for grades 5 and 8, and books prepared by a public publisher for grades 6 and 7 are selected. (The list of these textbooks was presented at the end of the references.)

An evaluation tool has been produced for the study using requirements of constructivist learning-teaching processing as the evaluation criteria and in these terms different from the general textbook assessment criteria considering that this study aims to examine textbooks in terms of the features that support constructivist learning-teaching process. Therefore; i. Firstly, the relevant literature has been examined and the general principles of constructivist learning period have been determined. ii. Then, which of them and how they take place within the Primary Education RCE Curriculum have been identified. iii. As a result of this inquiry 11 principles have been identified that will constitute the basis for data collection. These identified principles have been classified under the titles of “introduction (A)”, “development (B)” and “conclusion (C)” phases following the stages of the learning-teaching process.

Each principle has been explained in detail in accordance with the literature on constructivist learning to determine the competency indicators.

These are the principles we appointed as evaluation criteria for data collection in our study:

Introduction Phase Principles:

- (A1) Does it stimulate the student’s interest in the course with a remarkable activity?
- (A2) Does it stimulate students’ prior knowledge?
- (A3) Does it encourage the student to think using open-ended questions?

Development Phase Principles:

- (B1) Does it include primary sources in the learning process?
- (B2) Does it enable the student to learn the concepts of the subject?
- (B3) Does it enable the student to question the information?

(B4) Does it support the student to interact with real life?

(B5) Does it support the student's interaction with teachers and friends?

Conclusion Phase Principles:

(C1) Does it support a process-based assessment?

(C2) Does it evaluate students' high-level mental skills?

(C3) Are alternative instruments used to evaluate students?

While studying textbooks, parts that can be used at the introduction, development and conclusion stages of the course have been identified. They were defined as "structures" which constitute the unit of analysis in our study. For example, preparation questions at the beginning of each unit are among the introduction phase structures; texts or passages under the subject heading are among the development stage structures; evaluation questions or activities at the end of the unit are among the evaluation structures. 1210 structures in total were identified in this way at the four textbooks the research was conducted. Examined structures were subjected to evaluation of three-stage as "inadequate", "low-level" or "high-level" adequate according to their contribution to realize the principle. Findings about the adequacy of all structures were saved the Excel Program. By the tables and graphs obtained in this way, percentile values were figured out showing the adequacy condition of each principle at textbooks (according to the grades, units and publishing houses). Percentile values signify the rate of the adequate structures among the examined structures.

## **Findings**

The adequacy level of the textbooks to the principles varies according to the principle. In another word, textbooks are not in a qualification that supports all of the principles that the curriculum envisages to perform at the constructivist learning-teaching process, but in qualification to contribute some of them at a higher rate. In terms of compliance to the principles, it is seen that the level of providing to start to the lesson with a remarkable activity of the structures at textbooks is the lowest (%7,3); the level of supporting to use alternative instruments (%92,7) is the highest rate.

The general compliance rate of the textbooks to the principles of the curriculum and constructivist approach is at medium level (%51,2), and this rate does not show great differences among the grades but is close values to each other. In term of the publishing house, it has been identified that textbooks prepared by private publishing houses (%53,5) comprise at a higher rate structure consistent

with the principles, other than the textbooks prepared by the state publishing house (%49,5).

Different levels of contribution of the textbooks to the different stages of the learning-teaching process are one of the important findings of the research. The level of the fulfillment of the principles at the textbooks is at the highest at conclusion phase of the learning-teaching process (%87), it is the lowest at the development phase (%33,7). While textbooks support the introduction phase of the lesson at a level close to medium (%44,6), it seems that textbooks do not consider enough the constructivist learning-teaching principles at the phase of building knowledge, but performs the evaluation in accordance with the principles.

## **Conclusion and Discussion**

The fact of the inconsistency of the textbooks with the curriculum that is among the findings of this research is in accordance with the results of other researches (see Zengin, 2011). Additionally, this research shows that the level of contribution of textbooks to learning-teaching process in accordance with the approach envisaged by the curriculum is not in adequate level for specific themes and for some phases of the lesson. Thus, it is understood that consistency to the curriculum should be observed as a fundamental criterion at the preparation or assignment of the textbooks.



## Anlamli Öğrenme Öz-Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi

Hasan MEYDAN\*

### Öz

Eğitim literatürüne David P. Ausubel tarafından kazandırılan anlamli öğrenme bilginin kazanım sürecinde yeni bilgiyi mevcut bilgilere bağlama, ilişkilendirme, örüntüler oluşturmak suretiyle onu kendine mal etmeyi, güncellemeyi ve kullanabilme becerisine ulaşmayı ifade eden eğitim-bilimsel bir kavramdır. Ausubel, bireyin anlamli bir şekilde öğrenebilmesi için önceden öğrenmiş olduğu konu ve kavramları yeni kavramlarla ilişkilendirmesi, öz düzenleme yapması ve transfer etmesini sağlamaya yönelik bir kuram geliştirmiştir. Bu makalede eğitimci ve öğrencilerin öğrenme süreç ve ürünlerinin anlamli öğrenme açısından kalitesine ilişkin fikir sahibi olmalarına yardımcı olacak bir anlamli öğrenme öz farkındalık ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bunun için öncelikle kuramın teorik yapısı incelenerek ölçeğin kuramsal altyapısı oluşturulmuştur. Ölçek geliştirme sürecinde Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinden oluşan 469 (pilot uygulama: 93; esas uygulama: 376) kişilik bir örnekleme çalışılmıştır. Ölçeğin 24 maddeden oluşan son haliyle iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) .913 olarak hesaplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin açıkladığı varyansın %59,45 olduğunu ve bunun beş boyut ile açıklandığını göstermektedir: (i) Bilişsel öz-düzenleme ve transfer etme (ii) Yeni öğrenilenleri çözümlenme, (iii) Öğrenmeler arası ilişki kurma, (iv) Ön bilgileri yoklama, (v)

\* Doç. Dr., Din Eğitimi Bilim Dalı, Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.

**E-mail:** hasanmeydan77@gmail.com **ORCID:** 0000-0002-9093-7555

**Makale Gönderim Tarihi:** 20.04.2018 - **Makale Kabul Tarihi:** 04.09.2018

Öğrenilenleri değerlendirme. Kuramın teorik altyapısı ile büyük oranda örtüşen boyutların Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla .859; .848; .782; .661 ve .883 olarak gerçekleşmiştir. Elde edilen sonuçlar “Anlamli Öğrenme Öz-Farkında-lık Ölçeği”nin geçerlilik ve güvenilirlik kriterlerini sağladığını göstermektedir. Beşli likert tipte kurgulanan ölçek toplam veya ortalama puan üzerinden bireyin anlamli öğrenmeye ilişkin öz farkındalığına dair değerlendirme yapmaya imkan vermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Anlamli öğrenme, D. Ausubel, Ezbere öğrenme, Bilgiyi transfer etme.

## Giriş

Gelişimin çok hızlı yaşandığı günümüz dünyasında bireyler arasında bilgi aktarımından öteye bilginin her an yeniden üretilmesi önemli hale gelmiştir. Bilgi yeniden üretildikçe işlevselliği artmakta, birey ve toplumlar üzerinde etkin bir güç haline gelebilmektedir. Bu nedenle eğitimde öğrencilere salt bilgiyi değil onun nasıl elde edileceğini, nasıl kullanılacağını, günümüz dünyanın gerektirdiği beceri, tutum ve değerleri kazandırmada işe yararlığını öğretmenin yolları aranmakta ve buna ilişkin teoriler geliştirilmektedir. Probleme dayalı öğrenme, beceri temelli öğrenme, yapılandırmacı öğrenme gibi pek çok yaklaşım/kuram gibi anlamli öğrenme kuramı da bu bağlamda iş görmeye aday kuramlardandır.

Anlamli öğrenme bilginin kazanım sürecinde yeni bilgiyi mevcut bilgilere bağlama, eklemleme, ilişkilendirme, örüntüler oluşturmak suretiyle onu kendine mal etmeyi, güncellemeyi ve kullanabilme becerisine ulaşmayı ifade eden eğitim-bilimsel bir kavramdır. Öğrenme sürecinde öğrenci yeni muhatap olduğu malzemeyle bilişsel yapılarında var olan bilgileri arasında bir ilişki kurabilirse anlamli öğrenme gerçekleşir. Böylelikle anlam; fikirler, olaylar, kavramlar ve nesnelere arasındaki ilişkinin bir sonucu olarak tanımlanır (Ausubel, 2000). Öğrenci eğer bu ilişkinin farkında değilse öğrendiklerini zihnindeki eski bilgilerle ilişkilendiremiyor ve bağ kuramıyor veya zihinde aralarında ilişki kuracak yeterli bilgi ve tecrübe birikimi bulunmuyorsa anlamli öğrenmenin gerçekleşmesi zordur (Meydan, 2017).

Anlamli öğrenme (meaningful learning) kavramı eğitim literatürüne J. Piaget’in çalışmalarına dayalı olarak biliş üzerine çalışmalar yapan Amerikalı Psikolog David P. Ausubel (Ausubel, 2000) tarafından kazandırılmıştır. “The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View” isimli çalışmasının



da anlamlı öğrenme teorisini açıklayan Ausubel bireyin anlamlı bir şekilde öğrenebilmesi için önceden öğrenmiş olduğu konu ve kavramları yeni kavramlarla ilişkilendirmesi gerektiğini belirtir. Yeni konu ve kavramlar öğrencinin mevcut bilişsel yapıları ile etkileşime geçerek anlamlı öğrenme gerçekleşebilir.

Anlamlı öğrenme kuramının temeli bireyin önceden edindiği bilgi birikimine dayanmaktadır. Bireyin zihninde var olan yaşantılar, deneyimler sonucu elde edilen herhangi bir kavram, olay, nesne veya bilgiler yeni bilgilerin anlamlı olarak öğrenilmesine hizmet etmektedir. Anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için önceden öğrenilmiş bilgilerin bilişsel yapıda sağlıklı bir yere oturtulmuş, doğru ve tam olarak öğrenilmiş olması gerekir. Yanlış ve eksik bilgiler üzerine anlamlı öğrenmelerin kurulması zordur (Ausubel, 2000: 78-91). Kulaktan dolma, doğruluğu tereddütlü bilim, sanat, edebiyat, toplum ve insana dair bilgiler yerine belli bir süzgeçten geçerek güvenilen bir otorite tarafından öğretime konu yapılmış bilimsel bilgiyi öğrenmek öğrencide sabiteleri oluşturur.

Anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bilişte üç unsurun tamamlanması gerekir (Ausubel, 2000: 5): (i) Öğrencinin mevcut bilişsel yapılarından hangisinin potansiyel anlam dolu materyaller ile en ideal şekilde eşleşeceğine dair bilişsel bir değerlendirme... (ii) Mevcut bilişsel yapıları yeniden yapılandırmak: yani yeni öğrenilenler ile mevcut kavram, fikir ve önermeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları kavramak, gerçek veya görünüşteki zıtlıkları çözümlemek... (iii) Öğrenme materyalini öğrencinin kendine özgü kelime hazinesi ve fitri entelektüel altyapısına göre yeniden yapılandırması<sup>2</sup>.

Ausubel'in izinden giderek anlamlı öğrenme kavramı üzerine çalışmalara devam eden Mayer (2002: 226-232), Ausubel'in ezberde tutma ve transfer etme kavramlarını genişleterek anlamlı öğrenmeyi açıklamaya çalışır. O'na göre eğitimin temelde iki gayesi vardır. Hatırda tutma (retention) ve transfer etme... Hatırda tutma, bilgileri öğrenildiği zamanki haliyle bir müddet sonra hatırlayabilme becerisidir. Transfer ise öğrendiklerimizi yeni problem ve sorulara cevap verebilmek veya yeni konuları öğrenmek için kolaylaştırıcı etkileşim faktörü olarak kullanabilmektir. Hatırda tutma ve transfer birlikte olursa anlamlı öğrenme gerçekleşir. Tek başına hatırda tutma, anlamlı öğrenme sağlamadığı gibi bilginin transferi de hatırda tutmaya bağlıdır.

Ausubel, anlamlı öğrenme kavramının karşısına ezberci öğrenme (rote learning) kavramını koyar. Ezberci öğrenme bilgi ve kavramların hafızaya alınıp

<sup>2</sup> Anlamlı öğrenmenin oluşumu için ayrıca bkz. Joseph D. Novak, A Theory Of Education: Meaningful Learning Underlies The Constructive Integration Of Thinking, Feeling, And Acting Leading To Empowerment For Commitment And Responsibility, *Meaningful Learning Review*, 1(2), 2011, s. 1-14,

orada kalıcı olmalarını sağlamak için yeterli olurken onların yeni durumlara transfer edilmesini sağlamak için yeterli değildir. Anlamalı öğrenme ile ezbere öğrenme arasındaki farkı biraz daha açan Mayer (2002: 227)'e göre öğrenmenin kalitesini belirleyen üç tür öğrenme teşebbüsünden bahsetmek mümkündür: (i) öğrenmeme (no learning), (ii) ezbere öğrenme (rote learning) ve (iii) anlamalı öğrenme (meaningful learning). Üçü arasındaki farkı somutlaştırsak; öğrenmeme bir metni, modeli, anlatıyı vb. yüzeysel bir şekilde okuyan, dinleyen, göz gezdiren öğrencinin durumu için geçerlidir. Öğrenci bir metni göz ucuyla, üstünden tozunu alır şekilde okur; sonrasında temel kavramları, fikirleri, ilişkileri hatırlayamaz ve açıklayamaz. Burada öğrenmenin temel iki gayesi olan hatırd tutma veya transfer etme yoktur. Sıradan/ezbere öğrenmenin gerçekleştiği bir öğrenme sürecinde ise öğrenci dikkatli bir şekilde metni okur, dinler, inceler ana noktaları ve anahtar kavramları ezberlemek için tekrarlar yapar. Öğrenme süreci sonucunda öğrenci kavram ve konuların büyük bir bölümünü hatırd tutmuştur, ileri bir zamanda aynı şekilde aktarabilir. Ancak öğrendiklerini kullanarak problem çözmek, yeni sonuçlar ve düşünceler üretmek; yeni öğrenmeler gerçekleştirmek için onları kullanamaz. Burada hatırd tutma gerçekleşmiş fakat transfer gerçekleşmemiştir. Anlamalı öğrenme düzeyinde ise öğrenci öğrenme sürecinde gördüğü konu ve kavramları sadece hafızaya almakla kalmayıp bu bilgileri problemler çözmek, yeni konu ve kavramları anlamak için kullanabilir.

Anlamalı öğrenmenin karşısında yer alan ve çoğunlukla kalitesiz, hayata beceri olarak yansımayan ürünler ortaya çıkartan ezbere öğrenme belli bir işlevi olmayan veya sınırlı işleve sahip tek parçaların edinimi süreci olarak tanımlanabilir. Anlamalı öğrenme ise parçaların daha önceden kurulmuş kategorilerin veya sistematik kümelerin, örüntülerin bütünüleyici bir parçası olarak adapte edildiği bir süreci ifade eder (Çakıcı ve diğ. 2006: 74). İnsan hayatta olan bitenleri anlamlandırabilmek için farklı bilgi kaynaklarını bir arada değerlendirerek pazılın parçalarını birleştirmek zorundadır. Oysa ezbere öğrenmede pazılın parçaları eksik, aralarındaki ilişkiler kopuktur. Pazılın farklı parçalarını birleştirip bütüncül bir bakış geliştirebilmek için pazılın parçalarını oluşturacak farklı disiplinlerin verilerine ve bakış açılarına ihtiyaç vardır.

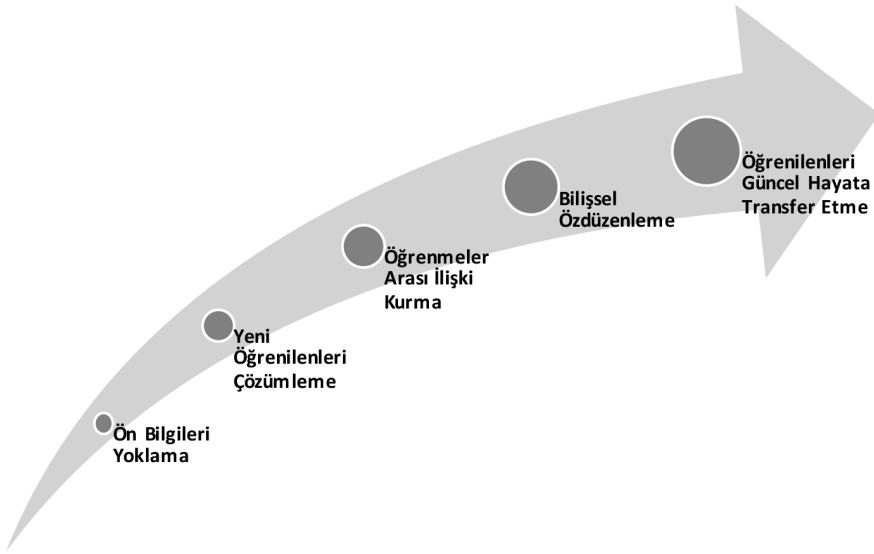
Anlamalı öğrenme süreci oldukça etkin bir öğrenme sürecidir. Bu süreçte ilk olarak, bilişsel yapıda bulunan hangi fikirlerin ya da bilgilerin yeni öğrenilecek malzemeye daha ilişkili olduğuna karar verebilmek için bir yargılama gerekmektedir. Ardından yeni ve zihinde önceden var olup yeni öğrenmeyle zıtlık, paralellik, bütünüleyicilik, açıklayıcılık vb. boyutlarda ilişkili görülen eski

bilgiler arasında uzlaşmaya gidilir. Üçüncü aşamada birey yeni öğrendiklerini deneyimlerine, fikir yapılarına, sözcük dağarcığına uyumlu olarak yeniden düzenlemeye başlar. Eğer birey anlamlı öğrenme süreci içinde uygun bir uzlaşma temeli bulamazsa daha kapsamlı ve daha açıklayıcı ilkelerin altında zihnindeki bilgilerini yeniden düzenlemeye ve sentezlemeye çalışacaktır (Ausubel, 2000: 78, 91; Çakıcı ve diğ. 2006: 73).

Anlamlı öğrenme süreci sonucunda oluşan yeni anlamlar, öğretim materyalinde yer alan potansiyel anlamlar ile öğrencinin zihninde çıpa görevi görecektir fikirler arasındaki etkileşimin ürünleridir. Süreç sonunda öğretim materyalinde yer alan potansiyel anlamlar, çıpalara bağlanarak bilişsel sistemin birer parçası olurlar. Anlamlı öğrenmeyi oluşturacak öğrenme sürecinde bilginin bir dantel gibi aşama aşama örülmesi söz konusudur. Bu açıdan dini bilgi ile akli ve tecrübi bilgilerin bir arada öğrenildiği ortamlar dini bilgi ile bilimsel bilgi arasındaki uyum ve zıtlıkları değerlendirmek, tez ve antitezlerden sentezlere gitmek, makro düşünceler geliştirebilmek için gerekli bilişsel altyapının örülmesi açısından önemli bir potansiyel barındırmaktadır. Çoğunlukla tümel ilkeleri veren dini bilginin tikel örneklerle ilişkilendirildiği anlamlı öğrenmede zihinsel yapılar da açıklayıcı örüntülerin kurulması kolaylaşır.

Buraya kadar paylaşılanlar anlamlı öğrenme süreçlerinde beş temel aşamanın bulunduğunu göstermektedir. Birinci aşama öğrenmeye başladığımız konu ile ilgili ön bilgilerin yoklanması, gözden geçirilmesi aşamasıdır. İkinci aşama yeni öğrenilen konunun içeriğinin derin bir analize tabi tutulmasıdır. Bu aşamada öğrenci yeni konudaki kavram, iddia, öneri ve ilişkileri analiz etmeye çalışmalıdır. Üçüncü aşamada ise yeni öğrenilen konu ve metinde yer alan kavram, görüş ve iddiaların eski öğrenmelerle karşılaştırma, benzerlik ve farklılıkları tespit etme aşamasıdır. Dördüncü aşamada kişi yeni öğrenmelerinin kendi bilişsel yapılarında meydana getirdiği değişimleri fark eder ve izler. Kişi bu sayesinde kendi bilişsel şemalarını bilinçli bir şekilde kurar ve kurulan şemaların sağlamasını yapar. Anlamlı öğrenmeyi tamamlayan beşinci aşama ise transfer etme yani öğrenilen bilgilerin güncel hayatla ilişkisinin kurulması ve günlük hayatta kullanılarak işlevsel hale getirilmesidir. Geliştirilen ölçeğin dayandığı bu teorik temel Şekil 1’de özetlenmeye çalışılmıştır.

## Şekil 1: Anlamli Öğrenmenin Teorik Çerçevesi



Özellikle ilahiyat eğitimi gibi büyük oranda geleneksel ve teorik bilgiye dayanan bir alanda bilgilerin anlamli öğrenme süreci içinde öğrenilmesi, edinilen birikimin günümüz insanının daha fazla dikkatini çekmesini sağlayacaktır. Zira bu tür bir öğrenme dini bilginin güncellenmesi, modern insanın ilgi, imkân ve ihtiyaçları ile birlikte değerlendirilmesine katkı yapabilecektir. Bu bağlamda çalışmamızın amacı eğitimci ve öğrencilerin öğrenme süreç ve ürünlerinin *anlamli öğrenme açısından kalitesine ilişkin fikir sahibi olmalarına yardımcı olacak bir anlamli öğrenme öz farkındalık/değerlendirme ölçeği geliştirmektir*. Yaptığımız literatür taramalarında Türkçe ve yabancı literatürde söz konusu kurama ilişkin yayınların oldukça az olduğu görülmüş, kuramın yapısının ölçümüne yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Günümüzde eğitim sistemlerinin başarısı, aktardığı bilgiyi depolayabilen değil onu işleyerek işlevsel hale getirebilen bireyler yetiştirmesi ile ölçülmektedir<sup>3</sup>. Anlamli öğrenme modeli hem öğrenenlere hem de eğitimcilere bilginin işlevsel hale getirilmesine yönelik faydalı bir yol haritası sunmaktadır. Bu modele göre gerçekleştirilebilecek bir öğrenmeyi izleme stratejisi bireysel öğrenme süreçlerinde ve tüm eğitim ortamlarında öğrenmenin verimliliğine dair öz-farkındalık geliştirmek açısından yararlı olacaktır.

3 Türk eğitim sisteminin PISA sınavlarında istenen verimliliği göstermemesine dair değerlendirmeler bu gerçekliğe işaret etmektedir. PISA direktörü Andreas Schleicher'in konuya ilişkin açıklamaları için bkz. (<http://www.haberturk.com/pisa-direktoru-andreas-schleicher-ogrettikleriniz-artik-gereksiz-1711035>) Erişim: 08.03.2018.

## Yöntem

### Deneme Formunun Hazırlanması

Anlamlı Öğrenme Öz-Farkındalık Ölçeğinin geliştirilmesi için öncelikle D. Ausubel'in kuramı ele aldığı "The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View" eseri ve kendisinden sonra bu kurama katkı sağlayan literatür incelenmiştir. İncelemeler sonucunda yukarıda ele alındığı şekilde kuramın yapısı belirlenmeye çalışılmış ve bu yapıya uygun ölçek maddelerinin yazımına geçilmiştir. Bu aşamada yapıyı ölçmede işe yaraması muhtemel, mümkün olduğu kadar çok madde yazılmaya çalışılmıştır. İlk yazılan 39 madde ve muhtemel 5 boyuttan oluşan taslak, ölçme değerlendirme alanında uzman iki eğitim bilimci ve çalışmanın örneklemini oluşturan İlahiyat öğrencilerinin gelişimsel özelliklerine aşinalıkları dikkate alınarak iki din eğitimcisinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ölçek maddelerinin her birisi için ayrı ayrı ve ölçeğin geneline ilişkin uygunluk, düzeltme ve ekleme önerileri düzenlenen form yoluyla alınmıştır. İlgili uzmanlara anlamlı inceleme formu öncesinde teorik yapı hakkında fikir sahibi olmaları için öğrenme kuramına ilişkin - bu çalışmanın giriş kısmına benzer - özet bir bilgi notu paylaşılmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler çerçevesinde düzeltmeler yapılmış, bu bağlamda anlamlı öğrenmeyi tersten ölçmeyi sağlayan ezbere öğrenme ayrı bir boyut olarak kurgulanmış ve ortaya çıkan 38 madde ve 6 boyuttan oluşan taslak bir dil uzmanına inceletilmiştir. Elde edilen taslak Bülent Ecevit Üniversitesi (BEÜ) İlahiyat Fakültesi öğrencilerinden 6 tanesine önce kendi başlarına okutulmuş ardından karşılıklı olarak müzakere edilmiştir. Bu işlemler sonucunda beşli likert formunda hazırlanan ölçeğin pilot uygulaması BEÜ İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören toplam 93 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

### Çalışma Grubu ve İşlem

Araştırma 2018 yılı Şubat ve Mart aylarında BEÜ İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören hazırlık, bir, iki ve üçüncü sınıf öğrencileri arasından amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş toplam 469 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden 93'ünden pilot uygulama sürecinde veri toplanmış, 376'sı ise esas uygulama sürecinde çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan kişi sayısının ölçek geliştirme çalışmalarında pilot uygulama için değişken sayısının beş katına yakın, esas uygulamalarda ise 5-10 kattan fazla olması kri-

terini (Coşkun, Altunışık, Bayraktaroğlu, Yıldırım 2015: 137; Tavşancıl, 2002) karşıladığı değerlendirilmektedir.

Esas uygulamanın gerçekleştirildiği çalışma grubunun cinsiyet, mezun oldukları lise türü, öğrenim gördükleri sınıf, mevcut not ortalamaları ve ilahiyat eğitimleri boyunca başarısız derslerinin olup olmadığına ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

		f	%
Cinsiyet	Erkek	128	34,0
	Kız	248	66,0
	Toplam	376	100,0
Mezun Olunan Lise Türü	Düz Lise	30	8,0
	Normal İHL	93	24,8
	Anadolu İHL	178	47,5
	Özel Lise	4	1,1
	Fen Lisesi	1	,3
	Anadolu Lisesi	39	10,4
	Meslek Lisesi	20	5,3
	Açık Lise	10	2,7
	Toplam	375	100,0
	Cevap Vermeyen	1	
	Toplam	376	
Sınıf	Hazırlık	68	18,1
	Bir	59	15,7
	İki	126	33,5
	Üç	123	32,7
	Toplam	376	100,0
Not Ortalaması	0-1 Arası	2	,6
	1-2 Arası	33	10,4
	2-3 Arası	198	62,3
	3-4 Arası	85	26,7
	Toplam	318	100,0
	Cevap Vermeyen	58	
Toplam	376		
Başarısız Olunan/ Alttan Alınan Ders	Hayır, hiç başarısız olduğum için alttan aldığım/alacağım dersim olmadı.	138	41,4
	Evet, birden fazla dersten başarısız oldum/alttan aldım/alacağım.	103	30,9
	Sadece bir defa böyle bir durum yaşadım.	92	27,6
	Toplam	333	100,0
	Cevap Vermeyen	43	
Toplam	376		

## Verilerin Analizi

Ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde pilot uygulama ve esas uygulama sonrasında madde toplam korelasyonuna dayalı madde analizi yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında yapılan madde analizinde 9 madde, esas uygulama sonrasında ise 4 madde ölçekten çıkartılmıştır. Ayrıca madde analizi işlemi ölçeğin son halinde yer alan her bir boyut için tekrarlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini kestirmek için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) hesaplanmış, bu işlem de ölçeğin her bir boyutu için yinelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör (temel bileşenler) analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ortak faktör varyansı (communality) beklenen değeri karşılamadığı için bir madde daha ölçekten çıkartılarak toplam 24 madde ve 5 faktörden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 16 programı kullanılmıştır.

## Bulgular

### Madde Analizleri

İlahiyat öğrencilerinin anlamlı öğrenmeye ilişkin öz-farkındalıklarını belirlemek için oluşturulan 38 maddelik taslak ölçek 26-28 Şubat tarihlerinde 93 öğrenciye uygulanmıştır. Ön uygulama sonucu elde edilen veri setinin genelinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .799 bulunmuştur. Taslak ölçekte yer alan maddelerin her birisinin ayırt edicilik ve toplam puanı yordama gücünü saptamak amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Bu işlem sonucunda madde toplam korelasyonu .30 altında gerçekleşen ve güvenilirlik katsayısını düşüren 4, 13, 14, 16, 22, 27, 28, 29, 30 numaralı maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Ölçeği oluşturan diğer maddelerin madde toplam korelasyonlarının pozitif ve .30'dan yüksek oluşu maddelerin benzer davranışları örneklediğini, ayırt ediciliklerinin ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011: 171). Kalan 29 maddenin madde toplam korelasyonları .372 ile .798 arasında değişmektedir.

19-21 Mart tarihleri arasında gerçekleştirilen esas uygulamanın ardından 29 madde için yeniden madde analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamada ölçeğin geneli için Cronbach Alpha katsayısı .832 olarak hesaplanmıştır. Madde analizi işlemi sonucunda madde toplam korelasyonu .30'un altında gerçekleşen

ve ölçeğin güvenilirliğini düşüren 35, 36, 37 ve 38 numaralı maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Kalan maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .332 ile .596 arasında değişmektedir. Esas uygulama sonrası hesaplanan madde toplam korelasyonları ve maddenin silinmesi durumunda ölçek genelinin Cronbach Alpha katsayısı Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2:** Madde Analizi Sonuçları

Madde	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silinirse Cronbach Alpha Değeri
1.Zihnimde önceden var olan ve yeni öğrendiğim konuya yakın görünen ön bilgileri hatırlamaya çalışırım.	,44	,82
2.Öğreneceğim konu ile ilgili önceden bildiklerimi gözden geçiririm.	,33	,82
3.Yeni konuyla ilgili önceden ne bildiğimi hatırlamaya çalışırım.	,38	,82
35.Yeni öğrendiğim konuyu ezberler geçerim. Ne de olsa maksat sınıf geçmek.	-,27	,85
5.Yeni öğrendiğim konunun temel fikirlerini çözümlemeye çalışırım.	,47	,82
6.Bir metni veya ders kitabını okurken metnin ana fikirlerini çıkartmaya çalışırım.	,51	,82
7.Yeni öğrendiğim konudaki temel kavramların anlamlarını belirlemeye çalışırım.	,39	,82
8.Bir metni veya ders kitabını okurken metinde geçen kavramları ve anlamlarını anlamaya çalışırım.	,46	,82
9.Yeni öğrendiğim bir konunun temel iddialarını anlamaya çalışırım.	,56	,82
10.Bir metni veya ders kitabını okurken metinde ortaya atılan temel iddiaları anlamaya çalışırım.	,52	,82
11.Yeni öğrendiğim konunun hangi mesajları verdiğini anlamaya çalışırım.	,53	,82
12.Bir metni veya ders kitabını okurken hangi mesajları verdiğini anlamaya çalışırım.	,51	,82
36.Ders çalışırken konunun ne anlatmak istediğini anlamak için kafa yormaktansa ezberleyerek öğrenmek bana daha kolay geliyor.	-,15	,85
15.Okuduğum metin veya ders kitabındaki fikirleri eski öğrendiklerimle karşılaştırırım.	,47	,82
17.Okuduğum metin veya ders kitabında geçen kavramların anlamlarını eski bildiğim anlamları ile karşılaştırırım.	,50	,82
18.Yeni öğrendiğim konuda verilmek istenen mesajları eski bilgilerime göre değerlendiririm.	,36	,82
19.Okuduğum metin veya ders kitabında verilmek istenen mesajları eski bilgilerime göre değerlendiririm.	,36	,82
20.Yeni öğrendiklerim ile eskiden bildiklerim arasındaki benzerlikleri tespit etmeye çalışırım.	,58	,81
21.Yeni öğrendiklerim ile eskiden bildiklerim arasındaki farklılıkları tespit etmeye çalışırım.	,52	,82



37.Derinlemesine düşünüp incelemektense ezberleyerek öğrenmeyi tercih ederim.	-,19	,85
23.Yeni öğrendiklerimin benim düşüncelerimde bir değişiklik yapıp yapmadığını izlerim.	,52	,82
24.Yeni öğrendiklerimin bilgi dağarcığı için nereye oturduğunu belirlemeye çalışırım.	,50	,82
25.Yeni öğrendiklerimin, hayata bakış açımında ne tür değişiklikler yaptığını görmeye çalışırım.	,59	,81
26.Yeni öğrendiklerimin, olayları açıklama biçimimde yaptığı değişimleri tespit etmeye çalışırım.	,57	,81
31.Yeni öğrendiğim konu ve bilgilerin güncel hayatta ne işe yaradığını düşünür, tespit etmeye çalışırım.	,53	,82
32.Yeni öğrendiklerimi hayatta çeşitli olayları açıklamada kullanmaya çalışırım.	,51	,82
33.Yeni öğrendiklerimi kendi cümlelerimle anlatmaya çalışırım.	,54	,82
38. Öğrendiklerim kalıcı olmasa da sınavda işe yaradığı için ezberleyerek öğrenmek iyidir.	-,18	,85
34.Bir problemle karşılaştığımda o konuyla ilgili önceden neler öğrendiğime dair zihnimi yoklarım.	,41	,82

### Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin geneli ile ilgili madde analizi işlemleri tamamlandıktan sonra ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA öncesinde örneklem yeterliliğini ve verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Mayer Olkin (KMO) ve Barlett testleri yapılmıştır. KMO testi sonucu .893 olarak hesaplanmıştır. Barlett testi sonucu ise (p: .000) anlamlı bulunmuştur. Büyüköztürk (2011: 126)'e göre KMO katsayısının .60'dan yüksek oluşu ve Barlett testi sonucunun anlamlı çıkması, örneklemin yeterli olduğunu, veri setinin normal dağılım gösterdiğini ve faktör çıkarmaya uygun olduğunu işaret etmektedir. Coşkun ve arkadaşları (2015:267-268) ise tatminkar bir sonuç için KMO değerinin .70'in üzerinde olmasını gerekli görmektedir. Elde edilen sonuçlar veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin birden çok boyuttan oluştuğu teorik olarak öngörülebildiğinden faktör analizi sırasında veriler dik döndürme tekniklerinden Varimax Rotasyonu'na tabi tutulmuştur. Faktörleri oluşturan maddelerin belirlenmesinde her bir maddenin faktör yükünün .50'nin üzerinde olması, farklı faktörlerdeki faktör yükü değeri arasında en az .10 birim fark bulunması ve ortak faktör varyansın (communality) en az .30 olması kriterleri dikkate alınmıştır (bkz. Büyüköztürk, 2011:124-125). Faktör analizi işlemi sonucunda m.34.'ün ortak faktör varyansı

(communality) .298; birinci faktörde faktör yükü .350, üçüncü faktörde .332 olarak gerçekleşmiştir. İlgili madde ortak faktör varyansında istenen değeri sağlamadığı ve iki faktörde birbirine yakın yüklemeye yaptığı için ölçekten çıkartılmıştır. Sonuçta toplam beş faktör/boyut, 24 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmış olup faktör analizi sonuçları Tablo 3 de verilmiştir.

**Tablo 3:** Maddelerin Ortak Faktör Varyansı, Ölçeğin Faktör Yapısı, Madde Faktör Yükleri, Faktörlerin Öz Değerleri, Faktörlerin Açıkladığı Varyanslar ve Açıklanan Toplam Varyans

Madde	Ortak Faktör Varyansı	1.Faktör: Bilişsel Öz-Düzenleme ve Transfer Etme	2. Faktör: Yeni Öğrenilenleri Çözümleme	3. Faktör: Öğrenmeler Arası İlişki Kurma	4. Faktör: Ön Bilgileri Yoklama	5. Faktör: Öğrenilenleri Değerlendirmeden Geçirme
m.25.	.68	,77	,21	,11	,13	,08
m.26.	.64	,73	,17	,06	,23	,10
m.24.	.60	,72	,16	,22	,04	-,07
m.23.	.59	,71	,12	,25	,03	,02
m.32.	.55	,60	,21	-,02	,37	,08
m.33.	.46	,58	,30	,13	,07	,09
m.31.	.48	,58	,29	,12	,17	,10
m.10.	.63	,19	,76	,10	,01	,08
m.9.	.60	,28	,69	,21	,01	,04
m.12.	.59	,21	,68	,08	,14	,14
m.11.	.57	,29	,64	,03	,18	,20
m.6.	.49	,22	,63	,13	,14	,10
m.5.	.49	,25	,51	,13	,36	-,09
m.8.	.40	,11	,51	,32	,15	-,01
m.7.	.48	,01	,50	,42	,17	-,13
m.21.	.68	,33	,26	,70	,03	,05
m.20.	.69	,33	,20	,70	,15	,14
m.15.	.59	,13	,14	,63	,24	,29
m.17.	.61	,06	,20	,58	,36	,30
m.3.	.66	,12	,17	,07	,78	,03
m.2.	.51	,16	,08	,15	,67	,03
m.1.	.48	,19	,16	,25	,59	-,01
m.18.	.86	,10	,08	,11	,06	,91
m.19.	.85	,08	,11	,22	-,02	,88
<b>Faktörün Öz Değeri</b>		8,30	1,90	1,57	1,41	1,07
<b>Faktörün Açıkladığı Toplam Varyans</b>		%16,44	%15,55	%10,23	%8,99	%8,21
<b>Açıklanan Toplam Varyans</b>		%59,45				

Faktör analizi sonuçları ölçeğin beş faktörde yapılandığını göstermektedir. Faktörlerin belirlenmesinde yapının dayandığı teorik çerçeve ile birlikte faktör öz değerinin 1 (bir)'in üstünde olması kriteri esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2011: 125; Coşkun ve diğ. 2015: 274). Analiz sonucuna göre ölçeğin açıkladığı

toplam varyans %59,450 olarak gerçekleşmiştir. Yedi maddeden oluşan bilişsel öz düzenleme ve bilgiyi transfer etmeye yönelik maddelerin toplandığı birinci faktörün öz değeri 8,306, açıkladığı varyans ise %16.442 dir. İkinci faktör yeni öğrenilen konuyu çözümlenmeye yönelik sekiz maddenin toplanması ile oluşmuş görünmekte ve anlamlı öğrenmeye ilişkin varyansın %15.559'unu açıklamaktadır. Üçüncü faktör eski ve yeni öğrenmeler arası ilişkiler kurmaya yönelik dört maddeden oluşmakta ve varyansın %10,235'ini açıklamaktadır. Anlamlı öğrenmenin ilk adımı olan ön bilgileri yoklamaya yönelik üç madde dördüncü faktörü oluşturmuş olup varyansın % 8,997'sini açıklamaktadır. Varyansın % 8,218'ini açıklayan son faktör ise yeni öğrenilenleri değerlendirme süzgecinden geçirmeye ilişkin iki maddeyi birleştirmiş görünmektedir.

Ölçeğin iç tutarlılığını yordama amacıyla yapılan bir diğer işlem ölçeği oluşturan faktörlerin ölçek toplam puanları arasındaki korelasyon değerlerine bakılmasıdır. Ölçeği oluşturan faktörler arasında çok güçlü ya da negatif yönlü bir ilişki ölçeğin iç tutarlılığına zarar verir. Faktörler arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunması beklenir. Faktörler arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Momentler Çarpımı sonucuna göre ölçeği oluşturan beş alt faktörün birbiri ile eşleşmesinden oluşan toplam 10 farklı sonucun dokuzunda .01 anlamlılık düzeyinde birisinde ise .05 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen değerlerin hiç birisinin .90'ın üzerinde olmaması alt bileşenler arasında çoklu bağıntı problemi bulunmadığını göstermektedir (Akbulut, 2010). Tablo 4'de faktörlerin ortalama ve standart sapma puanları ile Pearson Korelasyonu değerleri verilmiştir.

**Tablo 4:** Faktörlerin Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Faktörler Arası Korelasyon

	X	SS	1.Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör
1.Faktör: Bilişsel Öz-Düzenleme ve Transfer Etme	4,09	,60	-				
2. Faktör: Yeni Öğrenilenleri Çözümlenme	4,19	,50	,60**	-			
3. Faktör: Öğrenmeler Arası İlişki Kurma	3,96	,64	,51**	,57**	-		
4. Faktör: Ön Bilgileri Yoklama	4,04	,63	,43**	,43**	,45**	-	
5. Faktör: Öğrenilenleri Değerlendirmeden Geçirme	3,64	,92	,20**	,21**	,38**	,12*	-

N: 376, \*\*p< .01, \*p< .05

## Güvenilirliğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin 24 maddeden oluşan son haliyle iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) .913 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin olası tüm ikiye ayırma kombinasyonları sonucunda ortaya çıkabilecek güvenilirlik hesaplamalarının bir ortalaması olarak görülmekte ve değer .70'ün üstünde olması ölçeğin iç tutarlılığına sahip olduğunu göstermektedir (Coşkun ve diğ. 2015: 126; Büyüköztürk, 2011: 171) Ölçeğin son haline ilişkin madde analizi sonuçlarına bakıldığında madde ortalamasının (mean) 97.1987; varyansın 124.119; standart dağılımın 11.14087 olduğu, düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .351 ile .641 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin genelinin madde analizine ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5:** Ölçeğin Geneline İlişkin Madde Analizi Sonuçları

Madde	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Doğrulanmış Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa Değeri
m.1.	92,91	116,54	,47	,91
m.2.	93,50	115,01	,40	,91
m.3.	93,03	115,84	,44	,91
m.5.	93,10	114,00	,54	,90
m.6.	93,14	113,39	,56	,90
m.7.	93,07	116,62	,45	,91
m.8.	92,83	117,38	,49	,91
m.9.	93,16	113,61	,59	,90
m.10.	93,06	114,95	,55	,90
m.11.	92,92	114,56	,59	,90
m.12.	92,85	116,05	,56	,90
m.15.	93,23	114,46	,52	,90
m.17.	93,37	113,38	,54	,90
m.18.	93,50	116,14	,35	,91
m.19.	93,55	115,73	,36	,91
m.20.	93,12	113,28	,64	,90
m.21.	93,20	112,76	,60	,90
m.23.	93,18	113,07	,55	,90
m.24.	93,32	112,88	,55	,90
m.25.	93,07	112,87	,62	,90
m.26.	93,19	112,38	,60	,90
m.31.	92,97	113,82	,58	,90
m.32.	93,05	113,83	,56	,90
m.33.	93,05	113,54	,56	,90

Ölçeğin faktörler bazında güvenilirlik sonuçları hesaplandığında (Tablo 6) birinci faktörden başlayarak sırasıyla Cronbach Alfa katsayıları .859; .848; .782; .661 ve .883 olarak gerçekleşmiştir. Dördüncü faktör dışındaki tüm katsayılar

güvenilirlik için genel kabul gören .70 değerinin üstündedir. Dördüncü faktörde ise oran .661'de kalmış olmasına karşın inceleme türü araştırmalarda Alfa değerinin .50'ye kadar indirilebileceği öngörülmektedir (Coşkun ve diğ. 2015: 126). Bu nedenle, faktörün az sayıda maddeden oluşmasına karşın elde edilen katsayının (madde sayısının artışına bağlı olarak Alfa değerinde artış beklenir) kabul edilebilir düzeyde olduğu değerlendirilmiştir.

Maddelerin faktör içinde aldıkları madde toplam korelasyonu değerleri birinci faktör için .559 - .706; ikinci faktör için .510 - .653, üçüncü faktör için .526 - .637; dördüncü faktör için .431 - .539 ve beşinci faktörde her iki madde için 791 olarak gerçekleşmiştir. Ayrıca tüm boyutlarda her bir maddenin tek tek elenmesi durumunda Cronbach Alpha katsayılarında bir artış olmayacağı görülmektedir. Bu sonuçlara her bir faktörü oluşturan maddelerin iç tutarlılıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

**Tablo 6:** Faktörler Bazında Madde Analizi Sonuçları

Faktör	Madde	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Doğrulanmış Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa Değeri
1. Faktör: Bilişsel Öz-Düzenleme ve Transfer Etme	m.23.	24,60	13,60	,61	,84
	m.24.	24,75	13,25	,64	,83
	m.25.	24,51	13,39	,70	,82
	m.26.	24,62	13,31	,67	,83
	m.31.	24,40	14,23	,59	,84
	m.32.	24,49	14,07	,58	,84
	m.33.	24,50	14,10	,55	,84
Madde Sayısı: 7			Cronbach Alfa Değeri: .859		
2. Faktör: Yeni Öğrenilenleri Çözümleme	m.5.	29,37	12,44	,55	,83
	m.6.	29,42	12,08	,59	,82
	m.7.	29,34	13,08	,51	,83
	m.8.	29,11	13,65	,51	,83
	m.9.	29,42	12,15	,65	,81
	m.10.	29,30	12,41	,64	,81
	m.11.	29,18	12,83	,59	,82
	m.12.	29,11	13,11	,60	,82
Madde Sayısı: 8			Cronbach Alfa Değeri: .848		
3. Faktör: Öğrenmeler Arası İlişki Kurma	m.15.	11,86	3,99	,59	,72
	m.17.	11,99	4,02	,52	,75
	m.20.	11,78	3,97	,63	,70
	m.21.	11,86	3,91	,58	,72
Madde Sayısı: 4			Cronbach Alfa Değeri: .782		
4. Faktör: Ön Bilgileri Yoklama	m.1.	7,85	2,22	,43	,60
	m.2.	8,44	1,60	,44	,60
	m.3.	8,00	1,80	,53	,44
Madde Sayısı: 3			Cronbach Alfa Değeri: .661		

5. Faktör:	m.18.	3,60	1,00	,79	-
Öğrenilenleri Değerlendirme	m.19.	3,68	,91	,79	-
Madde Sayısı: 2			Cronbach Alfa Değeri: .883		

## Tartışma Sonuç ve Öneriler

Ortaya çıkan yapı ile teorik altyapı arasında bir değerlendirme yaptığımızda ortaya çıkan yapının büyük oranda teori ile uyumlu gerçekleştiği görülmektedir. Teorik olarak anlamlı öğrenmeyi oluşturduğu düşünülen beş aşamadan üçü birbir faktör olarak yapı içerisinde gözlemlenmiştir. Bunlar ön bilgileri yoklama (4. boyut) , yeni öğrenilenleri çözümüleme (2. boyut) ve öğrenilenler arası ilişki kurma (3. boyut) boyutlarıdır. Teoride birbirinden ayrı yapılar olarak düşünülen bilişsel öz düzenleme ve bilgileri güncel hayata transfer etme boyutları ise tek bir yapı olarak gerçekleşmiştir. Gerçi Ausubel (2000: 78, 91) bazı noktalarda öğrenme sürecini üçüncü aşama olarak görülen öz düzenlemede bitiriyor gibi görünse de transfer etmeye yaptığı vurgu bizi transfer etmeyi öz düzenlemenin ötesinde bir boyut olarak değerlendirmeye yönlendirmiştir. Ancak ölçek sonucu oluşan durum bilişsel yapıları yeniden kurgulama ile bilgiyi transfer etme işlemi arasında çok güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Teoride eski ve yeni öğrenmeler arasında ilişki kurma başlığı altında değerlendirilebileceği düşünülen iki soru (18 ve 19) ise ayrı bir boyut olarak şekillenmiştir. Beşinci faktörü (Öğrenilenleri Değerlendirme) oluşturan iki madde ölçeğin teorik altyapısı hazırlanırken öğrenmeler arası ilişki kurma kapsamında değerlendirilmiş olmakla birlikte denen farklı modellerde açıklanan toplam varyansa katkı ve maddelerin diğer boyutlar altında ulaştıkları yük değerleri dikkate alınarak ayrı bir faktör olarak yapılandırılmalarının uygun olacağı değerlendirilmiştir. Bu durum kanaatimizce öğrenilenler arası ilişki kurmadan öteye eleştirel bir bakışın anlamlı öğrenmeyi tamamlayan bir unsur olarak algılanmasının mümkün olduğuna işaret emektedir. Çünkü söz konusu iki madde yeni öğrenilenleri değerlendirme süzgecinden geçirmeyi ifade etmektedir. İlerideki çalışmalar için bu husus dikkate alınması gereken bir durumdur.

Öte yandan teorik olarak tersten puanlama yaparak anlamlı öğrenmeyi tersten ölçmeyi amaçlayan ve altıncı bir boyut olarak yapılandırılabilirliğini öngördüğümüz maddeler ortaya çıkan yapı ile uyum sağlamamış, iç tutarlılıkları düşük gerçekleştiği için ölçekten çıkartılmıştır. Kanaatimizce ölçeğin geliştirilmesi gereken en önemli yönü burası olmuştur. Zira kuramın teorik altyapısını oluşturan araştırmacılar (bkz. Ausubel, 2000; Mayer, 2002) anlamlı öğrenmenin en iyi biçimde ezberle öğrenme ile karşılaştırarak açıklanabileceğini belirtmekte-

dirler. Dolayısıyla anlamla öğrenmeye ilişkin bireyin öz farkındalığını ölçmeye çalışan bir envanterin bunu dikkate alması beklenebilir. Bu nedenle ileriki çalışmalarda kuramın bu yönü dikkate alınarak envanterin geliştirilmesi yoluna gidilmesi faydalı olacaktır.

“Anlamlı Öğrenme Öz-Farkındalık Ölçeğinin” geliştirilmesine yönelik işlemler sonucunda ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik kriterlerini sağladığı gözlemlenmiştir. Geçerlilik ve güvenilirlik değerlerinin mevcut veriler çerçevesinde maksimize edilmesine yönelik işlemler sonucunda ölçek beş boyut ve 24 madde şeklinde belirginleşmiştir. Beşli likert tipte kurgulanan ölçek toplam veya ortalama puan üzerinden bireyin/öğrencinin anlamlı öğrenmeye ilişkin öz farkındalığına dair değerlendirme yapmaya imkan vermektedir. Eğitim-öğretim süreçlerinde ölçek hem öğrencilere hem de eğitimcilere öğrenmeyi izleme, öğrenme süreç ve ürünlerinin işlevselliğine yönelik eksikliklerin tespitinde dönüt almaya imkan veren bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Elde edilen sonuçlar eğitimcilere, bilgiyi sunarken öğrencinin eski öğrenmelerini, bilişsel yapılarını, öz düzenleme becerilerini, bilginin hayata yakınlığını ve işlevselliğini dikkate alarak sunma; öğrenciye ise kendi öğrenmesini izleme ve bilgiyi farklı perpektiflerden sorgulama sorumluluğunun düştüğünü göstermektedir. Nitekim eğitimde bireyin kaliteli öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için önerilen stratejilerden birisi de öğrenmeyi izleme stratejisidir. Öğrenci öğrenme süreçlerini ve bu süreçler içerisinde kendi bilişsel yapılarında ve yetkinliklerinde meydana gelen değişimleri izleyebildiği sürece daha kaliteli öğrenmelerin gerçekleşeceği varsayılmaktadır (bkz. Arslan, 2016: 185-216). Geliştirilen ölçek öğrenme süreçleri ve bunun bilişsel ürünlerinin izlenmesine yönelik bir yol haritası ve değerlendirme aracı olarak kullanılabilir.

Ölçek geliştirme sürecinde örneklem olarak İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerinde işlem yapılmış olmakla birlikte ortaya çıkan yapının tüm sosyal bilimler alanında kullanılabilir, uyarlanabilir olduğu görülmektedir. Zira maddeler arasında din eğitimi alanına özgü madde bulunmamakta, genel olarak öğrenme süreçlerini izlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. Bu nedenle ölçek eğitimciler tarafından genel değerlendirmeler için kullanılabilirliği gibi bireysel olarak öğrenme verimliliğini test etme ve geliştirmede izlenecek adımlar hakkında fikir sahibi olmak için de önemli ipuçları vermektedir.

Geliştirilen “Anlamlı Öğrenme Öz-farkındalık Ölçeği”nden elde edilen sonuçlar Bülent Ecevit üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinden seçilen bir örneklemle sınırlı sonuçlardır. Ölçeğin farklı yükseköğretim kurumlarında benzer örneklemlemlerle tekrarlanması geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin bulguların geliş-

tirilmesine katkı sağlayacak ve teori farklı örneklerle sınanarak olgunlaşmış olacaktır. Ölçek maddelerinin din eğitimi alanına özgü olmaması nedeniyle farklı branşlardan örneklerle değerlendirmelerin yapılması da mümkündür. Ayrıca ölçeği farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin seviyelerine uyarlama çalışmaları yapılarak eğitimin her kademesinde öğrenmenin işlevselliğinin artırılmasına yönelik çabalara katkı yapılabileceği değerlendirilmektedir.

## Kaynakça

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde spss uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayınları
- Arslan, A. (2016). Öğretim Stratejileri ve Öğrenme Stratejileri (Öz Düzenlemeli Öğrenme). (Ed) T.Y. Yelken, C. Akay. Öğretim İlke ve Yöntemleri İçinde s.185-216, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*, ABD: Springer Science+Business Media Dordrecht (e-book version).
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun R., Altunışık R., Bayraktaroğlu S., Yıldırım, E. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (SPSS Uygulamalı)*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Çakıcı, D., Alver, B., Ada, Ş. (2006). Anlamli Öğrenmenin Öğretimde Uygulanması, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı: 13, s. 71-80.  
<http://www.haberturk.com/pisa-direktoru-andreas-schleicher-ogrettikleriniz-artik-gereksiz-1711035> (Erişim: 08.03.2018).
- Mayer, R. E. (2002). *Rote Versus Meaningful Learning*, *Theory Into Practice*, 41(4), s. 226-232.
- Meydan, H. (2017). Anlamli Öğrenmenin Oluşumuna Katkı Açısından İmam-Hatip Okullarında Dini, Akli ve Tecrübi İlimlerin Kardeşliğı Üzerine Bir Değerlendirme. *Geleceğin İnşasında İmam-Hatip Okulları Sempozyum Bildiriler Kitabı* içinde (ed) İ. Erdem, İ. Aşlamacı, R. Uçar. s. 81-100, Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.
- Novak, J. D. (2011). A Theory Of Education: Meaningful Learning Underlies The Constructive Integration Of Thinking, Feeling. And Acting Leading To Empowerment For Commitment And Responsibility. *Meaningful Learning Review*, 1(2), s. 1-14.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.



## Development of the Meaningful Learning Self-Awareness Scale

Hasan MEYDAN\*

### Abstract

Meaningful learning is as an educational concept introduced by David Ausubel that means binding of new knowledge with preliminary information and mapping cognitive structure according to new learnings and so transferring them to daily life. According to theory meaningful learning come true along with five steps: The first step is inquiring and reviewing of preliminary information about the newly learned subject. At the second step newly learned subject should be analyzed with regards to its concepts, argumentation, thesis, sources etc. The third step is essential to compare the newly learned concepts, argumentation and thesis with preliminary information. At the fourth step learner should make self-regulation. The last step is transferring the new meanings and knowledges to solve problems in daily life. The purpose of this study was to develop a scale of the meaningful learning self-awareness depending on Ausubel's theory. The study was conducted among 469 BEU Theology Faculty students in the spring of 2018. Exploratory factor analyses being used to test the construct validity of the scale. The Cronbach alpha analysis was used to calculate the internal consistency coefficient. Pearson correlation coefficient was calculated to determine the correlation between the scale factors. At all stage of the study, total item cor-

\* Assoc. Prof., Religious Education, Faculty of Teology, Bülent Ecevit University.

**E-mail:** hasanmeydan77@gmail.com **ORCID:** 0000-0002-9093-7555

**Received:** 20.04.2018 - **Accepted:** 04.09.2018

relation value was calculated to determine item validity and internal consistency of the scale. Results of analyses has been revealed that scale of “Meaningful Learning Self Awareness Scale” meets the validity and reliability criteria. The internal consistency coefficient (Cronbach’s Alpha) was calculated as .913. According to results of factor analyzes the scale has formed as a structure 5 factors and 24 items constituting. The structure of the scale has mostly been compatible with the theoretical structure of meaningful learning.

**Keywords:** Meaningful learning, D. Ausubel, Rote learning, Transferring.

## Introduction

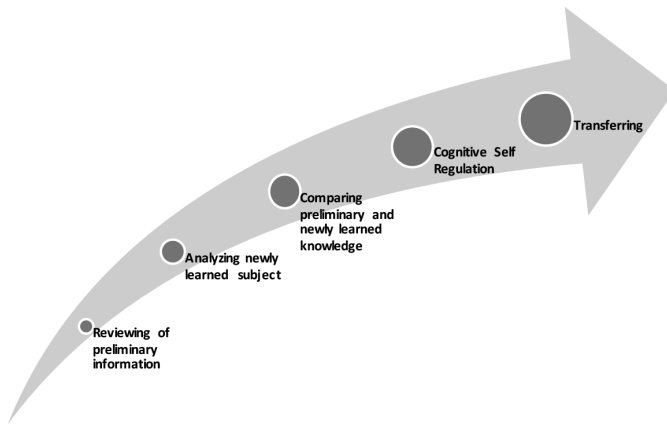
Meaningful learning is an educational concept that means binding of new knowledge with preliminary information and mapping cognitive structure according to new learnings and so transferring them to daily life. If students can establish a bond between newly learned knowledge and the information that was in his cognitive structure meaningful learning is come true. Hereby meaning could be defined as a consequences of relationships between ideas, phonemes, events, concepts and facts (Ausubel, 2000). American psychologist David P. Ausubel has drawn a frames for the theory depending on Jean Piaget’s studies on the cognitive development and learning in his comprehensive study of “The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View”.

After Ausubel, pursuing his studies on meaningful learning, Mayer (2002: 226-232) clarified meaningful learning depending on concepts of rote learning and transferring of knowledge. According to Mayer, education has two main aims: bearing in mind (remembering) and transferring. Remembering is an ability for recalling the knowledge later as it was. Nevertheless, transferring is an ability to use the knowledge for problem solving, answering the questions and learning new things. Remembering is not an ideal learning on its own. Likewise transferring needs remembering. Therefore, remembering and transferring together make learning truth.

To understand meaningful learning, rote learning is a facilitating concept, because rote learning means absence of meaningful learning. Rote learning is a poor quality learning that is not functionalize in daily life and such a learning could not be seen as an ability of personal life. A person may learn only fragmentary knowledge via rote learning. On the contrary, meaningful learning means a learning procedure that pieces of the knowledge could be unified and learners form cognitive patterns and clusters (Çakıcı and others, 2006: 74).

Meaningful learning come true along with five steps: The first step is inquiring and reviewing of preliminary information about the newly learned subject. At the second step newly learned subject should be analyzed with regards to its concepts, argumentation, thesis, sources etc. The third step is essential to compare the newly learned concepts, argumentation and thesis with preliminary information and to explore similarities and discrepancies between them. At the fourth step learner recognizes and pursues variations made by newly learned subject in his cognitive structure and make self-regulation. The last step is transferring the new meanings and knowledge to use them and to solve problems in daily life. Transferring of the knowledge come true in different ways, for example explaining of the knowledge by someone on his own words means weak stage of transferring. The theoretical structure of the meaningful learning could be summarized as Figure 1:

**Figure 1:** Theoretical Structure of Meaningful Learning



### **Research Objective**

The purpose of this study was to develop a scale of the meaningful learning self-awareness depending on Ausubel's theory. The scale is expected to enable teachers and students to recognize the quality level of their learning processes and products from the point of meaningful learning. In the accessible literature, there has been very few studies on meaningful learning and there has not been found any valid and reliable instrument to determine the components of the structure and the level of self-awareness on meaningful learning.

## **Method**

### **Preparing Trial Version of the Scale**

At the beginning of the study, literature review was conducted in order to define the structure of the theory. Trial items were written according to the theoretical structure. The first draft was composed of 5 factor and 39 items. Then the draft had been sent to two specialist on scale development from educational sciences and to two academician from religious education department. According to their evaluation, some edits on the draft were made and it was fictionalized as 6 factor and 38 items. After the evaluation of the draft by a linguist, six students from Bulent Ecevit University Theology Faculty examined the draft from the standpoint of comprehensibility. Eventually pilot study has been carried out with 93 students from the Faculty.

### **Participants**

The study was conducted among 469 BEU Theology Faculty students selected according to purposive sampling from prep, first, second and third classes students. 93 students was sampled as data source for pilot study and 376 students was for main study. Sample size both in pilot and in main studies has been evaluated as sufficient according the criteria of Coşkun and others (2015: 137) and Tavşancıl (2002). Pilot study was conducted from 26-28 February 2018 and main study was conducted 19-21 March.

### **Data Analysis**

The data collected via the study were entered into SPSS 16 packaged software. Exploratory factor analyses being used to test the construct validity of the scale. The Cronbach alpha analysis was used to calculate the internal consistency coefficient. Cronbach Alpha analysis was used to calculate for all items and for each factor of the scale. Pearson correlation coefficient was calculated to determine the correlation between the scale factors. At all stage of the study, total item correlation value was calculated to determine item validity and internal consistency of the scale.

## **Findings**

### **Item Validity**

Internal consistency coefficient (Cronbach's alpha) of the draft was calculated as .799 for pilot scheme consist of 38 items. Total item correlation value was calculated to determine item validity and internal consistency of the draft. According to total item correlation values 9 items were removed out from the draft. These items were not at acceptable value and were reducing internal consistency coefficient. Because according to Büyüköztürk (2011: 171) total item correlation value should be greater than 0.30. At second study internal consistency coefficient was calculated .832. According to total item correlation value, four items were removed out from the draft.

### **Exploratory Factor Analysis**

In order to reveal the construct validity of the scale Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted. Before the exploratory factor analysis, Kaiser-Mayer Olkin (KMO) and Barlett tests were conducted to determine sampling adequacy and to examine the suitability of factor analysis with data collected from the working group. KMO tests value was calculated as .893 and the Bartlett test value was statistically meaningful ( $p < .000$ ). Consequently, the results of both KMO and Bartlett's Test revealed that the data matrix was appropriate to factor analysis.

As criteria for determining items of the factors, .50 as minimum factor loading, at least .10 points difference between one factor to another and .30 as minimum communality value was accepted (See. Büyüköztürk, 2011:124-125). By these criteria item 34 was removed out from the draft due to low communality (communality: .298). At the end of the study, a scale consisting of 24 items and 5 dimensions was formed. The total variance explained with dimensions of the scale is 59,450%. Results of Pearson correlation coefficient between the factors revealed medium-level relationship (Akbulut, 2010) between the factors.

### **Internal Consistency**

The internal consistency coefficient (Cronbach's Alpha) for the 24 items in the scale was calculated as .913. In addition, the internal consistency coefficients for the sub-dimensions were calculated as  $\alpha = .859$  for the seven items consti-

tuting the first scale factor of “Cognitive Self-Regulation and Transferring”, as  $\alpha=.848$  for the eight items constituting the second scale factor of “Analysing Newly Learned Subject”, as  $\alpha=.782$  for the four items constituting the third scale factors of “Comparing and Relating Between Preliminary and Newly Learned Knowledge”, as  $\alpha=.661$  for the three items constituting the fourth scale factor of “Reviewing of Preliminary Information”, as  $\alpha=.883$  for the two items constituting the fifth scale factor of “Evaluating the Newly Learned Information”.

## Discussion and Conclusion

Results of analyses for development of “Meaningful Learning Self Awareness Scale” has been reveal that scale meets the validity and reliability criteria. After processes for maximization of reliability and validity the scale has formed as a structure 5 factors and 24 items constituting. The structure of the scale has mostly been compatible with the theoretical structure of meaningful learning that had been clarified by Ausubel.

Three aspects of theoretical structure have exactly been in the scale structure. These were fourth scale factor of “Reviewing of Preliminary Information”, second scale factor of “Analyzing Newly Learned Subject” and third scale factors of “Comparing and Relating between Preliminary and Newly Learned Knowledge”. Cognitive self-regulation aspect of the theory and transferring has together formed the first scale factor of “Cognitive Self-Regulation and Transferring”. Fifth scale factor of “Evaluating the Newly Learned Information” had been evaluated in cognitive self-regulation” aspect of the theory but results of the factor analyses has revealed it as a separate factor.

This research has several limitations. First of all, the participants of the study were Theology Faculty students. Therefore, the scale needs to test by different samples. The most important limitation of the scale is that it was insufficient to measure rote learning. Because as it understood from the theoretical structure, rote learning is very important factor to evaluate meaningful learning (bkz. Ausubel, 2000; Mayer, 2002). Nevertheless, rote learning could not be defined as an independent factor of the scale.

The study also revealed the importance of learning monitoring strategies (see. Arslan, 2016: 185-216). If educators bring students in monitoring their own cognitive process during the learning environment, they would make learning quality better. The scale would be useful for monitoring and assessment of cognitive process and outcomes of the learning attempts.

## Öğrencilerine Göre İdeal İlahiyat Fakültesi Öğrencisinin Nitelikleri ve Bunun İlahiyat Eğitimiyle İlişkisi\*

Cemil OSMANOĞLU\*\*

Mehmet KORKMAZ\*\*\*

### Öz

İlahiyat fakülteleri Türkiye’de mesleki yüksek din eğitimi faaliyetlerinin yürütüldüğü temel kurumlardır. Bu kurumların yetiştirmiş olduğu insan gücüyle, ülkemizde gerçekleştirilen örgün ve yaygın din eğitimi faaliyetlerinin lokomotifi olduğu bir gerçektir. Aynı şekilde bu kurumların üretmiş olduğu dini bilgiyle de özelde İslam’ın, genelde dinin doğru anlaşılmasına önemli bir katkı sunduğu ve dini hayatın işleyişinde de önemli bir rolünün olduğu savunulabilir. Kuruldukları günden bu yana sayı, program, öğrenci çeşitliliği ve istihdam koşulları gibi birçok alanda önemli değişimler geçirmiş olmakla beraber, söz konusu kurumların yetiştirdiği kişilerin nitelikleri ve burada gerçekleşen eğitim süreçleri bilimsel araştırmalarda yeterince incelenmemiştir, denebilir. Oysa bir eğitim kurumunun yetiştirmeyi öngördüğü insan modeli ortaya konmadan, buradaki

\*Bu makale, ‘II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi’nde sözlü olarak sunulan ve basılmayan “İlahiyat Eğitiminin İnsan Tasavvuru” adlı tebliğin geliştirilmiş halidir.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Felsefe ve Din Bilimleri, İlahiyat Fakültesi, Erciyes Üniversitesi.

**E-mail:** osmanoglu@erciyes.edu.tr

\*\*\* Doç. Dr., Felsefe ve Din Bilimleri, İlahiyat Fakültesi, Erciyes Üniversitesi.

**E-mail:** mkorkmaz@erciyes.edu.tr

**Makale Gönderim Tarihi:** 12.07.2018 - **Makale Kabul Tarihi:** 08.11.2018

eğitimle ilgili program geliştirme, öğretim elemanı seçme, eğitim mekânını düzenleme gibi çalışmalar sağlıklı yapılamaz.

Kuruldukları günden bugüne ilahiyat fakültelerinin yetiştirdiği veya yetiştirmesi gereken insan modeline ilişkin, farklı kesimlerin beklentileri ve tasavvurları söz konusu olmuştur. Bu beklenti ve tasavvurların araştırılması söz konusu modelin tartışılarak, somutlaşmasında ve buna ilişkin yeni kararlar alınmasında katkı sunabilir. Bu çerçevede konunun doğrudan muhatapları olan öğretim elemanlarından, öğrencilerden, buradan hizmet alan paydaşlardan görüş ve değerlendirmeler alınabilir. Zaman, imkân, kaynak bakımından pek çok zorluk gerektiren bu çalışmaların hepsini bir makale çerçevesinde ele almak elbette mümkün değildir.

Bu çalışmada yukarıda sözü edilen bilimsel kaygıdan hareketle, bir devlet üniversitesine bağlı ilahiyat fakültesi örneğinde, konunun birinci muhataplarından olan öğrenci görüşlerinden hareketle, Türkiye’de ilahiyat fakültelerinde nasıl bir insan modelinin tahayyül edildiği, bu modelin hangi nitelikleriyle öne çıkarıldığı, bunun ilahiyat eğitimiyle nasıl ilişkilendirildiği gibi sorulara yanıt aranmıştır.

Genel tarama modeli kullanılarak yürütülen araştırma, öğrencilerin görüşleriyle sınırlıdır. Araştırmada hazırlık sınıfından 4. sınıfa kadar her sınıftan (26-30 arasında değişen) tesadüfi örneklem yoluyla seçilen toplam 141 öğrencinin görüşüne başvurulmuştur. Açık uçlu sorulardan oluşan bir veri toplama aracıyla, araştırmaya katılan öğrencilerden öncelikle kendilerine göre, İlahiyat fakültelerinde okuyan bir öğrencinin sahip olması gereken en temel 4 vasfı/özelliği 1’den 4’e doğru, önem sırasına göre yazmaları, ardından bunları gerekçelendirmeleri istenmiştir. Daha sonra kendilerine yöneltilen “*Sizce ilahiyat fakültesindeki eğitim yukarıda sıraladığınız özelliklere katkı sağlıyor mu? Niçin?*” sorusunu yanıtlamaları ve katkı sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin nedenlerini açıklamaları istenmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin ideal İlahiyat öğrencisinin nitelikleri bağlamında çeşitli kişisel, zihinsel, eğitsel, dini-ahlaki hassasiyetleri öne çıkardıkları; bunları öğrenci niteliği, öğretici niteliği, toplumsal beklentiler vb. hususlar ile gerekçelendirdikleri görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Yüksek din eğitimi, İlahiyat fakültesi, İnsan tasavvuru.



## Giriş

Eğitim kurumlarının yetiştirmeyi düşündüğü belirli bir insan modelinin olması beklenir. Bu model yerel değerler, toplumsal ve bireysel ihtiyaçlar ile evrensel ölçekli kriter ve gelişmelerin birlikte değerlendirilmesi sonucunda oluşturulur. Elbette bireylerin ilgi, ihtiyaç ve yönelimlerinin yanı sıra, eğitim kurumlarının kendi yapısından kaynaklanan ihtiyaç ve beklentiler ile kültürel ve tarihsel hafızadan devralınan miras da söz konusu insan modelini şekillendirmede etkilidir. Ülkelerin eğitim felsefe ve politikalarının şekillendirdiği ve genelde uzak hedefler adı altında öne çıkan bu hususlar, her kademedeki eğitim kurumlarına farklı alt amaç ya da hedefler olarak yansıtılır. Böylece uzak hedefler, eğitim politikası ile uygulamaları arasında köprü görevi görür.

İlahiyat fakülteleri Türkiye’de mesleki yüksek din eğitimi faaliyetinin yürütüldüğü kurumlardır. Her eğitim kurumu gibi, ilahiyat fakültelerinin de açık ya da kapalı hedefleri bulunmakta, bu hedeflerde şöyle ya da böyle, yetiştirilmek istenen bir insan modeli tasvir edilmektedir. Bu çerçevede örneğin, 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanununda, açılması düşünülen Darülfünun İlahiyat Fakültesi’nin hedeflerinde bu nitelikler; *“yüksek dîniyyat mütehasısları yetiştirmek”* şeklinde ifade edilmiştir. 1949 yılına gelindiğinde, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin açılış gerekçesi ise; *“Din meselelerinin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, mesleki bilgisi kuvvetli ve düşüncesinde ihatalı din adamlarının yetişebilmesi için lüzumlu şartları sağlamak maksadıyla memleketimizde de garptaki örneklerine benzer bir İlahiyat Fakültesinin kurulması”* olarak ifade edilmiştir (Aydın, 2004, 21). Görüldüğü üzere, bu kurumlarda yetiştirilmesi ön görülen kişilerin *“mesleki bilgisi kuvvetli ve düşüncesinde ihatalı”*, *“din adamları”* olacağı vurgulanmıştır. Yukarıda verilen her iki kurumun adında *“ilahiyat fakültesi”* gibi Batı orijinli bir kavram tercih edilmiştir. Her ne kadar Batıdaki kimi benzer fakültelerde doğrudan belli bir mezhebin adı yer almaktaysa da, Türkiye’de açılan bu kurumların isimlendirmelerinde *“İslam”* gibi özel bir kavram yerine, *“ilahiyat”* ve *“din”* gibi daha genel kavramlar tercih edilmiş, bu anlayış söz konusu kurumların amaçlarına ve programlarına da yansımıştır.

İlki 1959 tarihinde İstanbul’da açılan Yüksek İslam Enstitülerinin faaliyet gerekçeleri ise, *“İmam Hatip Okulu mezunlarına yüksek tahsil imkânı sağlamak, orta dereceli okullara din dersi öğretmeni, İmam Hatip okullarına meslek dersleri öğretmenleri yetiştirmek, Diyanet İşleri Başkanlığı’nda görev yapacak müftü, vaiz gibi din elemanları yetiştirmek”* olarak ifade edilmiştir (Aydın, 2003, 110-111). Bu ifadelerde ise doğrudan *“öğretmen”* ve *“din elemanı”* gibi belli

mesleklere ilişkin tanımlamalara yer verilmiş, dolayısıyla bu kurumlar Batı'da da örnekleri bulunan, bir tür meslek yüksekokulu gibi algılanmıştır. Bununla birlikte, buradaki gerekçelerde bütün bu görevleri yapacak olan kişilerin sahip olmaları gereken niteliklere ilişkin açıklamalar yer almamıştır. Diğer taraftan bu kurumun isimlendirilmesinde ötekilerden farklı olarak doğrudan "İslam" kavramı kullanılmıştır. Benzer kaygılar dönemin kimi aydınlarında da görülmüştür. Söz gelimi, Başgil söz konusu tarihlerde bir Yüksek İslam Enstitüsü tasarlamış ve onun ideal gayesini; *"İslam dininin Kur'an ve Hadisten ibaret olan ana kaynaklarını gerek (rivayet) ve gerekse bilhassa doğrudan (dirayet) metodu ile anlayıp izah etmeye; Ehl-i Sünnet yolundan ayrılmaksızın, bu iki kaynaktan zamanın ihtiyacına göre re'sen hüküm çıkarmaya muktedir, yüksek ehliyet, dinî terbiye ve seciye sahibi âlimler yetişmesine imkân hazırlamak"* olarak açıklamıştır (Başgil, 1962, 279). Görüldüğü üzere, burada, "İslam dininin kaynaklarını anlama ve izah etme", "Ehl-i Sünnet yolundan ayrılmaksızın, bu kaynaklardan ihtiyaca göre hüküm çıkarabilme gücüne sahip olma", "yüksek ehliyet sahibi olma" gibi ifadeler yetiştirilecek olan kişinin niteliklerine de atıf yapmaktadır. Bunların içinde, "İslam dininin kaynaklarını anlama ve izah etme" gibi bir açıklamanın, aynı zamanda önceki ilahiyat tecrübelerinde yer alan amaçların daha somutlaştırılmış hali olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, "Ehl-i Sünnet yolundan ayrılmama" ve "dinî terbiye ve seciye sahibi âlim olma" gibi vurguların ötekilerden farklı olduğu, dolayısıyla amaçlara ve yetiştirilmek istenen insan modeline dinî/İslami bir çerçeve çizilmeye çalışıldığı söylenebilir. Buradan anlaşıldığı kadarıyla, o günlerde İslam Enstitüsü anlayışını şekillendiren ve daha önceki fakülte tecrübelerinden farklılık arz eden dini kaygı ve toplumsal beklentiler söz konusu olmuştur.

1971 yılında Erzurum'da açılan Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesinin kuruluş amaçlarına bakıldığında ise, *"araştırmacı ve öğretim elemanı olarak üniversitelerde, uzman olarak arşivlerde, öğretmen olarak orta dereceli okullarda, memleketimizi kalkındırmada manevi cephe ordusunu teşkil etmek üzere, Diyanet İşleri Başkanlığı teşkilâtında istihdam edilecek elemanlar yetiştirme"* ifadelerinin olduğu görülmektedir (Öcal, 2011, 425). Burada öğrenci, araştırmacı, öğretim elemanı, öğretmen gibi nispeten daha açık ve anlaşılır ifadelere yer verilmiştir. Öte yandan, gerek isimlendirmeden gerekse de, özellikle *"memleketimizi kalkındırmada manevi cephe ordusunu teşkil etmek"* şeklindeki ifadelerden anlaşıldığı kadarıyla, bu kurumun açılışında da dini/İslami kaygılar etkili olmuştur. Bu kaygıların programlara ne kadar yansıtılabildiği ise ayrı bir tartışma konusudur (Bkz. Aydın, 2016, 168-176).

1980 ihtilalinin ardından 41 sayılı K.H.K ile İslami İlimler Fakültesi ve Yüksek İslam Enstitüleri, “*ilahiyat fakültesi*” adı ile buldukları illerdeki üniversitelere bağlanmışlardır. Bu düzenlemede söz konusu kurumların amaçları ortaya konmamıştır. Bununla birlikte, dönemin fakülte programlarının içeriklerine bakıldığında, bunların gerek önceki iki ilahiyat fakültesi gerekse İslami ilimler fakülteleri ve Yüksek İslam Enstitüsü adıyla açılan kurumların bir sentezi olduğu savunulabilir. Burada bir bakıma söz konusu fakültelerin akademik ve mesleki beklentilerinin, toplumsal kaygılar da gözetilerek daha bütünlüklü bir bakış açısıyla ele alınmaya çalışıldığı da düşünülebilir.

1998 yılına gelindiğinde bu kurumlarla ilgili yeni kararlar alınmış, güncellenen programların amaçlarıyla ilgili olarak; “*Kur’an’ı referans alan, kültürel mirası değerlendirebilen, yaşanan hayatı yorumlayabilen ve problemlere çözüm üretebilen ilahiyatçılar yetiştirme*”; “*genel bir tarih ve kültür bilincine dayalı olarak, ilahiyat alanında temel bilgi, zihniyet ve yaklaşıma sahip, hayat boyu öğrenme alışkanlığı sergileyebilen kişiler yetiştirmek*” gibi tanımlamalar yapılmıştır (YÖK, 1998, 43). Böylece, ilk defa yüksek din eğitimi kurumlarından beklenen nitelikler daha belirgin şekilde yazıya geçirilmiştir. Ne var ki, burada yer alan ifadelerin de oldukça genel ve kapalı olduğu bir gerçektir. Örneğin, mezunların sahip olması istenen “*ilahiyat alanında temel bilgi, zihniyet ve yaklaşımın*” ne olduğu yeterince izah edilmemiştir.

Sonraki yıllarda da ilahiyat fakültelerinin programları ile ilgili bir takım değişiklikler yapılmıştır. Ancak bunlar, sistematik olmayan, belli bir program geliştirme mantığına dayanmayan, ders ekleme-çıkarma, kredileri değiştirme vb. şeklindeki değişikliklerden ibaret kalmıştır. Dolayısıyla bu düzenlemelerin hiç birinde ilahiyat fakültelerinin amaçlarına ve yetiştirilmek istenen bireyin niteliklerine dair ifadeler yer almamıştır. Resmi program değişikliklerinde durum böyleyken, günümüzde pek çok ilahiyat fakültesinin internet sayfasına bakıldığında, “*Vizyon*” ya da “*Misyon*” başlıkları altında amaçlara ilişkin çeşitli atıfların yer aldığı görülmektedir. (Örneğin <https://www.ankara.edu.tr/kurumsal/tanitim/vizyon-misyon/>; <https://ilahiyat.erciyes.edu.tr/>; <http://www.uludag.edu.tr/ilahiyat/default/konu/1283>; <http://ilahiyat.istanbul.edu.tr/tr/content/fakultemiz/misyon-ve-vizyon>, 12.11.2018). Bu başlıklar altında yer verilen ifadelerde söz konusu kurumların ne tür bir insan yetiştirmeyi planladıklarına dair çeşitli ipuçları bulmak mümkündür. Nitekim söz konusu açıklamalara bakıldığında, yetiştirilmesi hedeflenen ilahiyatçıya dönük şu tür niteliklerin zikredildiği görülmektedir: “*Kültürel mirası değerlendirebilen, yaşanan hayatı yorumlayabilen*”, “*araştırmacı, katılımcı, paylaşımcı, uzlaşmacı*”, “*evrensel değerlere*

saygılı”, “gerçekleştirdiği sosyal sorumluluk projeleri ile toplumsal gelişimi destekleyen”, “çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış”, “donandığı ilmî birikim ve ahlâkî erdemler ışığında kendi toplumuyla birlikte insanlığın yararını da gözetme duyarlılığına sahip”, “akademik sorumluluğu, özgüveni, saygı ve saygınlığı yüksek”, “toplumun ve insanlığın dini hususlardaki sorunlarına çözüm üreten” vb.

Son dönemde, alışlagelen “İlahiyat Fakültesi” tanımlamasına ilave olarak, “İslami İlimler Fakültesi” gibi, farklı isimlerle kurulan yüksek din eğitimi kurumlarının “İslâmî bilinç ve şuuru benimseyen, özümseyen, yaşayan ve bunu çevresine bir yaşam örneği olarak gösteren... bilgili, ilkeli ve evrensel niteliklere sahip bir nesil yetiştirme” (Örn. <http://iif.aksaray.edu.tr/tr/misyon-vizyon>) ya da “modernitenin aracı olmaktan çıkabilecek din adamları yetiştirmek” veya “İslâmî ilimlerle varoluşsal irtibatını kuran, seküler bir akademisyenlikten ziyade, kendisini ve etrafını ilimle inşa etmenin önemini kavramış... âlimler yetiştirmek” gibi dini/İslami duyarlıkları vurgulayan hedeflerin öne çıkarıldığı da görülmektedir (Örn. <http://www.yalova.edu.tr/tr/icerik/4698/8803/misyon-ve-vizyon.aspx>).

Yukarıda verilen niteliklerin kazandırılabilirliği, kazandırılabiliriyorsa ne kadar uygulamaya yansıtılabildiği, yansıtılamıyorsa bunun nedenlerinin neler olduğu araştırılmaya muhtaçtır. Örneğin “İslâmî ilimlerle varoluşsal irtibatını kuran, seküler bir akademisyenlikten ziyade...” ya da “İslâmî bilinç ve şuuru benimseyen, özümseyen, yaşayan...” şeklindeki dini kaygıların eğitim sürecinde nasıl bir izdüşümünün olduğu, söz gelimi öğrencinin dünyasında nasıl bir karşılık bulduğu araştırılmalıdır. Bahsi geçen metinlerde ve internet sayfalarında açıklanan hususların öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından ne kadar gerekli ve işlevsel bulunduğu da ayrıca sorgulanabilir. İşte bu araştırmada İlahiyat fakültelerinin amaçları ve burada yetiştirilmesi öngörülen ilahiyatçı modeli bağlamında öğrencilerin zihin dünyalarında nasıl bir öğrenci profili olduğu, fakültelerin öne çıkardıkları nitelikler ile öğrenci beklentileri arasında nasıl bir ilişki olduğu, ilahiyat fakültesinde verilen eğitim ile öğrencilerin ideallerindeki ilahiyatçı profili arasında ne tür ilişkinin olduğu gibi sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

## **Yöntem**

### **Amaç ve Önem**

Araştırmanın temel amacı, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin zihin dünyalarındaki ideal ilahiyat öğrencisi profilini ve bunun eğitim süreçleriyle ilişkisini anlama-

ya ve açıklamaya çalışmaktır. Bu çerçevede onların söz konusu profilde öne çıkardıkları özelliklerin neler olduğu, bunları nasıl gerekçelendirdikleri, bütün bunların ilahiyat eğitimiyle ilişkisini nasıl kurdukları gibi sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen verilerin, ilahiyat fakültelerinin öğrenci profili, buradaki öğrencilerin zihin dünyası, onların fakülteden beklentileri, bu beklentilerin fakültedeki eğitimle ilişkisi gibi konuların aydınlatılmasında önemli katkılarının olacağı öngörülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın aynı zamanda, fakültedeki eğitim süreçlerinin, programların güçlü ve zayıf yönleri, öğretim elemanlarının nitelikleri, öğrenci özellikleri gibi konularda önemli ipuçları sunduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda söz konusu fakültelerle ilgili karar alan kişi ve çevrelerin bu araştırmanın sonuçlarından yararlanabileceği umulmaktadır. Ayrıca konuya ilgi duyan araştırmacılara veri sunacağı ve çalışılabilecek sorun alanları konusunda katkı sunacağı düşünülmektedir.

### **Araştırma Modeli**

Araştırma tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Tarama modeli, bir olguyu ya da gerçeği kendi şartları içerisinde, her hangi bir müdahale ya da değişikliğe tabi tutmadan, yani olduğu gibi anlamaya ve açıklamaya dayalıdır. Araştırmanın deseni ise karma desenden oluşmaktadır. Karma desenler araştırılan olguyu hem sayısallaştırma hem de derinliğine irdeleme olanağı sunmaktadır. Bu kapsamda araştırmada kullanılan veri toplama aracı hem kapalı, hem açık uçlu sorulardan oluşturulmuş; incelenen olgunun, bir ölçüde de olsa sayısallaştırılabilmesi için öğrencilerden belli özellikleri maddeler halinde ve sırasıyla yazmaları istenmiştir. Ayrıca onların zihin dünyalarındaki insan tasavvuruyla ilahiyat eğitimi arasında nasıl bir ilişki kurdukları üçlü likert ölçeğiyle tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunun gerekçeleri ise açık uçlu sorularla derinlemesine yoklanmaya çalışılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma evreni Türkiye’de bir devlet üniversitesine bağlı ilahiyat fakültesinde öğrenim gören tüm öğrencilerdir. Tabakalı ve amaçlı örneklem alma tekniğiyle ilgili fakültenin hazırlık sınıfından son sınıfına kadar her aşamadan ortalama 30 öğrenciyle çalışılması planlanmıştır. Araştırma kapsamında öncelikle hazırlıktan, dördüncü sınıfa kadar, her bir sınıftan birer kız ve erkek

şube belirlenmiştir. Araştırmaya katılacak öğrenciler gerek lise mezuniyet, gerekse cinsiyet bazında ilahiyat fakültesindeki mevcut öğrenci profili ile orantılı olacak şekilde, gönüllü öğrenciler arasından seçilmesi sağlanmıştır. Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf, cinsiyet ve mezuniyet bilgilerine ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 1:** Çalışma Grubunun Özellikleri

Sınıflar	Kız		Erkek		Toplam
	İhl, Aihl	Diğer L.	İhl, Aihl	Diğer L.	
Hazırlık	12	5	7	5	29
1. Sınıf	8	5	7	6	26
2. Sınıf	10	5	9	5	29
3. Sınıf	9	6	8	4	27
4. Sınıf	13	7	6	4	30
Toplam	52	28	37	24	141

Yukarıdaki tabloda rakamsal dağılımı verilen grubun sınıflara göre oranları şöyledir: Hazırlık: % 20,6; 1. Sınıf: % 18,4; 2. Sınıf: % 20,6; 3. Sınıf: % 19,1 ve 4. Sınıf: % 21,3. Dağılımın sınıflar bazında oran bakımından birbirine yakın olduğu söylenebilir. Cinsiyet açısından bakıldığında, araştırmaya katılan kız öğrencilerin oranı % 56,7, erkek öğrencilerin oranı ise % 43,3'tür. Bu oran halen ilahiyat fakültelerindeki öğrenci profilinin cinsiyet dağılımlarına yakındır. Mezun olunan orta öğretim kurumu açısından bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin % 63,1'i İmam Hatip ya da Anadolu İmam Hatip lisesi, geri kalan % 36,9'nun ise diğer lise mezunu öğrencilerden oluşmaktadır. Bu dağılım söz konusu araştırmanın yapıldığı fakülte ile ülkemizdeki ilahiyat fakültelerinin mevcut öğrenci profiliyle de benzerlik göstermektedir. Keza, ilahiyat fakültelerinin mevcut öğrenci durumuna bakıldığında kızların erkeklerden, İmam Hatip Lisesi mezunlarının diğer lise mezunlarından daha fazla olduğu görülmektedir (Uçar, 2017, 111-112). Çalışma grubunun oluşturulmasında bu olgu mümkün olduğunca dikkate alınmaya çalışılmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim gördükleri sınıf, cinsiyet ve mezun oldukları orta öğretim kurumu değişkenlerine ilişkin bilgileri yoklayan soruların yer aldığı kısım-

dan oluşmaktadır. İkinci bölümde araştırmaya katılanlara “*Bana göre, ilahiyat fakültelerinde okuyan bir öğrencide olması gereken en temel 4 vasıf şunlardır (Lütfen önem sırasına göre yazınız)*” ifadesi verilmiş; sonra sırasıyla 1’den 4’ e kadar rakamla vasıfların yazılması istenen bir boşluk bırakılmıştır. Devamında katılımcılar düşüncelerini gerekçelendirmeleri için “*Ben böyle düşünüyorum. Çünkü... (Lütfen gerekçelerinizi yazınız)*” ifadesi ile bir boşluk daha ayrılarak düşüncelerini gerekçelendirmeleri istenmiştir. Formun üçüncü bölümünde ise katılımcılara “*Sizce ilahiyat fakültesindeki eğitim yukarıda sıraladığınız olumlu özelliklere katkı sağlıyor mu? Niçin?*” sorusu yöneltilmiş, devamında ise öncelikle “*Evet, yeterince sağlıyor*”, “*Kısmen sağlıyor*” ve “*Hayır sağlamıyor*” seçeneklerinden birini işaretlemeleri ardından da “*Yeterince katkı sağlıyorsa nedenleriniz ya da gerekçeleriniz neler? (Neden böyle düşünüyorsunuz?)*”, “*Kısmen katkı sağlıyorsa nedenleriniz, ya da gerekçeleriniz neler? (Neden böyle düşünüyorsunuz?)*”, “*Katkı sağlamıyorsa, nedenleriniz, ya da gerekçeleriniz neler? (Neden böyle düşünüyorsunuz?)*” şeklinde üç ayrı boşluk bırakılarak tercihlerinin gerekçelerini yazmaları istenmiştir.

Veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında din eğitimi bilimi alan uzmanlarıyla çeşitli görüşmeler yapılmış, ayrıca taslak görüşme formu öğrencilerle de tartışılmış, dördüncü sınıflardan seçilen 20 öğrencilik bir guruba ön uygulama yapılarak soruların problemle ilişkisi, anlaşılabilirliği gibi hususlar gözden geçirilerek son şekli verilmiştir. Uygulamanın ardından toplanan görüşme formları teker teker incelenmiş; tüm soruların cevaplanmadığı, yazıların okunmayacak derecede karmaşık, anlaşılabilir olmadığı ya da gerekçe kısımları doldurulmamış olanlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Böylece her bir sınıftan ortalama 26-30 arası olmak üzere, toplamda 141 öğrencinin görüşlerinin yer aldığı formlar değerlendirilmeye alınmıştır.

### **Bulguların Analizi ve Yorumlanması**

Araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS-20 programı, nitel verilerin belli tema ve kategoriler altında örgütlenerek düzenlenmesinde ise Nvivo-10 programı kullanılmıştır. İlgili sorularda öğrenciler tarafından 1’den 4’e kadar yazılan açık uçlu ifadeler incelenirken, bunların kaç kişi tarafından ifade edildiğine, yazılış sırasına, cinsiyet, mezuniyet ve sınıf gibi değişkenlere dikkat edilmiştir. Araştırmanın temaları oluşturulurken, gerek ilgili ilahiyat disiplinlerinin ve sosyal bilimlerin verileri gerekse bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular dikkate alınmıştır. Bulgular metin içerisinde,



tablolar halinde, oran olarak çok katımlı ifadelerden daha az olanlara göre sıralanarak verilmiştir. Bu çerçevede oluşturulan tablolarda, en solda atıf yapılan ifadeyle ilgili temaya, onun sağındaki sütunlarda o görüşü belirten öğrencilerin sayısına ve oransal dağılımına, en sağdaki sütunda ise söz konusu temayla ilgili örneklerle yer verilmiştir.

Görüşlerin sunumunda kısaltmalar kullanılmıştır. Bu anlamda bulguların sonunda parantez içerisinde verilen kısaltmalarda sırasıyla örneğin “Ö1”, katılımcıya atanan kodu, “1. Sın” katılımcının sınıfını, “Bay” katılımcının cinsiyetini ve son olarak da “D1” öğrencinin mezun olduğu orta öğretim kurumunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerce belirtilen bir özelliğin kaçınıcı sırada özellik olarak yazıldığı, alıntının başında rakamda belirtilmiştir. Örneğin “1. Edepli ve ahlaklı olmak” (Ö71, 2. Sın, Bay, İhl) ifadesi parantez içerisinde özellikleri verilen katılımcının “Edepli ve ahlaklı olmak” şeklindeki özelliği birinci sırada özellik olarak yazdığı anlamına gelmektedir.

## **Bulgular ve Yorum**

### **Öğrenci Görüşlerine Göre İlahiyat Fakültesi Öğrencisinde Olması Gereken En Temel Vasıflar**

Araştırmamanın bu bölümünde görüşme formunda yer alan “*Bana göre, ilahiyat fakültelerinde okuyan bir öğrencide olması gereken en temel 4 vasıf şunlardır (Lütfen önem sırasına göre yazınız)*” ifadesi kapsamında araştırmaya katılanlarca yazılan ifadeler, katılım sıklığına göre çoktan aza doğru; kişilik özellikleri, bilgi anlayışı, İslamî hassasiyetler, örneklik, eğitsel nitelikler, mesleki nitelikler temaları altında örneklenerek tartışılmıştır.

### **Kişilik Özellikleri**

Her eğitim sistemi öncelikle yetiştirmek istediği bireylerde bir takım kişisel özellikleri görmek ister. Türk Milli Eğitim sisteminin genel amaçlarına bakıldığında da; “*Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler yetiştirmek*”; “*İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak*” gibi hususların altının çizildiği görülmektedir (<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>).



Yukarıda genel hatlarıyla tasvir edilen özellikler Yükseköğretim Kanununun genel hükümleri altında da yer almaktadır (<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf>). Aynı şekilde Yüksek din eğitimi kurumları olan ilahiyat fakültelerinin tanımlamalarına bakıldığında, yetiştirmeye çalıştıkları öğrencilerde katılımcı, paylaşımcı, uzlaşmacı, saygılı, hoşgörülü olma gibi özelliklerden bahsedildiği görülmektedir (Ünal, 2011).

Araştırmada öğrencilere yöneltilen “*Bana göre, ilahiyat fakültelerinde okuyan bir öğrencide olması gereken en temel 4 vasıf şunlardır (Lütfen önem sırasına göre yazınız)*” şeklindeki soruya yazılan özellikler içerisinde en fazla atıf yapılan özellik kümesinin kişilik özellikleri olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 141 öğrenciden 117’si bir ilahiyat fakültesi öğrencisinde olması gereken en temel vasıflar olarak belli kişilik özelliklerine atıf yapmıştır. Bunlardan % 18,4’ü genel ahlaki özelliklere işaret etmişken, geri kalanları bu özellikleri daha bir somutlaştırarak ifade etmiştir. Bu bağlamda onların en sık atıf yaptıkları diğer kişilik özellikleri sırasıyla şöyledir: 1. Ahlaklılık, edepli olmak: % 18,4; 2. Saygı: % 10,6; 3. Hoşgörü: % 7,8; 4. Cesaret, kendine güven: % 7,8; 5. İletişim: % 7,8; 6. Sosyallik, uyum, işbirliği: % 7,0; 7. Bencil olmama, empatiklik, yardım-severlik: % 6,3; 8. Çalışkanlık, Azimlilik, kararlılık: % 4,9; 9. Güler yüzlülük, sevgi, merhamet: % 4,9; 10. Özgünlük, idealizm: % 4,2; 11. Önyargısızlık: % 2,1.

Söz konusu görüşlerden bir bölümü genel olarak ahlaki niteliklere atıf yapmaktadır. Bu yöndeki görüşler aşağıda örneklendirilmiştir.

Özellik	Sayı	%	Örnekler
1. Ahlaklılık, edepli olmak	26	18,4	“2. Güzel ahlak 3. Edep” (Ö29,HZ,Bay,DI); “1. Dürüst ve karakterli kişiler olmalı” (Ö32,1.Sın,Bn,İhl); “1. Ahlak güzelliği” (Ö38,1.Sın,Bn,DI); “2. Sorumluluk sahibi olmak” (Ö39,1.Sın,Bn,DI); “1. Edep ve ahlak” (Ö44,1.Sın,Bay,İhl); “3. İçini dışından daha fazla süslemeli” (Ö50,1.Sın,Bay,DI); “3. Güzel ahlak ile örnek olunması lazım” (Ö53,1.Sın,Bay,DI); “3. Dış görünüme bağlı kalınmayıp karakter önem verilmesi” (Ö59,2.Sın,Bn,İhl); “3. Adab-ı muâşeret” (Ö61,2.Sın,Bn,İhl); “1. Dosdoğru” (Ö64,2.Sın,Bn,İhl); “1. Edepli ve ahlaklı olmak” (Ö71,2.Sın,Bay,İhl); “Fakülte içi ve dışında muhatap olduğu insanlara edeple yaklaşmalı” (Ö96,3.Sın,Bn,DI); “2. Ahlaklı”, (Ö121,4.Sın,Bn,İhl).

Yukarıdaki görüşlere topluca bakıldığında, araştırmaya katılan bir grup öğrencinin ideal ilahiyat öğrencisinin nitelikleri bağlamında, “ahlaklı olmayı” ya da “edep” olgusunu önemli ölçüde genel ifade ya da ibarelerle öne çıkardıkları görülmektedir. Bu görüşlere göre, ilahiyat fakültesi öğrencisi güzel ahlak sahibi, edepli, vicdanlı olmalı, adab-ı muâşerete riayet etmeli, dış görünüme bağlı kalmayıp, karakterine önem vermeli, içini dışından daha fazla süslemelidir. Öğ-

renci görüşlerine bakıldığında, kimi öğrencilerin bu genel nitelikleri detaylandırıldıkları, söz gelimi, doğruluk, dürüstlük, sorumluluk, haddini bilme, tevazu, hasetlikten uzak durma gibi olgularla ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Özellik	Sayı	%	Örnekler
2.Saygı	15	10,6	“1. İnsana karşı saygı[-lı] olmalı” (Ö63,2.Sın, Bn, İhl); “3. Kendi düşüncesinde, fikrinde, görüşünde olmayanlara karşı saygılı” (Ö72,2.Sın, Bay, İhl); “1. İnsanları etiketlememeli” (Ö83,2.Sın, Bay, Dl); “1. Kimseyi yadırgamadan kardeşçe yaşama” (Ö117,4.Sın, Bn, İhl); “1. Tevazu ve saygı” (Ö119,4.Sın, Bn, İhl). “1. İnsanlara davranırken güzel üslupla alaya almayacak şekilde davranmak” (Ö5, Hz, Bn, İhl); “2. Her kesime saygılı olmalı” (Ö8, Hz, Bn, İhl); “2. İnsanları kınayarak veya tepeden bakarak yaklaşmasın” (Ö9, Hz, Bn, İhl); “2. İnsanları yargılamamalı” (Ö31,1.Sın, Bn, İhl); “2. Öğretmenlere karşı daha saygılı” (Ö42,1.Sın, Bn, Dl);

Araştırmaya katılan öğrencilerin ideal ilahiyat fakültesi öğrencisinin kişilik özellikleri bağlamında ikinci sırada atıf yaptıkları özelliğin “saygı” ya da “saygılı olmak” olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık % 10’u ilahiyat fakültesi öğrencisinin kendi görüşünde olsun, olmasın tüm insanlara saygıyla, tevazuyla, hoşgörüle bakması gerektiğini söylemişlerdir. Bu yönde görüş belirten öğrencilerin hazırlık sınıfından son sınıfa kadar çeşitlilik gösterdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, sayıca kız öğrencilerin kısmen daha ağırlıkta olduğu bu grubun saygılı olmayı çoğunlukla ilk ya da ikinci sırada gerekli bir özellik olarak ifade ettikleri görülmektedir. Yine bu görüşlerin tamamına yakınının İmam Hatip Lisesi mezunu öğrenciler tarafından yazıldığı görülmüştür. Buradan hareketle ilahiyat fakültesinde öğrenim gören söz konusu öğrencilerin zihin dünyasında saygı değerinin çok önemli bir yerinin olduğu söylenebilir.

Özellik	Sayı	%	Örnekler
3.Hoşgörü	11	7,8	“3. Hoşgörülü olmak” (Ö44,1.Sın,Bay,İhl); “3. Olay ve kişilere karşı hoşgörülü” (Ö60,2.Sın,Bn,İhl); “1. Kim olursa olsun insanları her yönüyle kucaklamak” (Ö62,2.Sın,Bn,İhl); “3. Baskıcı değil, hoşgörülü yaklaşmak” (Ö70,2.Sın,Bn,Dl); “2. İlk önce dinlemeli, yanlışsa bile anlayışla karşılamalı” (Ö73,2.Sın,Bay,İhl); “3. İnsanları olduğu gibi kabul edebilmeli” (Ö77,2.Sın,Bay,İhl); “1. Hoşgörülü olmak” (Ö112,4.Sın,Bn,İhl); “1. İnsanlara karşı toleranslı olmalıdır” (Ö118,4.Sın,Bn,İhl).

Araştırmaya katılan öğrencilerin ilahiyat fakültesi öğrencisinin kişilik özellikleri bağlamında en fazla atıf yaptıkları üçüncü özellik “hoşgörü” ya da “hoşgörülü olmak”tır. Bu niteliğe atıf yapan öğrencilere göre, ilahiyat fakültesi öğrencisi “kim olursa olsun”, “insanları”, “olay ve kişileri” hoşgörü ya da toleransla karşılamalı, her yönüyle kucaklamalı, önce dinlemeli, yanlışsa bile anlayışla karşılamalı, baskı altına almadan, olduğu gibi kabul etmelidir. Hoşgörü niteli-

ğinin bu haliyle, bir önceki özellik olan saygılı olmanın tamamlayıcısı olduğu söylenebilir. Nitekim beşeri farklılıklara saygı göstermekle onları hoşgörüyle karşılamak kimi zaman birbirinin yerine kullanılan iki yaklaşım biçimidir. Gerçekten bu iki özellik Türkiye’de örgün ve yaygın din eğitimi faaliyetlerini yürütmeye namzet olan ilahiyat fakültesi öğrencileri için hayati bir öneme sahiptir. Onlar din hizmetlerini yürütürken toplumsal farklılıklara saygı ve hoşgörüyle yaklaşmak ve dini muhtevayı tüm kesimlere ulaştırmak durumundadırlar. Bu kamından hem saygı hem de hoşgörünün başat beklentiler olarak öğrencilerce öne çıkarılmış olması altı çizilmesi gereken bir husustur.

Özellik	Sayı	%	Örnekler
4.Cesaret, kendine güven	11	7,8	“2. Kendine olan güveni yüksek olmalı” (Ö7,Hz,Bn,İhl); “1. Konuşmalarını özgürce ifade edebilmeli” (Ö33,1.Sın,Bn,İhl); “3.Düşüncelerini söylerken korkmadan, çekinmeden söylemeli” (Ö48,1.Sın,Bay,İhl); “1. Rahat olmalı, çevresinden çekinmemeli” (Ö76,2.Sın,Bay,İhl); “3. Cemaatlerin içindeyse onların yanlışlarına yanlış diyebilmeli” (Ö83,2.Sın,Bay,DI); “3. Gerçekleri korkmadan haykırmak” (Ö104,3.Sın,Bay,İhl); “1. Kendine inanan, güvenen” (Ö105,3.Sın,Bay,İhl) “2. Fikirlerini korkmadan, çekinmeden dile getirebilmeli” (Ö106,3.Sın,Bay,İhl); “3. Doğru bildiğini açıkça söylemek” (Ö108,3.Sın,Bay,DI).

Araştırmaya katılan öğrencilerin ilahiyat fakültesi öğrencisinde bulunması gereken kişilik özellikleri bağlamında en fazla atf yaptıkları dördüncü özellik “cesaret ve kendine güven”dir. Bu yönde görüşe sahip öğrencilere göre bir ilahiyat fakültesi öğrencisi kendine güvenmeli, düşüncelerini rahatça, korkmadan, çekinmeden, özgürce ifade edebilmeli, doğru bildiğini açıkça söylemeli, hatta cemaatlerin içindeyse, onların yanlışlarına yanlış diyebilmeli, gerçekleri korkusuzca haykırmalıdır. Bu bağlamda ilahiyat öğrencilerinin zihin dünyalarında cesur olma, gerçekleri özgürce savunma önemli bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Yukarıdaki görüşlere bakıldığında bunları daha çok erkek öğrencilerin dile getirdiği görülmektedir. Yine bu görüşleri dile getiren öğrenciler içerisinde üçüncü sınıfta olanlar çoğunluktadır.

Özellik	Sayı	%	Örnekler
5.İletişim	11	7,8	“2. İletişimde daha da iyi olunabilir” (Ö1,Hz,Bn,İhl); “2. İnsanlarla nasıl konuşacağını bilmeli” (Ö27,Hz,Bay,DI); “3. İletişim becerilerinin gelişmişliği” (Ö38,1.Sın,Bn,DI); “3. İnsanlarla iletişimini artırmalı” (Ö76,2.Sın,Bay,İhl); “3. Nerede, ne zaman nasıl konuşması gerektiğini bilmek” (Ö79,2.Sın,Bay,İhl); “3. Birbirleriyle etkileşim, iletişim halinde olmalı” (Ö105,3.Sın,Bay,İhl); “1. İnsanlara karşı iletişimi kuvvetli olmalıdır” (Ö118,4.Sın,Bn,İhl); “1. Hem teorik bilgi hem de iletişim konusunda yeterli” (Ö124,4.Sın,Bn,İhl); “3. İnsanlarla iletişimi kuvvetli ve sağlıklı olmalı” (Ö125,4.Sın,Bn,DI).

Araştırmaya katılan öğrencilerin ideal ilahiyat fakültesi öğrencisinin kişilik özellikleri bağlamında en fazla atf yaptıkları beşinci özellik “iletişim”dir. Bu

yönde görüş belirten öğrencilere göre, bir ilahiyat fakültesi öğrencisinin iletişim becerilerinin kuvvetli olması, insanlarla nerede, ne zaman nasıl konuşacağını bilmesi gerekmektedir. Ayrıca o bunlarla yetinmemeli iletişimini daha nitelikli hale getirmeye çalışmalı, çevresiyle iletişim ve etkileşimini sürekli artırmalıdır. Bu tema bağlamında görüş ileri süren öğrencilerin çoğunluğu son sınıftadır. Burada öğretim programında son sınıfta yer alan “Hitabet ve Mesleki Uygulama” ile “Öğretmenlik Uygulaması” gibi derslerin etkili işletildiğinde, öğrencilerin iletişim yeterliliklerini geliştirme ve kendilerini test etme bakımından önemli fırsatlar sağladığı söylenebilir.

Özellik	Sayı	%	Örnekler
6.Sosyal- lik, uyum, işbirliği	10	7,0	“2. Sosyal olmak” (Ö44,1.Sın,Bay,İhl); “2. İnsanların arasına karışmak ve dertlerini dinlemek” (Ö79,2.Sın,Bay,İhl); 3. Bireysel değil, toplumsal yaşayıp, düşünen” (Ö94,3.Sın,Bn,DI); “3. Çevresine uyumlu” (Ö103,3.Sın,Bay,İhl); “2. Dış dünyayla etkileşim halinde olmalı” (Ö83,2.Sın,-Bay,DI); “3. Bazıları yabani davranışları bırakıp insanlarla iletişime geçmelidirler” (Ö88,3.Sın,Bn,İhl); “3. Ekip ruhuyla özveriyle çalışabilmeli” (Ö106,3.Sın,Bay,İhl); “3. Toplumdan soyutlanmamalı” (Ö110,3.Sın,-Bay,DI). Toplumla aykırı düşmeyen üslup” (Ö12,HZ,Bn,İhl).

Araştırmaya katılan öğrencilerin ilahiyat fakültesi öğrencisinin kişilik özellikleri bağlamında en fazla atıf yaptıkları altıncı özellik “sosyal ve uyumlu olma” ile “işbirliğine dönük olma” nitelikleridir. Bu temaya atıf yapan öğrencilere göre, ilahiyat fakültesi öğrencisi topluma aykırı düşmemeli, çevresiyle uyum içerisinde olmalı, toplumsal düşünüp, insanlarla iletişim halinde olmalıdır. O, toplumdan kendisini soyutlamamalı, dış dünyayla etkileşim halinde olmalı, dahası insanların arasına karışmalı, dertlerini dinlemeli, ekip ruhuyla, özveriyle çalışabilmelidir. Örnekler bakıldığında, bir önceki nitelik olan iletişimle yakından ilişkili olduğu anlaşılan sosyallik özelliğinin bilhassa üçüncü sınıf öğrencilerince dile getirildiği görülmektedir. Söz konusu görüşlerde cinsiyet ve mezuniyet bakımından bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Özellik	Sayı	%	Örnekler
7.Bencil olmama, empatiklik, yardım-severlik	9	6,3	“2. Kendinden önce kardeşini düşünmeli” (Ö47,1.Sın,-Bay,İhl); ); “3. Empati kurmalı, bencil olmamalı” (Ö27,HZ,Bay,DI); “3. Bazı öğrencilerin egolarını törpülemeleri iyi olur” (Ö1,HZ,Bn,İhl “1. Mütevazı, 3. Yardımsever” (Ö41,1.Sın,Bn,DI); “1. Kibirden uzak olsun” (Ö100,3.Sın,Bay,İhl); “1. Paylaşmayı bilen” (Ö102,3.Sın,Bay,İhl); “3. Yardımlaşma ve paylaşmayı önemseyen” (Ö107,3.Sın,Bay,İhl); “2. Samimiyet” (Ö108,3.Sın,Bay,DI). “3. Alçak gönüllülük” (Ö109,3.Sın,Bay,DI).

Araştırmaya katılan öğrencilerin ideal bir ilahiyat fakültesi öğrencisinin kişi-

lik özellikleri bağlamında en fazla atf yaptıkları yedinci özellik, “bencil olma, empatik olma, yardımseverlik” gibi özelliklerden oluşmaktadır. Bu değerlere atf yapan öğrencilere göre, bir ilahiyat öğrencisi mütevazı, samimi, alçak gönüllü, yardımsever, paylaşımcı ve empatik olmalı; bencilik ve kibirden uzak durmalı; hatta kendinden önce kardeşini düşünmelidir. Yapılan bir araştırmada da ilahiyat fakültesi öğrencilerinin bireysel değerler kategorisi içerisinde en fazla “iyilikseverliğe” önem verdikleri ifade edilmiştir. (Mehmedoğlu, 2006, 156). Öğrencilerce öne çıkarılan yukarıdaki nitelikler toplumsal yaşamda hayati öneme sahip olan, ancak son yıllarda daha belirgin biçimde eksikliği hissedilen değerleri ihtiva etmektedir. Bu anlamda ilahiyat fakültesi öğrencilerinin bu değerleri öne çıkaran niteliklere atf yapmaları anlamlıdır. Buradaki görüşlerde de erkek öğrenciler yoğunluktadır. Hazırlıktan üçüncü sınıfa kadar her sınıftan öğrenci bu konuda görüş belirtmiştir.

Özellik	Sayı	%	Örnekler
8.Çalışkanlık, Azimlilik, kararlılık	7	4,9	“2. Gayretlilik” (Ö119,4.Sın,Bn,İhl). Çalışkanlık” (Ö51,1.Sın,Bay,DI “3. Çalışmalı, hatta uykusuz kalmayı sevmeli” (Ö7,HZ,Bn,İhl); “3. Asla pes etmemeli. Gayretli olmalı” (Ö8,HZ,Bn,İhl); “3.”; “3. Kararlı” (Ö56,2.Sın,Bn,İhl); “2. Çabuk pes etmeyen, girişken bir yapıya sahip olmalı” (Ö77,2.Sın,Bay,İhl);

Araştırmaya katılan öğrencilerin ideal ilahiyat fakültesi öğrencisinin kişilik özellikleri bağlamında en fazla atf yaptıkları bir diğer özellik “çalışkanlık, azimli ve kararlı olma”dır. Bu öğrencilere göre, bir ilahiyat fakültesi öğrencisi çalışkan, gayretli, girişken, kararlı olmalı; hatta uykusuz kalmayı sevmeli, asla pes etmemelidir. Örnekler bakıldığında, ikinci sınıfta ağırlıklı olmak üzere hemen her sınıftan öğrencinin bu vasıflara atf yaptığı anlaşılmaktadır. Bu anlamda, azimli, kararlı ve çalışkan olma niteliklerinin ilahiyat öğrencileri tarafından önemsendiği ve bir gereklilik olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

Özellik	Sayı	%	Örnekler
9.Güler yüzlülük, sevgi, merhamet	7	4,9	“1. İnsanlara tebessüm ve tatlı dille yaklaşılması” (Ö9,HZ,Bn,İhl); “1. Güler yüz” (Ö43,1.Sın,Bay,İhl); “2. Güler yüzlü” (Ö117,4.Sın,Bn,İhl); “2. İnsanları seven” (Ö116,4.Sın,Bn,İhl); “2. Güler yüzlü, hoş muhabbetli” (Ö107,3.Sın,Bay,İhl); “2. Yumuşak kalpli 3. Sevecen” (Ö101,3.Sın,Bay,İhl); “1. İnsana karşı merhamet[-li] olmalı” (Ö63,2.Sın,Bn,İhl)

Araştırmaya katılan öğrencilerin ideal ilahiyat fakültesi öğrencisinin kişilik özellikleri bağlamında en fazla atf yaptıkları bir diğer özellik öbeği ise “güler yüzlülük, sevgi, merhamet” gibi niteliklerden oluşmaktadır. Buna göre, ilahiyat fakültesi öğrencisi insanlara tebessümle, güler yüz ve tatlı dille yaklaşmalı, hoş muhabbetli, merhametli, yumuşak kalpli ve sevecen olmalıdır. Yukarıda sözü

edilen nitelikler din hizmeti ve din eğitimi verecek ilahiyat öğrencileri için son derece önemlidir. Zira tebessüm, sevgi ve merhamet olmadan muhatapları etkilemek, onlarda iz bırakabilmek zaten mümkün değildir.

Özellik	Sayı	%	Örnekler
<b>10.Özgünlük, idealizm</b>	6	4,2	“3. Bulunduğu kabın şeklini almayan” (Ö36,1.Sın,Bn,İhl); “3. Özgün olmalı” (Ö37,1.Sın,Bn,İhl); “3. Sıradan değil, farklı olmak” (Ö62,2.Sın,Bn,İhl); “2. Idealist olmak” (Ö68,2.Sın,Bn,DI).
<b>11.Önyargısızlık</b>	3	2,1	“2. Ön yargı oluşturmadan karşı tarafla konuşmak” (Ö70,2.Sın,Bn,DI); “1. Ön yargılı olmayı kırmalılar” (Ö86,3.Sın,Bn,İhl). “2. Ön yargılı olmamalı” (Ö87,3.Sın,Bn,İhl).

Araştırmaya katılan öğrencilerin ideal ilahiyat fakültesi öğrencisinin kişilik özellikleri bağlamında en fazla atıf yaptıkları son özellikler ise özgün, idealist olma ve ön yargılı olmamadır. Bu görüşlerin hemen hepsi kız öğrenciler tarafından dile getirilmiştir.

Buraya kadar elde edilen bulgulardan da anlaşılacağı üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin zihin dünyasında idealize ettikleri ilahiyatçı, kişilik özellikleri bakımından; insanlara karşı saygılı ve hoşgörülü, iletişim becerileri güçlü, sosyal, cesur, kendine güvenen, empatik, güler yüzlü, yardımsever, merhametli, çalışkan, azimli, kararlı, ideal sahibi ve özgün olma vasıflarıyla öne çıkmaktadır. Aslında bu özellikler normal kişilik sahibi herhangi bir insanda bulunması gereken niteliklerdir. Bununla birlikte, bu nitelikler topluma din hizmeti ve din eğitimi sunacak, onlara dini konuda rehberlik ve önderlik yapacak bir ilahiyat fakültesi öğrencisi için vazgeçilmez özelliklerdendir. Zira bir ilahiyatçı kişilik özellikleri bakımından sağlıklı ve yetkin olmadan kaliteli bir eğitici olamaz, çevresi üzerinde olumlu etkiler bırakamaz (Aydın, 2016, 28-40). Tüm bu özellik ya da beklentilerin yüksek din eğitiminin uzak hedefleriyle de örtüştüğü belirtilmelidir.

## **Bilgi Anlayışı**

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir bölümünün zihinlerindeki ideal ilahiyat öğrencisini tasvir ederken bilgi anlayışı ve zihinsel yaklaşım ile ilişkilendirilebilecek görüşler ifade ettikleri görülmüştür. Bu öğrenciler bir ilahiyat fakültesi öğrencisinin sahip olması gereken niteliklerden bahsederken söz gelimi, yeni, farklı fikirlere açık olma, çok yönlü düşünebilme, doğru, yeterli ve anlamlandırılmış, özümsemiş bilgiye sahip olma, bilgisini güncelleyebilme, araştırma ve öğrenmeye hevesli olma, bilgi-davranış bütünlüğüne sahip olma, olay ve

olgulara eleştirel bakabilme gibi bir takım özelliklerden bahsetmişlerdir. Bilgi anlayışı ve zihinsel yaklaşımla ilgili olarak, en sık atfı yapılan temalar ile katılım oranları sırasıyla şöyledir: Yeni - farklı fikirlere açıklık % 11,3; Bilgiyi doğru kullanabilme, eleştirelilik: % 8,5; Doğru, yeterli, anlandırılmış bilgiye sahip olma: % 7,8; Bilgi-davranış bütünlüğü: % 7,0; Araştırmaya, öğrenmeye heveslilik: % 6,3; Bilgi ahlakı: % 4,2. Sözü edilen temalar aşağıda çoktan aza doğru örneklendirilerek yorumlanmıştır.

Özellik	Sayı	%	Örnekler
<i>1. Yeni - farklı fikirlere açıklık</i>	16	11,3	"1. Yeni fikirlere daima açık olmalı" (Ö93,3.Sın,Bn,İhl); "2. Farklı görüşlere açık" (Ö103,3.Sın,Bay,İhl); "1. Farklı görüşlere açık olmalı" (Ö113,4.Sın,Bn,İhl); "1. Olaylara daha geniş açıdan bakabilme" (Ö59,2.Sın,Bn,İhl); "2. Görüş alanı geniş, çok yönlü" (Ö60,2.Sın,Bn,İhl); "3. Açık görüşlülük" (Ö69,2.Sın,Bn,DI); "1. Çok görüşlü" (Ö34,1.Sın,Bn,İhl); "1. Tek taraflı bakış açısıyla düşünmemek" (Ö70,2.Sın,Bn,DI); "2. İlk önce dinlemeli, yanlışsa bile anlayışla karşılanmalı" (Ö73,2.Sın,Bay,İhl); "3. Katı dini yaklaşımda olmamalı, durumları göz önünde bulundurmalı" (Ö115,4.Sın,Bn,İhl); "2. Farklı fikirleri dinleyip anlamaya çalışmalı, 3. Konuyu farklı açılardan görmeli ve en makul olana ulaşmaya çalışmalı" (Ö118,4.Sın,Bn,İhl); "2. Yeni fikirlere, görüşlere açık olmalı" (Ö122,4.Sın,Bn,İhl); "2. Farklı düşünceleri dinleyebilme" (Ö124,4.Sın,Bn,İhl); "2. Hakikatin sadece kendisine inmediğini anlamalı, hakikatin farklı veçhelerinin olabileceğini unutmamalı" (Ö132,4.Sın,Bay,İhl).

Yukarıdaki örneklerden ilahiyat fakültesi öğrencisinin düşünce yapısı, bilgi anlayışı ve bunlarla yakından ilişkili olan bilimsel tutum ve zihniyetiyle ilgili önemli ipuçlarına ulaşmak mümkündür. Daha önce kişilik özellikleri kapsamında atfı yapılan saygılı ve hoşgörülü olma nitelikleriyle de yakından ilişkili olan bu özellikler birlikte düşünüldüğünde, zihin dünyasında düşünce ve anlayış farklılıklarına açık olma, farklı görüşleri anlayışla dinleyebilme ve geniş vizyonlu olmanın katılımcılarca ilahiyat öğrencisi adına önemli bir gereklilik olarak algılandığı söylenebilir. Toplumsal yapının değiştiği, teorik ve pratik dini ihtiyaçların gittikçe çeşitlendiği günümüzde bu niteliklere sahip olmak son derece önemlidir. Bu tema bağlamında görüş belirten öğrencilerin çoğunluğu 1. sınıf ve üstü sınıflardaki öğrencilerdir. Daha önce, saygı ve hoşgörülü olma temalarında da ifade edildiği gibi, farklı anlayış ve fikirlere açık olmanın yüksek din eğitiminde sınıflar ilerledikçe daha güçlü bir gereklilik ya da beklenti olarak vurgulandığı ya da algılandığı söylenebilir. Bu anlamda sadece tefsir, hadis, fıkıh gibi ilimler değil, felsefeden sosyolojiye, edebiyattan tarihe, eğitim bilimlerinden sanata kadar ilahiyat eğitiminin öğrencilerin zihin dünyalarında farklılıklara ve yeni fikirlere karşı olumlu bir etkisinin olabileceği savunulabilir.



Özellik	Sayı	%	Örnekler
<b>2. Bilgiyi doğru kullanabilme, eleştirelilik</b>	12	8,5	“3. Akli tenkitler yapan” (Ö65,2.Sın,Bn,İhl); “2. Hakkaniyete uygun şekilde eleştirel, sorgulayıcı olmalı” (Ö72,2.Sın,Bay,İhl); “1. Düşüncelerini kabul edilebilirlik ölçüsünde ifade edebilmeli, 3. Aldığı bilgileri doğru tahlillerle kullanılabilir hale getirmeli” (Ö75,2.Sın,Bay,İhl); “3. Edindiklerini münazara ile pekiştirmek” (Ö82,2.Sın,Bay,DI); “3. Öğrendiği bilgileri sorgulayıcı olmalı” (Ö89,3.Sın,Bn,İhl); “2. Doğruları günümüze uyarlamada başarılı çalışmalar yapmak” (Ö91,3.Sın,Bn,İhl); “1. Evrensel bir bakışla olayları yorumlayabilmeli” Ö106,3.Sın,Bay,İhl); “2. Olay ve olguları ilişkilendirebilmeli” (Ö110,3.Sın,Bay,DI); “3. Bilgiyi yerinde ve doğru kullanabilme” (Ö114,4.Sın,Bn,İhl).

Araştırmaya katılan öğrencilerden bir kısmı bilgi anlayışı bağlamında bilginin kullanımıyla ilgili ifadelerle yer vermiştir. Bu öğrencilere göre, ilahiyat fakültesi öğrencisi bilgiyi evrensel bir anlayışla yorumlayabilmeli, olay ve olguları birbiriyle ilişkilendirebilmeli, öğrendiği hakikatleri günümüze uyarlayabilmeli, doğru tahlillerle bilgilerini kullanılabilir hale getirmeli, bunları münazara gibi uygulamalarla pekiştirebilmeli ve makul bir biçimde ifade edebilmelidir. Yukarıdaki tasvire bakıldığında, katılımcılarca ilahiyat fakültesi öğrencisinden üst düzey entelektüel becerilerin beklendiği görülmektedir. Gerçekten de ilahiyat fakültesi öğrencileri bu becerilere sahip olduklarında günümüzün sorunlarına daha işlevsel çözümler üretebileceklerdir. Bu tema bağlamındaki görüşleri daha çok 2. ve 3. sınıf öğrencileri dile getirmişlerdir. Buradan hareketle, öğrencilerin ilahiyat alanındaki bilgilerin çeşitliliğini ve derinliğini fark ettikçe, bütün bunların daha üst düzey zihinsel becerileri ve yeterliliği gerektirdiğini daha iyi kavradıkları düşünülebilir. Bu tema bağlamında, az sayıda da olsa, özellikle eleştirelilik niteliğinin öne çıkarılması ilahiyat eğitiminin bir etkisi ve/veya aynı zamanda bu alandaki ihtiyacı dillendirme çabası olarak değerlendirilebilir. Nitekim hakkaniyet ölçülerine uygun, eleştirel bir tavır takınabilme, sahih dini bilginin oluşumu, gelişimi ve başkalarına ulaştırılması için son derece önemlidir.

Özellik	Sayı	%	Örnekler
3. Doğru, yeterli, anlamlandırılmış bilgiye sahip olma	11	7,8	“3. Dini bilgilere yeterince sahip olması” (Ö46,1.Sın,Bay,İhl); “1. Geçmişten gelen dini-örfi bilgiyi kavramış 2. Bu birikimi günümüzle harmanlamış” (Ö55,1.Sın,Bay,DI); “3. Herkes ile sohbet edebilecek düzeyde bilgili olmalı” (Ö73,2.Sın,Bay,İhl); “1. Dini, toplumsal olaylara objektif bakış sahip olmak” (Ö82,2.Sın,Bay,DI); “3. Her konuda bilgi sahibi, birkaç konuda uzman olmalı” (Ö84,2.Sın,Bay,DI); “1. Bilgi alt yapısı sağlam olmalı” (Ö85,3.Sın,Bn,İhl); “1. Düşüncelerinde daha net ve yeterli olmak” (Ö91,3.Sın,Bn,İhl); “2. Öğrendiklerini anlamlandırmış...” (Ö98,3.Sın,Bn,DI); “1. Dini açıdan her alanda yeterli bilgiye sahip olmalı” (Ö122,4.Sın,Bn,İhl).

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin bir bölümü ideal ilahiyat fakültesi öğrencisinin doğru, yeterli ve anlamlandırılmış



bilgilere sahip olmasının önemli olduğunu düşünmektedir. Bu öğrencilere göre, ilahiyat fakültesi öğrencisi doğru kaynaklardan, yeterince bilgi elde etmeli, geçmişten gelen bilgiyi bugünle harmanlamalı, öğrendiklerini anlamlandırmalı; böylece daha net ve yeterli bir bilgi ve düşünce yapısına erişmelidir. Bu öğrencilere göre, fakülte öğrencisi dinle ilgili her alanda yeterli bilgi sahibi olmalı, birkaç konuda ise uzman olabilmelidir. Gerek din eğitimi gerek din hizmeti alanında yetkin olabilmenin temel şartlarından birisi, belli bir alan ve genel kültür bilgisine sahip olmaktır (DİB, 2014). Dolayısıyla, bu görüşleri dile getiren öğrencilerin bir ilahiyatçı için alan ve genel kültür bilgisinin önemini farkında oldukları, bunu çok önemli bir gereklilik olarak gördükleri söylenebilir. Ülkemizde din görevlilerinin yeterlilik durumlarını ve bunun ortaya çıkardığı sorunları sorgulayan çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda dile getirilen eksikliklerden birisi de alan ve genel kültür bilgisiyne ilgilidir (Özbek, 1988; Akyürek, 2005; Turan, 2013).

Özellik	Sayı	%	Örnekler
<b>4. Bilgi-davranış bütünlüğü</b>	10	7,0	“3. Öğrendiklerini kendi hayatına katması gerekir” (Ö10,HZ,Bn,İhl); “1. İlimle amel edebilmek” (Ö58,2.Sın,Bn,İhl); “3. Öğrendiğini başkalarına direktmek yerine önce kendi içine yerleştirmeli” (Ö63,2.Sın,Bn,İhl); “1. Öğrendiği bilgileri hayatına geçiren, tam olarak gerçekleştiremiyor- sa bile bu şuurda olan” “1. İlimle amel” (Ö72,2.Sın,Bay,İhl), “1. Dini alanda gördükleri konuları hayatlarına yansıtabilmeli” (Ö110,3.Sın,- Bay,DI); “1. Okulda edindiği teorik bilgilerini gerçek hayatta pratiğe dökabilen” (Ö116,4.Sın,Bn,İhl).

Araştırmaya katılan öğrencilerden bir bölümü ideal ilahiyat öğrencisinin özellikleri noktasında bilgi-davranış bütünlüğüne vurgu yapan görüşler dile getirmişlerdir. Nitekim bu yönlü düşünen öğrencilere göre, ilahiyat öğrencisi öğrendiklerini önce hazmetmeli sonra hayatına yansıtmalı, ondan sonra başkalarına anlatmalı ya da öğretmelidir. Bilgi-davranış bütünlüğü bağlamında, öğrencilerce ortaya konan bu tür hassasiyetlerin alt sınıflardan yukarıya doğru artış eğiliminde olduğu söylenebilir. Buradan, bahsi geçen öğrencilerin ilahiyat fakültesinde edinilen bilgileri içselleştirmenin ve yaşama geçirmenin önemini ilerleyen yıllarda daha çok fark ettikleri, teorik bilgiler ile bireysel ve toplumsal yaşam arasında ilişki kurma kaygısı içinde oldukları söylenebilir.

Özellik	Sayı	%	Örnekler
5. Araştırmaya, öğrenmeye heveslilik	9	6,3	“2. İlim peşinde olma isteği” (Ö38,1.Sın,Bn,DI); “1. İlimi tecessüs” (Ö54,1.Sın,Bay,DI); “2. Araştırmacı ruha sahip olmalı” (Ö65,2.Sın,Bn,İhl); “2. Araştırmacı olmalı” (Ö67,2.Sın,Bn,DI); “2. Sürekli öğrenme, okuma isteği” (Ö69,2.Sın,Bn,DI); “2. Öğrenmeye heveslilik” (Ö80,2.Sın,Bay,DI); “1. Okuyan, araştıran, bilgiye doyum-suz olmalı” (Ö94,3.Sın,Bn,DI); “1. Çok fazla araştırma yapmalı” (Ö120,4.Sın,Bn,İhl).

Bilgi anlayışı ve zihinsel yaklaşım teması bağlamında ortaya çıkan bir başka alt tema da araştırmaya, öğrenmeye hevesli olmadır. Bu yönde görüş belirten öğrencilere göre ilahiyat fakültesi öğrencisi hayat boyu öğrenme, ilim peşinde koşma, araştırmacı ruha sahip olma, ilmi tecessüs gibi niteliklere sahip olmalıdır. Bahsi geçen öğrencilerin bir üniversite öğrencisi için olmazsa olmaz olan, okuma, öğrenme, ilme ve araştırmaya merak gibi temel gerekliliklerin farkında oldukları söylenebilir. Örneklerde de görüleceği gibi, bu konuda görüş belirten öğrenciler, sınıf, cinsiyet ve mezuniyet durumu bakımından benzer dağılımdadır.

Özellik	Sayı	%	Örnekler
<b>6. Bilgi ahlakı</b>	6	4,2	"2. Dine kalıpcı ifadelerle yaklaşmayan ("ci"lerle değil, "li"lerle yaklaşan)..." (Ö36,1.Sın,Bn,İhl); "1. İlmin değerini hissedemeyen" (Ö60,2.Sın,Bn,İhl); "2. Bilgi edinmekte cemaat veya fırkaya bağlı olmamak" (Ö82,2.Sın,Bay,DI); "3. Cemaatlerin içindeyse onların yanlışlarına yanlış diyebilmesi" (Ö83,2.Sın,Bay,DI); "3. Bilmiyorum demeyi bilmeli" (Ö85,3.Sın,Bn,İhl); "1. Her ilmin hakkını vererek birini diğerine üstün olarak görmemeli" (Ö96,3.Sın,Bn,DI).

Bilgi anlayışı ve zihinsel yaklaşım bağlamında öne çıkan bir başka önemli tema da bilgi ahlakı vurgusu altında toplayabileceğimiz düşüncelerden oluşmaktadır. Genelde ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan bu gruba göre, ideal ilahiyat öğrencisi ilmin değerinin farkında olmalı, her ilmin hakkını vererek birini diğerine üstün görmemeli, yeri geldiğinde "bilmiyorum" demeyi bilmeli, bilgiye cemaat mantığıyla yaklaşmayıp, bir cemaatin içindeyse bile, onların yanlışlarına yanlış diyebilmelidir. Bütün bu niteliklerin bilginin şeref ve izzetini üstün tutma, onun değerini yere düşürmeme noktasında önemli olduğu aşikârdır. Anlaşıldığı kadarıyla bu öğrenciler, bilgi edinme sürecinde cemaat bakış açısına sahip olma ile objektif ve özgür olma arasındaki ikilem ve sorunları görmekte, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin bunlardan ikincisini tercih etmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Bu tespit de son derece önemlidir.

Buraya kadar ele alınan temaları bir bütün olarak değerlendirmek gerekirse, araştırmada kişilik özelliklerinden sonra en fazla atıf yapılan özelliğin bilgi anlayışı ve düşünce yapısıyla ilgili olduğu anlaşılmış bulunmaktadır. Zira araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarıya yakını bir ilahiyat fakültesi öğrencisinin yeni-farklı fikirlere açık, çok yönlü, eleştirel tutuma sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Onlara göre, ideal ilahiyat fakültesi öğrencisi, ilahiyat alanında doğru, yeterli, anlamlandırılmış bilgiye sahip olmalı ve bilgiyi doğru kullanabilmelidir. Aynı zamanda bu kişi bilgi-davranış bütünlüğü göstermeli, araştırmaya, öğrenmeye hevesli olmalıdır. Tüm bu yetkinlikleri ise belli bir bilgi ahlakıyla bütünleştirmelidir. Bu tablo yüksek din eğitiminin öğrencilerin entelektüel gelişim ve yetkinlikleri üzerindeki yansımalarını göstermesi bakımından anlamlıdır.

## İslami Hassasiyetler

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısının kendilerine yöneltilen “Bana göre, ilahiyat fakültelerinde okuyan bir öğrencide olması gereken en temel 4 vasıf şunlardır” şeklindeki sorunun cevabıyla ilgili olarak, diğerlerine nazaran, daha belirgin şekilde, genelde din, özelden ise İslam’la ilişkilendirilen ifadeler kullandıkları görülmüştür. Bu yöndeki öğrenci görüşleri aşağıda; dini kimlik, dava şuuru, dini yaşama bilinç ve pratiği gibi temalar altında örneklerle incelenmiştir.

Özellik	Sayı	%	Örnekler	
İnanç	7	4,9	“1. İtaat (Allah’a ve Resulüne)” (Ö29,HZ,Bay,DI); “1. Taklit değil tahkiki imana sahip olması, buna gayret göstermesi” (Ö30,1.Sın,Bn,İhl); “1. Taklidi imanını bir aşamaya getirmeye uğraşmalı...” (Ö49,1.Sın,Bay,İhl); “2. Âdem olmak” (Ö112,4.Sın,Bn,İhl); “1. İtikadı sağlam olmalı” (Ö125,4.Sın,Bn,DI).	
1.Dini Kimlik	Ahlak	6	4,2	“1. İhlas” (Ö57,2.Sın,Bn,İhl); “1. Takva sahibi” (Ö66,2.Sın,Bn,DI); “1.Tevazu ve ağırlık sahibi olmalı” (Ö90,3.Sın,Bn,İhl);“2. Peygamberin ahlakıyla ahlaklanmalı” (Ö99,3.Sın,Bn,DI); “3. Hasetliği dünyasından yok etmeli” (Ö102,3.Sın,Bay,İhl); “2. Kur’an ahlakıyla ahlaklanmalı” (Ö123,4.Sın,Bn,İhl).
	Niyet	5	3,5	“2. Dini araç değil amaç olarak görmeli” (Ö63,2.Sın,Bn,İhl); “1. Her şeyi Allah rızası için yapmak” (Ö99,3.Sın,Bn,DI); “2. Dini bir kimlik kazanma isteği” (Ö109,3.Sın,Bay,DI); “3. Allah rızasına nasıl muvaffak olurum gayretinde olmalı” (Ö141,4.Sın,Bay,DI).
	Diğer	3	2,1	“2. Yaşayan Kur’an ve sünnet olmalı” (Ö64,2.Sın,Bn,İhl); “1. Müslüman kişide olması gereken tüm vasıflar” (Ö69,2.Sın,Bn,DI).
Toplam	21	14,8		

Araştırmaya katılan öğrencilerin önemli bir kısmının ilahiyat fakültesi öğrencisinin ideal özellikleri bağlamında inanç, ahlak, niyet gibi dini/İslami değerlere atıf yaptıkları görülmüştür. Buna göre, söz konusu öğrenci “İslami hassasiyetlere” sahip olmalı, ya da kimi öğrencilerin biraz da duygusal ifadeleriyle, yaşayan Kur’an ve sünnet olmalıdır. Bu görüş sahiplerine göre, ilahiyat öğrencisi Allah ve Resulüne itaat etmeli, tahkiki imana sahip olmaya çalışmalı, sağlam itikatlı ve her şeyi sırf Allah rızası için yapmaya çalışan bir kimse olmalıdır. Yine bu kişi, ihlas ve takva sahibi, Kur’an ve peygamber ahlakıyla ahlaklanmış, dini bir kimlik/kişilik kazanma arzusu taşıyan biri olmalıdır. Buradan anlaşılacağı üzere, araştırmaya katılan bu öğrenciler, dini kimlik ile ilahiyat eğitimi arasında doğrudan bir bağ kurmaktadır. Dolayısıyla, onlar dini bir kimliğe (inanç, ahlak, niyet) sahip olmanın ilahiyat eğitimiyle ayrılmaz bir bağının olduğunu düşünmektedir. Özellikle iman ya da itikada ilişkin beklentiler içeren vurguların çoğunlukla alt sınıflarda, büyük ölçüde, ilk sırada ifade edilmesine karşın,

dini niyet ve ahlaki hassasiyetlerin daha üst sınıflarda, genelde iki ve üçüncü sırada özellikler olarak belirginleştiği görülmektedir. Buradan hareketle dolaylı da olsa, ilahiyat eğitimi alan öğrencilerin yıllar geçtikçe dini kaygılarında ve önceliklerinde bir takım değişiklikler olduğu söylenebilir.

Özellik	Sayı	%	Örnekler
2.Dava şuur- u, tebliğ ve irşat bilinci	16	11,3	“2. Bir dava şuurı hissetmeli (İslam davası), 3. Bir dava adamı olma yolunda yürümelidir” (Ö49,1.Sın,Bay,İhl); “1. İslam şuurı yani bir davası olması lazımdır” (Ö53,1.Sın,Bay,DI); “1. Bir dava şuurı olmalı” (Ö140,4.Sın,Bay,DI). “1. Dinini yaşamak ve yaşatmak” (Ö35,1.Sın,Bn,İhl); “1. Kendini ikinci plana atıp toplumun yararına işler yapması” (Ö46,1.Sın,Bay,İhl); “2. Emr-i bi'l-ma'rufnehy-i anilmünker yapmalı” (Ö48,1.Sın,Bay,İhl); “3. çoğu insanın hidayetine vesile olmalı” (Ö64,2.Sın,Bn,İhl); “3. Bulunduğu ortamı bilinçli, doğru yönde değiştirebilme- li” (Ö66,2.Sın,Bn,DI); “3. İnsanları ... iyiye ve güzele yönlendirmeli” (Ö77,2.Sın,Bay,İhl); “1. Amacının çok büyük olması gerekir (İslam'ı dünyaya hâkim kılmak gibi), 2. Dert sahibi olması lazım (Ümmetin derdiyle dertlenmeli)” (Ö84,2.Sın,Bay,DI); “3. İnsanlara dini sevdirmek amacıyla ve gayretinde olmalı” (Ö90,3.Sın,Bn,İhl); “2. Kötü olanı düzeltme” (Ö102,3.Sın,Bay,İhl); “2. Tebliğ ve irşad bilincinin olması” (Ö104,3.Sın,Bay,İhl); “3. Dava şuurı taşımak” (Ö111,3.Sın,Bay,DI); “3. İnsanlığa dini hizmet aşkı” (Ö137,4.Sın,Bay,İhl);

İslami hassasiyetler ana teması içerisinde belirginleşen bir başka alt tema ise “dava şuurı, tebliğ ve irşat bilinci” vurgularıyla öne çıkmaktadır. Örneklerde de görüldüğü gibi, bir grup öğrenci, ilahiyat öğrencisinin en temelde İslam'ın tebliğcisi olduğunu düşünmekte, dolayısıyla, onun belli bir dava şuuruna sahip olması gerektiğine inanmaktadır. Bu öğrencilere göre, ilahiyat öğrencisi bulunduğu ortamı doğru yönde etkileyip değiştirme, kötü olanı düzeltme, insanlara dini sevdirmek amacı ve gayretinde olmalıdır. O, insanlığa İslam dinini tebliğ etmeli, irşat ve dava şuuruna sahip olmalıdır. Kimi öğrencilerce bu dava şuurunun bir “dert”, “aşk” ve insanların “hidayetine” namzet bir düşünce ve eylem biçimi olarak kodlanmış olduğu görülmektedir. Onlara göre, bu dava şuurı, insanları hidayete erdirmeye dönük beklentilerden, ümmetin derdiyle dertlenmeye, hatta İslam'ı dünyaya hâkim kılmaya kadar çok geniş bir amaç ve niyet taşımaktadır. Bu görüşleri dile getiren öğrencilerin biraz da naif ve idealist vurgulamalarla, ilahiyat eğitimine oldukça üst düzey dini misyonlar yükledikleri anlaşılmaktadır. Her ne kadar fakültelerde kimi öğretim elemanlarının bu konuda öğrencilere teşvik ve motive edici konuşmalar yaptıkları, konunun muhatapları tarafından bilinen bir gerçek ise de, ilahiyat eğitiminin bir bütün olarak, öğrencilerin zihin dünyasındaki bu tür amaçlara, örneğin “İslam'ı dünyaya hâkim kılmak” şeklinde kodlanan dini misyona, açık bir şekilde sahip olup olmadığı ayrıca tartışılabilir.

Araştırmada mesleki beklentilerle ilgili bir tema ayrıca ele alınmıştır. Bununla birlikte, yukarıdaki görüşleri dile getiren öğrencilerin, ideal ilahiyat öğrencisinin

misyonunu örgün ve yaygın din eğitimi alanındaki mesleklerin görev tanımlarının ötesine taşıdıkları, dolayısıyla ilahiyatçılığı sadece bir meslek olarak algılamadıkları, ona bir peygamber misyonu olarak da baktıkları anlaşılmaktadır. Bunda ilahiyat fakültelerine öteden beri yüklenen toplumsal misyonların yanında, tarihsel hafızada varlığını belli ölçüde muhafaza eden, İslam eğitim geleneğinin misyonunun ve medrese tecrübesinin etkisinin olduğu da savunulabilir. Dolayısıyla bu tarz beklentileri yüksek din eğitiminin devraldığı tarihsel miras yanında Cumhuriyet sonrasında İlahiyat Fakültesi, Yüksek İslam Enstitüsü ve İslami İlimler Fakültesi anlayışlarını biçimlendiren toplumsal şartlardan, farklı kesimlerin bakış açıları, fakültelerin adından içeriğine varıncaya kadar yönettikleri eleştiriler vb.den bağımsız olarak anlamak mümkün görünmemektedir.

Dava şuuru, tebliğ ve irşat bilinci teması altında toplanan beklentilerin hazırlık sınıfı hariç, ilerleyen sınıflarda iyice arttığı, son sınıfta ise azaldığı görülmektedir. Bu durum son sınıftaki öğrencilerin meslek tercih etme gibi daha somut beklentilere yönelmeleriyle ilgili olabilir. Diğer taraftan sınıflar ilerledikçe ortaya çıkan bu görüş farklılıkları, onların idealist fikirlerden realist tutumlara doğru bir zihinsel değişim yaşadıkları şeklinde de yorumlanabilir. Bununla birlikte, dile getirilen bu beklentilerin çoğunlukla erkek öğrencilerce öne sürülmesini ilahiyat eğitiminin değişen toplumsal ve eğitsel işlevleri bağlamında ayrıca tartışmak gerekmektedir.

Özellik	Sayı	%	Örnekler
<b>3.Dini yaşama bilinç ve pratiği</b>	15	10,6	“3. Kul hakkını koruyan ve gözeten” (Ö21,Hz,Bay,İhl); “1. Dini Mübin-i İslam’ı hakkıyla yaşayan, yaşatan; anlayan, anlatan ve öğrenen” (Ö23,Hz,Bay,İhl); “2. Namaz mutlaka olması; 3. Helal haramlara daha çok dikkat etmeli” (Ö28,Hz,Bay,DI); “2. Namazlarını beş vakit, ta’dil-i erkâna göre kılması, akabinde tesbihatı yapması” (Ö30,1.Sın,Bn,İhl); “1. Dinine saygılı olması” (Ö31,1.Sın,Bn,İhl); “1. İslam’a uygun davranmak, yaşamak ve örnek olmak” Ö39,1.Sın,Bn,DI); “3. Kul hakkı bilinci” (Ö43,1.Sın,Bay,İhl); “1. Dini ibadetlerini yerine getirmeli” (Ö48,1.Sın,Bay,İhl); “1. İbadet hayatına daha fazla önem vermeli” (Ö50,1.Sın,Bay,DI); “2. Helali-haramı, kul hakkını önemseyen” (Ö52,1.Sın,Bay,DI); “3. Harama helale dikkat etmek” (Ö58,2.Sın,Bn,İhl); “3. İbadetler konusunda sıkı olması gerekir” (Ö121,4.Sın,Bn,İhl).

Araştırmaya katılan bir diğer öğrenci kümesine göre, ideal ilahiyat fakültesi öğrencisi dini yaşama bilinç ve pratiğine sahip olmalı, bu çerçevede ibadet hayatına daha fazla önem vermeli, namazlarını tam ve güzelce kılmalı, dinine saygılı olmalı, helal ve harama çok dikkat etmeli, özellikle kul hakkını önemsemelidir. Bu görüşlerde, beş vakit namaz, helal, haram ve kul hakkı gibi kavramların sık tekrar edilmesi dikkat çekicidir. Hatta görüşlerin yoğunlaştığı iki alt te-

manın kulluk şuur ve ibadet bilinci olarak kodlanması da olasıdır. Bu bulgular, son yıllarda hızlanan sekülerleşme olgusu ile birlikte, birey ve toplum hayatında dini hassasiyet ve pratiklerde gözlemlenen azalmaya ve duyarsızlaşmaya ilişkin bir kaygı ve talep olarak da yorumlanabilir. Diğer taraftan, bu beklentiler çoğunlukla hazırlık ve birinci sınıf öğrencilerince dile getirilmiştir. Daha üst sınıflar ise bunları ikinci, üçüncü sıradaki beklentiler olarak dile getirmiştir. Benzer bir sonuç aşağıda kılık kıyafet olgusu bağlamında tekrar karşımıza çıkmaktadır.

Özellik	Sayı	%	Örnekler
4.Kılık kıyafet, tesettür	10	7,9	“1. Bazı erkek-kız öğrencilerin giyim tarzlarına daha çok dikkat etmeleri gerekiyor” (Ö1,HZ,Bn,lhl); “1. Giyim kuşamın daha uygun olması” (Ö2,HZ,Bn,lhl); “2. Kılık kıyafet için bilinçli” (Ö3,HZ,Bn,lhl); “1. Tesettürün tam olması” (Ö4,HZ,Bn,lhl); “1. Dış görünüş, kıyafet” (Ö12,HZ,Bn,lhl); “2. Tesettürlü giyinme” (Ö14,HZ,Bn,DI); “2. Olması gerektiği gibi kapanmak” (Ö15,HZ,Bn,DI); “1. Kılık-kıyafetine dikkat etmeli” (Ö17,HZ,Bn,DI); “3. Görünüş olarak değil fikir olarak öne çıkmalı” (Ö26,HZ,Bay,DI); “1. En doğru tesettür, 2. Ayetlerde belirtilen kapalı çıplaklara benzememek” (Ö92,3.Sın,Bn,lhl).

Araştırmada İslami hassasiyetler içerisinde ele alabileceğimiz, yukarıdaki ibadet duyarlılıklarıyla ilişkili başka bir tema da kılık kıyafet ya da tesettür vurgusuyla öne çıkan görüşlerden oluşmaktadır. Neredeyse tamamı hazırlık sınıfından olan bu öğrenciler, ilahiyat öğrencisinin giyim kuşamına çok dikkat etmesi, bilinçli/tam/en doğru tesettüre bürünmesi ve onların ifadesi ile “kapalı çıplaklara” benzememesi gerektiğini belirtmektedirler. Bu bulgular fakülteye yeni gelen öğrencilerin giyim, kuşam bakımından burada görmek istedikleri tabloyu izah eder niteliktedir. İlerleyen sınıflarda bu tür beklentiler yerini başkalarına bırakmaktadır.

Her ne kadar, kimi araştırmalarda ilahiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin dini tutumlara ilişkin genel ortalama puanları diğer fakülte öğrencilerinden daha yüksek çıksa da (Seyhan, 2012, 558), ilahiyat eğitimiyle dini duygu ve değer yönelimleri arasında zıt yönlü ilişkilerinin olduğunu ve ilk sınıflardan son sınıflara doğru gidildikçe değerlere verilen önem düzeyinde azalma meydana geldiğini iddia eden araştırmalar da bulunmaktadır (Şahin, 2001; Fırat, 1989; Mehmedoğlu, 2006). Aynı şekilde, başka araştırmalarda da birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru ilahiyat fakültesi öğrencilerinde dini değerlerde belirgin bir düşüşün yaşandığı savunulmuştur (Yapıcı & Yürük, 2015, 14-15; Ayrıca bkz. Ulu, 2018, 208). Hiç şüphesiz, öğrencilerin yaşadığı ileri sürülen bu değişim tek bir sebeple, dolayısıyla salt fakülteedeki eğitimin niteliğiyle açıklanamaz. Örneğin, Demircan’a göre, bu fakülteye gelen öğrenciler toplumun ortalamasıdır. Dolayısıyla toplumda görülen birçok sorun gibi ahlaki zaaf da aynı düzeyde olmasa bile, ilahiyat fakültesi öğrencilerinde de görülebilmekte-

dir (Demircan, 2015, 39). Bununla birlikte, gerek bu araştırmada ortaya çıkan tablo, gerekse diğer araştırmalarda sözü edilen değişimlerin mahiyeti, boyutları, bunları etkileyen faktörlerin ayrıca derinlemesine araştırılması ve tartışılması gerekmektedir.

İslami hassasiyetler kategorisi altında buraya kadar ele alınan görüşleri bir bütün olarak değerlendirmek gerekirse, öğrencilerin yarıya yakınının ideal bir ilahiyat fakültesi öğrencisinden dini/İslami bir kimliğe/kişiliğe sahip olmasını bekledikleri; bunu tüm tavır ve davranışlarıyla, kılık kıyafetiyle, daha genel bir ifadeyle, inanç, ibadet ve ahlak bütünlüğüyle göstermesini talep ettikleri anlaşılmaktadır. İleride öğrencileri bu tür beklentileri yazmaya iten gerekçeler ele alınırken de değinileceği üzere, öğrencilerin zihinlerinde tahayyül ettikleri bir ilahiyat fakültesi öğrencisi ya da ilahiyatçı modeli bulunmaktadır. Türkiye'nin toplumsal hafızası, eğitim mirası ve halen içinde bulunduğu sosyokültürel ve siyasal koşullardan bağımsız olarak düşünülemez olan bu modelin İslami kimliği ve aidiyetleri güçlü, belli bir İslam davası ya da misyonuna sahip olduğu da iddia edilebilir.

## **Örneklik**

Yukarıda da değinildiği üzere, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin düşünce dünyalarında idealize edilen bir ilahiyat öğrencisi bulunmaktadır. Yukarıdan beri örneklendirilen ve farklı temalar altında incelenen özelliklere ilave olarak, araştırmada bir grup öğrencinin “örnek öğrenci” teması altında toplanabilecek çeşitli ifadeler kullandıkları görülmüştür. Bu görüşler daha önce incelenen birçok temayla doğrudan ya da yakından ilgili olmakla beraber, sayısının hayli fazla oluşu nedeniyle ayrı bir tema içerisinde incelemeyi gerektirmiştir.

Özellik	Sayı	%	Örnekler
Örneklik	20	14,1	“2. Çevresindeki insanlara örnek olmalı” (Ö74,2.Sın,Bay,İhl); “3. Her kesime örnek olabilen” (Ö98,3.Sın,Bn,DI); “3. Ailesine ve çevresine rol model olmalı” (Ö99,3.Sın,Bn,DI); “3. Temsil ettiği şeyin farkında olmak” (Ö112,4.Sın,Bn,İhl); “2. Okuduğu bölümün gerektirdiği davranışları yerine getirmek” (Ö5,Hız,Bn,İhl); “2. Dışarıdan bakıldığında davranışlarıyla bir İlahiyat öğrencisi olduğu anlaşılmalı” (Ö10,Hız,Bn,İhl); “1. Aldığı eğitimle ve dini temel farzlarıyla giyiminden davranışına ilk bakıldığında İlahiyat öğrencisi olduğu anlaşılmalı” (Ö11,Hız,Bn,İhl); “2. İlahiyat gibi ciddi ve sorumluluk gerektiren bir bölümde okuduğunun farkında olmalı ve ona göre davranmalı” (Ö32,1.Sın,Bn,İhl); “2. Topluma örnek teşkil edecek davranışlarda bulunması” (Ö46,1.Sın,Bay,İhl); “3. Giyim, davranış... her şeyiyle toplumda örnek ve yol gösterici olmalı” (Ö47,1.Sın,Bay,İhl); “3. Toplumda örnek davranışlar gösteren” (Ö52,1.Sın,Bay,DI); “1. Takva sahibi, örnek alınacak kişi olma” (Ö66,2.Sın,Bn,DI); “2. Hal diliyle, sabırla, hoşgörüsüyle örnek olmalı” (Ö124,4.Sın,Bn,İhl); “3. İlahiyat öğrencisinin sahip olması gereken bilgi, ahlak, merhamet ile donanmış olması” (Ö124,4.Sın,Bn,İhl).



Yukarıda görüşleri verilen öğrencilere göre, ilahiyat fakültesi öğrencisi bulunduğu yerin ve temsil ettiği dinin farkında/bilincinde olmalı, okuduğu fakültenin gerektirdiği “ciddiyet” ve “sorumluluk” çerçevesinde davranışlar sergilemeli, kendisine çeki düzen vermeli, bilgisiyle, dindarlığıyla, takvasıyla, merhametiyyle, sabır ve hoşgörüsüyle, dışarıdan bakıldığında bir ilahiyat öğrencisi olduğu anlaşılmalı; ailesine, topluma hatta her kesime, örnek, rol model ve yol gösterici olmalıdır. Hemen her sınıftan, cinsiyetten, eğitim durumundan öğrencinin bu yönde görüş belirttiği anlaşılmaktadır. Örnek olma din eğitimi ve din hizmeti yürütecek bir ilahiyatçı için son derece önemlidir. Model olma, aynı zamanda toplumun ilahiyatçıdan beklediği en önemli rollerden birisidir. Yüksek din eğitimi kurumlarının özel amaçları arasında “... yaşayışı ve çevresi ile ilişkileri bakımından örnek tutulmaya layık... şahsiyetler olarak yetiştirmek” gibi ifadeler zaman zaman yer almıştır (Örneğin bkz. Parlador, 1988). Dolayısıyla öğrencilerin bu tür beklentileri güçlü biçimde vurgulamış olması yüksek din eğitimi kurumlarının uzak hedefleriyle olduğu kadar toplumsal yapı ve ihtiyaçlarla da uyumlu görünmektedir.

## Eğitsel Nitelikler

Araştırmada ilahiyat eğitiminin teori ve pratiğiyle ilgili belli hususları öne çıkaran görüşler de dile getirilmiştir. Bu yöndeki görüşler aşağıda “eğitsel nitelikler” teması altında örneklendirilmiş ve tartışılmıştır.

Özellik	Sayı	%	Örnekler
Eğitsel nitelikler	17	12,0	“Başarısını en üst seviyeye çıkarmak için gereken çaba” (Ö3,HZ,BN,İHL); “2. Alt sınıflara Arapça çalışmalarında yardım edilmesi” (Ö4,HZ,BN,İHL); “2. Üst sınıfların alt sınıflara yardımcı olmaları gerekir” (Ö6,HZ,BN,İHL); “1. Okuduğu bölümde kendisini en iyi şekilde geliştirmeli” (Ö32,1.Sın,BN,İHL); “1. Özellikle kendini çok iyi şekilde yetiştirecek” (Ö45,1.Sın,Bay,İHL); “2. Derslere, hocalara önem verilmesi lazımdır” (Ö53,1.Sın,Bay,DI); “1. Bulduğu bölümü önemsemeli ve en iyi şekilde mezun olmalı” (Ö78,2.Sın,Bay,İHL); “1. Okumak gerekli, sadece memurluk, rızık, sınav için değil” (Ö79,2.Sın,Bay,İHL); “1. Derslere devamlılık” (Ö80,2.Sın,Bay,DI); “3. Okulda verilen eğitimle yetinmemeliler” (Ö86,3.Sın,BN,İHL); “3. Not için değil öğrenmek için çalışmalı” (Ö87,3.Sın,BN,İHL); “2. Kendini tek bir alanda değil, her alanda yetiştiren” (Ö94,3.Sın,BN,DI); “2. Her hocasından yararlanmayı bilmeli” (Ö96,3.Sın,BN,DI); “3. Dersleri içselleştirmeli yani sadece teoride kalmamalı” (Ö113,4.Sın,BN,İHL); “3. “Oku-anla-düşün-üret” çizgisinde olmalı” (Ö120,4.Sın,BN,İHL); “3. Ders kitapları haricinde kitap, makale okumalı” (Ö123,4.Sın,BN,İHL).

Tabloda da görüldüğü gibi, yukarıdaki görüşleri dile getiren öğrenciler, ilahiyat fakültesi öğrencisinin sadece maaş, rızık endişesi, sınav gibi kaygılarla değil, topluma faydalı olma, Allah rızası için çalışma gibi kaygılarla öğrenci-



lik yapması gerektiğini savunmakta, “oku-anla-düşün-üret” felsefesini benimsemelerinin önemli olduğunu belirtmektedirler. Onlara göre, ilahiyat fakültesi öğrencisi bulunduğu bölümü, fakülteyi önemsemeli; başarısını en üst seviyeye çıkarmak ve kendini en iyi biçimde yetiştirmek için gereken çabayı göstermeli, söz gelimi, derslere devam etmeli, derslere, hocalara önem vermeli; her hocasından yararlanmayı bilmeli, dahası, okulda verilen eğitimle de yetinmeyerek, ders kitapları haricinde kitap, makale vb. okumalı, böylece kendini her alanda yetiştirebilmelidir. Özellikle bazı hazırlık sınıfı öğrencilerinin bunlara ilaveten üst sınıflardan kendilerine bilhassa Arapça gibi derslerde yardım etmelerini bekledikleri görülmektedir. Buradan hareketle, söz konusu öğrencilerin diğer arkadaşlarına kıyasla, fakültedeki eğitim süreçlerini değerlendirme ve kendilerini yetiştirme konusunda daha farklı bir anlayışa sahip oldukları, öğrenmeye ve öğrenciliğe daha geniş bir anlam yükledikleri söylenebilir.

### **Mesleki Nitelikler**

Araştırmada öne çıkan bir başka tema ise mesleğe ya da istihdama dönük beklentilerden oluşmaktadır. Buna ilişkin görüşler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Özellik	Sayı	%	Örnekler
Mesleki özellikler	15	10,6	“3. Öğrendiği bilgileri fayda sağlayacak şekilde başkalarına anlatmak” (Ö5,HZ,Bn,İhl); “1. Hitabeti güzel olan, konuşmalarında insanları etkileyebilen birisi olmalı” (Ö10,HZ,Bn,İhl); “1. Bize ihtiyacı olan her türden insana dokunabilen” (Ö36,1.Sın,Bn,İhl); “2. Güzel bir K. Kerim okuyuşuna sahip olmalı, 3. Gelecek sorulara karşı kendini hazır hissetmeli” (Ö45,1.Sın,Bay,İhl); “2. Mükemmel bir Arapça bilgisi ve konuşma” (Ö66,2.Sın,Bn,DI); “3. Görevini, neyi niçin yaptığını bilmek” (Ö71,2.Sın,Bay,İhl); “2. Bildiklerini topluma anlatmalı” (Ö78,2.Sın,Bay,İhl); “1. ...Gittiği yerde çok iyi bir öğretmen veya hoca olmayı düşünen” (Ö105,3.Sın,Bay,İhl); “1. Donanımlı” (Ö121,4.Sın,Bn,İhl); “2. İleride yapacağı mesleği hakkıyla yerine getirebilme anlayışı olmalı” (140,4.Sın,Bay,DI).

Diğer birçok temayla da ilişkilendirilebilecek olan yukarıdaki görüşlere göre, ilahiyat öğrencisi bir alanda değil, her alanda yetişmiş, donanımlı, görev bilincine sahip, bildiklerini topluma anlatabilen, gittiği yerde çok iyi bir öğretmen veya hoca olmayı başarabilen, mesleğini hakkıyla yerine getirmeye çalışan birisi olmalıdır. Bu kapsamda o etkili bir hitabete, güzel bir Kur'an okuyuşuna, mükemmel bir Arapça bilgisi ve diksiyonuna sahip olmalı, insanları sözleriyle etkileyebilmeli ve gelecek sorulara karşı kendini hazır hissetmelidir.

Bu görüşlere yakından bakıldığında, cinsiyet, mezuniyet, sınıf gibi değişkenler bakımından belirgin bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bu durum

istihdam odaklı beklentilerin her seviyeden öğrenci için önemli olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğrenciler, ilahiyat eğitimini öğretmenlik, öğreticilik, imamlik gibi mesleklerle ilişkilendirerek tasvir etmektedirler. Bu durum fakültelerin kuruluş gerekçeleri ve işlevleri ile de tutarlılık göstermektedir. Diğer taraftan, daha önce geçen ilgili temalarda görüldüğü üzere, fakültenin ilk yıllarındaki öğrencilerin daha idealist fikirlere sahip oldukları, yıllar geçtikçe bu fikirlerin meslek seçimi ve bunun gerektirdiği rol ve sorumluluklar gibi daha somut beklentilere dönüştüğü de söylenebilir.

### **İdeal İlahiyat Öğrencisinin Özelliklerine İlişkin Görüşlerin Gerekçeleri**

Araştırma kapsamında ideal ilahiyat fakültesi öğrencisinin özelliklerini 1’den 4’e doğru belli bir sıraya göre yazan öğrencilerden neden böyle düşündüklerini gerekçelendirmeleri de istenmiştir. Bu başlık altında, yoğunluklarına göre, daha önce belli bir sistematığe göre irdelenen ideal özelliklerin arkasında yatan nedenler ya da gerekçe ifadeleri ele alınacaktır. Bu gerekçeler analiz edildiğinde, bunların beş ana tema etrafında yoğunlaştığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin ideal ilahiyat öğrencisi ya da ilahiyatçı tasavvuruna ilişkin düşünce ya da algılarının gerekçelerinin birçok dinamikle yakından ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Genel olarak öğrenciler ideal ilahiyat öğrencisi tasvirini, ilahiyat fakültesi ve ilahiyat öğrencisi tasavvurları, ilahiyat fakültelerine yönelik toplumsal beklentiler, din/İslam algıları, bilgi/düşünce anlayışları üzerinden kurgulamaktadırlar.

Öğrencilerin, önceki başlık altında incelenen ideal özellikleri yazmalarına neden olan en temel faktörün zihinlerindeki ideal-örnek ilahiyat öğrencisi ya da ilahiyatçı tasavvuru olduğu görülmektedir. Öyle ki öğrencilerin yaklaşık üçte biri düşüncelerini gerekçelendirirken belli bir “ilahiyat öğrencisi” ya da “ilahiyatçı” modeline atıf yapmışlardır. Daha önce, araştırmaya katılanların bir bölümünün söz konusu öğrencide aradıkları temel özelliğin “örneklik” vasfı olduğuna değinmiş, bu çerçevede onların, idealize ettikleri öğrenciden ilahiyat fakültesi öğrencisi olduğunun bilincinde olarak bulunduğu yerin ve temsil ettiği dinin farkında/bilincinde olmasını beklediklerine temas etmiştik. Bu bakımdan aşağıdaki öğrenci görüşlerinin daha önceki örneklik tasarımıyla birlikte irdelenmesi anlamlı olacaktır.

Gerekçe	Sayı	%	Örnekler
<b>1. Model</b> İlahiyat öğrencisi, ya da İlahiyatçı tasavvuru	48	34,0	“Eğer bir öğrenci ilahiyat fakültesinde okuyorsa diğer insanlara örnek olmak zorundadır...” (Ö15,HZ,BN,DI); “... İlahiyat okuyan kişinin başka bir fakültede okuyan kişiden farkı olmalı” (Ö19,HZ,BAY,İHL); “Buraya gelen öğrencilerin neyi savunduğunu bilmesi, kavraması, idrak etmesi lazım...” (Ö24,HZ,BAY,İHL); “Çünkü bizler asrın mimarı, neslin ıslahına aday olacağız...” (Ö36,1.SIN,BN,İHL); “İlahiyatçılar toplumun bir nevi alim kitlelerini oluşturur...” (Ö50,1.SIN,BAY,DI); “İnsanların maddi beklentilerden daha çok her iki alemde mutluluklarını sağlayacak bilgiye ulaşma ve uygulama amaçları olmalı” (Ö54,1.SIN,BAY,DI); “İnsanın yaşamında bir amacı olmalı. Ama bu amaç sadece gösteriş için olmamalı...” (Ö63,2.SIN,BN,İHL); “İlahiyatçı demek aklını kullanan, mantıklı düşünen, karşıl sındakinin sorularına cevaplar bulabilen kişi demektir...” (Ö65,2.SIN,BN,İHL); “Çünkü İlahiyat okuyan öğrenci aldığı tüm derslerde bilgi sahibi olmalı ki, diğerleriyle ilişki kurabilsin. Yoksa hepsinden yarım bilgiyle tam elverişli olamaz” (Ö89,3.SIN,BN,İHL); “İlahiyat okuyan bir öğrencinin dışında misyonu farklı” (Ö114,4.SIN,BN,İHL); “Dinin emrettiği bir insan olmak, peygamberi örnek almak saygılı olmayı, ortama göre değişmemeyi gerektirir...” (Ö115,4.SIN,BN,İHL); “Çünkü İlahiyat öğrencisi topluma hitap eden en önemli kitledir...” (Ö120,4.SIN,BN,İHL); “Bizler ilahiyatçımız. Peygamber mesleğine talibiz...” (Ö127,4.SIN,BN,DI); “Ahlaki olarak kendisini beslemeyen bir ilahiyat öğrencisi insanlığa hiçbir katkı sağlayamaz...” (Ö135,4.SIN,BAY,İHL); “Biz İslamiyet’in emir ve yasaklarını ef’alimizle izhar etmek diğer kavimler ve guruplar da İslamiyet’e dehalet edecekler” (Ö141,4.SIN,BAY,DI).

Örneklerde de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan kimi öğrencilerin belli nitelikleri öne çıkarmalarındaki en önemli gerekçenin zihinlerindeki “ideal ilahiyat öğrencisi” ya da “ilahiyatçı” tasavvuru olduğu anlaşılmaktadır. Onlar gerek fakülteye gelirken gerekse fakültedeki öğrencilik yaşamları boyunca belli özelliklere sahip bir ilahiyat fakültesi öğrencisi hayal etmekte ve bunu belli düşüncelerle temellendirmeye, anlamlandırmaya çalışmaktadırlar. Nitekim bu tasavvurun göstergesi olan nitelikler daha önce örnekleriyle irdelenmişti. Burada söz konusu özellikler ile onları değişime ve farklılaşmaya iten en önemli dinamiğin ideal öğrenci tasavvuru olduğu anlaşılmış bulunmaktadır. Bu tasavvur yine beklenen özelliklerde olduğu gibi değişkenlere göre farklılık gösterebilmektedir.

Öncelikle belirtmek gerekir ki, araştırmaya katılan öğrenciler ilahiyat fakültesi öğrencisini diğer fakültelerde okuyan öğrencilerden farklı bir konuma oturtmakta, gerek kimlik gerekse kişilik bakımından ondan daha farklı nitelikler ve etkinlikler beklemektedirler. Onlara göre, ilahiyat fakültesi öğrencisi ya da ilahiyatçı, din adamı, hoca ya da âlim kimliğiyle peygamber mesleğine talip olup büyük bir sorumluluğun altına girmiştir. Zira o maddi/dünyevi beklentilerden daha çok, her iki âlemde mutluluk sağlayacak bilgiye ulaşma ve onu uygulama işiyle ilgilenmektedir. İslam’ın gerçek, iyi ve doğru anlaşılması buna bağlıdır. Dolayısıyla fakülteye gelen öğrencinin konumunu, misyonunu ve

savunacağı değerleri iyi bilmesi; bütün bunların içini iyi doldurması ve bilinçli olması gerekmektedir. Bu anlayışa göre ilahiyat fakültesi öğrencisi, yüklendiği sorumluluk ve misyon gereği, topluma “en güzel örnek” olmak durumundadır. Zira o, toplum tarafından da örnek alınmaktadır. Dolayısıyla onun dini (İslam) teorik olarak bilmesi yetmez, örnek alındığının bilinciyle, bu bilgileri yaşaması, yani “İslam’ın emir ve yasaklarını” yaşantısında da göstermesi gerekmektedir. Bu öğrencilere göre, ilahiyat öğrencilerinin ya da ilahiyatçıların yanlış yapması toplumun doğru istikametten ayrılması demektir. Oysa o, “toplumu düzeltecek”, “geleceği yetiştirecek”, “asrın mimarı olacak”, “neslin ıslahını” sağlayacak “en önemli kitle”nin içinde yer almaktadır.

Yukarıda dile getirilen fikirlerde aşırı idealize edilmiş bir dil kullanıldığı söylenebilir. Bununla birlikte, tüm bu beklentiler yüksek din öğretimi kurumlarının devraldıkları tarihsel miras ve misyondan önemli izler barındırmaktadır. Zira İslam eğitim geleneğinde de öğretmen ve öğrenciden beklenen nitelikler büyük ölçüde buradaki görüşleri ihtiva etmektedir (Korkmaz, 2016; Aydın, 2016). Öğrenciler tarafından öne çıkarılan bu misyonun ya da bilincin hem kişilik, hem ahlak, hem bilgi anlayışı ve zihinsel yaklaşım hem de dindarlık nitelikleriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Söz gelimi, ilahiyatçı düşünce yapısı bakımından, evrensel bir bakış açısına sahip olmalı, bir konu hakkında araştırma yapmadan, yalan yanlış bilgilerle konuşmamalı, aklını doğru kullanmalı, mantıklı düşünmeli, muhatap olduğu sorulara tutarlı cevaplar verebilmelidir. Yine o, ilmiyle amel etmeli, ahlaki olarak kendisini sürekli geliştirmeli, İslamiyet’in emir ve yasaklarını davranışlarıyla izhar etmelidir. Öğrencilere göre bütün bunlar olmadığında, “bir ilahiyat öğrencisi insanlığa hiçbir katkı sağlayamaz.” Oldukça idealize edilen, zaman zaman da hamasi duygularla tanımlanmaya çalışılan bu ilahiyatçının gerçekte bu niteliklere kavuşup kavuşamayacağı, gerek bireysel gerekse toplumsal süreçler bakımından bu nitelikleri nasıl kazanacağı ayrıca tartışılmalıdır. İlahiyat eğitiminin idealize edilen bu kimlik, kişilik ve misyona ne ölçüde katkı sağladığı ise tartışılmalıdır. Buna ilişkin veriler aşağıda ayrıca ele alınmıştır.

Araştırma kapsamında bir başka grup öğrenci, ideal ilahiyat öğrencisinin niteliklerine ilişkin görüşlerini ilahiyat fakültesini/ilahiyat eğitimini kavrayış biçimiyle gerekçelendirmiştir. Araştırma kapsamında oluşan ikinci önemli gerekçelendirme biçimi budur. Konuyla ilgili örnekler aşağıdaki tabloda topluca verilmiştir.

Gerekeçe	Sayı	%	Örnekler	
2.İlahiyat fakültesine yaklaşım	İdeal	12	8,5	“Okuduğumuz bölüm yukarıdaki maddelerin varlığını gerektiren bir bölüm...” (Ö11,Hz,Bn,İhl); “Çünkü biz herhangi bir fakülte okumuyoruz...” (Ö39,1.Sın,Bn,DI); “Çünkü İlahiyat fakültesi diğer fakültele göre İslam’ın en çok zikredildiği yer olması nedeniyle en iyi yaşandığı yer de olması gerektiğini düşünüyorum...” (Ö46,1.Sın,Bay,İhl); “...Bu fakültede öğrenilen ilimler diğer fakültelerdeki gibi ihtiyaç olduğunda kullanılacak ilimlerden değil, her an her yerde hayatın tamamında kullanılacak, kullanılması gereken ilimlerdir” (Ö47,1.Sın,Bay,İhl); “Sonuçta burada din eğitimi alıyoruz; Kur’an, sünnet işliyoruz. Ben İlahiyat’a bu temennilerle geldim, inşallah öyle de olur” (Ö64,2.Sın,Bn,İhl); “Çünkü İlahiyat okumak beraberinde birçok sorumluluk getiriyor...” (Ö68,2.Sın,Bn,DI); “İlahiyat fakültesi İslam’ı, insanı, insanlığı temsil ettiği için...” (Ö79,2.Sın,Bay,İhl); “Çünkü İlahiyat gibi kurumlar gönüllülük isteyen müesseselerdir. Maddi çıkarlar güdülmeden yapılması gereken bir iştir...” (Ö140,4.Sın,Bay,DI).
	Eleştirel	8	5,6	“...Çünkü eğitim sistemimiz tek tip kişiler yetiştiriyor” (Ö37,1.Sın,Bn,İhl);“... Bu zaman dilimi içerisinde fakültede bu vasıfların yokluğunu hissettim” (Ö57,2.Sın,Bn,İhl);“Yarım yetiştiriliyoruz. ... Şahsen ben bunları kendimde göremediğim gibi arkadaş ortamında da göremiyorum” (Ö66,2.Sın,Bn,DI);“Hocalar ve öğrenciler kendi köşelerine çekiliyorlar toplu sorunlarından uzakta toplumla iç içe olmadan yaşıyorlar” (Ö77,2.Sın,Bay,İhl);“... Burada teorik bilgilerin yanında hayatta nasıl olmamız gerektiğini de öğrenmeliyiz. Ama maalesef içinde bulunduğumuz eğitim bunu uygulamamıza engel” (Ö86,3.Sın,Bn,İhl); “İlahiyatta İslam eğitimi alıyoruz. Bu kadar eğitim alıp da İslam’ın istemediği davranışları öğrenip de uygulamama hastalığından kurtulmalıyız” (Ö87,3.Sın,Bn,İhl);“... Üretim yok. İlahiyatların bir medeniyet iddiası var ama [öğrenciler] kurucu metinleri okuyamıyor...” (Ö134,4.Sın,Bay,İhl)

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, gerekçelerin bir kısmının ilahiyat fakültesi ve eğitimiyle ilişkili ideal beklentilerden diğer bir kısmının ise eleştirel değerlendirmelerden oluştuğu görülmektedir. Bu katılımcılara göre, ilahiyat fakültesi herhangi bir fakülte değildir. Çünkü ilahiyat gibi kurumlar aynı zamanda gönüllülük isteyen müesseselerdir. İlahiyat fakültesi İslam’ı, insanı, insanlığı temsil etmektedir. İlahiyat fakültesi diğer fakültele göre, İslam’ın en çok zikredildiği yer olması nedeniyle, bu dinin en iyi yaşandığı yer olmalıdır. Dolayısıyla ilahiyat okumak beraberinde birçok sorumluluk getirmektedir. Onların ifadesine göre, bu fakültede öğrenilen ilimler, diğer fakültelerdeki gibi ihtiyaç olduğunda kullanılacak ilimlerden değil, her an ve her yerde, hayatın tamamında kullanılacak, kullanılması gereken ilimlerdir. Burada yine onların eğitim görülen ilim ile ahlak arasında doğrudan bir ilişki kurdukları söylenebilir. Dolayısıyla bu fakülte daha önce zikredilen kişisel, ahlaki, mesleki, eğitsel vb. niteliklerin varlığını doğal olarak gerektiren bir yerdir.

Kimi öğrenciler ise yukarıda geniş bir şekilde verilen ve biraz da idealize edilen ilahiyat tasavvurunun yeterince gerçekleşmediği gerekçesiyle, ilahiyat eğitimini eleştirmektedirler. Görüşlerini genelde kişisel gözlem, duyum ya da hislerine dayandıran bu öğrencilere göre, ilahiyat fakültesinde öğrenciler anılan niteliklerden yoksun yetişmektedirler. Onlar fakültenin öğrenciyi tek tip ve eksik yetiştirdiği, hoca ve öğrencilerin toplumdan ve onun sorunlarından uzak kaldığı, fakülteedeki eğitimin hayati olmadığı ya da hayatla ilgili becerileri kazandırmadığı, ilmi üretim gerçekleştirmediği, öğrencileri iyi yetiştiremediği gibi gerekçeler ileri sürmektedirler.

Görüldüğü gibi, düşüncelerini ilahiyat fakültesi/eğitimi bağlamında temellendiren öğrencilerin bir bölümü olumlu özellikler yükleyerek ideal bir ilahiyat fakültesi tasvir etmekte iken, diğer bir bölümü ise yine idealize edilen eğitimin olmamasından yakınmaktadır. Buradaki olumlu değerlendirme ve gerekçelendirmelerin sınıf, cinsiyet ve mezuniyet değişkenlerine göre daha dengeli bir dağılım gösterdiği, buna karşın eleştirel yaklaşımların çoğunlukla kız öğrencilere ait olduğu, bunların sayısının da ilerleyen sınıflara doğru giderek arttığı görülmektedir. Dolayısıyla yukarıdaki temada dile getirilen görüşler bağlamında, beklentileri karşılama bakımından kız öğrencilerin erkeklere nazaran daha olumsuz bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Öte yandan, fakülteedeki eğitim süreçlerinin hayati yeterince yakalayamadığı, hayati beceriler kazandırmadığı, yeterli bilgi üretmediği gibi ciddi eleştiriler içeren bu görüşlerin üst sınıflara doğru giderek artması dikkat çekicidir. Bu durum öğrencilerin zihinlerindeki ilahiyat tasavvuru ile aldıkları eğitim arasında yıllar geçtikçe belli bir farklılaşma yaşandığı şeklinde yorumlanabilir.

İdeal niteliklerinin gerekçeleri kapsamında ortaya çıkan üçüncü tema ilahiyat fakültesinin mevcut öğrencilerinin durumlarına ilişkin tespit ve değerlendirmelerden oluşmaktadır. Buna ilişkin örnekler aşağıdadır.

Gerekçe	Sayı	%	Örnekler
3.Mevcut öğrenci niteliği	20	14,1	“Çünkü günümüz İlahiyat öğrencileri - bende içinde olarak – İlahiyat okuduğumuzun bilincinde değiliz. Zamanı çok boş işlerle geçiriyoruz. Kur’an ve sünnet çizgisinde bir hayat yaşamıyoruz” (Ö32,1.Sın,Bn,İhl); “İlahiyat öğrencilerinin bazılarında insanları dışlayıcı tavırlar olduğunu görüyorum...” (Ö42,1.Sın,Bn,DI), “Fakülteedeki herkes olmasa bile azımsanmayacak derecede çoğunun bu saydıklarına riayeti konusunda eksiklikleri olduğunu düşünüyorum” (Ö43,1.Sın,Bay,İhl); “Bu özelliklerin eksikliğini bariz şekilde görüyör ve hissediyorum” (Ö59,2.Sın,Bn,İhl); “İlahiyat fakültesinde bir Müslüman nasıl olmalı türünden bir çok ders görüyoruz ama uygulama konusunda çoğumuz yapmıyoruz...” (Ö70,2.Sın,Bn,DI); “Okumaların rikkatli, eşeyleyerek yapılmaması ve bunu neticesinde başkalarına ait kavramlarla konuşulması” (Ö112,4.Sın,Bn,İhl); “Farz gibi ibadetlere değer vermeyip sünnetleri terk ediyorlar. Tutucu tavır takınıyorlar ve nereden ne kurtarırım fikriyle hareket ediyorlar” (Ö122,4.Sın,Bn,İhl); “staja gidiyorum. ...ama öğrencilerin sorduğu sorulara karşılık veremiyorum...” (Ö123,4.Sın,Bn,İhl);

Yukarıdaki görüşler ilahiyat eğitiminin mevcut öğrenci profili ile ilgili çeşitli eleştiriler içermektedir. Burada bilgi ile eylem arasında oluşan mesafe ve tutarsızlıklar başı çekmektedir. Yine burada da İslami hassasiyetlerden (ibadetler, kıyafet vs.) uzaklaşma en güçlü vurgulardan birisidir. Bunlara bilgi anlayışı, zihinsel yaklaşım ve mesleki yeterliklerle ilgili sorunlar da eklenebilir.

Yukarıdaki görüşlerin daha önce geçen “ilahiyat fakültesine yaklaşım” temasıyla da yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Erkek olsun kız olsun, hemen her sınıftan öğrenci bu yönde görüş beyan etmiş olmakla birlikte, dördüncü sınıfta bu yöndeki değerlendirmelerin diğerlerine göre daha fazla olduğu söylenebilir. Son sınıfa gelen öğrencilerin bu konuda ciddi eleştiriler getirmeleri, onların aradıklarını bulamadıkları, fakültedeki eğitimin beklentilerini karşılayamadığı şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan bu durum öğrencilerin ilmi perspektif ve eleştirel düşünme bakımından bu fakültede belli bir yeterlik kazandıkları; karşı karşıya kaldıkları kimi sorunların farkında oldukları, bunlara yönelik çözümler önermeye çalıştıkları şeklinde de değerlendirilebilir. Bu farkındalık ilahiyat eğitiminin uzak hedeflerinin gerçekleşmesi anlamında önemlidir. Bu noktada resmi olsun, sivil olsun dini kurum ve yapılara yönelik olarak sıkça dillendirilen ve eksikliğinden şikâyet edilen “özeleştirici kültürü”nün ilahiyat fakültesi öğrencilerinin dünyasında anlamlı bir yerinin olduğu söylenebilir.

İdeal özelliklerin gerekçeleri bağlamında oluşan dördüncü gerekçelendirme biçimi “toplumsal beklenti ve ihtiyaç” yönü öne çıkan vurgulardan oluşmaktadır. Bu temaya ilişkin görüşler aşağıdaki tabloda topluca verilmiştir.

Gerekeçe	Sayı	%	Örnekler
4.Toplumsal beklenti / ihtiyaçlar	17	12	“...Yaşadığımız dönemde bu özelliklere daha çok ihtiyacımız var...” (Ö8,H-z,Bn,İhl);“Çünkü insanların İlahiyat fakültesi öğrencisinden bir beklentisi var. Fakülte öğrencisinin de bu beklentiyi boşa çıkarmaması gerekiyor” (Ö45,1.Sın,Bay,İhl);“Özellikle giyim konusunda insanlar bizlere bakıp İlahiyat okuyanlar bile açık giyiyorlar biz ne yapalım diyorlar” (Ö14,H-z,Bn,DI); “Toplumdaki ilahiyatçı profiline yakışacağı için böyle düşünüyorum” (Ö16,H-z,Bn,DI); “İlahiyat öğrencisi[-nin] toplumda sözünün dinlenmesi için bu özelliklere sahip olması gerekiyor” (Ö31,1.Sın,Bn,İhl); (Ö44,1.Sın,Bay,İhl); “İlahiyat öğrencisine dışarıdaki insanlar bu gözle bakıyor ve bakmalılar da. Çünkü dini tebliğ eden insanlarda bu vasıfların olması gerekiyor...” (Ö48,1.Sın,Bay,İhl); “...Öğrendiği bilgilerin oluşturduğu düşünce yapısıyla yaşadığı hayatın oluşturduğu düşünce kısılcından kendisini ve yaşadığı toplumu kurtarması gerekir” (Ö75,2.Sın,Bay,İhl); “Toplumun İlahiyat Fakültelerinden beklentisi çok fazla. Her soruya cevap verir beklentisi içindeler” (Ö93,3.Sın,Bn,İhl);“Çünkü bu memleketin yukarıda saydığım özellikteki şuurlu, imanlı ve yardımlaşmayı bilen insanlara ihtiyacı var” (Ö102,3.Sın,Bay,İhl); “Günümüz toplumunun bu düşüncedeki ilahiyatçılara çok ihtiyacı var” (Ö110,3.Sın,Bay,DI); “Hem kendisine hem de toplumuna faydası olacak öğrencilerin bu özellikleri taşıması gerektiğini düşünüyorum” (Ö119,4.Sın,Bn,İhl).



Toplumsal beklentileri öne çıkararak, düşüncelerini temellendiren yukarıdaki öğrencilere göre, toplumun/insanların ilahiyat fakültesi öğrencisinden gerek yaşam biçimi gerek düşünce yapısı, gerek dini konuda aydınlatma ve din hizmetlerini ifa etme bakımından çeşitli beklentileri vardır. İşte ilahiyat fakültesi öğrencisi toplumun ilahiyatçıdan beklediği bu role uygun davranmalı, sorumluluklarının farkında olmalı, toplumun beklentilerine ve çağın getirdiği ihtiyaçlara karşılık vermeli, iyi bir model olmalı, düşünce yapısı, bilgisi ve görgüsüyle toplumu eğitmeli, olumlu yönde değiştirmelidir. Onların ifadesine göre, bu memleketin bilgili, şuurlu, imanlı, yardımlaşmayı bilen, dava sahibi insanlara ihtiyacı vardır.

Araştırma kapsamında oluşan beşinci gerekçe teması din/İslam tasavvuruyla ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Bu konudaki örnekler aşağıda verilmiştir.

Gerekçe	Sayı	%	Örnekler
5.Din - İslam tasavvuru	7	4,9	“Çünkü din toplumun her kesimini ilgilendiren önemli bir unsurdur. Ve her kesime ancak dinin emrettiği şekilde öğretici olunabilir” (Ö12,Hz,Bn,İhl); “Çünkü ülkemizin ve bütün Müslümanların hatta gayr-i Müslimlerin ahlaki açıdan çöküşüne deva olacak yegâne din İslam’dır. Bunu için İslam’ı yaşayan ve anlatan şuurlu, güzel ahlak sahibi Müslümanlar elzemdir...” (Ö53,1. Sın,Bay,DI); “İlahiyat yani din endüstriden sosyal hayata her alan için etkilidir. Kendimizi yetiştirerek tüm hayata dini ve sosyal bütünlük sağlamalıyız (Ö94,3.Sın,Bn,DI); “Çünkü ben dinimi bu şekilde daha çok tanıdım ve daha çok sevdim...” (Ö117,4.Sın,Bn,İhl); “Din hayatın her alanında olduğu için bizler de hayatın her alanındaız. Bu yüzden kendimizi iyi ifade edebilmeli, bulunduğumuz ortamda kalitemizi fark ettirip insanlarla pozitif bir iletişim halinde olmalıyız...” (Ö130,4.Sın,Bn,DI); “Din hayatın tüm alanlarını kapsayan bir kurumdur. Dolayısıyla dini sadece dini kurumlarda işe yarayan bir fenomen olmaktan çıkarabilmek için ...çok yönlü ve değişime açık öğrencilere/insanlara ihtiyacımız var” (Ö138,4.Sın,Bay,DI); “Çünkü bizim uğraştığımız alan hem dünyayı hem de ahireti ilgilendiren bir alandır. Sadece dünyevi ya da kendimiz için çalışmıyoruz...” (Ö136,4.Sın,Bay,İhl)

Burada da görüleceği üzere, bazı öğrenciler ideal ilahiyat öğrencisinin sahip olması gereken niteliklerin gerekçeleri olarak çeşitli “dini/İslami kaygıları” öne çıkarmaktadırlar. Onlara göre, İslam dininin gayesi, evrensel ve toplumsal gerçeklikleri, işlevleri zaten bunu gerektirmektedir. Dolayısıyla ilahiyat öğrencilerinin de bu gaye, realite ve işlevlere uygun düşecek niteliklere sahip olması önemlidir.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin bir ilahiyat fakültesi öğrencisinde olması gerektiğini düşündükleri nitelikleri yazarken büyük ölçüde zihinlerindeki model ilahiyat öğrencisi tasavvuruyla hareket ettikleri anlaşılmaktadır. Onları bu nitelikleri yazmaya iten diğer nedenler ya da gerekçeler ise, yoğunluk sırasına göre, ilahiyat fakültesindeki eğitim anlayış ve uygulamaları, ilahiyat fakültesinin mevcut öğrenci profilinde görülen sorunlar, toplumsal bek-



lenti ve ihtiyaçlar ve İslam dininin gerçeklikleridir. Tüm bu gerekçelerden anlaşıldığı kadarıyla, öğrenciler zihinlerinde tasavvur ettikleri ilahiyat ve ilahiyatçı ile gerçek durum arasında farklılıklar ya da çelişkiler görmekte; var olan fotoğrafa bakıp olması gerekeni tasvir etmektedirler. Öğrencilerin fakülteye belli bir ilahiyat ve ilahiyatçı algısıyla geldikleri, bu algının oluşumunu önemli ölçüde toplumsal beklentilerin etkilediği bir gerçektir. Bununla birlikte, öğrencilerin zihinlerinde idealize ettikleri ilahiyat ve ilahiyatçı algısının günümüzün sosyal, eğitsel vb. şartlarında ayaklarının ne kadar yere bastığı ve gerçekçi olduğu da ayrıca tartışma konusu yapılabilir.

### **Öğrenci Görüşlerine Göre İdeal İlahiyat Öğrencisinin İlahiyat Eğitimiyle İlişkisi**

Araştırmaya katılan öğrencilere, “*Sizce ilahiyat fakültesindeki eğitim yukarıda sıraladığımız olumlu özelliklere katkı sağlıyor mu? Niçin?*” şeklinde bir soru sorularak, zihinlerindeki ilahiyat öğrencisinin nitelikleri ile mevcut ilahiyat eğitiminin bundaki rolü dolaylı da olsa yoklanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda ortaya çıkan genel oranlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 2:** İdeal Özelliklerle İlahiyat Eğitiminin İlişkisi

Seçenekler	Sayı	%
“Yeterince katkı sağlıyor”	12	8,5
“Kısmen katkı sağlıyor”	109	77,3
“Katkı sağlamıyor”	20	14,2
<b>Toplam</b>	<b>141</b>	<b>100,0</b>

Tabloda görüldüğü gibi, mevcut ilahiyat eğitiminin idealize edilen ilahiyat öğrencisinin niteliklerine “yeterince” katkı sağladığını düşünen öğrencilerin oranı % 8,5, “kısmen” katkı sağladığını belirtenlerin oranı ise % 77,3’tür. Katkı sağlamadığını belirten öğrencilerin oranı % 14,2’dir. Buna göre, yeterince katkı sağladığını düşünenlerin olması (% 8,5) onların mevcut eğitimden memnun oldukları şeklinde yorumlanabilir ve bu durum ilahiyat eğitimi adına olumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Ancak, böyle bir katkı sağlamadığı (% 14,2) şeklinde, kesin kanaat bildiren öğrencilerin onların iki katına yakın olması, bu değerlendirmeyi temkinle karşılamamız gerektiğini göstermektedir. Sosyal olaylar, süreçler elbette siyah ve beyaz gibi sadece tek taraflı açıklanamaz. Bu anlamda gerek yeterince katkı sağladığını, gerekse katkı sağlamadığını düşünen öğrencilerin biraz duygusal ve tepkisel bir yaklaşım sergiledikleri de söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun (% 77) “kısmen

katkı sağlıyor” şeklinde görüş beyan etmeleri de bunu destekler niteliktedir. Sonuç olarak, öğrencilerin büyük çoğunluğu, mevcut ilahiyat eğitiminin ideal ilahiyat öğrencisinin niteliklerine katkı sağladığını düşünmekle birlikte, bunu beklenen düzeyde görmedikleri ve ilahiyat eğitiminde sorunlar, eksiklikler gördükleri şeklindeki bir yorum da yapılabilir.

Sınıf değişkeni açısından yapılan çapraz tablo karşılaştırmasında, yukarı sınıflara doğru gidildikçe, fakülteadaki eğitimin idealde olan ilahiyat öğrencisi niteliklerine yeterince katkı sağlamadığını düşünenlerin oranı kısmen de olsa, olumsuz doğru evrilmektedir. Nitekim 1. sınıfta bu konuda olumsuz düşünenlerin oranı % 3.4 iken, son sınıftakilerde bu oran % 25'lere çıkmış durumdadır. Katkı sağladığını düşünenlerin oranı da yukarıya doğru gittikçe yaklaşık 10 puan kadar azalmaktadır. Cinsiyet ve mezun olunan okul açısından böyle bir farklılaşma tespit edilememiştir. Bu bulgular bazı öğrencilerin ilahiyat eğitiminde sorunlar ve eksiklikler gördüğü şeklinde de açıklanabilir. Nitekim araştırmada elde edilen nitel veriler de yukarıdaki tablo ile paralellikler taşımaktadır. Aşağıda bunlara sırasıyla yer verilmiştir.

### **Seçeneklere İlişkin Gerekçeler**

Araştırmaya katılan öğrencilerden zihinlerindeki ideal ilahiyat öğrencisinin nitelikleri ile mevcut ilahiyat eğitiminin ilişkisi bağlamında sorulan yukarıdaki kapalı uçlu sorunun gerekçelerini de yazmaları istenmiştir. Aşağıda bunlar, “evet, “kısmen”, “hayır” seçeneklerine göre, sırayla ele alınmıştır.

### **Yeterince Katkı Sağlıyor**

Araştırma kapsamında kendilerine “Sizce ilahiyat fakültesindeki eğitim yukarıda sıraladığınız olumlu özelliklere katkı sağlıyor mu? Niçin?” sorusu yöneltilen öğrencilerden “Evet, yeterince sağlıyor” seçeneğini tercih eden öğrencilerin (% 8,5) gerekçelerine ilişkin görüşler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Gerekeçe	Sayı	%	Örnekler
<i>Eğitim anlayışı, eğitimcilerin niteliği, program, dersler, ortam vb.</i>	12	8,5	“Bize İlahiyat fakültesinde nasıl daha iyi Müslüman oluruz? Müslüman bir kişi nasıl davranmalı? İslam bizden ne istiyor? vs. sorular üzerine eğitiliyoruz diye düşünüyorum...” (Ö1,H,z,Bn,İhl); “Okulumuz ortamı zaten bu şekilde olduğu için gayet güzel bir ortam var” (Ö27,H,z,Bay,DI); “... Sorunsuz bir ortamda eğitim almak bir öğrenciye her konuda eğitimin en iyisini verir” (Ö8,H,z,Bn,İhl); “Çünkü bu mekân size yeterli bilgiyi ve bu bilginin kullanılmasını gerek fakültede gerek sokakta gerek evinizde kısacası her mekânda sağlıyor” (Ö18,H,z,Bay,İhl); “Çünkü [burası] kişilerin sorunlarını aydınlatmada dini bakımdan ve felsefi bakımdan yeterli oluyor” (Ö19,H,z,Bay,İhl); “Evet daha iyi bir gençlik, daha imanlı, dindar bir nesil yetişiyor” (Ö22,H,z,Bay,İhl); “Hocaların öğrencilerine bilgi, tecrübe aktarımlarıyla olumlu özelliklere katkı sağlıyor...” (Ö40,1.Sın,Bn,DI); “Hocalarımız çok kaliteli ayrıca işlerini samimiyetle yapıyorlar. Bu nedenle oldukça katkı sağlıyorlar” (Ö65,2.Sın,Bn,İhl) “Bu kişinin kendisiyle alakalı bir durum. Eline geçen fırsatları değerlendirmeyi bilen herkes için yeterince imkân var...” (42,1.Sın,Bn,DI).

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere, bu konuda olumlu görüş bildiren az sayıdaki öğrenciye göre, mevcut ilahiyat eğitimi ideal ilahiyatçı niteliklerinin oluşmasına yeterince katkı sağlamaktadır. Bu görüşteki öğrencilere göre, bunda ilahiyat fakültesindeki eğitim anlayış ve uygulamalarının, eğitim program ve ortamının, eğitici niteliklerinin rolü vardır. Yukarıdaki görüşlere, eğitim görülen sınıf değişkeni açısından bakıldığında bu görüşleri dile getiren öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının hazırlık ve birinci sınıf öğrencileri olduğu görülecektir. Nitekim ilerleyen sınıflarda ilahiyat eğitimiyle öğrencilerin tasavvur ettikleri ideal ilahiyatçı arasında kurulan ilişkinin niteliği farklılaşmakta ve kısmen daha olumsuz bir yapıya dönüşmektedir. Buradan anlaşıldığına göre, ilerleyen yıllarda belki de burada aldıkları eğitimin de etkisiyle, beğeniler kadar, beklentilerde, eleştiri yapılan konularda, bakış açılarında farklılaşmalar gözlenmektedir.

### **Kısmen Katkı Sağlıyor**

Araştırma kapsamında kendilerine “Sizce ilahiyat fakültesindeki eğitim yukarıda sıraladığınız olumlu özelliklere katkı sağlıyor mu? Niçin?” sorusu yöneltilen öğrencilerden “Kısmen katkı sağlıyor” seçeneğini işaretleyenlerin (% 77) gerekçelerini kendi içinde farklı alt kategorilere ayırmak mümkündür. Neredeyse tamamı bir takım eleştiriler ve olumsuz değerlendirmeler içeren bu görüşlerin bir bölümünde eğitici ve öğrencilerin niteliğine atıf yapılırken, diğer bir bölümünde eğitim anlayış ve pratiği, eğitim ortamının niteliği, iletişim ve insan ilişkileri gibi hususlara atıf yapılmaktadır. Bunların yanında az da olsa çevresel koşullara göndermelerde bulunan ifadeler de bulunmaktadır. Aşağıda tüm bu görüşler yoğunluk sırasına göre ele alınmıştır.

İlahiyat eğitiminin söz konusu olumlu niteliklere “kısmen” katkı sağladığını düşünen öğrencilerin gerekçeleri içerisinde en yoğun tema, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin niteliğine atıf yapan görüşlerden oluşmaktadır. Bu yöndeki gerekçe ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Gerekçe	Sayı	%	Örnekler
1. Öğrenci niteliği	34	24,1	“Çünkü öğrenciler pek bilinçli değiller. Sadece not için ders çalışıyorlar. Bu bilgiler her zaman lazım gibi düşünmüyorlar” (Ö5,Hz,Bn,İhl); “Çünkü bazı davranışlar ve tutumlar insanın kendisinde bitiyor ne kadar eğitim alırsa alsın değişmiyor...” (Ö16,Hz,Bn,DI); “...İlahiyat okuyan bir gencin dünyadan önce ahireti düşünmesi gerekirken maalesef dünyalık için öğreniyorlar...” (Ö23,Hz,Bay,İhl); “...Öğrencilerin % 95’i meslek, kazanç için tercih ediyor burayı. Ya da aile zoruyla...” (Ö25,Hz,Bay,DI); “Bazı öğrenci arkadaşlarımız ve ben dahi İslam’ı istenilen şartlarda yaşamıyoruz...” (Ö28,Hz,Bay,DI); “Bizler elde ettiklerimizi nerede nasıl kullanabiliriz bunu farkında değiliz...” (Ö39,1.Sın,Bn,DI); “...Hocanın verdiği alabilecek öğrenci yok gibi...” (Ö55,1.Sın,Bay,DI); “... Bu bazen öğrencinin kalıplaşmış, yıkılmayan düşüncelerinden [kaynaklanıyor]...” (Ö57,2.Sın,Bn,İhl); “Kişi kendi istemediği sürece geldiği gibi boş bir kafayla mezun oluyor” (Ö61,2.Sın,Bn,İhl); “... İlahiyat öğrencilerinin çoğu şuursuz bir şekilde derslere giriyor ve pek bir fayda elde edemeden de ayrılıyor” (Ö71,2.Sın,Bay,İhl); “Aslında donanım meselesi. Burada biz bir alanda kendimizi geliştirip diğer alanlarla o kadar alakalı olmayışımız sıkıntılı bir durum” (Ö74,2.Sın,-Bay,İhl); “Çünkü burada okuyan öğrenciler niçin İlahiyat fakültesi okuduğunu bilmiyor...” (Ö79,2.Sın,Bay,İhl); “Öğrenci her öğrendiğini kendine mal edemiyor. Bilgi boyutunda kalıyor” (Ö103,3.Sın,Bay,İhl); “Kişi kendini değiştirmedikçe ya da düşüncelerine imat ettiği biri varsa (şeyh, hoca gibi) o insanın düşünce yapısını değiştiremezsiniz...” (Ö108,3.Sın,Bay,DI); “... Özellikle öğrencilerin bilgi edinme ve kendilerini daha fazla yetiştirme konusunda isteksiz olmaları” (Ö119,4.Sın,Bn,İhl); “Öğrenciler yeterli düzeyde İlahiyatı ve hocaları tanımıyor...” (Ö134,4.Sın,Bay,İhl); “Saydığım olumlu özellikle eğitimle beraber öğrencinin isteğiyle de doğru orantılı” (Ö138,4.Sın,Bay,DI).

Görüldüğü gibi “kısmen” katkı sağlıyor seçeneğini tercih eden öğrencilerin büyük kısmı mevcut öğrenci niteliğiyle ilgili bir takım olumsuzluklardan dolayı, ilahiyat eğitiminin olumlu ilahiyatçı özelliklerinin gelişimine yeterince katkı sağlayamadığı görüşündedir. Bunlardan bir kısmı, öğrencilerdeki amaçsızlık, bir kısmı ders geçme, diploma alma vb. “dünyalık” amaçlar, bir kısmı çalışma ve öğrenme alışkanlıkları, bir kısmı inanç-ibadet-ahlak bütünlüğündeki eksiklikler, bir kısmı kişisel zafiyetlerle ilgilidir. Bu görüşler değişkenler açısından irdelendiğinde, hazırlık ve birinci sınıftaki öğrencilerin bunu daha çok fakülteyi tercih nedenleri, not, meslek, kazanç, aile isteği, dünyalık kaygılar gibi kavramlarla açıkladıkları görülmektedir. Her ne kadar geçmişte yapılan kimi araştırmalarda öğrenciler, ilmi kaygıları, söz gelimi, İslam’ı daha iyi öğrenmek ya da dini ilimler konusunda daha fazla bilgi edinme isteği vb. hususları güçlü bir tercih nedeni olarak öne çıkarmışlarsa da (Korkmaz, 2010) son yıllarda bu fakülte mezunlarının istihdam olanaklarının artması, gerek ebeveynlerin gerek-

se öğrencilerin ilahiyat fakültelerine yönelmelerini etkilemiştir denebilir. Dolayısıyla burada meslek seçimi gibi somut kaygıların öğrencilerin tercihlerinde farklılaşmaya neden olduğu söylenebilir. Aslında mezuniyet sonrasına ilişkin kaygı ve beklentilerin, söz gelimi, “iş bulamama veya işe girememe” gibi endişelerin öteden beri var olduğu da bilinen bir gerçektir (Örneğin bkz. Kaya & Varol, 2004, 56).

İlerleyen sınıflara doğru öğrenci niteliğine dönük eleştiri ya da değerlendirmeler İslam’ı yaşamama, hocanın verdiği alamama, öğrendiklerini gerektiği gibi kullanamama, hocayı ve okulu gerektiği gibi değerlendirememesi gibi, daha da detaylandırılmış ve eğitimin teori ve pratiğine yönelik eleştirilere dönüşmüştür. Yine ilerleyen sınıflarda sayı ve nitelikçe artan bir derinlikte, giderek yoğunlaşan daha etraflı eleştiriler de bulunmaktadır. Bunlar içerisinde “öğrencinin kalıplaşmış düşünceleri”, “şuursuz şekilde derslere girilmesi”, “niçin ilahiyat fakültesi okuduğunu bilmeme”, “öğrendiğini kendine mal edememe, malumat boyutunda kalma”, “taassup”, “düşünme yeteneğini kullanmama”, “bilgi edinme ve kendini daha fazla yetiştirme konusunda isteksizlik” ve “birlik beraberliği sağlayamama” gibi vurgular dikkat çekmektedir.

Yukarıdaki görüşler içerisinde dikkat çeken önemli bir diğer nokta da öğrenciye bakışa ilişkin algıdır. “Ne kadar eğitim alırsa alsın değişmiyor”, “Ama bunlar bir yere kadar...”, “Geriye kalanlar insanın çabasına kalan şeyler”, “Her şeyin kişinin kendisinde bittiğine inanıyorum”, “Kişi kendi istemediği sürece geldiği gibi boş bir kafayla mezun oluyor”, “İş yine de insanın kendinde bitter”, “Kişi kendini değiştirmedikçe ya da ...”, “Kişinin kendine de çok büyük görevler düşüyor”, “Öğrenci kendisi isterse etkinliklerle, aktivitelerle sosyalleşebiliyor”, “Öğrencinin isteğiyle de doğru orantılı”, “Kendini gerçekleştirme bireylere bağlı olduğundan...” şeklindeki görüşlerden de anlaşılacağı üzere, bir grup öğrenci ilahiyat eğitiminde yaşanan sorunları, fakültedeki eğitim süreçlerinden ziyade, öğrencilerin gayret, çaba ve isteklilik durumuna bağlamaktadır. Bu tespit önemlidir. Zira bir kurumdaki eğitimin kalitesi, aynı zamanda öğrenci konumundaki kişilerin hazırbulunuşluk, ilgi, istek ve gayretleri ile doğrudan ilişkilidir. Bu çerçevede, fakültelerdeki eğitim süreçlerini planlayanların, gerçekleştirenlerin öğrenci niteliğiyle ilgili bu sorunları da düşünüp, buna yönelik çalışmalar yapmaları son derece önemlidir.

Bu seçenek bağlamında oluşan bir sonraki tema, ilahiyat fakültesinin eğitim anlayış ve pratiğiyle ilgilidir. Bu yöndeki görüşler aşağıda örneklendirilmiştir.

Gerekeçe	Sayı	%	Örnekler
2.Eğitim anlayış ve uygulamaları	15	10,6	<p>“Verilen eğitimler sadece tek yönlü...” (Ö33,1.Sın,Bn,İhl); “...dini sadece kendi başımıza yaşamalıyız, doğru olan buymuş gibi empoze ediliyor...” (Ö36,1.Sın,Bn,İhl);“... Maalesef dar bir açıdan, tek bir perspektiften bakmamız isteniyor.” (Ö59,2.Sın,Bn,İhl); “...Her şey teoride, pratikte bir katkı yok” (Ö62,2.Sın,Bn,İhl);“...Karşısında bunları örnek- lendiren bir örnek de yok denecek kadar az” (Ö72,2.Sın,Bay. İhl);“Her şey öğretmek değildir, bizim her şeyden önce insan yetiştirmemiz lazım...” (Ö73,2.Sın,Bay,İhl);“...[Her] bir öğrenciye yeteri kadar fırsat veremiyor” (Ö81,2.Sın,Bay,DI); “Temel eğitim içinde çok katı hiyerarşik bir düzen ve yıkılmaz tabular var” (Ö104,3.Sın,Bay,İhl); “Çünkü verilen eğitimin hayatla bağının güçlü kurulduğunu düşünmüyorum...” (Ö125,4.Sın,Bn,DI); “... Öğrenciyi belli bir kalıba sokmaktan vaz geçilmeli...” (Ö130,4.Sın,Bn,DI); “... İlahiyat Fakültemiz yarım yamalak bilgiye sahip, kendine bihaber, dış dünyadan eksik kalan bireyler yetiştirerek eğitim hayatına devam ediyor” (Ö139,4.Sın,Bay,DI).</p>
Eğitim programı	13	9,2	<p>“...Biraz da hayat konusunda, gerçek tesettür konusunda, genel ahlak ve dini yaşama konusunda eğitilmemiz lazım” (Ö14,Hz,Bn,DI);“Özellikle inanç ve ibadet konularında yeterince iyi eğitim verilmiyor...” (Ö32,1.Sın,Bn,İhl);“Çünkü öğrencilere nasıl dürüst, nasıl temiz ve nasıl kul hakkı gözetilir kısmen öğretiyorlar” (Ö21,Hz,Bay,İhl);“Bölümün içerdiği dersler, ders saatleri süresince hakkının verilmesi açısından yeterli değil...” (Ö38,1.Sın,Bn,DI); “... İslam’ı toplum içinde nasıl yaşamamız gerektiğine dair pek çalışma yok maalesef...” (Ö46,1.Sın,Bay,İhl);“Ders ağırlığı ve yoğunluğundan dolayı bence ahlaki ve manevi eğitim az kalıyor...” (Ö121,4.Sın,Bn,İhl). “Dersler bireyi yoruyor ve öğrenci her şeyden bir parça alıyor. Dolayısıyla bilgiler tam oluşmadan diğer bilgilerle karışıyor...” (Ö136,4.Sın,Bay,İhl).</p>
Eğitim yöntemi	4	2,8	<p>“İlahiyat bilgiyi aktarmaya ve onu sürekli bir akıl süzgecinden geçirmeye teşvik eder. Akıllı sürekli maneviyatın önüne geçirdiği için...” (Ö135,4.Sın,Bay,İhl); “Çünkü eğitim daha çok yönlendirme yerine mantıkla hareket ediyor” (Ö138,4.Sın,Bay,DI).</p>
Toplam	32	22,6	

Örneklerden de anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğrencilerin önemli bir kısmı ilahiyat fakültesinde verilen eğitimin olumlu öğrenci niteliklerine yeterince katkı sunamamasını, mevcut eğitimin niteliğine bağlamaktadır. Bu katılımcılara göre, İlahiyat eğitiminin araştırma problemi bağlamında en büyük sorunu teorik, ezber bilgileri öne çıkarıp hayata dair sorun, bilgi ve becerileri geri plana atmasıdır. Aynı şekilde bu eğitimin öğrenciyi pasif alıcı durumunda bırakan, tek tipçi, kalıplayıcı olması da önemli eleştirilerdendir (Osmanoglu, 2017). Bilindiği gibi eğitim bilimi literatüründe buna “bankacı model” de denilmektedir. Yukarıdaki görüşlerden anlaşıldığına göre, ilahiyat fakültelerindeki eğitim süreçleri bu modelde eleştiri konusu yapılan uygulamalardan izler taşımaktadır (Ayrıca bkz. Uçar & Türkmen, 2015, 108).

Eğitim anlayış ve uygulamalarının niteliği doğal olarak öğrencileri de etkilemektedir. Öğrencilerin fakülte öğrenimleri boyunca aldıkları derslerin sayısının ve çeşidinin fazla oluşu, eğitim süreçlerindeki nitelik düşüklüğü, ders saatlerinin fazlalığı, sınavların türü ve yoğunluğu vb. etkenler onların araştırma, öğrenme şevklerini kırabilmekte, derinliğine bilgi edinememenin doğurduğu tatminsizlik kendilerine olan güvenlerini, çalışma azim ve gayretlerini zedeleyebilmektedir. Şentürk'ün ifadesiyle, sabahın sekizinden akşamın dördüne-beşine kadar süren ders saatleriyle bu eğitim bir bıkkınlık, bir usanç halini alabilmekte, öğrenci yüzeysel eğitim-öğretim sıkıntılarını düşünmek ve yaşamaktan bilmenin, bil-mediklerini öğrenmenin zevkini, tadını alamamaktadır (Şentürk, 1988). Tüm bu tespitlere günümüzde ikili (gündüz ve gece) öğretimden kaynaklanan bazı sorunlar da ilave edilebilir. Burada şunu da hatırlatmak gerekir ki, öğrenci nitelikleriyle ilgili temada ortaya çıktığı üzere, aslında istekli ve meraklı olan öğrenciler bir şekilde fakültenin eksik bıraktığı, yetersiz kaldığı alanlarda kendini geliştirecek etkinlikler bulabilmektedir.

Bu seçenek kapsamında, yukarıda ele alınan temayla da ilişkilendirilebilecek bir başka tema eğitimcilerin niteliğiyle ilgilidir. Bu yöndeki görüşler aşağıda örneklendirilmiştir.

Gerekçe	Sayı	%	Örnekler
3.Eğitici niteliği	17	12,0	"...Çünkü çok alışılmış bir düzen söz konusu. Yıllardır anlattıklarını ezberlemiş [hoca] bir durumda ve bu zaman zaman olumsuzlukları doğurabiliyor" (Ö39,1.Sın,Bn,DI); "Bazı akademisyenlerde taassup ve düşünme yeteneğini kullanmayan insanlar olduğu için..." (Ö44,1.Sın,-Bay,İhl); "... Bazen hocanın dersin manevi yönünden yoksun bırakarak sadece kuru kuru ders anlatması. Bazen de hocanın bir tarafı yaparken diğer tarafı yıkması, kullandığı üslubun o vasıfları kazandırması gerekirken tam tersine itmesi. ..." (Ö57,2.Sın,Bn,İhl); "Bazı hocalar öğrencilerin yaptığı umarsızca davranışlara aldırış etmiyor. Bazıları gerektiğinden fazla tepki veriyor..." (Ö80,2.Sın,Bay,DI); "Bazı hocalar dersi anlatıp çıkıyorlar, sorulara bile cevap vermeyenler var" (Ö81,2.Sın,Bay,DI); "Nedeni bazı hocalarımızın bizi rahat gibi görmeleri, fikir ve düşüncelerimizi dikkate almamaları" (Ö107,3.Sın,Bay,İhl); "Öğretmen merkezli ders işleniyor ve öğrencilerin aktif olması için neredeyse hiçbir hoca çaba harcamıyor. İletişim olduğunu sanıyorlar ama iletimden öteye geçtiğini göremedik" (Ö110,3.Sın,Bay,DI); "Buradaki hocaların görevi bize yol göstermek, rehber olmak... Hocaların çoğu bizi birçok yönden geliştirmeye yönelik rehberlikte bulunmuyor" (Ö115,4.Sın,Bn,İhl); "Bana kattığı değerler oldu tabi ki de ama çok çok az diyebilirim...Fakat bazı hocalarımız var ki düşünce/ifade özgürlüğünü kısıtlıyor. Ne eleştiri kabul edebiliyor ne de farklı görüşlere saygı duyabiliyor..." (Ö130,4.Sın,Bn,DI); "Çünkü nitelikli akademisyen sınırlı. Çünkü o da bu çarktan geçmiş..." (Ö133,4.Sın,Bay,İhl); "...Hocalar yetkin uluslararası çalışmalar üretmiyor... İlahiyatta dini anlatan hocaların yerine dini yaşayan hocalara ihtiyaç vardır..." (Ö134,4.Sın,-Bay,İhl); "Hocaların fikri açıdan bir olmaması ve öğrencilere yönelik yeterli gayret ve çalışma göstermemesi eğitimin katkısını düşürmektedir..." (Ö137,4.Sın,Bay,İhl).

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan kimi öğrencilere göre, ideal öğrenci niteliklerinin ortaya çıkma(ma)sında eğitici nitelikleri çok önemli bir faktördür. Bu yönde görüş ileri süren öğrenciler, daha çok eğitimcilerin eğitim anlayış ve uygulamaları ile öğrenciye yaklaşımlarını eleştirmektedirler. Buna göre, söz konusu öğrenciler kimi hocalarını düşünme yeteneğini kullanmadıkları, “mutaassıp davrandıkları”, “derslerini manevi yönünden yoksun bıraktıkları”, “gerektiğinden fazla olumsuz tepki verdikleri”, “öğrencilerin aktif olması için çaba harcamadıkları”, “öğrenciyle gerektiği gibi iletişim kuramadıkları”, “onları motive etmedikleri” “öğrenciyi geliştirmeye yönelik rehberlikte bulunmadıkları”, “düşünce/ifade özgürlüğünü kısıtladıkları”, “eleştiri kabul etmedikleri”, “rencide edici davrandıkları”, “öğrenciyi küçük gördükleri” gerekçeleriyle eleştirmektedirler. Bu yönde görüş belirten öğrencilerin yarısının son sınıf öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Bahsi geçen öğrenciler son sınıfa gelmiş olmanın getirdiği tecrübe, bakış açısı ve özgüvenle de bu yönde görüşler dile getirmiş olabilirler (Ayrıca bkz. Köylü, 2015).

Bu seçenek bağlamında görüş belirten bazı öğrenciler ise, ilahiyat eğitiminin aradıkları niteliklere kısmen katkı sağlamasının gerekçesi olarak, iletişim ortamı ve insan ilişkileriyle ilgili ifadeler kullanmışlardır. Buna ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

Gerekçe	Sayı	%	Örnekler
4.Ortam, insan ilişkileri	8	5,6	“... hoca-talebe ilişkisini yetersiz buluyorum” (Ö51,1.Sın,Bay,DI); “Öğrencilerle hocalar arası iletişim çok zayıf. Hoca öğrenciyi tanımıyor, öğrenci hocayı...” (Ö116,4.Sın,Bn,İhl); “Ben son sınıf öğrencisi olmama rağmen hocam sınıfta adımı sorsa söyleyemiyorum. Çünkü çok çekingen bir insanım. İçime bu kadar kapanmamın en büyük nedenlerinden biri de ilk senelerde kıyafet ve yaşam tarzımın çok yadırganıp bana uzak davranmalarıydı...” (Ö117,4.Sın,Bn,İhl); “Hocalarımızla ilişkimiz sadece dinleyen ve anlatan şeklinde kalıyor. Tabi ki iki taraf ta etkili bu süreçte. Fakat iletişimin verimli ve kaliteli olması için bir şeyler yapılmıyor. Hem öğrenci hem de hocada farkındalık var fakat harekete geçemiyoruz” (Ö129,4.Sın,Bn,DI).

Burada da görüleceği üzere, bu görüşleri dile getiren öğrenciler, genel itibarı ile hoca-öğrenci arasındaki ilişkilerin bekledikleri düzeyde olmadığını, buna ilişkinin genelde tek yönlü kaldığını, her iki tarafın da bu durumu geliştirmek için daha fazla çaba sarf etmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu görüşleri dile getiren öğrencilerin çoğunluğu kızlardan oluşmaktadır. Buradan anlaşıldığına göre, kız öğrenciler, çoğunluğu erkek olan öğretim elemanlarının kendileriyle olan iletişiminde sorunlar görmektedirler. Ayrıca, bu sorundan şikâyet eden öğrencilerin çoğunluğunun son sınıflardan olması da dikkat çekicidir. Bu anlam-



da, aşağı sınıflarda pek de sorun olarak görülmeyen hoca-öğrenci iletişimi son sınıfta öğrenciler tarafından daha önemli bir sorun olarak dillendirilmektedir. Buradan anlaşıldığı kadarıyla, aynı hocalarla 4-5 yıl aynı ortamlar paylaşıldıktan sonra, iletişimin niteliğinden beklentiler farklılaşmakta, daha anlamlı bir iletişim beklenmektedir.

Bu seçenek altındaki beşinci tema ilahiyat eğitimindeki sosyokültürel faaliyetlerle ve organizasyonlarla ilgili görüşlerden oluşmaktadır.

Gerekeçe	Sayı	%	Örnekler
5.Destekleyici etkinlikler	7	4,9	"...Öğrencilerin bu sıralanan olumlu yönlerini çoğaltmak için de çalışmalar aktiviteler yapılmalı" (Ö7,HZ,Bn,İhl); "Keşke herkes bunu değişmesi için çaba harcasa. Mesela geçen sene fakülte olarak futbol turnuvası düzenledi ve bu tabular kısmen de olsa yıkıldı" (Ö76,2.Sın,-Bay,İhl); "Burada dördüncü yılımı yaşıyorum her hangi bir okul etkinliği görmedim. Kaynaşmayı sağlayacak sosyal etkinliklerin yokluğu kişileri yalnızlığa ve çekimsizliğe itiyor" (Ö107,3.Sın,Bay,İhl); "Bizim okul öğrenciyi kitapların içine gömüyor. Ara sıra konferans vb. etkinlikler yapabiliyor. Vize-final takvimlerini çok güzel hazırlayabiliyorlar ama tüm okul [-a yönelik] gezi, program vs. hazırlayamıyorlar" (Ö116,4.Sın,Bn,İhl).

Örneklerde görüldüğü gibi bazı öğrenciler özellikle, ders dışı organizasyonlar ile sosyal, kültürel, sanatsal ve sporla ilgili faaliyetlere yerince yer verilmemesi yönüyle buradaki eğitimin ideal öğrenci niteliklerine yeterince katkı sağlamadığı görüşündedirler. Aslında gerek araştırmanın yapıldığı fakültede gerekse diğer tüm fakültelerde burada dile getirilen etkinliklerin bir kısmının yapıldığı bilinmektedir. Anlaşılan o ki öğrenciler bu etkinlikleri yeterli görmemekte ve bunların daha fazlasının yapılmasını beklemektedirler.

Mevcut ilahiyat eğitiminin ideal ilahiyatçı niteliklerine kısmen katkı sağladığını düşünen öğrencilerin öne çıkardığı son görüş kümesi ise aile ve toplum gibi, çevresel koşullara atıf yapmaktadır. Bu bağlamda oluşan görüşler aşağıdaki tabloda örneklendirilmiştir.

Gerekeçe	Sayı	%	Örnekler
6.Çevresel koşullar	7	4,9	"...Hem öğrenciyeye, hem aileye hem de fakülteye iş düşüyor. Tek taraflı bir durum değil bu" (Ö25,HZ,Bay,DI); "Öğrenciler İlahiyat okurken çevreden etkilenmeler oluyor. Bu yüzden dini yaşama ve yaşatma konusunda sıkıntılar çekiliyor olabilir" (Ö35,1.Sın,Bn,İhl); "Eğitimin büyük kısmını ailede, ilk ve orta öğretimde aldığımız için karakter özelliklerinin çok da fazla değişmediğini düşünüyorum" (Ö41,1.Sın,Bn,DI); "Bunun en büyük nedeni toplum. Toplum artık öyle bir hal almış durumda ki, tamamen bir şeyler elde etme peşinde meslek sahibi olma peşinde ve çocuklara da genelde bunlar nasihat ediliyor. Görebildiğim kadarıyla toplum, aile çocuklarına öğrenmek için çalışmalarını öğütlemiyor, bir yerlere gelmek için çalışmalarını öğütüyor. Hal böyle olunca şuursuz bir toplum yetişiyor" (Ö71,2.Sın,Bay,İhl).

Yukarıdaki görüşlerden anlaşılacağı üzere, bu görüşleri dile getiren öğrenciler, burada ilahiyat eğitiminin yetersizliğinden ziyade aile ve toplum gibi çevresel koşulları öne çıkarmakta, gerek ailenin gerek toplumun beklentilerinin değişmekte olduğu, doğal olarak ilahiyat öğrencisinin de bunlardan etkilendiğini ifade etmektedirler.

### Katkı Sağlamıyor

Araştırma kapsamında kendilerine “Sizce ilahiyat fakültesindeki eğitim yukarıda sıraladığınız olumlu özelliklere katkı sağlıyor mu? Niçin?” sorusu yöneltilen öğrencilerden “Hayır, sağlamıyor” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin (% 14,2) gerekçeleri analiz edildiğinde, bunların genel itibarıyla, eğitici, öğrenci, eğitim anlayışı gibi hususlara ilişkin atıflar içerdiği görülmektedir. Bunlar aşağıda tek bir tabloda gösterilmiştir.

Gerekçe	Sayı	%	Örnekler
Eğitim anlayış ve uygulamaları	12	8,5	“Çünkü sadece teorik, felsefi, maddi bilgi verilip iman-ı tahkiki, marifetullah, muhabbetullah dersleri gibi manevi dersler verilmediğinden...” (Ö30,1.Sın,Bn,İhl); “Çünkü bizleri burada sadece sınavı geçme amaçlı eğitiyorlar...” (Ö56,2.Sın,Bn,İhl); “Buraya öğrenmeye geldim, vaaz dinlemeye değil” (Ö82,2.Sın,Bay,DI); “... Bir buçuk saat hocanın konuştuğu öğrencinin sadece vize ve final haftalarında aktif olması çok acı bir durum...” (Ö124,4.Sın,Bn,İhl); “... Ezbere dayalı öğretim var...” (Ö101,3.Sın,Bay,İhl); “Okulda insanlar birbiriyle yarıştıkları ve yarıştırıldıkları için bu fakültelerden tek tip insan modeli mezun olmaktadır...” (Ö112,4.Sın,Bn,İhl); “... ortaya karışık mezun oluyoruz. Branşlaşma sorunu olduğu için aslında amaçsız insanlar olarak topluma karışıyoruz” (Ö113,4.Sın,Bn,İhl); “Müfredatın sadece öğrencinin beynine bilgi sokma yönünde işlemesi, onun kalbini de doyuracak bilgi ve birikiminin verilmemesi en büyük eksiklik...” (Ö127,4.Sın,Bn,DI).
Eğitici ve öğrenci niteliği	6	4,2	“Aldığım eğitim[-in] (özellikle Arapça gramer) bana hiçbir katkısı yok ve anlamıyorum. Dersimize gelen hoca da bu anlaşılabilirlik için hiçbir fedakarlık yapmıyor ve bu kötü eğitim beni fakültemizden soğutuyor ne yazık ki!” (Ö3,HZ,Bn,İhl); “Akademisyen ve öğrencilerin umursamazlığı yüzünden yapılması gerekenin en azı yapılıyor...” (Ö78,2.Sın,Bay,İhl); “Sıradan kişiler gözüyle bakılıyor öğrencilere” (Ö109,3.Sın,Bay,DI); “Saydığım olumlu özelliklerin bazılarının hocalarda olmaması öğrenciyi de o kalıba sokmakta...” (Ö114,4.Sın,Bn,DI); “Sadece sistemi suçlamak da olmaz. Sistemden daha kötü olan öğrenci ve öğretim üyelerinin kafa yapısı, anlayışı, algısı. Bence geneli İlahiyata uygun değil” (Ö140,4.Sın,Bay,DI).

Yukarıdaki tabloda verildiği üzere, mevcut ilahiyat eğitiminin ideal ilahiyatçı niteliklerine katkı sağlamadığını düşünen öğrencilerin görüşleri, “kısmen katkı sağlıyor” diyenlerin görüşleri ile benzer içeriğe sahiptir. Bu görüşler de yine en temelde fakültedeki eğitim süreçleri üzerine odaklanmaktadır. Buradaki eğiti-

min hoca ve sınav merkezli olması, derslerin ezberci bir mantıkla işlenmesi, bazı hoca ve öğrencilerin üzerine düşen sorumlulukları hakkıyla yapmaması, programın gaye, amel, ahlak ve inanç bakımından öğrenciye yeterince şuur vermemesi temel eleştiri noktalarından bazılarıdır. Bu eleştirilerin diğer seçenekler altında ileri sürülenlerle birçok ortak yön barındırdığı söylenebilir.

## **Sonuç**

Öğrencilerine göre, ideal bir ilahiyat fakültesi öğrencisinin ya da ilahiyatçının niteliklerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın sonuçlarına göre; ideal bir ilahiyat fakültesi öğrencisinin öncelikle belli kişilik ve ahlaki özelliklere sahip olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu özelliklerin içerisinde saygı, hoşgörü, cesaret, kendine güven, sosyallik, iletişime açık olma, bencil olmama gibi nitelikler öne çıkmış durumdadır. Bu özellikler bugün çağdaş dünyanın aradığı, eğitilmiş bir insanda bulunması gereken en temel vasıflar olarak değerlendirilebilir. Günümüzde sayıları yüzü bulan ilahiyat fakültelerinin web sitelerinde yer alan misyonlarına bakıldığında da yukarıda sözü edilen bu niteliklere sahip araştırmacılar, din görevlileri, öğretmenler vb. yetiştirmeyi vurguladıkları görülmektedir. Söz konusu niteliklere sahip bir ilahiyatçının yetiştirilmesi, gelecekte gerçekleştirilecek olan örgün ve yaygın din eğitimi etkinliklerinin kalitesini de olumlu yönde etkileyecektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ideal bir ilahiyat fakültesi öğrencisinde olmasını bekledikleri ikinci önemli özellik teması, bilgi anlayışı ve zihinsel yaklaşımla ilgilidir. Buna göre söz konusu öğrenci, anlamlandırılmış çok boyutlu bir bilgi alt yapısına sahip olmalı, farklı görüşlere açık olmalı, olaylara, olgulara çok yönlü ve eleştirel bakabilmeli, bilgisiyle eylemini bütünleştirebilmeli ve tüm bunları bilginin değerini üstün tutacak bir bilgi ahlakıyla bütünleştirmelidir. Araştırma grubunca, özellikle de ilerleyen sınıflara doğru daha fazla belirginleşen bu yönlü beklentiler, ilahiyat eğitiminin öğrencilerin düşünce yapılarında oluşturduğu entelektüel farkındalıkla ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda, öğrencilerin bir takım zihinsel bilgi ve becerileri kazanmanın yanı sıra, bilgi-davranış bütünlüğü ya da bilgiyi eylemle bütünleştirme yönündeki beklentileri güçlü biçimde vurgulamış olmaları da önemli bulgular olarak ifade edilebilir. Zira modernleşmenin getirdiği teknolojik süreç ve vasıtaların insanların hayatını daha derinden etkilediği; geleneksel yapıların, değerlerin zayıfladığı, inanç-ibadet-ahlak ilişkilerinin azaldığı günümüzde, bu türden vurgular daha bir anlam ifade etmektedir.

Araştırmada öne çıkan üçüncü özellik kümesi, İslami hassasiyetler teması altında toplanmıştır. Buna göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ideal ilahiyat öğrencisinin İslami bir kimliğe ve dava bilincine sahip olması gerektiğini belirtmekte; bu öğrencinin öğrendiği dini bilgiyi hayatıyla bütünleştiren, ibadetlerine, kılık kıyafetine dikkat eden birisi olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda onların öne çıkardığı bir başka tema da örnek olmaktır. Örnek olma noktasında da söz konusu öğrencinin kişiliği, sahip olduğu bilgi, beceri ve olumlu tutumların okuduğu fakültenin amaç ve muhtevasıyla örtüşecek biçimde olması gerektiğine değinilmiştir.

Anlaşıldığı kadarıyla, araştırmaya katılan öğrenciler, ilahiyat fakültesi ve onun öğrencisini nitelik bakımından, diğer fakültelere ve öğrencilerine oranla daha bir idealize etmekte, ona daha üst düzey rol ve sorumluluklar yüklemektedirler. Bu durum yüksek din eğitimi kurumlarının açılış gerekçeleri, yetiştirmeyi düşündüğü insan modeli ile toplumun ilahiyat fakültelerinden beklentileri arasında farklılaşmaların olduğunu ima etmektedir. Bu noktada öteden beri ilahiyat fakültesi, eğitimi, öğrencisi ve “ilahiyatçı” denen kişi etrafında oluşan politik, dini, eğitsel ve mesleki beklenti ya da kaygıların, yapılan tartışmaların bir daha irdelenmesi gerektiğine işaret eder niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ideal ilahiyat öğrencisi bağlamında diğerlerine kıyasla daha düşük sayı ve oranda dile getirdikleri temalar ise “eğitsel nitelikler” ile “mesleki nitelikler” olmuştur. Bu temaların birincisinde onlar, daha ziyade öğrenci sorumlulukları, kaliteli öğrenci olma, kendini yetiştirme gibi hususları öne çıkarmışken; mesleki nitelikler temasında ise, kaliteli din adamı olma; güzel Kur’an okuma, etkili hitabete sahip olma, Arapça bilme, toplumu aydınlatma, etkileme bilincine ve becerisine sahip olma gibi hususları öne çıkarmışlardır.

Özetle katılımcılar, ideal ilahiyat öğrencisinin öncelikle bir takım ahlaki, kişisel, İslami niteliklere sahip olmaları gerektiğini vurgulamakta, bunu bir takım zihinsel beceriler ve yaklaşımın yanı sıra, eğitsel ve mesleki niteliklerle tamamlamaktadırlar. İlahiyat eğitimi günümüzde, daha ziyade örgün ve yaygın din eğitimi alanına meslek elemanı yetiştirme fonksiyonu ile öne çıkmış gözükmektedir. Oysa ilahiyat fakültesi, toplum nazarında, meslek adamı yetiştiren diğer fakültelerden daha farklı algılanmaktadır. Zira Türk toplumunda hangi kademedeki görev alırsa alsın, din adamlarına yüklenen fonksiyon diğer meslek adamlarından farklıdır. Aydın’a göre, bu farklılık söz konusu kişilerin öğrettiği veya uyguladığı dinin bir temsilcisi olmasından veya öyle görülmesinden

kaynaklanmaktadır. Onlara göre bu kişi aynı zamanda peygamber mesleğinin temsilcisi konumundadır. Dolayısıyla, bu kişi, sadece bilgi ve becerisiyle değil, ahlak ve karakteri ve yaşantısıyla da örnek olmak durumundadır. Bu durum ilahiyat fakültesinden beklentileri de büyümekte ve burada verilen eğitimi tartışmaya açmaktadır (Aydın, 2008, 455).

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi-davranış bütünlüğü ya da bilgiyi eylemle bütünleştirme yönündeki beklentiyi güçlü biçimde vurgulamış olmalarını, Türkiye’de son yıllarda yaşanan modernleşme, kentleşme ve maddi refahın ilerlemesine bağlı olarak artan bireysel dindarlık, dinin salt bilgi objesine dönüşmesi, dini değerlerin sosyal hayattan giderek uzaklaşması, geleneksel değerlerde aşınma, kültürel erozyon, yabancılaşma gibi olgularla ilişkilendirmek anlamlı olabilir. Bu tespitleri destekleyen en önemli bulgulardan birisi öğrenci görüşleri arasında en büyük beklenti temalarından birisini oluşturan İslami hassasiyetlerle ilgili ifadelerdir.

Yukarıda, araştırma boyunca ele alınan öğrenci görüşlerinin toplumun beklentileriyle örtüştüğü, bununla birlikte, bu görüşlerin ilahiyat fakültesinde verilen eğitiminin yapısı, işleyişi, amaçları, içeriği, yöntemi, öğrenci ve öğretim elemanı nitelikleri gibi hususların bir kez daha masaya yatırılması için önemli ipuçları içerdiği söylenebilir. Nitekim araştırmaya katılan öğrencilere sorulan, *sizce mevcut eğitim sizin sıraladığınız ideal ilahiyat öğrencisinin niteliklerine katkı sağlıyor mu?* şeklindeki sorunun bulguları da bunu göstermektedir. Bu soruda katılımcıların ancak % 8,5’i kesin bir kanaat bildirerek, “evet” cevabı vermiştir. % 77 gibi büyük bir çoğunluk ise bunun “kısmen” gerçekleştiğini söylemiştir. Buradan onların, mevcut ilahiyat eğitiminin ideal ilahiyat öğrencisinin niteliklerine olan katkısını beklenen düzeyde görmedikleri ve ilahiyat eğitiminde sorunlar, eksiklikler gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Kendilerine sorulan açık uçlu sorularda onlar, bu durumun gerekçeleri ile ilgili olarak, eğitim anlayış ve uygulamalarındaki bazı sorunları, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının nitelik sorunlarını, kullanılan yöntemlerin yanlışlığını, programların yetersizliğini, destekleyici etkinliklerin yetersizliğini öne çıkarmışlardır. Daha önce yapılan kimi araştırmaların bulgularını destekleyen bu sonuçlar göstermektedir ki, ilahiyat eğitiminin olumlu yönlerinin yanı sıra, öğretim elemanlarının niteliği, eğitim programlarının ve yöntemlerinin yetersizliği, öğrencilerin niteliği gibi önemli sorun alanları da bulunmaktadır (Örn bkz. Köylü, 2014; Öcal, 2014; Yiğit, 2015).

Ana bölümde detayları verilen bu araştırmanın sonuçları ışığında öncelikle, fakültelerin amaçları, vizyon ve misyonları gözden geçirilebilir. Araştırmaya

katılan öğrencilerin dile getirdikleri görüş ve eleştirilerin ne ölçüde ulaşılabilir olduğu daha detaylı ve sistematik şekilde araştırılabilir. Örneğin öğrencilerin bir bölümünce dile getirilen dini/İslamî kaygıların örgün ve yaygın din eğitimi ile günümüzde giderek artan bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkan dini sosyal hizmetler bağlamında ne anlama geldiği farklı yönleriyle tartışılabilir. Yüksek din eğitimi kurumlarının amaç, muhteva, yöntem ve istihdam koşullarının bu kurumlarla işbirliği içerisinde olan paydaşların katılımıyla bilimsel platformlarda, anlamaya ve çözüm üretmeye dönük bir bakış açısıyla çok yönlü olarak tartışılmasının anlamlı olacağı söylenebilir.

Öğrencilerin burada dile getirdikleri niteliklerin ilahiyat fakültelerinin programlarını hazırlayan ve uygulayanların da ne derecede önemli ve işlevsel olduğu başka araştırmalara konu edilebilir. Yüksek din eğitimi kurumlarının öğretim ve yönetim birimlerinin öğrencilerin düşünce ve beklentilerini hesaba katan, onları yetiştiren toplumsal yapı ve koşullara dönük beklentileri anlamaya çalışan çeşitli sosyokültürel etkinlikler ile rehberlik faaliyetlerine daha fazla yer verilebilir. Ayrıca mezunların sürekli izlenerek, yüksek din eğitimi kurumlarında yürütülen eğitimin toplumda nasıl bir karşılık gördüğü araştırılabilir.

Öğretim elemanlarının seçimine ve mevcut elemanların niteliğinin geliştirilmesinde daha yoğun bir çaba harcanabilir. Örneğin nitelikli hizmet içi eğitim çalışmaları yapılabilir. Özellikle öğretim elemanlarının bugünün öğrencisini tanıması, anlaması onun öğrenme biçimi üzerinde daha fazla çaba harcaması gerekmektedir. Çalışkan'ın da belirttiği gibi belki de günümüz eğitim olgusunun en hassas konusu öğrenci profilidir. Yeni öğrenci tipi esnek olma, düzenli çalışma, okuma, farklı alanlarda araştırmalar yapma gibi hususlarda kırılgan bir yapıdadır (Çalışkan, 2014, 32). Öğrencilerin ön öğrenmeleri, problem, istek, yetenek ve beklentileri göz ardı edilerek yürütülecek bir eğitimin başarı şansı azdır.

## Kaynakça

- Akyürek, S. (2005). Kur'an Kursu Öğreticisinin Mesleki Yeterlilikleri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 175-192.
- Şahin, A. (2001). Üniversite Öğrencilerinde Dini Hayat: Fakülteler Arası Karşılaştırmalı Bir Araştırma. Konya: Yayınevi.
- Şentürk, H. (1988). İlahiyatçıların Eğitim-Öğretimle İlgili (Mesleki) Genel Problemleri. *Yükseköğretimde Din Bilimleri Sempozyumu* (s. 114-119). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Ünal, Y. (2011). Modern Dönemde İlahiyat Eğitimi: Müfredat ve Yöntem Tartışmaları Üzerine Bir Değerlendirme. *Modern Dönemde İlahiyat Eğitimi, Müfre-*

*datı ve Yöntem Tartışmaları (Uluslararası Katılımlı Çalıştay 19-25 Temmuz 2010)* (s. 19-32). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.

- Öcal, M. (2011). *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi (Mukaddime Kitap)*. İstanbul: Düşünce Kitabevi.
- Özbek, A. (1988). İlahiyat Fakültelerinde İlmi Araştırma Zihniyetinin Geliştirilmesi. *Yükseköğretimde Din Bilimleri Sempozyumu* (s. 45-53). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Aydın, M. Ş. (2004). İlahiyat Lisans Programının Amaç Sorunu. *Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu Bildiriler – Müzakereler* (s. 19-25). Isparta : S.D.Ü. İlahiyat Fakültesi Baskı Merkezi.
- Aydın, M. Ş. (2003). Yüksek Din Öğretimi Kurumları: Gelgitler Alanı. *Tezkire, düşünce, siyaset, sosyal bilim dergisi* (31-32), 107-123.
- Aydın, M. A. (2008). İlahiyat Yüksek Öğreniminin Problemleri. *Uluslararası Globalleşme Sürecinde Kırgızistan'da Din Bilimleri ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Meseleleri Sempozyumu* (s. 454-456). Bişkek: Oş Devlet Üniversitesi.
- Başgil, A. F. (1962). *Din ve Laiklik*. İstanbul: Sönmez Neşriyat ve Matbaacılık.
- Bayraktar, N. (2016). İslami İlimler Fakültesi Öğrencilerinde Tükenmişlik (Uşak Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (45), 935-946.
- Demircan, A. (2015). *Türkiye'nin İlahiyat Sorunu*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Fırat, E. (1989). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Problem Olarak Değerlendirdikleri Eğitimleriyle İlgili Konular. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (6), 17-72.
- Gül, A. R. (2016). Yüksek Din Eğitimi Kurumlarında Değişim ve Yenilenmenin Gereçekleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (V), 7-37.
- Kaya, M., & Varol, K. (2004). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Kaygı Nedenleri (Samsun Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (17), 31-63.
- Korkmaz, M. (2010). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Fakülteyi Tercih Nedenleri (Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği). *Bilimname*, 1 (XVIII), 167-204.
- Mehmedoğlu, A. U. (2006). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer İlişkisi (M.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği). *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (30), 133-167.
- Parladır, S. (1988). Amaçlar ve Muhteva Bakımından Yüksek Din Öğretimine Bakış. *Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu* (s. 3-11). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.

- Seyhan, B. Y. (2012). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Diğer Fakülte Öğrencileri ile İnanç Tarzları, Denetim Odağı ve Psikolojik İyi Olma Hali Açısından Karşılaştırılması. *C. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi* , XVI (2), 533-571.
- Turan, İ. (2013). Din Görevlilerinin Mesleki Yeterlilikleri. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* , 13 (3), 47-73.
- Uçar, R., & Türkmen, S. (2015). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine Yönelik Tutumlarına ve Başarılarına Olan Etkisi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* , 15 (3), 93-116.
- Ulu, M. (2018). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Psikolojik İyi Oluşları ile Değer Yönelimleri Arasındaki İlişki. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* , 20 (37), 183-215.
- YÖK. (1998). İlahiyat Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme ve Lisans Programları. Ankara: YÖK .
- Yapıcı, A., & Yürük, T. (2015). Yüksek Din Öğretimi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* , 15 (1), 1-18.



## Through the Eyes of Theology Students, The Characteristics of the Ideal Student of Theology Faculty and Their Relation to Theology Education\*

Cemil OSMANOĞLU\*\*

Mehmet KORKMAZ\*\*\*

### Abstract

Theology Faculties are the basic institutions to maintain the highest religious education in Turkey. In fact, these institutions are the pioneer of formal and non-formal religious education activities carried out in Turkey. These institutions make an important contribution to the proper understanding of religion and Islam with the religious knowledge it produces, and also play an important role in the religious life in Turkey. Although they have become significant changes in many areas such as their number, program, student diversity and employment conditions since the day they were established, the qualification of the individual and the training processes taking place in these institutions have not been examined adequately in the scientific researches. However, without revealing the human model that an educational institution envisages to train, it is not possible to conduct programs such as curriculum development, selection of teaching staff and organizing the training space.

\*This research was derived and improved from a paper which was presented in "II. International Multicongress".

\*\* Assist. Prof., Faculty of Teology, Erciyes University. **E-mail:** osmanoglu@erciyes.edu.tr

\*\*\* Assoc. Prof., Faculty of Teology, Erciyes University. **E-mail:** mkorkmaz@erciyes.edu.tr

**Received:** 12.07.2018 - **Accepted:** 08.11.2018

Since the day they were founded, the imaginations, the expectations, and the critics of the different groups of the society were raised about theology faculties. Investigation of these can contribute to the discussion of this human model and to make new decisions. Within this framework, opinions and evaluations can be taken from the lecturers, students and the stakeholders who receive services from this institution. It is, of course, impossible to address all of these works within the framework of an article. In this study the views of students at the theology faculty in a state university were examined. Hence, it is investigated that what a student of theology faculty think about the requirements that a student of theology faculty must have and that how these requirements relate to the education of theology.

The research which is conducted by using the general screening model is limited to the statements of the students. In this context, a total of 141 students were selected from each class (26-30) from preparatory class of 4th grade. With a data collection tool consisting of open-ended questions asked the students to rank the basic characteristics in order of importance. Then students were asked to justify their thoughts and they were asked ‘what do you think about the education in the theology faculty contributes to the features you have listed above?’ They were then asked to explain their reasons.

As a result of the research, it was seen that students highlighted various personal, mental, educational, religious/moral sensitivities related to the ideal theology student. Finally, it is understood that these characteristics are based on student qualification, instructional quality and social expectations.

**Keywords:** Higher religious education, Theology faculty, Human appreciation.

## **Introduction**

Every educational institution has a specific individual model they envisage. This model is derived from a combination of local values and cultural heritage and universal developments. Religious education and religious education institutions are also expected to have an imagination of certain human model.

Vocational higher religious education activities in Turkey are conducted in the faculties of theology. The faculties of theology, like every educational institution, have clear or closed specific targets, and a specific human model is depicted in these objectives. It is known that until 1998, high religious education institutions have aimed to develop qualified personnel in the fields of formal and

non-formal religious education and to produce authentic religious knowledge. In addition, these institutions have also academic purposes such as educating high religious scholars (Aydın, 2003, p. 110-111; 2004, p. 21). Sometimes religious motivations such as “creating a spiritual army” have also emerged with the influence of sociological dynamics (Öcal, 2011, p. 425).

Today it is seen that higher religious education institutions in Turkey promised to educate students with the following qualifications (YÖK, 1998, p. 43): Take the Koran as a reference, having the mentality with the knowledge and skills required by the theology field, evaluate the cultural heritage, life interpretation, produce solutions to problems, to researchers, open to lifelong learning, being a participant, being a shareholder, being an entrepreneur, being respectful, dealing with the future of humanity.

Examining the above mentioned qualifications in practice is important in terms of the quality of higher religious education. In this research, it is tried to find out how the relationship between the above qualifications and student expectations, how students think of themselves as a theology student, what qualities they expect from this student, the relationship between the education given in the theology faculties and his ideals.

## **Method**

### **Purpose and importance**

The main aim of the study is to try to understand and explain the human understanding of higher religious education in the light of the student views. Based on the data obtained from the research, it was tried to examine how students conceive a theology student, what features they put forward in this imagination, how they justify them, and their relation with theology education. The data obtained from this research are expected to shed light on different aspects of theology education. It is hoped that explaining the relationship between the traits of the characteristics put forward by the students and the theology education will contribute to a better understanding of the nature of the higher religious education. In addition, it is thought that this research could be regarded as a unique study in the field due to its qualitative analysis of the problem it deals with.

## **Research model**

The research was conducted based on the screening model. The screening model is based on understanding and explaining a phenomenon or fact on its own terms, without any intervention or modification. The design of the research is composed of mixed pattern. Mixed patterns are being preferred more and more recently since it offers the opportunity to examine the phenomenon both in digitization and depth. Also, in order to quantify the phenomenon to some extent, the participants were asked to write certain features as items. In addition, it was tried to determine the relationship between the human understanding and the theology education with the triple Likert scale. Finally, sub questions were asked to determine the reasons, and quantitative data were tried to be clarified widened, for example; “can you give an example, how so, why?”

## **Sampling**

The population of this research are all students in the theology faculty at a state university in Turkey. In the research, stratified and purposive sampling technique was used. In this context, it is planned to work with 30 students from each stage from preparation class to the final class of the related faculty. First of all, a class of girls and boys were determined from each class. The study group is compatible with the existing student profile in terms of variables such as gender and graduation of the theology faculty students. Inventory applied students who selected among volunteers.

## **Data collection tool**

In this study, semi-structured interview form was used as data collection tool. The form consists of three parts. In the first part, the students were asked to write their class, gender and the secondary school they graduated from. In the second section, the following sentence is given to the students: “In my opinion, the most basic characteristics that should be in a student studying in the faculties of theology are as follows...” (Please write from 1 to 4 in order of importance). Then a space is left for writing the mentioned features. Afterwards, another area was reserved for the participants to justify their thoughts. The following statement is added to this section: “I think so... Because...” (Please write your reasons.) In the third part of the form, the following question was asked to the participants: “Do you think the education in the theology faculty contributes to the positive

features you listed above? Why?” They were then given the following options and asked to mark one: “Yes, providing enough”; “It partially provides”; “No, it doesn’t.” Following the options, the students were asked to explain the reasons for participating in the options. Finally, the following questions were asked to the candidates and three separate spaces were left in order for them to write their answers: “If you think that education sufficiently contributed to what are your reasons? (Why do you think so?); If you think that education contributes in part, what are your reasons? (Why do you think so?); If you think that education does not contribute, what are your reasons? (Why do you think so?).

The validity and reliability of the data collection tool was conducted. In this context, various interviews were conducted with religious education science experts. The form was also discussed with students and their ideas were taken. Finally, 20 students selected from the fourth class were piloted. As a result, issues such as the relation of the questions with the problem and comprehensibility were reviewed and the inventory was finalized. After the field study, the collected forms were examined one by one. The forms of the students who did not answer all the questions, were not clear enough, and who left the reasoned sections blank were not taken into consideration. Additionally, in the first question, the interview forms who wrote with at least three characteristics were taken into consideration and the documents who wrote one or two features were not taken into consideration. Thus, the opinions of approximately 28 students from each class were taken into consideration.

### **Analysis and interpretation of the findings**

In the analysis of the quantitative data obtained in the study, SPSS 20 program was used and in the analysis of the qualitative data, Nvivo 10 program was used. The expressions written by the students 1 to 4, were tried to be interpreted by looking at how many people expressed, the order of writing, gender, graduation and class. The themes of the research were created by reading together the findings of both the disciplines of theology and the social sciences and the findings obtained in this study. The findings are presented in the text, in tables, in order of themes with less visibility than intense themes. In this tables, the names of the theme on the left, then the number and the ratio of the students who expressed their opinions about the theme and the examples related to this theme are given. While giving an example from the views of the students, the views that shed light on the different dimensions of the theme examined were tried to be selected.

## **Findings and Comments**

### **Basic features of ideal student**

According to the students participating in the research, an ideal theology faculty student should have the following qualifications: 1. Personality characteristics: benign, respectful, tolerance, courage, self-confidence, being social, coherence, cooperation, selfishness, empathy, benevolence, principality, sublimation, perseverance, determination, laughing, love, mercy. It can be said that these characteristics coincide with the expectations of higher education legislation and theology education in Turkey (Ünal, 2011). 2. Knowledge understanding and thought structure: Being open to new and different ideas, being pluralist, using information correctly, having criticism skills, having meaningful knowledge, integrity of knowledge and behaviour, being interested in research, being eager to learn, having knowledge ethics. It is seen that these characteristics are sought and highly important qualities in terms of the quality of formal and non-formal religious education activities (DİB, 2014). 3. Islamic sensibilities: Religious identity (faith, morality, intent, action). For example, religious awareness, attention to Islamic clothing. It also has the following features: Ideal personality, educational qualities and occupational characteristics. It can be said that these characteristics can be explained better with social expectations or sensitivities (Şahin, 2001; Firat, 1989; Yapıcı & Yürük, 2015, p. 14-15; Demircan, 2015, p. 39).

### **The reasons for writing these features**

The students who wrote the above characteristics indicated the following factors as justification: The model theology student, the vision of the theologian, the approach to the theology faculty, the current student qualification, the social expectation/needs, the concept of religion and Islam. The qualities put forward by the students and the forms of justification for them can shed light on the history of high religious education institutions and to this day. Thus, all these expectations have important traits from the historical heritage and mission taken over by the higher religious education institutions. The qualities expected of the teacher and the student in the Islamic tradition of education largely overlap with the views here (Korkmaz, 2016; Aydın, 2016).

### **The relationship of the listed features with theology education**

In the research, participants were also asked how much the existing theology education contributed to the characteristics of the ideal theology student. According to the results of the study, the percentage of students who stated that the theology education fully contributes to the ideal characteristics is 8,5%. The percentage of students who stated that the theology education partly contributed to the ideal characteristics is 77%. The percentage of students who stated that the theology education does not contribute to the ideal characteristics is 14,2%. In this context, it can be said that those who think that high religious education sufficiently contributes to these characteristics (8,5 %) are satisfied with the current education. This finding can be considered as a positive result in the name of theology education. However, the fact that the students who think that high religious education do not contribute (14.2%) are close to twice the previous ones shows that this evaluation should be cautious. As in every social case, reasons and processes cannot be explained only one-sided. The above students may have taken some emotional and reactive attitudes. For example, the majority of the students who participated in the study (77%) preferred 'partly contributing'. This supports the above result. According to this, the majority of students believe that the existing theological education don't contributes to the ideal of theology students as well as the level they are expecting. These students may have experienced some problems and shortcomings in theology education.

When we look at the relationships between the answers given to this question and the independent variables, it is seen that there is a very small difference in terms of the graduated secondary school (IHL and other high school graduates). The rate of the IHL students who marked the 'does not provide' option was 13.5% and the ratio of the other school graduates was 15.4%. In the 'partially providing' option, this rate is 76.4 - 78.8%, respectively. In the 'sufficiently adequate' option, the rate of those who have graduated from the IHL is 10.1% and the rate of other high school students is 5.8%. As can be seen, significant differentiation in terms of both types of high school is formed only in the context of this last option. That is to say, other high school graduates have a more negative view of theological education in terms of contributing to the expected qualifications. No significant variation was observed in terms of gender variable. On the other hand, as the classes progress, the participation in the options shows a serious differentiation except for the 'partially provides' option. The participation rate in the 'adequately provided' option was 24.1% in the prepara-

tory class, but it decreased to 3.3% in the final year. Participation rate in the ‘not providing’ option was 3.4% in the preparatory class, but in the final year it increased to 26.7%. Thus, as the classes progress, the relationship between the expectations of the ideal theology student and the theology education evolves into a more negative direction. It is understood that as the classes progress, students’ evaluations on theological education become even more negative. This data has parallels with the qualitative data set out throughout the research. This finding, which sheds light on a variety of problems related to the nature of the theology education, can be studied in more depth.

### **Reasons for options about the question**

The students, who think that higher religious education “sufficiently” contributes to the above qualifications, have justified their thoughts by referring to: The understanding of education, the quality of the trainers, the program, the lessons and the environment. In the context of the “partially contributing” option, reference was made to the following cases: Student qualifications, educational understanding and practices, competences of educators, educational environment, human relations, supporting activities, environmental conditions. In some studies, it was seen that students put forward their aim to learn Islam better or learn more about religious sciences as a strong preference (Korkmaz, 2010). However, the increase in employment opportunities of these faculties in recent years has affected the orientation of both parents and students towards theology faculties. Here, it can be said that more open concerns such as choice of profession lead to differentiation in students’ preferences. In fact, it is a fact that some of the concerns and expectations that occurred after graduation, such as finding a job, have existed for a long time (See Kaya & Varol, 2004, p. 56). In the context of the “no contribution” option, educational approaches and practices, educational and student competencies were cited. Behind these negative approaches put forward by some students, it is understood that there are some problems that arise in the understanding and practice of higher religious education institutions (See also Osmanoglu, 2017; Ucar & Turkmen, 2015, p. 108)

### **Conclusions and recommendations**

According to this study, the students of the theology faculty think that an ideal theology faculty student should have certain personality traits. In this context,



they believe that this student should have many characteristics such as respect, tolerance, courage, self-confidence, being social, being open to communication and not being selfish. These features are very basic features that the contemporary world has to look for in today's education. These features are extremely important for the conduct of formal and non-formal religious education in qualified hands. When we look at the missions of higher education institutions mostly on their websites, it is seen that they emphasize raising graduates with these qualifications. The fact that the majority of the students who participated in the research mentioned the positive personality traits as an expectation in the context of the research problem is important for the future of the theology education.

The second important feature, which students expect to be in an ideal theology faculty student, is concerned with knowledge and thought structure. According to this, the student should have a meaningful knowledge infrastructure, be open to different views and be able to look at the various aspects and to be critical, integrate his knowledge and action, and value information. It is possible to associate these expectations with the contributions of theology education to intellectual awareness, which are becoming more evident from the prep class to the advanced classes.

In the study, the third expectation/feature cluster is composed of Islamic sensibilities. A large number of students participating in the research suggested that the ideal theology student should have an Islamic identity and a litigation consciousness. It has come to the forefront that it is important for this student to integrate the religious knowledge with his life, for example, to pay attention to his worship and the Islamic costumes. As the classes progressed, concerns, expectations or associations related to religiousness tended to fall. It is also possible to add expectations about moral characteristics to this table. As classes progress, students' references about faith, worship, morality and religious identity should be reduced to second, third place expectations, or even extinction should also be investigated. This table does not occur in the expectations of the other areas for example students' professional, educational and personality features and so on. Therefore it will be meaningful to discuss above table in the context of the relation between the theology and religious knowledge, religious and secular character of high religious education. The critics of the students participating in the research in the context of the structure and functioning of theology education should be read carefully and should be considered thoroughly.

Behind the idealized features of the student of theology are the way participants perceive the theology education. The students participating in the study dream and idealize the theology faculty and its students around a much higher level of expectations than other faculties and students. This ideal situation is shaped by the human model of higher religious education institutions envisage and the expectations of the society from the faculties of theology. While all these qualities are suggested by the students, they seem to be inspired by an idealistic theologian profile, which is largely influenced by social expectations and sensibilities (Aydın, 2008, p. 455).

The qualifications proposed by students and the facts referred to in the foundation of these qualifications should be taken into account. In open-ended questions, the participants highlighted some problems in the understanding and practice of education, the quality problems of the students and the instructors, the inaccuracy of the methods used, the inadequacy of the programs and the inadequacy of supporting activities. This result coincides with the findings of some previous researches (see, for example, Köylü, 2014; Öcal, 2014; Yiğit, 2015). The data presented in this study may provide important insights into the improvement of higher religious education institutions. It will be meaningful to discuss the aims, content, methods and conditions of employment of higher education institutions in a multi-faceted way from a scientific point of view in scientific platforms with the participation of stakeholders in cooperation with these institutions.

The meaning and functionality of the qualifications expressed by the participants can be the subject of other studies. Higher religious education institutions can be more involved in education and guidance activities that take into account the students' thoughts and expectations and are sensitive to the social conditions that students come from. Higher religious education institutions can include educational and guidance activities that are sensitive to the social conditions in which students come. Graduates can be monitored regularly and the social provision of the education given in the higher religious education institutions can be investigated regularly. More effort can be spent in selecting new teaching staff and improving the quality of existing instructors. For example, various in-service training activities can be carried out. Teaching staff must understand the students of this day. In addition, he should exert more effort on the way of teaching the theology student.

## 19. Yüzyılda Çocuk ve Eğitimle İlgili Örnek Bir Dergi: Sadakat Dergisi ve Eğitsel Yaklaşımı

Hüseyin, ŞİMŞEK\*

### Öz

Bu çalışmanın amacı, Türk çocuk yazınının ilk örneklerinden biri olan Sadakat dergisini tanıtmak ve çocuk eğitimi konusundaki yaklaşımını ortaya koymaktır. Sadakat dergisi bağlamında, Osmanlı dönemi çocukluk anlayışında ve eğitim düşüncesinde yaşanan değişimin izlerini görmek mümkün olacaktır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada, doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca metne dayalı içerik çözümlemesi yapılmıştır. Toplam altı sayısı bulunan derginin tüm yazıları incelenmiş ve belirli başlıklar altında analiz edilmiştir. Sadakat dergisinde yer alan metinlerin çözümlenmesinde, *eğitim* ve *çocukluk* konusu dikkate alınmış, derginin içeriği belirli konu başlıkları altında tasnif edilerek incelenmiştir.

Araştırma sonucunda, çocuk yazınının tarihsel geçmişi ve ilk çocuk yazınında eğitim ve çocuğa yönelik yaklaşımın değişmekte olduğu ortaya çıkmıştır. Sadakat dergisinde eğitimle ilgili konular üzerinde durulmuştur. Dergide eğitimin gerekliliği, amacı, işlevi, eğitim kurumlarının gelişmesi, öğretim yöntemleri, eğitim sorunları gibi konulara yer verilmiştir. Derginin en belirgin özelliği dil konusundaki hassasiyetidir. Derginin okuyucu kitlesi ilköğretim çağındaki çocuklardır. Dergide yayımlanan yazılarda çocukların seviyesine uygun bir dil kullanılmıştır.

\*Doç. Dr. Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

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

**Makale Gönderim Tarihi:** 23.03.2018 - **Makale Kabul Tarihi:** 01.11.2018

Dergi, insanın değerli bir varlık olduğu görüşünü savunmakta, çocukları geleceğin teminatı olarak görmekte ve onlara büyük sorumluluk yüklemektedir. Sadakat dergisinin insan ve çocukluk anlayışı, eğitim anlayışının da temelini oluşturmaktadır. Eğitimi vatandaşlık görevi olarak kabul eden dergi, eğitim için en elverişli çağın çocukluk çağı olduğunu savunur. Dergiye göre eğitimin temel işlevi insanlığı öğretmektir. Eğitimin bir diğer işlevi ise ülkenin geleceğinde yararlı olacak bireylerin yetiştirilmesidir. Sadakat dergisi, yenilikçi fikirleri savunan bir özelliğe sahiptir. Yenilikçi görüşler, derginin eğitim anlayışının da temelini oluşturur. Dergide yayımlanan yazılarda geleneksel eğitim anlayışı ile yenilikçi eğitim anlayışı mukayese edilmekte, yeni eğitim anlayışının üstünlüğü savunulmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Osmanlı, Çocuk, Eğitim, Yazın, Dergi.

## Giriş

19. yüzyıl, eğitim düşüncesi ve uygulamaları bakımından ayrı bir öneme sahiptir. Bu yüzyılda eğitimde yenileşme düşüncesi ortaya çıkmış, birçok yeni düzenleme hayata geçirilmiştir. Bu süreçte okul ve sınıf ortamlarında yeni düzenlemelere gidilmiş, yeni ders araç ve gereçlerinin ve yeni öğretim yöntemlerinin kullanılmasına başlanmıştır (Akyüz, 2001). Ayrıca bu dönemlerde örgün eğitimin ülke genelinde yaygınlaştırılması için büyük çaba gösterilmiştir.

Bu yüzyılda resmi eğitim düzenlemelerinin yanında sivil alanda da önemli gelişmeler yaşanmış, kültürel alanda canlanma gözlenmiştir. Kültürel canlanmadaki en önemli gelişme, *sürelî yayınların* ortaya çıkışıdır. Sürelî yayınların eğitsel işlevi, ilk defa bu dönemde ortaya çıkmıştır. Sayıları belirgin bir biçimde artan gazeteler ve dergiler, bir taraftan toplumsal bilgilenme sürecini hızlandırırken, diğer taraftan, günlük siyasal gelişmelerin ve toplumsal sorunların tartışılmasına katkı sağlamıştır.

Bu dönemde, sürelî yayınların en sık vurguladıkları iki kavram *eğitim* (terbiye) ve *ilerleme* (terakki)'dir. Bu temel kavramlar, hem teorik tartışmaları, hem de pratik yansımalarıyla toplumda yankı uyandırmıştır (Şimşek, 2002). Eğitimin, ilerlemenin vazgeçilmez bir koşulu olarak görüldüğü bu dönemde çocuklarını okula gönderme konusunda aileler daha duyarlı davranmışlardır. Giderek yaygınlaşan okullar sayesinde, öğretmen ve öğrencilerden oluşan dinamik bir eğitim camiasının oluşması sağlanmıştır. Bu yeni kitle eğitimle ilgili sürelî yayınları izlemeye başlamış, böylece karşılıklı bir etkileşim alanı doğmuştur.

Sürelı yayınlar, belirli bir zaman diliminde meydana gelen olayları, o dönemin düşünce ve yaklaşımını, o dönemin temel sorunlarını ve ideallerini yansıtabilecek en önemli yazılı kaynaklardır (Kütükoğlu, 1998). Sürelı yayınları, tarihin temel kaynakları arasında sayan Togan, gazete ve dergileri günümüzün *vak'anüvisleri* olarak nitelendirmiş, bunları araştırmalar için başvurulacak kaynaklar arasında göstermiştir (Togan, 1985). Sürelı yayınlar, tarih araştırmalarının olduğu kadar eğitim tarihi araştırmalarının da temel kaynaklarındandır. Doğrudan eğitim konularıyla ilgili olan *çocuk dergileri* ise eğitim tarihi açısından eşsiz kaynaklardır.

Sürelı yayınların eğitim tarihi araştırmaları için önemli bir kaynak olduğuna değinen Ergün, *II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri* (1908-1914) adlı araştırmasında dönemin basını ve sürelı yayınlarından büyük ölçüde yararlanmışır (Ergün, 1997). Akyüz (1978) de sürelı yayınları eğitim tarihi araştırmalarının temel kaynakları arasında saymış, *Türk Eğitim Tarihi ve Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri* (1848-1948) adlı çalışmalarında bu kaynaklardan geniş ölçüde yararlanmışır. Ergin (1977) ise *Türkiye Maarif Tarihi* adlı eserinde birçok konuda sürelı yayınları kaynak olarak göstermiştir.

Sürelı yayınlar, gazete ve dergilerden oluşmaktadır. Dergiler, gazetelere nazaran eğitim konularına daha fazla yer vermiş, eğitimle ilgili gelişmeleri daha ayrıntılı biçimde ele almışlardır. Çocuk dergileri ise eğitimciler tarafından yayımlanan ve eğitim camiası tarafından izlenen sürelı yayınlardır. Bu açıdan Osmanlı dönemi çocuk dergileri, eğitim tarihimizin önemli kaynakları arasında sayılmaktadır.

Çocuk dergilerinin başlangıcı Tanzimat'a kadar uzanır. İlk çocuk dergisi *Mümeyyiz* 1869 yılında yayın hayatına başlamış, daha sonra birçok dergi yayımlanmıştır. Çocuk dergilerinde eğitimle ilgili her konu tartışılmışır. Bu dergilerde eğitimin gerekliliği, amacı, işlevi, eğitim kurumlarının gelişmesi, öğretim yöntemleri, eğitim sorunları gibi birçok konuya yer verilmiştir (Şimşek, 2002). Nitekim Tanzimat ve Mutlakiyet dönemlerinde yayımlanan çocuk dergileri o dönemdeki çocukluk ve eğitim anlayışı hakkında önemli bilgilerle doludur.

Ancak Osmanlı dönemi basını, eğitim tarihi araştırmalarında, sınırlı düzeyde kaynak olarak gösterilmiştir. Oysa bu dergiler yayımlandıkları dönemlerin sosyal ve kültürel konularına ilişkin zengin bilgilerle doludur. Sürelı yayınlar içerisinde yer alan *çocuk dergileri* ise, çocukluk tarihi ve eğitim düşüncesi bakımından önemli bir yere sahiptir. Aynı zamanda eğitim dergileri olarak da nitelendirilebilen bu dergileri çıkaranlar arasında çok sayıda eğitimci bulun-

maktadır. Öte yandan çocuk dergilerinde, çocuk eğitimi, okul yaşantısı, eğitim sorunları, eğitim görüşleri, ailenin ve toplumun eğitime bakışı, eğitim uygulamaları gibi genel ve özel alanlara ilişkin çok sayıda bilgi yer almaktadır.

Tanzimat ve Mutlakiyet dönemlerinde yayımlanan dergiler, öğrenciler tarafından düzenli olarak takip edilmiştir. Öğretim konularına ağırlık veren çocuk dergileri, ders dışında, öğrenciler tarafından izlenen temel yardımcı kaynaklardır. Kimi öğretmenler bu dergilerden belirli sayıda okul idaresine satın alarak veya yayıncısından isteyerek sınıflarında düzenli olarak öğrencilere okutmuşlardır. Bu anlamda çocuk dergileri, ünite dergiciliğinin de başlangıcı sayılır. Birer yardımcı kaynak biçiminde izlenen çocuk dergileri, öğrencilerin ders kitabı dışında farklı kaynaklardan yararlanma alışkanlığı kazanmalarını sağlamıştır. Tek kaynağa bağlı bir öğretim anlayışının egemen olduğu bir dönemde öğretim konularının farklı kaynaklardan öğrenilmesi, öğretimin geliştirilmesi açısından önemlidir.

Çocuk dergilerinin eğitim açısından bir diğer önemi ise eğitimde cinsiyet ayırmacılığına karşı çıkmalarıdır. Dergiler, kız çocuklarının eğitimine önem verilmesini istemini güçlü bir biçimde dile getirmişlerdir. Bu istemin kız çocuklarının kendi ağızlarından dile getirilmiş olması ise ilgi uyandıran bir girişimdir (Şimşek, 2002). Bu düşüncelerin günümüze ulaştırılması, yalnızca eğitim sorunlarının tarihsel kökenine ilişkin bilgi vermesi bakımından değil, aynı zamanda bugünkü eğitim düşüncelerine ve sorunlarına ışık tutması bakımından da önemlidir.

Bu bakımdan denilebilir ki çocuk dergileri, *çocukluk* ve *eğitim* anlayışı bakımından birincil kaynaklardır. Zira Osmanlı dönemi çocuk dergilerinde, hem yetişkinler hem de çocuklar tarafından kaleme alınan yazılar ve mektuplara yer verilmiştir. Bu yönüyle çocuk dergileri, iki farklı kuşağın çocukluğa ilişkin görüşlerini aynı anda ifade edebildikleri bir ortam sunmaktadır. Zira çocuk, yalnızca yetişkinlerin belirlediği toplumsallaşma pratiklerinin edilgen bir nesnesi değil, kültürün yeniden üretilmesi sürecinde, yaratıcı bir öznesidir (Tan, 1997). Dergilerde yayımlanan yazılarda çocukların gözüyle çocukluğun nasıl algılandığına ilişkin özgün bilgiler yer almakta ve bu dergiler, Osmanlı dönemindeki çocukluk anlayışı hakkında çok değerli bilgiler sunmaktadır. Dergiler, aynı zamanda yetişkinlerin çocukluğa bakışını, çocuklardan beklentilerini ve çocuk yaşamını nasıl düzenlemek istediklerini göstermektedir.

## Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Tanzimat döneminde yayımlanan Sadakat dergisinin çocukluk ve eğitim anlayışını irdelemektir. Sadakat dergisi bağlamında, Osmanlı dönemi çocukluk anlayışında ve eğitim düşüncesinde yaşanan değişimin izlerini görmek mümkün olacaktır. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için, çocuk dergileri kapsamlı olarak taranacak ve belirtilen dönemlerde *eğitim* ve *çocukluk* kavramlarının içeriğine girebilecek görüş, anlayış, uygulama ve sorunlar belirlenmeye çalışılacaktır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki temel sorulara cevap aranmıştır.

- Sadakat dergisinin içeriği nelerden oluşmaktadır?
- Sadakat dergisinin çocuk imgesi nedir?
- Sadakat dergisinin eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sadakat dergisine yansıyan başlıca eğitim sorunları nelerdir?

## Yöntem

Bu çalışmada nitel desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, doküman analiz kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizin, araştırmacılar için çalışmak istedikleri farklı olgu ve olaylar hakkında özet bilgi elde edebilmeleri için sıklıkla başvurulan bir yöntem olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017). Betimsel analiz modelinde önce, elde edilen bilgiler mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenir. Daha sonra, yapılan betimlemeler yorumlanarak neden sonuç ilişkisi çerçevesinde birtakım sonuçlara ulaşılır.

Araştırmada ayrıca metne dayalı içerik çözümlemesi yapılmıştır. Bilindiği gibi içerik çözümlemelerinde; tarihsel çözümleme, dilsel çözümleme, kavramsal çözümleme, sosyolojik çözümleme teknikleri kullanılmaktadır. Bu çalışmada, metne dayalı bir çözümleme yapılmıştır. Dergilerde yer alan metinlerin çözümlenmesinde, *eğitim* ve *çocukluk* konusu dikkate alınmış, derginin içeriği, belirli konu başlıkları altında tasnif edilerek incelenmiştir.

Çözümleme sürecinde araştırmanın amacı doğrultusunda önemli görülen cümle, deyim, kavram ve paragrafların tamamı taranmış, bunlar araştırmanın üst ve alt başlıkları içerisinde ve bu başlıklar çerçevesinde betimsel analize tabi tutulmuştur. Dergilerin taranması ve yapılan tasnifler sonucunda, araştırmanın cevap aradığı temel soruların *alt başlıkları* biçiminde nitelendirilebilecek birtakım yeni konu başlıkları belirlenmiştir. Böylece dergide yer alan konuların kategorileştirilmesi (tasnif) sağlanmıştır.

## **Sadakat (1292/1875)**

Sadakat dergisi, İstanbul'da yayımlanan aynı adlı günlük bir gazetenin çocuklara yönelik ilavesidir. Derginin yayımlanma öyküsü, Sadakat gazetesinde anlatılmıştır. 1875 yılı Nisan ayında yayın hayatına başlayan Sadakat'ın sahibi Tahsin, gazetenin ilk sayısında çocuklara yönelik bir dergi çıkarmayı amaçladığını belirtmektedir. Tahsin, daha önce Mümeyyiz adıyla çocuklara mahsus bir gazetenin çıkarıldığını ve bu gazetede çocukların birkaç yıllık okul hayatında öğreneceklerinden çok daha fazla ahlaki ve edebi konulara yer verildiğini, ayrıca düzenlediği bir yardım kampanyasıyla da birçok kimsesiz çocuğu baştan ayağa giydirdiğini belirtmiştir. Tahsin, daha önce Mümeyyiz dergisinin yayın heyetinde bulunan bazı kimselerin kendisini çocuklar için bir dergi çıkarması için teşvik ettiğini ve çocuklara yardımcı olmak amacıyla bu dergiyi çıkardığını belirtmektedir (Sadakat Gazetesi, 1291a, 1). Gazetenin 10 Nisan 1291 tarihli ikinci sayısında yer alan ve daha önce Mümeyyiz'in yönetiminde çalıştığını belirten bir okuyucu, gazeteye gönderdiği mektubunda bu haberi memnuniyetle okuduğunu ve bu düşüncesinden dolayı gazete sahibini tebrik ettiğini söyler (Sadakat Gazetesi, 1291b: 2).

Sadakat dergisinin çıkış serüvenine ilişkin açıklayıcı bir başka bilgi, derginin altıncı sayısından sonra isim değiştiren Etfal dergisinde yer almıştır. Etfal'in ilk sayısında derginin editörlüğünü üstlenen M. R., Sadakat gazetesinin sahibi olan Tahsin'in gazeteyi çıkardığı matbaaya giderek çocuklara yönelik bir dergi çıkarmasını rica ettiğini, şayet kabul ederse, çıkarılacak derginin yazı işlerini fahri olarak üstlenebileceğini belirtmiştir. Gazetenin sahibi Tahsin, bu talebi olumlu karşılamış ve derginin çıkarılması işini ona havale etmiştir (Etfal Dergisi, 1875, 1). Nitekim çok hızlı bir çalışmayla Sadakat adlı çocuk dergisi kısa bir süre sonra ilk sayısını yayımlamıştır.

Sadakat dergisinin yazar kadrosu hakkında açık bilgiler yoktur. Derginin tüm sayılarının son sayfasında Tahsin imzası yer almaktadır. Ancak derginin çıkış serüveniyle ilgili bilgilerden, daha önce Mümeyyiz dergisinde çalışan en az iki kişinin Sadakat'te yazdıkları tahmin edilmektedir. Bunların isimlerine niçin yer verilemediği ise anlaşılamamıştır.

## **Derginin Genel Özelliği**

Sadakat dergisi, çocuklara yönelik haftalık dergilerin ilklerindedir. Dergi, kendisinin çocuk dergilerinin ikincisi olduğunu ileri sürmüştür. "Vaktiyle çocuklar için Mümeyyiz namıyla bir gazete çıkarıldı. Birçok faide görüldü. Sonra Mümeyyiz



kapandı. Hamdolsun şimdi de bu gazete çıktı” (Sadakat Dergisi, 1875b, 1-2).

Dergide eğitsel yazılarla birlikte çocuklar için çok sayıda hikâye yayımlamıştır. Sadakat dergisinde kimlerin yazı yazdığına ilişkin bilgi bulunmamaktadır. Derginin son sayfasında yalnızca Tahsin imzasının yer alması, dergiyi tek kişinin hazırladığı izlenimi vermektedir.

Sadakat dergisinin çıkış amacı, ilk sayısındaki Mukaddime başlıklı yazıda açıklanmıştır. Bu yazıda bugüne kadar birçok gazetenin ahlaka, edebe, sanata ve ticarete yönelik yazılar yayımladıkları; ancak çocukların bunları anlamalarının çok zor olduğu, anlasalar bile onlara yararlı olmadığı belirtilmiştir. Devamında Sadakat’ın çocuklara yönelik bir dergi olarak yayımlanacağı ve sadece çocukların yararına şeyleri barındıracağı belirtilmiştir (Sadakat Dergisi, 1875a, 1).

Dergi, didaktik özellikte yazılar yayımlamıştır. Bu, o dönemde yayımlanan diğer çocuk dergilerinin de genel özelliğidir. Bu amaçla dergide çocuklar için öğretici nitelikli yazı, makale ve atasözleri yayımlanmıştır. Ayrıca çocuklara yönelik eğlenceli fıkralar yayımlanmış ve ardından *hisse* başlığıyla bu fıkradan ne anlaşılması gerektiği açıklanmıştır.

Derginin en belirgin özelliği, dil konusundaki hassasiyetidir. Dergi, dilde sadeliği savunmuş, kendisinden önce yayımlanan Mümeyyiz dergisinden daha sade ve açık bir dil kullanılmıştır. Dergi, ayrıca dilin Türkçe olduğunu vurgulayarak, Türkçe kelimelerin daha fazla kullanılmasını istemiştir. Derginin üzerinde durduğu bir diğer konu ise imladır. Dergide yayımlanan yazılarda imla işaretlerinden *nokta*, *soru işareti*, *iki nokta üst üste*, *parantez* ve *tırnak işareti* gibi imla işaretleri kullanılmıştır.

Dergide çocukların cevaplandırmaları amacıyla *sual* başlığı altında bazı sorular sorulmuştur. Sorular, çocukların genel kültürünü geliştirmek amacına dönüktür. Bu yüzden sorular matematik, coğrafya, tarih, tabiat ve din bilgisi gibi çeşitli alanlarla ilgilidir. Soruları cevaplayanlar isimleriyle birlikte dergide duyurulmuştur.

### **Okuyucu Kitlesi ve Okuyucuyla İlişkisi**

Derginin okuyucu kitlesi, ilköğretim çağındaki çocuklardır. Dergi, hedef kitlesini gözeterek yazılarını onların seviyesine uygun olarak çıkarmıştır. Dergi, okuyucusu olan çocuklarla iyi bir iletişim kurmuştur. Okuyucuları tarafından gönderilen yazılar ve mektuplar dergide yayımlanmıştır. Okuyucu mektupları arasında ilköğretim öğrencilerinin çokluğu dikkat çekicidir. Ancak bu dönem öğrencilere yönelik başka bir dergi bulunmadığından orta ve hatta yüksek okul

öğrencilerinin de dergiyi takip ettikleri anlaşılmaktadır. Nitekim dergiye sıbyan mektebi talebeleri yanında rüştiye mekteplerinden hatta mülkiye idadisinden, okuyucu mektupları gönderilmiştir.

Çocuklara yönelik bir dergi olan Sadakat, çocuklara ulaşmanın yollarını aramıştır. Dergi, bu amaçla ilk sayısından itibaren ödüllü sorular yayımlamıştır. Soruları doğru cevaplayanların isimleri dergide yayımlanmış ve ödül olarak yal-dızlı bir gazete gönderileceği vadedilmiştir. Okuyucular tarafından gönderilen mektuplarda dergiden duyulan memnuniyet dile getirilmiştir (Sadakat Dergisi, 1875c, 3). Sadakat dergisi din ayrımı yapmamış, bunun sonucunda Müslüman çocuklar yanında gayr-i Müslim çocuklar da dergiyi takip etmişlerdir (Sadakat Dergisi, 1875d, 3).

### **Derginin Tirajı ve Etkinliği**

Sadakat dergisinin tirajı konusunda ayrıntılı bilgiler bulunmaktadır. İkinci sa-yısında derginin çıktığı ilk gün bin beşyüz (1500) adet satıldığı belirtilmiştir. İkinci gün dergiye talep devam etmiştir. Öyle ki okuyucuların dergi alabilmek için matbaaya hücum ettikleri belirtilir. Sadakat'ın tirajı hakkında daha ayrıntılı bilgiler, dergi sahibinin çıkardığı gazetenin 16 Nisan 1291 tarihli beşinci sayı-sında yer almaktadır. Buna göre Sadakat dergisi, gördüğü ilgiden dolayı kara-borsaya düşmüş, bazı satıcılar 10 para olan dergiyi dört katı fiyatla 40 paraya satmışlardır. Bu durumdan rahatsız olan dergi yönetimi, bir açıklama yaparak bundan böyle derginin üzerinde yazılan 10 paradan fazla talep edenlerden alın-maması ve doğrudan gazete idaresine müracaat edilmesini istemiştir (Sadakat Gazetesi, 1291c, 2).

Sadakat gazetesinin sekizinci sayısında yer alan bir haberde ise derginin ilk sa-yısının beş bin (5.000) sattığı; ancak yoğun talep üzerine yeniden dizgi yapıldığı ve beş bin nüshanın daha satılacağı umulduğu belirtilmiştir. Derginin gördüğü ilgiyi anlatmak için bir mukayese yapılmış, yetişkinler için çıkarılan Sadakat ga-zetesinin iki bini geçmediği belirtilerek, talepten duyulan sevinç dile getirilmiştir (Sadakat Gazetesi, 1291d, 1). Derginin ikinci sayısında da dergiye yönelik talep-ten dolayı okuyuculara teşekkür edilmiştir (Sadakat Dergisi, 1875b, 1).

### **Sadakat Dergisinin İnsan Anlayışı**

Derginin insan anlayışı, insanın üstünlüğünü savunan etnosantrik bir temelde şekillenmiştir. Derginin üçüncü sayısındaki “Kalfa” başlıklı bir yazıda insan

yaratıklar arasında en değerli varlık (eşref-i mahlûkât) olarak nitelendirilmiştir. Yazıda diğer varlıkların insanın emrine verildiği savunulur (Sadakat Dergisi, 1875c, 1).

İnsanın iki yönüne de işaret edilen dergide, insanın güçlü ve zayıf taraflarına dikkat çekilir. “İnsan demirden pek, gülden naziktir. Demiri eritir, istediği bir şekle koyar. Uzaktan kaleleri döver... Koca bir zırhlı gemi yapar. Denizin üzerindeki hükmünü icra eder. Lâkin bir de aksi ciheti vardır ki yapılan bu kadar büyük işlerin yapılmakta olduğuna yine insanların inanmayacağı gelir. Bakın, insan ne kadar kuvvetli ise o kadar acizdir. Mesela kendi büyüklüğünün binde birinden küçük olan bir hayvandan korkar. Onun şerrinden halas olmak için yatacak yer arar” (Sadakat Dergisi, 1875c, 3).

Dergide, insanın tüm acizliğine rağmen sahip olduğu akıl sayesinde her şeye hükmedebileceği savunulur. Ancak akıl herkeste olmasına rağmen herkesin büyük işler başaramayacağı belirtilir. Bunun nedeninin ise aklın terbiyesinden kaynaklandığı belirtilir (Sadakat Dergisi, 1875c, 3).

### **Sadakat Dergisinin Çocukluk Anlayışı**

Dergi, çocukları sorumluluk üstlenen küçükler olarak görür. Derginin ilk sayısında çocuklara ilişkin bir yazıda çocukların ülke geleceğinin teminatı olduğu belirtilir ve bu yüzden eğitimlerine önem verilmesi gerektiği vurgulanır: “Çocuklar ki, vatanın istikbalini temin edecek vasıta terbiyelerine her şeyden ziyade dikkat lâzımdır” (Sadakat Dergisi, 1875a, 3). Çocukları toplumun önemli bir kesimi olarak gören dergide Türk kültüründe çocukların toplum içerisindeki konumlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### **Sadakat Dergisinin Eğitim Anlayışı**

Sadakat dergisinin insan ve çocukluk anlayışı, eğitim anlayışının da temelini oluşturmaktadır. Dergi, eğitimi bir vatandaşlık görevi olarak kabul eder. Derginin ilk sayısındaki mukaddime yazısında vatan borcunu ödemek için eğitilmiş olmanın gerekliliği savunulur. Vatanın insanın içinde doğduğu, yaşadığı yer olduğu hatırlatıldıktan sonra vatana hizmet etmenin bir borç olduğu vurgulanır: “İnsan borcu lâıykıyla ödemek için lazım olan sermayenin en birincisi okuyup yazmaktır. Çünkü okuyup yazanlar için tüm dünya bir ev gibidir” (Sadakat Dergisi, 1875a, 1).

Bununla birlikte dergi, eğitimi olmayı basit bir okuma yazma bilmeye indirger. Muhtemelen bu düşünce, dönemin şartlarından ve çocukları muhatap almasından kaynaklanmıştır. Zira yazılar çocuklara hitaben yazılmıştır. Derginin eğitimle ilgili bir diğer yaklaşımı, eğitimi gelecek garantisi sağlayan bir yatırım olarak görmesidir. Ayrıca ülke kalkınmasının da eğitime bağlı olduğu belirtilmiştir: “*Vatanın ilerlemesi yeniden yetişenlerin marifetli olmasıyla olacağından çocukların dahi her şeyden ziyade terbiye ve tahsil-i marifet etmelerine dikkat lâzımdır*” (Sadakat Dergisi, 1875c, 3).

Dergi, eğitim için en elverişli çağın çocukluk çağı olduğunu savunur: “*İlmi, sabavetimizde yani çocukluk zamanında çalışıp çabalayıp ilmi olanlardan tahsil etmeliyiz*” (Sadakat Dergisi, 1875f, 2). Ayrıca eğitimin insan zihninin ve idrakinin açılmasına yardımcı olduğu vurgulanır.

Derginin eğitimle ilgili görüşleri; geleneksel eğitime eleştiri, okulların işlevi ve kızların eğitimi gibi konularda yoğunlaşmaktadır. Aşağıda derginin bu konulara ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir.

### **Eğitim Kurumları ve İşlevi**

Eğitim kurumlarının işlevlerine ilişkin görüşler, derginin farklı sayılarında yayımlanan *Kalfa* başlıklı makalelerde dile getirilmiştir. Bu makalelerden birinde okulların insanlığın gayesini öğretmek ve insanlık görevlerinin nasıl yapılacağını göstermek amacıyla kurulduğu belirtilmiştir: “*İnsaniyet denilen şeyi bilmek ve her türlü borcunu tanımak insanlar için lazım olduğundan, bu iki şeyin ne ile meydana geldiğini bilmek iktiza eder ki birincisi bunları öğretme mahalli olan mektebe ikincisi insanlar yalnız yalnız yaşayamayacaklarından bir takım insanlar bir araya gelerek cemiyet teşkiline muhtaçtırlar*” (Sadakat Dergisi, 1875c, 1).

Dergiye göre eğitimin önemli bir diğer işlevi, ülkenin geleceğinde yararlı olacak bireylerin yetiştirilmesidir. “*...çünkü vatanın istikbalini temin etmek, istikbalde iş başına geçecek olanları şimdiden hazırlamak icap eder ki istikbalde iş başına geçecek olanlar bugün çocuk bulunanlardır*.” (Sadakat Dergisi, 1875a, 1).

Sadakat dergisi, okulların gerekliliğini savunur. Dergiye göre okul, bireyin dünyevi ve uhrevi ihtiyacı olan tüm bilgileri öğrendiği mekândır. “*... İşte bu mahalde insanı dünyada herkese sevdirecek ve ahirette muhterem kılacak tarikler öğreniliyor*” (Sadakat Dergisi, 1875c, 2). Dergi, eğitim kurumlarının gerekliliği yanında sürekliliğini de savunur. “*Mekteplere devam ister. Yoksa vakt-i azizini hususiyile çocukluk zamanını hadden aşırı oyun ve sefahat ile geçirir ise ihtiyarlıkta bir şey hâsıl edemez, devam ister...*” (Sadakat Dergisi, 1875c, 2-3).

Dergide okuma ve yazmanın önemi üzerinde durulur. Yazıya daha fazla önem verilir. Zira yazı, fikirlerin yayılmasında önemli araçlardan biridir. Aynı zamanda fikirleri aktarmada büyük kolaylıklar sağlar. Yazının fikirleri kalıcı hale getirdiği belirtilir. “... bin sene evvelki bir iş bugün herkes için malum oluyor. İşte onu zabt eden şey yazıdır. Eğer yazı olmayaydı ne lâkırdılar anlatılabilirdi ne de eski işler bilinebilirdi...” (Sadakat Dergisi, 1875b, 2). Yazının faydalı taraflarından bir diğeri ise haberleşme aracı olmasıdır. İnsanlar, yazı sayesinde mektupla iletişim kurulabilmekte ve haberleşebilmektedirler. Yazı, aynı zamanda kazanç sağlayıcı bir beceridir. İnsanlar yazı sayesinde kazanç elde edebilmektedirler. “Yazı insanı geçindirir. Her bir sanattan ziyade para getirir. Dünyada yazı gibi ala iş yoktur. Yazı insanı zengin eder. Yazı adamı meşhur eder” (Sadakat Dergisi, 1875c, 3). Yazının bu kadar önemsenmesi, dönemin koşullarından kaynaklanmıştır. Zira 19. Yüzyılda yazma konusunda toplumda genel bir eksiklik bulunmaktadır. Nitekim bu duruma işaret eden dergi, yazı bilenlerin çok itibarlı konumlara sahip olduğuna işaret etmiştir: “Zabit ol, kâtip ol, tüccar ol, bakkal ol, mahalle bekçisi ol, tramvay biletcisi ol. Ne olursan ol okuyup yazmak lâzımdır. Bunlarsız olmaz” (Sadakat Dergisi, 1875b, 3). Sözlü aktarım ise fikirlerin aktarımında önemli bir araçtır. Ancak sözlü aktarımda birçok hata yapılabilmektedir (Sadakat Dergisi, 1875b, 2).

### **Geleneksel Eğitime Eleştiri**

Sadakat dergisi, diğer çocuk dergilerinde olduğu gibi yenilikçi fikirleri savunan bir özelliğe sahiptir. Yenilikçi görüşler, derginin eğitim anlayışının da temelini oluşturur. Dergide yayımlanan yazılarda geleneksel eğitim anlayışı ile yenilikçi eğitim (usul-i cedid) anlayışı mukayese edilmekte, yeni eğitim anlayışının üstünlüğü savunulmaktadır. Derginin ikinci sayısında “Kalfa” başlıklı bir yazıda şu ifadeler yer verilmiştir: “Çocuklar siz öyle bir zamana yetiştiniz ki eli kalem tutanların hepsi sizin okuryazar uslu akıllı adam olmanız için en yakın yolları arayıp buluyorlar. Kolay kolay sözleri kullanarak meramlarını anlatıyorlar. Sizden yalnız çalışmak istiyorlar. Siz ittifak edip çalışmazsanız sonra pişman olursunuz” (Sadakat Dergisi, 1875c, 2-3).

Dergi, geleneksel öğretim anlayışı ile okuma yazma öğrenmenin çok zor olduğunu savunmaktadır. Derginin yayımlandığı dönemde (1875 yılı) usul-i cedid hareketi yaygınlaşmakta ve özellikle ilkokullarda (sıbyan/iptidai mektepler) okuma yazma için bu yöntem kullanılmaktadır. Yenilikçi yöntemin kolaylığı şöyle anlatılır: “Daha ilerisini söyleyeyim mi? Hısım akrabalarınızdan okurya-

zarlara sorunuz ki okuyup yazmayı ne kadar zorlukla öğrenmişler ne kadar zahmetler çekmişlerdir. Onların vaktinde bulunan kitapların yarısı Arapça birçoğu da Acemce sözlerle dolu idi. Bir sayfa yazının içinde bizim dilimizden iki söz bulunmaz idi. O zamanlar çocuğu papağan kuşunun ne söylediğini bilmediği gibi zor hal ile okuyabildikleri şeylerden bir şey anlamazlar idi... Belki sizin üç senede öğrenebildiğiniz bir şeyi onlar on senede on beş senede öğrenebilirler idi.” (Sadakat Dergisi, 1875b, 3).

Sadakat dergisi, eğitimde ilerleme olduğu fikrini savunmaktadır. Dergide yayımlanan makalelerde eğitimdeki yeni anlayışın ve eğitimle ilgili gelişmelerin olumlu olduğu ileri sürülmektedir. Bu haliyle yeni eğitim anlayışı, geleneksel eğitimden oldukça ileri düzeydedir. Dergi, geçmiş dönemlerde eğitimin zor şartlarda yapıldığı ve eskilerin olumsuz şartlarda eğitim gördükleri ileri sürülür. İkinci sayıdaki bir makalede şu ifadeler geçer: “*Bu zahmetleri çekenlerden birisi de benim. Çocukluğumda okuduğum şeylerin ne demek olduğunu şimdi anlayabiliyorum da o vakitlerin boş boşuna geçtiğine acıyorum*” (Sadakat Dergisi, 1875b, 1).

### **Öğretim Yöntemleri ve Öğretim Araçları**

Sadakat dergisinin eğitim anlayışını yansıtan bir diğer özelliği öğretim yöntemleri ve öğretim araçları konusundaki yazılarda karşımıza çıkar. Dergide yayımlanan yazılarda öğretim yöntemleri ve öğretim araçlarına değinilmiştir. Dergide yayımlanan bir makalede geleneksel öğretim yöntemleri eleştirilmiştir. Buna göre öğretim, yalnızca anlatma ve dinlemeye dayalı (takrir) olarak yapılmamalıdır. İyi bir öğretim yapılabilmesi için konunun özelliğine göre farklı yöntemler ve uygun araçlar kullanılmalıdır: “*Çocuklar coğrafya denilen şeyin zihinden çıkmayacak surette belenmesi gerekir. Coğrafyada kitaplarda yazılı olmayan ve olsa da bu kadar açık ve mufassal surette bulunmayan birtakım şeyler vardır. En evvel onların bilinmesi mutlaka lâzım olduğundan dikkatle mütalaa eylemenizi ihtar ile tarife mübaşeret eyledik*” (Sadakat Dergisi, 1875c, 4).

### **Sadakat Dergisinin Bilim Anlayışı**

Bir çocuk dergisi olmasına karşın Sadakat dergisinde bilim konusu da işlenmiştir. Dergide yayımlanan bir diyalogda bilim görüşü aktarılmıştır. Hoca ile talebesi arasında geçen bu diyalogda bilimin faydacı yönü ön plana çıkarılmıştır. “*İlim nedir?*” sorusuna verilen cevap şöyledir: “*İlim öyle bir faideli faziletlidir*

ki hal ve şanıma lâıık olan şeyleri bize bildirir. Fikrimize vüsat ve zihnimize keşayış verip bizi her halde doğru yola götürür. Hak ve sevap olan şeyleri istemeye teşvik eder” (Sadakat Dergisi, 1875e, 2).

Dergi, bilimin faydası yanında faziletini de savunur. “İlmimiz olmadıkça üze-rimize ait her türlü umur ve maslahatın hüsn-i rü'yetine kabiliyetimiz olama-yacağından başka, işleyeceğimiz iş her ne ise lâııkıyla yetemeyeceği ve ilim ise her veçhile bâdı-yi selamet ve saadet olduğu aşikârdır. Ez cümle bizi her şeyde sabit-kadem idüp hareketlerimize metanet verir. Zihin ve idrâkimize kuvvet ve-rip kemalimizi ziyade eder. Sıhhat ve afiyetimize sebep olur” (Sadakat Dergisi, 1875f, 2). Konuşmanın devamında ilmin toplum arasında saygınlık kazandırıcı bir işlevi olduğu anlatılır. Dergi, eğitimin insana mutluluk verdiğini ve statü kazandırdığını savunmaktadır. (Sadakat Dergisi, 1875f, 3).

Makalede savunulan ilginç görüşlerden birisinin ilmin yararlı olabilmesinin ilim sahibi kişilerin özelliklerine bağlanmış olmasıdır. Buna göre şayet ilim adamının kişilik özellikleri yetersiz ise onun ilminden yararlanılamaz. “Eğer bir âlimin insaf ve merhameti ve adalati ve istikameti yani doğruluğu olmazsa onun ilminden de istifade olunmaz” (Sadakat Dergisi, 1875f, 2).

Derginin bilim anlayışındaki bir diğer yaklaşımı, bilimin ancak akıl ile yapılabileceğine yöneliktir. Aklın insan için en değerli hazine olduğu belirtilen *Kalfa* başlıklı bir yazıda insana yararlı olabilmesi için aklın terbiye edilmesi gerektiği vurgulanır. Aklın geliştirilmesine de değinilerek şu saptamada bulunulur: “Aklın terbiyesi de okuyup yazmakla hâsıl olduğu için her insana evvela okuyup yazmak lâzımdır. Bir insanın okuyup yazması aklını terbiye eder. Aklını güzel terbiye edince de aczini setr eder.. Büyük büyük şeyleri yapar. Bazen hiç görülmedik şeyler icad eder. Mucid olur” (Sadakat Dergisi, 1875c, 1).

### **Sadakat Dergisinin Önemsemediği Değerler**

Sadakat dergisi, çocuklar için olumlu değerleri ön plana çıkarır. Derginin önemsemediği değerler çeşitli yazılarda ve darb-ı meseller içinde dile getirilmiştir. Dergide yayımlanan yazılarda çocukların bu değerleri kazanması salık verilir. Dergide ayrıca kaçınılması gereken kötü huylar ve davranışlar üzerinde de durulmuştur.

Dergide yayımlanan bir makalede, kazandırılmak istenen değerler konusu ele alınmıştır. Hoca ile talebe arasında geçen bir diyalog şeklinde kurgulanan yazıda, hoca talebesine önce şu soruyu yöneltir: “Oğlum nefsimize raci olan şeyler nedir?” (Sadakat Dergisi, 1875e, 2). Bu soruya çocuk şu cevabı verir ve hoca-



nın takdirini alır: *Nezâfet, sa'y, riyâzet, şecaat, kanaat, ilim, diyanet, sabır, hilm, usul-i zabt-ı nefis, tecrübe-i nefis, ıslah-ı nefis, içtinap-ı hevâ-yı nefis*" (Sadakat Dergisi, 1875e, 2).

Aslında bu ilkler, geleneksel Osmanlı toplumunun dini ağırlıklı yaşamında önemsenen değer ve davranışlardır. Bu değerlerin tüm bireyler tarafından benimsenmesi gerektiği vurgulanır. Diyaloğun devamında toplumsal yaşamda uyulması gereken başka değer ve davranışlar üzerinde durulur. Bu değerler şunlardır: "*İtaat, ihtiram, hakşinaslık, insaniyet, hayırhâhlık, sadakat, mülayemet ve adalet*" (Sadakat Dergisi, 1875e, 2). Dergide ayrıca *iyilik yapmak, alçak gönüllü olmak ve vefalı olmak* gibi değerler ön plana çıkarılmıştır.

### **Yardımcı Ders Kaynağı Olarak Sadakat**

Sadakat dergisi, öğrenciler için adeta yardımcı ders kaynağı niteliğindedir. Dergide eğitimle ilgili makaleler yanında, özellikle ortaokul düzeyindeki öğrencilerin derslerinde yararlanabilecekleri konu ve bilgilere yer verilmiştir. Derginin son sayfalarında yer verilen bu bilgiler *coğrafya, sosyal bilgiler, Türkçe, matematik, edebiyat ve tabiat bilgisi* gibi geniş bir yelpaze oluşturmaktadır. Bu yazılarda, sadece bilgi aktarımı değil aynı zamanda bu konuların nasıl öğretileceğine yönelik teknik bazı önerilere de yer verildiği görülmektedir. Derginin yayımladığı bu bilgilerden bir kısmı aşağıda verilmiştir.

#### *Coğrafya Bilgileri*

Sadakat dergisinde düzenli olarak coğrafya konularına yer verilmemiştir. Ancak dergide yayımlanan bazı makale ve yazılarda coğrafya konularına dolaylı olarak değinildiği görülmektedir. Örneğin dördüncü sayıda yayımlanan bir makalede coğrafya öğretiminin geleneksel öğretimden farklı yanlarının bulunduğu belirtildikten sonra coğrafya dersinde hangi konuların öğretilmesi gerektiği üzerinde durulur. "*Coğrafyanın en evvel talim olunacak maddesi*" alt başlığıyla coğrafya konularında izlenmesi gereken sıralama şöyle yapılmıştır (Sadakat Dergisi, 1875d, 1):

- Dünya ne demektir? (Bu bölümde dünyanın kara ve denizleri, dünyanın büyüklüğü, yerleşim yerleri vs.)
- Karalar ve denizler
- Ülkelerin konumları
- Haritalar ve atlaslar (Nasıl yapılır ve ne işe yararlar?)
- Yönler (Asli yönler ve tali yönler)



### *Sosyal Bilgiler*

Sosyal bilgiler konuları içerisinde toplumbilimle ilişkili bazı bilgiler yer almaktadır. Bunlardan biri, toplumun gerekliliği diğeri ise toplumun nasıl teşekkül ettiğine ilişkindir.

### *Cemiyetin Sebeb-i Lüzûmu (Gerekliliği)*

Sadakat dergisinin toplum görüşü, işlevselci bir anlayışa dayanır. Üçüncü sayıda yer alan bir makalede cemiyetin gerekliliği şu ifadelerle savunulur: “Yaşamak için lâzım olan yiyecek, esvap, mesken gibi başlıca üç şeyin yalnız bir insan ile olmadığındandır. Çünkü bir insan bu üç şeyden birine bilfarz yiyecek tedarikine kalkılsa en evvel ekmek yapacak, ekmek yapmak için ...” (Sadakat Dergisi, 1875c, 2). Bu görüşler, toplumdaki mesleklerin ve görevlerin toplumsal yaşam için gerekli olduğu ve her bir mesleğin işlevsel olduğu görüşünü desteklemektedir.

### *Cemiyetin Oluşumu*

Sadakat dergisi, cemiyetin nasıl ve nelerden teşekkül ettiğini şöyle açıklar: “Cemiyeti teşkil eden insanlardan her biri ayrı ayrı işler görerek, yaşamaklığın vasıtalarını meydana getirir. Yani birtakımı yiyecek tedarik eder ve birtakımı esvab diker, birtakımı da mesken yapar ve ötekiler dahi lâzım olan şeyleri birbirleriyle değiştirerek levâzimatını ikmâl ederler...” (Sadakat Dergisi, 1875c, 2).

Dergide, cemiyetin insanların doğal ihtiyaçlarını karşılamak için mübadele yoluyla geliştirdikleri ilişkiler ağı üzerine kurulduğu savunulur. Buna göre ihtiyaçların karşılanması amacıyla para (sikke) icat edilmiştir. Paranın kullanılması insan yaşamını kolaylaştırmıştır (Sadakat Dergisi, 1875c, 2).

Nasıl ki toplumun oluşumu değişik görevlere bağlı ise toplumun devamlılığı da iş bölümüne bağlıdır. “İnsanlar birbirleriyle güzel geçinmezlerse yaşadıkları memleket yıkılıp harap olur. Ve bir de her kim gayrısına zarar kast eder ise kendi başına kast etmiş olur” (Sadakat Dergisi, 1875c, 2).

### *Vatan Sevgisi*

Sadakat dergisinde vatan sevgisi konusu da işlenmiştir. Vatan şöyle tanımlanır. “Vatan insanın doğduğu, büyüdüğü, yaşadığı, öldüğü, gömüldüğü yerdir” (Sadakat Dergisi, 1875a, 1). Devamında vatan sevgisinin önemi vurgulanır ve vatan sevgisinin ancak vatana hizmetle gerçekleşeceği belirtilir. Bunun için de

okuma yazma öğrenmek gerekir: “İnsan olan ana muhabbet, ana hizmet, anın muhafazasına gayret etmek, ilerlemesine himmet etmeye borçludur. İnsan bu borcu layıkıyla ödemek için lâzım olan sermayenin en birincisi okuyup yazmaktır” (Sadakat Dergisi, 1875a, 1).

### Matematik Öğretimi

Dergi, matematik konularına ilgi duymamıştır. Diğer çocuk dergilerinde olduğu gibi matematik konularına yer verilmemiştir. Ancak dergide matematikle ilgili bazı sorular yöneltilmiş ve bu sorulara gönderilen cevaplar dergide yayımlanmıştır. Matematikle ilgili sorular arasında toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemleri yanında basit denklemler ve orantılı sorular da bulunmaktadır.

### Edebiyat Bilgileri

Sadakat dergisi, edebiyat konusuna fazlaca yer vermemiştir. Dergide az sayıda hikâye ve latife (fıkralar) yayımlanmıştır. Hikâye anlatımlarında günlük konuşma diline uygun bir üslup benimsenmiştir. Hikâyelerde çocukların anlayabilmesi için açık ve sade olmasına özen gösterildiği anlaşılmaktadır. Yayımlanan hikâyelerde eğitsel kaygı dikkat çekicidir. Hikâyeler mutlaka bir mesaj yüküdür. Hikâyelerin sonunda *kıssadan hisse* başlığıyla çocukların bu mesajdan ibret alması ve kendilerine ders çıkarmaları istenir.

### Tabiat Bilgisi

Sadakat dergisi, tabiat bilgisi kapsamında hayvan tanıtlarına yer vermiştir. İlm-i Hayvanat başlıklı bir yazıda hayvan şöyle tanımlanır: “His ve hareket-i hassalarıyla zî-rûh bulunan ve azâ-yı maddiye ve hayatiyeyi hâvî olan mahlûkata hayvan denir” (Sadakat Dergisi, 1875d, 2). Hayvanlar iki kısma ayrılır:

- Yumurtayla çoğalan hayvanlar.
- Doğum yoluyla çoğalan hayvanlar.

Derginin ilk sayısında hayvanların yaşamları konusu anlatılır. Hayvanların yaşamlarının beslenmelerine ve suya bağlı olduğu belirtilir. Suyun beslenmeden (gıda) daha önemli olduğu açıklanır. Dergi, daha çok vahşi hayvan tanıtlarına yer vermiştir. Dergide tanıtılan vahşi hayvanlar; *arslan*, *kaplan (peleng)* ve *vaşak* olarak tespit edilmiştir.

### *Atasözleri (Darb-ı Meseller)*

Sadakat dergisi, Türk kültürünün önemli bir parçası olan darb-ı mesellere (atasözlerine) sayfalarında yer vermiştir. Derginin ilk sayısından itibaren birçok darb-ı mesel yayımlanmış ve bunların açıklamasına yer verilmiştir. Aşağıda dergide yayımlanan darb-ı mesellerden bazıları verilmiştir:

- At bulunur meydan bulunmaz, meydan bulunur at bulunmaz.
- At teper katır teper, ara yerde eşek ölür.
- Ecel gelmeyince ölüm gelmez.
- Yalancının evi yanmış kimse inanmamış.
- Alçak uçan yüce konar, yüce uçan alçak konar.
- Eski dost düşman olmaz, yenisinden vefa gelmez.
- İyilik et denize at, balık bilmezse hâlık bilir.

### *İlan ve Reklam*

Sadakat dergisinin özgün yanlarından birisi de çocuklara yönelik bazı tanıtımlarda bulunmasıdır. Dergi ilan ve reklam politikasını açıkça belirlemiş ve ilk sayısında duyurmuştur: “*Etfale mahsus kitap ilanından başka ilan konulmaz*” (Sadakat Dergisi, 1875c, 1).

Sadakat dergisinde birkaç tane ilan/reklam yer alır. Dergide yayımlanan ilk tanıtım, Sadakat dergisinin satılacağı dükkânın adresidir. İlanda Sadakat Dergisinin Bayezid’de Kâğıtçı Hasan Lütü Efendi’nin dükkânında satılacağı duyurulmuştur (Sadakat Dergisi, 1875b, 6).

Dergide yayımlanan ikinci ilan ise bir kâğıt reklamıdır. Kaliteli kâğıt isteyenlerin “*Laz Ömer*” dükkânından temin edebilecekleri belirtilmekte ve dükkânın adresi verilmektedir (Sadakat Dergisi, 1875c, 1).

Dergide yayımlanan diğer bir ilan ise bir ilmihal kitabıdır. İslam dininin öğrenilmesinde önemli bir yeri olan bu ilmihal kitabının Bayezid’de Mücellit Osman Efendi’nin dükkânında satılmakta olduğu belirtilmektedir. Tanıtım yazısında ilmihal kitabının herkesin rahatlıkla anlayabileceği sadelikte olduğu ve her müslüman çocuğun mutlaka bir adet edinmesi gerektiği belirtilir. Kitabın fiyatının üç kuruş olduğu da ayrıca belirtilmiştir.

## **Sonuç ve Değerlendirme**

19. yüzyıl, Türk çocuk yazını açısından oldukça verimli bir yüzyıldır. Bu dönemde çocuk edebiyatına yönelim olmuş, çok sayıda çocuk dergisi yayımlan-

mıştır. 19. Yüzyıl çocuk dergiciliği, edebiyat açısından olduğu kadar, eğitim açısından da önemli bir araştırma konusudur. Osmanlı döneminde yayımlanan çocuk dergileri son çeyrek asırda birçok açıdan inceleme konusu olmuştur. Bu çalışmada 19. Yüzyılda yayımlanan ve Türk çocuk yazınının ilk örneklerinden biri olan Sadakat adlı çocuk dergisini tanıtmak ve çocuk eğitimi konusundaki yaklaşımını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Diğer çocuk dergilerinde olduğu gibi Sadakat dergisi de 19. Yüzyıl eğitim ve çocukluk anlayışındaki değişimin izlerini yansıtmaktadır. Sadakat dergisinde yer alan metinler çocuk yazınının tarihsel geçmişi ve ilk çocuk yazınında eğitim ve çocuğa yönelik yaklaşımın değişmekte olduğunu ortaya koymaktadır. Dergide eğitimle ilgili konular üzerinde ağırlıklı durulmuştur. Dergide eğitimin gerekliliği, amacı, işlevi, eğitim kurumlarının gelişmesi, öğretim yöntemleri, eğitim sorunları gibi konulara yer verilmiştir. Okuyucu kitlesi ilköğretim çağındaki çocuklar olan Sadakat Dergisinin en belirgin özelliği, dil konusundaki hassasiyetidir. Dergide yayımlanan yazılarda çocukların seviyesine uygun bir dil kullanıldığı görülmektedir.

Sadakat dergisi insanın değerine vurgu yapmakta ve çocukları geleceğin teminatı olarak görmektedir. Geleneksel çocukluk anlayışının izlerini yansıtan dergi, çocuklara büyük sorumluluk yüklemektedir. Sadakat dergisinin insan ve çocukluk anlayışı, eğitim anlayışının da temelini oluşturmaktadır. Eğitimi vatandaşlık görevi olarak kabul eden dergi, eğitim için en elverişli çağın çocukluk çağı olduğunu vurgulamaktadır. Dergiye eğitimin işlevlerini hümanist ve milliyetçi bir anlayışla izah etmektedir. Buna göre eğitimin temel işlevlerinden biri insanlığı öğretmek diğeri ise ülkenin geleceğinde yararlı olacak bireyleri yetiştirmektir. Sadakat Dergisi, diğer taraftan yenilikçi fikirlere de yer vermiştir. Dergi döneminin yenileşme anlayışının etkisinde kalmış ve yenilikçi görüşlere yer vermiştir. Bu yönüyle dergi iki kutuplu bir anlayışı temsil etmektedir. Bir taraftan geleneksel çocukluk anlayışı savunulurken diğer taraftan eğitimde yenileşmeyi savunan yazılara yer vermektedir. Bu durum aslında çağdaşı olan diğer dergilerde de sıklıkla rastlanan bir durumdur. Osmanlı yenileşmesi sürecinde gözlemlenen bu durum, değişim ve gelenek arasındaki gerilimin bir tür yansıması olarak nitelendirilebilir. Nitekim dergide yayımlanan yazılarda geleneksel eğitim anlayışı ile yenilikçi eğitim anlayışı mukayese edilmekte yeni eğitim anlayışının üstünlüğü savunulmaktadır.

## Kaynakça

- Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 2001'e)*. İstanbul: 8. Baskı, Alfa Yayınları.
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişmede etkileri (1848-1948)*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Ergin, O. (1977). *Türkiye Maarif Tarihi*. İstanbul: Eser Matbaası
- Ergün, M. (1997). *Atatürk Devri Eğitimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M. (1996). *II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Etfal Dergisi. (1875). Sayı 7.
- Kütükoğlu, M. (1998). *Tarih Araştırmalarında Usul*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Sadakat Dergisi (1875a). Sayı 1.
- Sadakat Dergisi (1875b). Sayı 2.
- Sadakat Dergisi (1875c). Sayı 3.
- Sadakat Dergisi (1875d). Sayı 4.
- Sadakat Dergisi (1875e). Sayı 5.
- Sadakat Dergisi (1875f). Sayı 6.
- Sadakat Gazetesi (9 Nisan 1291a/1875). Sayı 1.
- Sadakat Gazetesi (10 Nisan 1291b/1875). Sayı 2.
- Sadakat Gazetesi (16 Nisan 1291c/1875). Sayı 5.
- Sadakat Gazetesi (21 Nisan 1291d/1875). Sayı 8.
- Şimşek, H. (202). *Tanzimat ve Mutlakiyet Dönemi Çocuk Dergilerinin Eğitsel Açıldan İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara.
- Tan, M. (1997). "Çocukluğun Tarihi Araştırmalarında Sözlü Tarih Yaklaşımı ve Sözlü Tarihte Bir Çocuk", *Çocuk Kültürü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Togan, Z. V. (1985). *Tarihte usul*. İstanbul: Enderun Kitabevi.



## A Sample Magazine for Children and Education in the 19th Century: “Sadakat” Magazine and Educational Approach

Hüseyin ŞİMŞEK\*

### Introduction

The 19th century has special importance in terms of educational thought and practice. In this period, new arrangements were made in school and classroom environments and new teaching methods were used (Akyüz, 2001). Periodicals were put into practice during this period. Periodicals are the most important written sources that can reflect the events occurring in a certain period of time, the thought and approach of that period, the main problems and ideals of that period (Kütükoğlu, 1998). Many researchers have used the periodicals in their research (Ergün, 1997; Akyüz, 1978; Ergin, 1977). The beginning of children’s magazines goes back to Tanzimat. The first children’s magazine, Mümeyyiz, was published in 1869 and many magazines were published later (Şimşek, 2002). Every topic about education in children’s magazines is discussed. In these journals, many topics such as the necessity of education, purpose, function, development of educational institutions, teaching methods, and education problems are given. Children’s magazines published in the Ottoman period are full of important information about the childhood and educational understanding of that period. There are also many educators among those who published

---

\* Assoc. Prof. Educational Science, Faculty of Education, Kırşehir Ahievran University,

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

**Received:** 23.03.2018 - **Accepted:** 01.11.2018

these journals which could also be described as educational journals. On the other hand, in children's journals, there is a lot of information about general and special fields such as children's education, school life, education problems, educational views, family and society's view of education, and educational practices (Şimşek, 2002). The journals published in the Tanzimat and Mutlakiyet periods were followed up regularly by the students. Children's magazines offer an environment in which two different generations can express their views about childhood at the same time. The child is not only a passive object of the socialization practices determined by adults but also a creative subject in the process of reproduction of culture (Tan, 1997). Children's magazines that focus on teaching subjects are the main auxiliary resources followed by students. Some teachers have regularly ordered students to buy a certain number of these journals from their journals, or from their publishers. In this sense, children's magazines are considered the beginning of the unit journalism. Children's magazines, which were followed in the form of an auxiliary resource, enabled the students to gain the habit of using different sources other than their textbooks. It is important to learn to teach from different sources in a period when a single understanding of education is dominant. Children's magazines are the primary sources of childhood and education.

## **Method**

In this research, the qualitative pattern is used. The data of the study was obtained by using document analysis. In the analysis of the data, a descriptive analysis method was used. Descriptive analysis is a method which is frequently applied to obtain summary information about different facts and events (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2017). In the descriptive analysis model, the information obtained is described in a logical and understandable manner. Then, the interpretations are made and some conclusions are reached within the context of cause and effect relationship. Text-based content analysis was also conducted in the research. In the analysis of the texts in the journals, the subject of education and childhood was taken into consideration and the content of the journal was classified and analyzed under certain topics. During the analysis process, all sentences, statements, concepts and paragraphs which were considered important for the purpose of the research were scanned.



## **Findings**

"Sadakat Dergisi" is an addendum for children published in Istanbul. There is detailed information about the circulation of the magazine. In the second issue, it was stated that the first day of the magazine was sold for one thousand five hundred (1500) units. On the second day, the demand for the journal continued ("Sadakat Dergisi", 1291: Q.1, p.1). There is no clear information about the staff of the "Sadakat Dergisi". Tahsin's signature is on the last page of all issues of the journal. The purpose of the journal is to publish articles about morality, decency, art, and trade. The readers of the journal are primary school children. The most prominent feature of the journal is its sensitivity to language. The journal defended its simplicity in language and used a simpler and more explicit language than Mümeyyiz magazine. The magazine, considering its target audience, published its articles in accordance with their level. The magazine has established good communication with children who have readers. Articles and letters sent by their readers were published in the journal ("Sadakat Dergisi", 1875: P.3, p.3). "Sadakat Dergisi", a magazine for children, sought ways to reach children. The journal published award-winning questions from the first issue for this purpose. The names of those who answered the questions correctly were published in the journal and promised to send a gilded newspaper as a reward. The journal, which has a didactic feature, includes educational articles, proverbs, and proverbs for children. In the journal, a more plain and clear language was used than the previously published Mümeyyiz magazine. The readers of the journal are primary school children. The magazine has established good communication with children who have readers.

The journal has an ethnocentric understanding of human superiority ("Sadakat Dergisi", 1875: P.3, p.1). Humanity's two sides were also pointed out in the magazine, and people's strengths and weaknesses were highlighted. The magazine, which has a traditional understanding of childhood, sees children as minors. "Sadakat Dergisi"'s human and childhood understanding forms the basis of education. The magazine argues that the most suitable age for education is childhood. The journal accepts education as a duty of citizenship ("Sadakat Dergisi", 1875: P.1, p.1). The journal reduces education to a simple reading. This thought probably arose from the conditions of the period and from the fact that the children were taking part. Another important function of education is the training of individuals who will be useful in the future of the country. The importance of reading and writing is emphasized in the journal. The journal ar-

gues that it is very difficult to learn how to read and write with traditional teaching. “Sadakat Dergisi” advocates the need for schools. According to the journal, school is the place where the individual learns all the information he needs from the earthly and the needy (“Sadakat Dergisi”, 1875: P.3, p.1). The magazine argues that the most suitable age for education is childhood. In the journal, the need to be educated to pay the debt of the mother is defended. In the journal, it is stated that the development of the country depends on education. “Sadakat Dergisi” has a feature that defends innovative ideas like other children’s magazines. Innovative views also form the basis of the educational approach of the journal.

The articles published in the journal compare the concept of traditional education with the concept of innovative education and advocate the superiority of the new education concept. “Sadakat Dergisi” argues that there is progress in education (“Sadakat Dergisi”, 1875: P.2, p.1). “Sadakat Dergisi” advocates that there is progress in education. The articles published in the journal suggest that the new understanding of education and the developments related to education are positive. As such, the new educational approach is much more advanced than traditional education. The magazine argues that education was carried out under difficult conditions in the past and that the former were educated under adverse conditions. The articles published in the journal suggest that the new understanding of education and the developments related to education are positive. Another feature of “Sadakat Dergisi” that reflects the educational approach is the articles on teaching methods and teaching tools. In the articles published in the journal, teaching methods and teaching tools are mentioned (“Sadakat Dergisi”, 1875: P.3, p.4). In an article published in the journal, traditional teaching methods have been criticized. According to this, teaching should not be done only as a means of telling and listening (takrir). Different methods and appropriate tools should be used in order to make good teaching. In an article published in the journal, traditional teaching methods have been criticized. According to this, teaching should not be done only as a means of telling and listening (takrir). Different methods and appropriate tools should be used in order to make good teaching. The importance of reading and writing is emphasized in the journal. More importance is given to the writing. Because writing is one of the important tools in the dissemination of ideas. It also provides great convenience in transferring ideas. “Sadakat Dergisi” highlights positive values for children.

The values that the journal cares about are mentioned in various articles. In

fact, these values are values and behaviors that are important in the religious life of traditional Ottoman society ("Sadakat Dergisi", 1875: Q.5, p.2). It is emphasized that these values should be adopted by all individuals. In the articles published in the journal, it is recommended that children earn these values. The journal also focuses on the bad habits and behaviors that should be avoided. The society's view of "Sadakat Dergisi" is based on a functionalist understanding. It is argued in the journal that the society is built on a network of relationships developed through the exchange to meet the natural needs of people. In the journal "Sadakat Dergisi", the subject of love for the country was also mentioned. There are no regular geography issues in the journal Sadakat. However, in some articles and articles published in the journal, it is seen that geography subjects are mentioned indirectly. The journal was not interested in mathematics. As with other children's magazines, mathematics topics are not included. "Sadakat Dergisi", did not give much space to literature. A small number of stories and journals have been published in the journal. In the storytelling, a style that is appropriate to the daily spoken language has been adopted. "Sadakat Dergisi" included animal introductions within the scope of natural knowledge. "Sadakat Dergisi" has included the *darb-i issues* (proverbs) which are an important part of Turkish culture. Many *darb-i mesel* have been published since the first issue of the journal and their explanations are given. One of the unique aspects of the "Sadakat Dergisi" is that it offers some publicity for children. There are a few advertisements/advertisements in "Sadakat Dergisi".

## **Conclusion**

The 19th century is a highly productive century for Turkish children's literature. In this period, children's literature was oriented and many children's magazines were published. Children's journalism in the 19th century is an important research topic in terms of education as well as in literature. Children's magazines published in the Ottoman period were examined in many respects in the last quarter century. In this study, it is aimed to introduce the children's magazine named Sadakat which is one of the first examples of Turkish children's writing and published in the 19th century and to reveal its approach to child education.

As in other children's magazines, the "Sadakat Dergisi" reflects the traces of the change in the 19th century education and childhood. The texts in the journal Sadakat suggest that the historical background of children's literature and the approach to education and children in the first child literature are changing.

The journal focused on educational issues. The topics such as the necessity of education, purpose, function, development of educational institutions, teaching methods, and educational problems are included in the journal. The most prominent characteristic of the “Sadakat Dergisi”, which is the primary school age children, is its sensitivity to language. In the articles published in the journal, it is observed that children use a language appropriate to their level.

“Sadakat Dergisi” emphasizes the value of people and sees children as the guarantee of the future. The magazine reflects the traces of traditional childhood understanding and imposes a great responsibility on children. “Sadakat Dergisi”’s human and childhood understanding forms the basis of education. The journal, which accepts education as a duty of citizenship, emphasizes that the most suitable age for education is childhood. He explains the functions of education to the journal in a humanist and nationalist manner. Accordingly, one of the main functions of education is to teach humanity and the other is to educate individuals who will be useful in the future of the country. “Sadakat Dergisi” also included innovative ideas. It has been influenced by the innovation period of the magazine period and has included innovative views. In this respect, the magazine represents a bipolar understanding. On the one hand, the traditional concept of childhood is advocated and on the other hand, it includes articles defending innovation in education. This situation is frequently encountered in other contemporary magazines. This situation observed in the process of Ottoman renewal can be characterized as a reflection of the tension between change and tradition. In fact, in the articles published in the journal, the superiority of the new education concept is advocated by comparing the traditional education concept with an innovative educational approach.

## **Erhan ALABAY, Dr. Öğrt. Üyesi**

➤ **Elektronik Posta:** erhanalabay@aydin.edu.tr ➤ **Yazışma Adresi:** Beşyol Mah. İnönü Cad. İstanbul Aydın Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü H Blok Kat 4 Ofis No: 6405 Küçükçekmece İstanbul  
➤ **İlgi Alanları:** Erken Çocukluk Eğitiminde Bilim Eğitimi, Toplumsal Cinsiyet  
➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Akgül Alak, S. & Alabay, E. (2017). Pamuk şekerim I-II kitaplarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(6), 2229-2244.
- Alabay, E. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-26.
- Alabay, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 156-174.
- Demirbaş, S. & Alabay, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının müdür algılarının belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 78-97.
- Keskinlikç Kara, S. B. & Alabay, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 1-21.

## **Büşra Hande CAN, Yüksek Lisans Öğrencisi**

➤ **Elektronik Posta:** hande-can@hotmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Mecidiyeköy/İSTANBUL ➤ **İlgi Alanları:** Çocuk Gelişimi, Değerler Eğitimi.

## **Ayşe Betül KANDEMİR, Yüksek Lisans Öğrencisi**

➤ **Elektronik Posta:** aysebetulkandemir@gmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Mecidiyeköy/İSTANBUL ➤ **İlgi Alanları:** Çocuk Gelişimi, Değerler Eğitimi.

## **Keziban GÜNEY, Yüksek Lisans Öğrencisi**

➤ **Elektronik Posta:** kezibanguney@hotmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Mecidiyeköy/İSTANBUL ➤ **İlgi Alanları:** Çocuk Gelişimi, Değerler Eğitimi.

## **Emine KARASU AVCI, Dr. Öğr. Üys.,**

➤ **Elektronik Posta:** eavci@kastamonu.edu.tr ➤ **Yazışma Adresi:** Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD. A-Blok No: 211 Merkez-KASTAMONU ➤ **İlgi Alanları:** Sosyal Bilgiler Eğitimi, Kimlik, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

### **➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Karasu-Avcı & Faiz, M. (2018). The metaphors of secondary school teachers towards the concept of “multiculturalism”. *Journal of Education and Training Studies*, 6(5), 170-178.
- Karasu Avcı, E. (2016). Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminde coğrafya disiplininin rolü. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 1(1), 36-58.
- Karasu Avcı, E. & İbret, B. Ü. (2016). Öğretmenlik Uygulaması-II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (5), 2519-2536.
- İbret, B. Ü., Karatekin K. ve Karasu Avcı, E. (2015). Sosyal Bilgiler dersinde coğrafya öğretiminin değerler eğitimi açısından önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 207, 5-23.
- İbret, B. Ü., Karasu Avcı, E. ve Reçepoğlu, S. (2016). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal sorunların tespitine yönelik görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, (USBES Özel Sayı II), 1295-1319.

## **Zehra Esra KETENOĞLU KAYABAŞI, Arş. Gör.,**

➤ **Elektronik Posta:** eketenoglu@kastamonu.edu.tr

➤ **Yazışma Adresi:** Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Aktekte Mahallesi C Blok Kat:2 ➤ **İlgi Alanları:** Sınıf Eğitimi, Okuma, Okuma Güçlükleri

### ➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Akyol, H. ve Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma Güçlüğü Yaşayan Bir Öğrencinin
- Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması. Eğitim ve Bilim, 43(193), 143-158.
- Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2017). Views of Classroom Teachers Concerning Students with
- Reading Difficulties. The International Journal of Progressive Education, 13(3), 50-60.
- Yıldız, M., Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E., Ayaz, E. & Aklar, S. (2017). Bazı Çocukların Kitap Okumayı Sevmeme Nedenleri. The Journal of Academic Social Science Studies, 2 (55), 507-524.

### **Yakup AYAYDIN, Doktora Öğrencisi**

➤Elektronik Posta: yakupts61@hotmail.com ➤ Yazışma Adresi: Fevzi Çakmak Mahallesi, 1. Aydoğdu Sok. No:2 Daire:5, Küçükçekmece/İstanbul ➤ İlgi Alanları: Sosyal Bilgiler Eğitimi, Tarih Eğitimi, Değerler Eğitimi, Üstün Yeteneklilerin Eğitimi

### ➤ Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Yılmaz, K., Ayaydın , Y. (2015). Hizmet-öncesi sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojileri algıları ve öğretim teknolojilerinin öğretimde kullanılmasına ilişkin görüşleri: nitel bir çalışma. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 15. sf 87-107
- Yılmaz, K., Ayaydın , Y. (2015). Hizmet-içi sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojileri algıları ve öğretim teknolojilerinin öğretimde kullanılmasına ilişkin görüşleri: nicel bir çalışma. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 15. sf 64-86.
- Akengin, H., & Ayaydın, Y. (2017). Mekânı algılama ve zihin haritalarının geliştirilmesi üzerine bir araştırma. Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı: 36, Sayfa, 48-56.
- Ayaydın, Y., & Katılmış, A. (2017). Okullardaki Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Velilerin Görüşleri: Nitel Araştırma. Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı 1 (1), Sayfa: 11-28.

- TÜBİTAK 4004 Doğa ve Bilim Okulları Projesi. Bilim ve Sanat Kâşifleri Doğada. Proje Yürütücüsü.

### **Hatice YILDIZ AYAYDIN, Yüksek Lisans Öğrencisi**

➤ **Elektronik Posta:** haticeyildiz\_13@hotmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Fevzi Çakmak Mahallesi, 1. Aydoğdu Sok. No:2 Daire:5, Küçükçekmece/İstanbul ➤ **İlgi Alanları:** Sosyal Bilgiler Eğitimi, Değerler Eğitimi, Üstün Yeteneklilerin Eğitimi

#### **➤ Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Yakup Ayaydın, Hatice Yıldız Ayaydın (2016), Sosyal Bilgiler Dersinde Ürün (Seçki) Dosyası Oluşturulmasına Yönelik Öğrenci ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu, Denizli.
- Yakup Ayaydın, Hatice Yıldız Ayaydın (2017). Sosyal Medyanın Ortaokul Öğrencilerinin Değer Oluşturma Sürecindeki Rolü. 6. Uluslararası Sosyal Bilgiler Sempozyumu. Eskişehir.
- İstanbul Kalkınma Ajansı, Fark Et Geliştir Geleceği Değiştir Projesi, Rehber Öğretmen

### **Furkan Erdoğan, Arş. Gör.,**

➤ **Elektronik Posta:** furkan.erdogdu@klu.edu.tr ➤ **Yazışma Adresi:** Kırklareli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü Cumhuriyet Mahallesi, Kofcaz Yolu Kayalı Yerleşkesi, Merkez-Kırklareli ➤ **İlgi Alanları:** Sosyal Kimlik, Engelli Çalışmaları, Söylem Araştırmaları

### **Ela ARI, Dr. Öğr. Üys.,**

➤ **Elektronik Posta:** eari@ticaret.edu.tr ➤ **Yazışma Adresi:** İstanbul Ticaret Üniversitesi Örnektepe Mah. İmrahor Cad. No: 88/2 Beyoğlu/İstanbul

➤ **İlgi Alanları:** yükseköğretimin ticarileşmesi, sosyal sorumlu tüketim, teknolojinin davranış ve karar verme üzerindeki etkileri, çalışan motivasyonu,



➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Arı, E., Pauwels, K., Atakan, S., (2017) Drivers of Repeat Purchase and Word-of-Mouth for Groupon Merchants. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 59-85
- Arı, E., Cesur, G., Cömertoğlu, S., Turak, E., (2017), Bilişsel Kapalılık İhtiyacı, Yaşam Olayları ve Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, 53. Ulusal Psikiyatri Kongresi, , Ekim
- Sayraç, N., Arı, E., Malkoç, g., (2016), The Mediating Role of Values on Environmentally Responsible Consumption Awareness, *IJASOS- International E-journal of Advances in Social Sciences*, 2(5), 0-0
- Arı E., 2015, Sosyal Sorumluluk Sahibi Tüketim ve Etik: Türkiye Örneği, *Güncel Yaklaşımlar Işığında Etik*, 237-255, İstanbul, Beta
- Pauwels, K., Arı, E., ÖÇ, Y., (2014), Long-term marketing effectiveness in Turkey: Does it differ from that in the US and Western Europe? , *Afro Eurasian Studies*, 3(1), 1-0

**Firdevs Melis Cin, Dr.,**

➤ **Elektronik Posta:** m.cin@lancaster.ac.uk ➤ **Yazışma Adresi:** Educational Research Department, Lancaster University, UK ➤ **İlgi Alanları:** Eğitim sosyolojisi, Eleştirel pedagoji, Eğitim fırsat eşitliği

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Cin, F. M., Karlıdag-Dennis, E., Temiz, Z. (2018) A capabilities-based Gender Equality Analysis of Educational Policy-Making and Reform in Turkey. *Gender and Education*. (Accepted for Publication – in press)
- Mittelmeier, J., Long, D., Cin, F. M., Gunter, A., Raghuram, P., Rientes, B. & Reedy, K. (2018). Learning design in diverse institutional and cultural contexts: Suggestions from a participatory workshop with higher education professionals in Africa. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning* (Accepted for Publication – in press).
- Cin, F. M. & Çiftçi, K. (2017) Educational Challenges in Rural Turkey: What matters for rural teachers and communities? *Compare: A Journal of Comparative and International Journal of Education*. DOI: 10.1080/03057925.2017.1340150.

- Ciftci, Koza, Cin, F. M (2017) Exploring Classroom Inequalities in a Mathematics Class through a Capabilities-Based Social Justice Framework, *Hacettepe University Journal of Education*, 31(2), 1-15
- Cin, F. M, Walker, M (2016) Reconsidering girls' education in Turkey from a capabilities and feminist perspective, *International Journal of Educational Development*, 49(3), 134-143.

**Tekin ÇELİKKAYA, Doç.Dr.**

➤ **Elektronik Posta:** tcelikkaya@gmail.com

➤ **Yazışma Adresi:** Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü 1.Kat / Kırşehir ➤ **İlgi Alanları:** Yöntem-teknikler, Araç-gereç, Materyaller, Drama, Kavram Öğretimi, Değerler ve Beceri Eğitimi, Yerel Tarih, İletişim Becerisi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Öğretimi gibi temalar

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Çelikkaya, T. ve Filoğlu, S.(2014). Attitudes of Social Studies Teachers toward Value and Values Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1541-1556., Doi: 10.12738/estp.2014.4.1605 (SSCI )
- Çelikkaya, T. ve Kürümlüoğlu, M. (2017). Veliler, Öğrenciler ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Programdaki Değerlere İlişkin Değer Hiyerarşileri, Gereçekleri ve Önerileri. *International Journal of Social and Educational Sciences*, 4(8), 243 – 264 <http://dx.doi.org/10.20860/ijoses.338565>
- Çelikkaya, T.(2014). The Views and Suggestions Of Social Studies Teachers About The Implementation Of Drama Method. *Educational Research and Reviews*, 9(15), 523-530., Doi: 10.5897/ERR2014.1862 (ERIC)
- Çelikkaya, T. ve Demirbaş, Ç. Ö. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Değerlere İlişkin Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 527-556., Doi: 10.9761/JASSS1617
- Çelikkaya,T. (2018). Kavram Öğretimi. A.Uzunöz ve V.Aktepe (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleri Cilt I* (s. 27-64). Ankara: Pegem

## **Mutlu KÜRÜMLÜOĞLU, Yüksek Lisans Öğrencisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmeni**

➤ **Elektronik Posta:** dnmnutlu@gmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Havuz Ortaokulu Havuz Köyü / Kangal / Sivas ➤ **İlgi Alanları:** Yöntem-teknikler, Araç-ge-reç, Materyaller, Kavram Öğretimi, Değerler ve Beceri Eğitimi, İletişim Becerisi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Öğretimi gibi temalar

### **➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Çelikkaya, T. ve Kürümlüoğlu, M. (2018). Yenilenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, UTEB*,6(11),104-120.
- Çelikkaya, T. Esen, Z. ve Kürümlüoğlu, M. (2018). 2005 Ve 2017 Sosyal Bilgiler Programı 4.Ve 5. Sınıf Ders Kitaplarında Atatürk Ve Atatürkçülük , *International Journal Of Social And Educational Sciences, IJOSES*, 5(10), 118 – 136, Dor: 10.20860/İjoses.429939
- Çelikkaya, T. ve Kürümlüoğlu, M. (2017). Veliler, Öğrenciler Ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Programdaki Değerlere İlişkin Değer Hiyerarşileri, Gereççeleri ve Önerileri. *International Journal of Social and Educational Sciences*, 4(8), 243 – 264 <http://dx.doi.org/10.20860/ijoses.338565>
- Çelikkaya, T. ve Kürümlüoğlu, M. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersine İlişkin Görüşleri, *Researcher: Social Science Studies* 5(4), s770-789 . <http://dx.doi.org/10.18301/rss.385>
- Çelikkaya, T. ve Kürümlüoğlu, M. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Kazandırılması Hedeflenen Alan Becerilerine Kitaplarda Yer Verilme Durumu, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (40) s. 141-158(<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/394638> )

## **İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU, Prof.Dr.**

➤**Elektronik Posta:** demircioglu61@yahoo.com ➤**Yazışma Adresi:** Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Söğütü, Akçaabat, Trabzon. Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi Dekanı, Şehit Savcı Mehmet Kiraz Bulvarı, Beytepe / Ankara ➤**İlgi Alanları:** Tarih Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Öğretmen Eğitimi

### ➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Demircioğlu, İ. H. (2018). “Learning History Through Television Serials”. Public History Weekly (6),6, p. 1-3.
- Demircioğlu, İ. H. (2017). “The New Turkish History Curriculum”. Public History Weekly, 5(33), p. 1-3.
- Demircioğlu, İ. H. Demircioğlu E. (2017). “The Cold War in Turkish History Textbooks”. in Remembering and Recounting the Cold War, Marcus Furrer – Peter Gautschi, Eds. Wochen Schai Wissenschefliche Verlaggesellschaft, Basel, p.144-159.
- Demircioğlu, İ. H. (2015). Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar, Akara, Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H. (Ed.) (2012). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması, Akara, Anı Yayıncılık.

### **Ebru DEMİRCİOĞLU, Doç.Dr.**

➤**Elektronik Posta:** isiginkizi@yahoo.com.tr ➤**Yazışma Adresi:** Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Söğütlu, Akçaabat / Trabzon ➤**İlgi Alanları:** Tarih Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Toplumsal Cinsiyet Eğitimi

### ➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Demircioğlu, İ. H. Demircioğlu E. (2017). “The Cold War in Turkish History Textbooks”. in Remembering and Recounting the Cold War, Marcus Furrer – Peter Gautschi, Eds. Wochen Schai Wissenschefliche Verlaggesellschaft, Basel, p.144-159.
- Demircioğlu, E. (2017). “Tarih Öğretmen Adayları Gözüyle Lise Tarih Derslerinde Toplumsal Cinsiyet Temsili: KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Örneği” International Journal Of Eurasia Social Sciences, 8, s. 153-1527.
- Demircioğlu, E. ve Demircioğlu, İ. H. (2017). “Views of Turkish Social Studies Teacher Candidates about History Lessons Taught in Social Studies Teacher Education Program” Joornal of History Culture and Art Research, 6, p.32-48
- Demircioğlu, E. ve Demircioğlu, İ. H. (Ed.) (2017). Türkiye’de Tarih Eğitimi Araştırmaları EL Kitabı, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu, E. (2016). “1970 Tarihli 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının Gör-

sel Tasarım Öğeleri Açısından İncelenmesi” Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (16), 1, s. 227-240.

### **İnanç GENÇ, Eğitim Uzmanı**

➤ **Elektronik Posta:** inancgenc@yahoo.com ➤ **Yazışma Adresi:** Trabzon Valiliği Kat:5 Oda No: 522 Gülbaharhatun Mahallesi İnönü Caddesi No: 26 61040 Ortahisar / Trabzon ➤ **İlgi Alanları:** Akademik Etik, Öğretmen Yetiştirme, Değerler Eğitimi

#### **➤ Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Demircioğlu, İ. H., Genç, İ. ve Demircioğlu, E., (2014). Tarih Pedagoji Programı Öğrencilerine Göre Uygulama Öğretmenleri. ISHE Tam Metinler, 30-37.
- Demircioğlu, İ. H., Genç, İ. ve Demircioğlu, E. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:15 (USBES Özel Sayısı I). 18-34.
- Demircioğlu, İ. H., Demircioğlu, E. ve Genç, İ., (2016). Tarih Pedagoji Öğretmenlerinin Gözüyle Değer Eğitimi: Trabzon Örneği, Değerler Eğitimi Dergisi. C.14/32, 59-78.
- Akpınar, M. ve Genç, İ. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kültür Kavramına İlişkin Görüşleri, Kastamonu Eğitim Dergisi. C.25/1, 249-268.
- Genç, İ. (2016). Tarih Uygulama Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stratejilerinin Değerlendirilmesi: Tarih Öğretmen Adaylarının Görüşleri, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon.

### **Emine ÖGÜLMÜŞ DOĞAN, Öğretmen**

➤ **Elektronik Posta:** emineogulmus@gmail.com ➤ **Yazışma Adresi** Mehmetçik Selen Ortaokulu: Hatuniye mah. İpek Yolu cd. 65300 İpekyolu / Van. ➤ **İlgi Alanları:** Din eğitimi, Eğitim materyalleri, Ders kitapları

#### **➤ Yayın ve Diğer Çalışmalardan Seçmeler:**

- E. Öğülmüş Doğan (2018). Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarının öğrenme-öğretme süreçlerine katkısı bakımından eğitsel değeri. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, basılmamış yüksek lisans tezi.

- E. Ögülmüş Doğan ve diğerleri (2018) İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4 Ders Kitabı, Mustafa Yılmaz (Ed) Ankara: MEB Yayınları
- E. Ögülmüş Doğan ve diğerleri (2018) İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5 Ders Kitabı, Mustafa Yılmaz (Ed) Ankara: MEB Yayınları
- E. Ögülmüş Doğan ve diğerleri (2017) Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 9. Sınıf, Ankara: MEB Yayınları
- 8. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Materyal Kitabı, Mustafa Yılmaz (Ed) İstanbul: DEM Yayınları.

### **Zarife Şeyma ALTIN, Dr. Örg. Üyesi**

➤ **Elektronik Posta:** zseyma@istanbul.edu.tr ➤ **Yazışma Adresi** İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Horhor, Fatih - İstanbul ➤ **İlgi Alanları:** Din eğitimi politikaları, Eğitim materyalleri, Din öğretimi özel öğretim yöntemleri, İlahiyat eğitimi ➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalardan Seçmeler:**

- (2014). (Sema Silkin ile birlikte). İmam Olmayacak Kızlar: İmam Hatip Okullarında Kız Öğrenci Varlığına İlişkin Nitel Bir Araştırma. R. Kaymakcan ve diğerleri (Ed.), 100. Yılında İmam Hatip Liseleri içinde s. 631-647, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.
- (2012). A holistic approach in education from the perspective of the Islamic understanding of human beings. J.Astley, L.J.Francis, M.Robbins, M.Selçuk (eds.), *Teaching Religion, Teaching Truth: Theoretical and Empirical Perspectives*, Germany: Peter Lang, ss.119-132
- (2012). Training of imams and teachers for Islamic education in Turkey. E. Aslan & Z. Windisch (eds.) *Training of imams and teachers for Islamic education in Europe*, Frankfurt: Peter Lang, ss. 291-310
- (2005). Toplumsal ve siyasi arkaplanlar açısından İsrail'in eğitim sisteminde dinin yeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (9), s. 59-88.

## **Hasan MEYDAN, Doç. Dr.**

➤ **Elektronik Posta:** hasanmeydan77@gmail.com.tr ➤ **Yazışma Adresi:** Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Farabi Kampüsü, İncivez / Zonguldak ➤ **İlgi Alanları:** Değerler Eğitimi, Vatandaşlık Eğitimi ve Din Öğretimi, Ahlak Eğitimi, Maneviyat

### ➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Meydan, H (Ed.) (2018) Toplumsal Bütünleşmede Değerler ve Eğitiminin Rolü (Üçüncü Uluslararası Değerler Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı), Zonguldak: BEU Yayınları. Meydan, H. (2016) Kişilik Gelişiminde İçsel Çatışmanın Rolü: Nefsin Mertebelerinden Olumlu Çözülmeye Karşılaştırmalı Bir Analiz. Turkish Studies, 11(7), s. 247-268.
- Meydan, H. (2016) Doktriner Düşünce ve Din Eğitimi: Anlamli Öğrenme ve Bireysel Manevi Tecrübe Bağlamında Bir Değerlendirme. OMÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 40, s. 85-114.
- Meydan H. (2015) Din Eğitiminde Manevi Boyut, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları. Kaymakcan R.,
- Meydan, H. (2014) Ahlak, Değerler ve Eğitimi, Dem Yayınları.

## **Cemil OSMANOĞLU, Dr. Öğretim Üyesi**

➤ **Elektronik Posta:** osmanoglu@erciyes.edu.tr ➤ **Yazışma Adresi:** Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi A Blok Melikgazi / Kayseri ➤ **İlgi Alanları:** Örgün din eğitimi, Kültürlerarası din eğitimi, Din eğitimi tarihi.

### ➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Osmanoğlu, C. (2016). Çoğulcu Din Eğitimi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, M. Ş., Osmanoğlu C. (2016). Kültürlerarası Din Eğitimi (2. Baskı), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Osmanoğlu, C. (2017). Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi ve Kurumsal Yabancılaşma, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2, 197-262.
- Osmanoğlu, C. (2017). Selçuklu Medreseleri, Ana Hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi, (Ed. Köylü M, Gözütok Ş.), İstanbul: Ensar Neşriyat içinde, 135-196.
- Osmanoğlu C. (2016). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Literatüründe Din Eğitime İlişkin Temel Kavramların Kullanılışı Üzerine Bir Araştırma”, Bilimname: Düşünce Platformu, 1, 157-205.

## **Mehmet KORKMAZ, Doç. Dr.**

➤ **Elektronik Posta:** mkorkmaz@erciyes.edu.tr ➤ **Yazışma Adresi:** Erciyes Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Melikgazi / Kayseri ➤ **İlgi Alanları:** Yaygın Din Eğitimi, Din Öğretimi Teknolojisi, Kur'an Kursları.

### ➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Korkmaz, M. (2012). *Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlikleri*, Ankara: DİB Vakfı Yayınları.
- Korkmaz, M. (2012). "Kur'an Kurslarında Din Eğitimi", Ed. Recai Doğan, Remziye Ege, *Din Eğitimi El Kitabı*,(323-354), Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Korkmaz, M. (2013). *İhtiyaç Odaklı Yaygın Din Eğitimi*, Kayseri: Tezmer Yayınları.
- Korkmaz, M. (2017). *Din Öğretimi Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, (3.bs.). Kayseri: Kimlik Yayınları.
- Korkmaz, M. (2016). Taşköprülü-zade, Ed. Mustafa Köylü, Ahmet Koç, *Klasik İslam Eğitimcileri*, (555-604), İstanbul: Rağbet Yayınları.

## **Hüseyin ŞİMŞEK, Doç.Dr.**

➤ **Elektronik Posta:** husimsek@hotmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü / Kırşehir ➤ **İlgi Alanları:** Türk Eğitim tarihi, Program Geliştirme, Göçmen Eğitimi

### ➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Şimşek, H. ve Çöplü, F. (2017). The relation between the school attachment levels and parent attachment levels of high school students, *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Special Issue for INTE 2017, 546-554.
- Şimşek, H. Aytekin, C. (2017). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Kaygılarının ve Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 82-108.
- Şimşek, H. Akdemir, Ö. A. (2015). Üniversite öğrencilerinde okula yabancılaşma, *Curr Res Educ* 1(1), 1-12.
- Şimşek, H. Abuzar, C. Yeğin, İ. H. Şimşek, A. S. Demir, A. (2015). Oku-



la yabancılaşma ölçeği, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 16(4), 309-322,

- Şimşek, H. Şimşek, A.S. (2015). Ailenin Dönüşümü ve Aile Sorumluluğu Bağlamında Etüt Merkezlerini Yeniden Düşünmek, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 365-384.

## Değerler Eğitimi Dergisi (DED) Yazım Kuralları

Değerler Eğitimi Dergisi altı ayda bir (Haziran ve Aralık) aylarında yayımlanan disiplinler arası hakemli akademik bir dergidir. Dergide din, ahlâk, değerler ve karakter eğitimi ile ilgili sosyal bilimlerin tüm alanlarında derleme, deneysel, betimsel vb. kuramsal çalışmalar; model önerileri, metaanaliz, türünde makaleler, kitap ve bilimsel etkinlik tanıtımları ve benzeri yazılar yayımlanır. Derginin temel amacı, küreselleşmenin ortaya çıkardığı imkân ve meydan okumalara karşı, eğitimin temel hedeflerinden biri olan değerler eğitimi alanında yerel ve uluslararası bilimsel katkılar sağlamaktır.

Dergiye yayımlanmak üzere gönderilen yazılar amaç, kapsam, içerik, yöntem, yazım kurallarına uygunluk yönlerinden yayın kurulunca incelenir. Uygun bulunan yazılar bilimsel yetkinlikleri açısından değerlendirilmek üzere alanında uzman iki hakeme, gerekli görüldüğü takdirde üçüncü bir hakeme daha gönderilir. Hakem raporlarının da olumlu olması durumunda çalışma yayım sırasına alınır. Hakem raporları gizlidir. Yazar(lar)a çalışmalarıyla ilgili üç ay içerisinde cevap verilir. Yazarlar, yayın kurulu ve hakemlerin raporlarını dikkate almak zorundadırlar. Yayımlanan yazıların sorumluluğu (bilimsel/yasal) yazarına aittir. Yayın kurulu, gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar yayımlansın ya da yayımlanmasın iade edilmez. Yayımlanmış yazıların her türlü yayın hakkı Değerler Eğitimi Dergisi'ne aittir. Dergide yayımlanmış yazılardan kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Derginin yayın dili Türkçe'dir. Türkçe dışında bir dille kaleme alınmış yazıların çevirisi Yayın Kurulu ve Hakemlerin redaksiyonundan sonra yayımlanır. Çalışmalar, dergide ilk yazarın soyadı esas alınarak sıralanır.

### Mektup

Yayınlanması istemiyle gönderilen yazılar Değerler Eğitimi Merkezi iletişim adresine postayla iletmeli, tüm yazarların imzasını taşıyan bir mektup da yazıyla birlikte yer almalıdır. Bu mektupta; yazının tüm yazarlarca okunduğu, onaylandığı, başka bir dergiye gönderilmemiş olduğu ve yazı yayımlandığı takdirde tüm yayın haklarının yayıncıya devredildiği açık bir şekilde belirtilmelidir.

Yazının ded.dergi@gmail.com e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi gerekmektedir.

## **Biçim Özellikleri**

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında kağıda üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm bırakılarak (16x24,7 cm'lik alana) 2 satır aralıklı, sola dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Bununla birlikte, gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmaları amacıyla 10x17 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bu nedenle tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılarda aşağıdaki öğeler bulunmalıdır.

## **Metin**

Metnin özelliğine paralel olarak, metinde şu bölümler yer almalıdır: Başlık sayfası, Türkçe özet ve anahtar kelimeler, metin, teşekkür ya da okura notlar (gerekiyorsa), referanslar, yazarlara ait biyografik bilgiler, tablolar, şekiller, ekler. Deneysel çalışmalar giriş, yöntem, bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. Deneysel çalışmaların yöntem kısmında örnekleme, veri toplama araçları ve işlem alt bölümleri yer almalıdır. Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir. Referanslar için dipnot kullanılmamalı, dipnotlar sadece metne ilâve açıklamalar için kullanılmalıdır.

## **Tablolar**

Metinlerde, tablolar tab ayarlarıyla yapılmamalı, tablolama araçları kullanılarak hazırlanmalıdır. Tablolar numaralandırılmalı ve tablo başlıkları, tablonun ilk satırı olacak şekilde düzenlenmelidir. Tablolarda sağ ve sol dış kenarlık çizgileri kullanılmamalı, satır ve sütun çizgilerine gerektiğinde yer verilmelidir. Grafik, şekil ve resimler yüksek çözünürlükte (en az 200 dpi) .TIF, .EPS, .JPG türlerinden bir dosya türüyle, metinden ayrı kaydedilerek gönderilmelidir.

## **Başlık ve Özet**

Başlıkta yazarların adları, soyadları, akademik unvanları, çalıştıkları kurum belirtilmelidir. Ayrıca yazarların iletişim bilgileri (posta adresi, telefon, faks, e-mail) tam olarak belirtilmelidir. Yazının başlığının sola dayalı olarak ve boşluklarla beraber yetmiş karakterden fazla olmaması tavsiye olunur.

Başlıktan sonra Türkçe özet yer almalı, Türkçe özet 150 kelimeyi geçmeyecek uzunlukta olmalı, özette atıf kullanılmamalıdır. Özetin, makalenin amacı, genel içeriği ve bulgularını yansıtacak nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Anahtar kelimeler, özette sonra yer almalı ve 10 kelimeyi geçmemelidir.

Metnin en sonunda en az 1500 kelime olacak şekilde İngilizce özet yer almalıdır. İngilizce özet, makalede yer alan bütün başlıkları içermelidir. Makalede yer alan bütün referansların yine özetde de görünecek şekilde metne yerleştirilmesi gerekmektedir. İngilizce anahtar kelimeler, özette sonra yer almalı ve 10 kelimeyi geçmemelidir.

### **Kaynakça**

Hem metin içinde hem de kaynakçada, Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayınlanan Publication Manual of American Psychological Association [5.Baskı, 2001] adlı kitapta belirtilen yazım kuralları uygulanmalıdır. Ayrıntılar ve örnekler için [www.dem.org.tr](http://www.dem.org.tr) adresine bakılabilir.

### **Özgeçmiş**

Özgeçmiş formu aşağıdaki bilgileri içermelidir.

Ad SOYAD, Akademik Unvan

*Elektronik Posta: ..... Yazışma Adresi: ..... İlgi Alanları: ..... Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler: ..... (Yayın ve Diğer Çalışmalardan Seçmeler 5 çalışmayı aşmamalıdır.)*

## 2018 Yılı (35. ve 36. Sayı) Hakemleri\*

### *Referees for the calendar year 2018 (Issues 35 and 36)*

- Gülsüm Pehlivan Ağırakça (Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi)  
Remzi Altunışık (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi)  
Ali Arslan (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)  
İbrahim Aşlamacı (Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi)  
Tuncay Ayas (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)  
Ahmet Balcı (Doç. Dr., Mustafa Kemal Üniversitesi)  
Yavuz Bayram (Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
Ahmet akmak (Dr., Atatürk niversitesi)  
şaban elikoğlu (Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi)  
Engin Deniz (Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi)  
Ali Eryılmaz (Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi)  
Halit Ev (Prof. Dr., Celal Bayar Üniversitesi)  
Nurettin Hatunoğlu (Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi)  
Ahmet Kara (Doç. Dr., İnönü Üniversitesi)  
Umut Kaya (Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)  
Emine Keskiner (Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi)  
Mine Kır (Dr. Öğr. Üyesi, Bülent Ecevit Üniversitesi)  
Bahadır Köksalan (Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi)  
Naci Kula (Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)  
Hasan Meydan (Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi)  
Ahmet Onay (Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)  
Cemil Osmanoğlu (Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi)  
Turgay ntaş (Dr. Öğr. Üyesi, Bülent Ecevit Üniversitesi)  
Mehmet Sağlam (Doç. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi)  
S. Ahmet Satıcı (Doç. Dr., Artvin oruh Üniversitesi)  
İsmail şan (Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi)  
Eyüp şimşek (Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi)  
İbrahim Turan (Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

\* Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order by last name

