

# ded

Cilt / Volume XI  
Aralık / December 2013

## Değerler Eğitimi Dergisi

### Journal of Values Education

Altı aylık süreli akademik, hakemli bir dergidir.

20 TL KDV Dahildir

ISSN 1303-880x



# 26

Sayı / Number

**İletişim Adresi / Address For Correspondance**

Değerler Eğitimi Dergisi  
Süleymaniye Caddesi, Elmaruf Sokak, No: 3/A  
Fatih/İstanbul  
Tel / Faks: (+90 212) 512 19 88 - (+90 212) 512 19 91  
ded.dergi@gmail.com

**Tasarım**

Nuray Yüksel

**İngilizce Metin Düzeltme / Proof Reading**

Ahmet Furkan Emrehan

**Baskı ve Cilt**

Pasifik Ofset  
Cihangir Mh. Güvercin Cd. Baha İş Merkezi  
Haramidere - Avcılar / İstanbul  
Tel: 0 212 412 17 00  
Sertifika No: 12027

# DEĞERLER EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Values Education - TURKEY

Cilt - Volume 11 / Sayı - Number 26 / Aralık 2013 /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., Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürlüğü)

**EDİTÖR YARDIMCILARI / ASSOCIATE EDITORS**

Z. Şeyma Arslan (Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi)

Mahmut Zengin (Dr., Kredi ve Yurtlar Kurumu Eğitim Daire Başkanı)

Alpaslan Durmuş (EDAM))

**YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD**

Hayati Hökelekli (Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi)

Halil Ekşi (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

Süleyman Akyürek (Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi)

Ahmet Faruk Kılıç (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Ahmet Onay (Doç. Dr., Diyanet İşleri Başkanlığı)

Bülent Dilmaç (Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi)

İbrahim Aşlamacı (Yard. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi)

Hulusi Yiğit (Değerler Eğitimi Merkezi)

Adnan Telli (Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi)

Ahmet Yasin Okudan (Değerler Eğitimi Merkezi)

**DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD\***

Oktay Akbaş (Doç. Dr., Kırkkale Üniversitesi) Mustafa Köylü (Prof. Dr., Ondokuzmayıs Üniversitesi)

Nurullah Altaş (Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi) Ali Ulvi Mehmedoğlu (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

Mustafa Arslan (Prof. Dr., İnönü Üniversitesi) Şuayip Özdemir (Prof. Dr., Amasya Üniversitesi)

Ednan Aslan (Prof. Dr., Viyana Üniversitesi, Avusturya) Hakan Poyraz (Prof. Dr., Mimar Sinan Üniversitesi)

Nevzat Yaşar Aşkoğlu (Prof. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi) Necdet Subaşı (Dr., Diyanet İşleri Başkanlığı)

Talip Atalay (Doç. Dr., KKTC Din İşleri Başkanı) Haşim Şahin (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Hasan Bacanlı (Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi) Mustafa Tekin (Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi)

Suat Cebeci (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi) Bülent Uçar (Prof. Dr., Osnabrück Üniversitesi, Almanya)

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

Halit Ev (Prof. Dr., Celal Bayar Üniversitesi) Asım Yapıcı (Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi)

Turgay Gündüz (Yrd. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi) Zeki Salih Zengin (Prof. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Abdülvahit İmamoğlu (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi)

\*Soyadına göre alfabetik) sırada / In alphabetical order

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

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



## İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENT

- 7-39 İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimlerindeki Farklılaşmalar  
*An Empiric Study on Differentiations in Value Orientations of Students Studying at Faculty of Theology*  
Mustafa Arslan, Esra Tunç
- 41-69 Değerler Eğitiminde Bir Meslek Teşkilâtı: Ahilik  
*In Values Education a Profession Organization: Ahkism*  
Umut Kaya
- 71-110 Paydaşlarına Göre İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) Programının Değerlendirilmesi  
*An Assessment of Bachelor's Degree Completion Program in Theology (İLİTAM) by the Stakeholders*  
Recep Kaymakcan, Hasan Meydan, Adnan Telli, Kübra Cevherli
- 111-148 Bilişsel-Davranışçı Psikoterapi Yaklaşımı ile Bütünleştirilmiş Dini Danışmanlık Modeli'nin Din Eğitimi Alan Erkek Üniversite Öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Etkisi  
*The Effect of The Islamic Counseling Model Combined with Cognitive-Behavioral Psychotherapy on the State and Trait Anxiety Levels of Male University Students Receiving Religious Education*  
Recep Kaymakcan, Turgay Şirin
- 149-183 Modern Bir İmkân Olarak 'Din Hizmetlerinde Kişisel Gelişim' Yaklaşımı: Diyanet İşleri Başkanlığı Personeli Üzerine Uygulamalı Bir Model Önerisi  
*Approach of 'Personal Development in Religious Services' as a Modern Way: Proposal of an Applied Model on the Staff of Presidency of Religious Affairs*  
Mustafa Koç
- 185-225 Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Değer Algılarının Betimsel Bir Analizi  
*A Descriptive Analysis of Gifted and Talented Students' Perception of Value*  
Ahmet Kurnaz, Ümit Çiftçi, Hilal Karapazar
- 227-258 Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimine Çoğulcu Bir Yaklaşım: 'Gift to the Child'  
*A Pluralistic Approach to Religious Education of Early Childhood: The "Gift to the Child"*  
Cemil Oruç

- 259-277 Küreselleşen Değerlerin Eğitim Kurumları Üzerine Etkisi  
*The Effects of Globalized Values on Educational Institutions*  
Ercan Tatlıdil, Esmâ Eşgin Günder
- 279-300 Ölüm Algısı Ölçeği (ÖAÖ) Türkçe Versiyonunun Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması  
*Death Perspective Scale Development of Turkish Version: Validity and Reliability Study*  
İlhan Topuz
- 301-321 Özgencilik (Altruizm) Ölçeği Geliştirme Çalışması  
*The Study of Development of Altruism Scale*  
Durmuş Ümmet, Halil Ekşi, Mustafa Otrar
- 323-337 İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Değerlerini Yordayan İki Önemli Değişken: Siber Zorbalık Eğilimleri ve Okul Kültürü Arasındaki İlişki  
*Two Important Variables that Predict Values of Secondary School Students: Relationship Between Cyber-Bullying Tendencies and School Culture*  
Erkan Yaman, Danyal Karakülâh, Bülent Dilmaç
- 339-369 Sınıf Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Küreselleşmenin Değerlere ve Değer Eğitimine Yansımaları  
*The Reflection of Globalization on Values and Values Education from the Perspective of Primary School Teachers*  
Şefik Yaşar, Mehmet Gültekin, Ömür Gürdoğan Bayır
- 370-382 Yazarlar Hakkında / *About the Authors*
- 383-385 Yazım Kuralları / *Instructions to the Author*
- 386-387 Hakemler/ *Referees*

## İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimle- rindeki Farklılaşmalar

Mustafa ARSLAN\*

Esra TUNÇ\*\*

**Özet-** Bu makalede, uluslararası geçerliği olan ve ülkemize de uyarlanan Schwartz'ın Değerler Ölçeği kullanılarak İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri belirlenmeye çalışılmıştır. 56 maddelik ölçek ile -1-7 değer aralığında İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nden tabaka-seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 223 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin birey düzeyi değerleri kategorisinde üst düzey değerler olarak "iyilikseverlik, evrenselcilik, güvenlik, özyönelim" değer grupları gelmektedir. Alt düzey değerlerin sıralanması ise en alt düzeyden itibaren "hazcılık, uyarılım, uyma" şeklindedir. Bu çerçevede ana değer gruplarının sıralaması ise "özaşkınlık, muhafazacı yaklaşım, yeniliğe açıklık, özgenişletim" olarak görülmüştür. "Cinsiyet" ve "öğrenim görülen sınıf" öğrencilerin değer eğilimlerinde anlamlı farklılık oluşturmaktadır.

**Anahtar Kelimeler-** Schwartz Değerler Ölçeği, İlahiyat Fakültesi Öğrencileri, Değerler, Değerlerde Değişim ve Farklılaşmalar

\* Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Sosyolojisi Anabilim Dalı

**E-posta:** muarslan@inonu.edu.tr

\*\* Arş. Gör., İnönü Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü

**E-posta:** esra.tunc@inonu.edu.tr

## Giriş

Değerler, eylemleri veya inançları değerlendiren, karar vermede referans noktası olan, davranışlara rehberlik eden ilkelere, temel inançlara, fikirlere, standartlara veya hayat duruşuna göndermede bulunmak için kullanılır. Tüm bu inançlar, idealler, standartlar, hayat duruşu kişisel bütünlük veya kişisel kimlikle de yakından ilişkilidir (Halstead, 1996, s. 4). Halstead'a göre bir uçta öznel, diğer uçta ise nesnel nitelikte olan değerler söz konusudur. Bu iki ucun arasında bir yerlerde ise bazı sosyal düzenlemeleri ve davranış örneklerini diğerlerinden daha çok iyiliğe teşvik ettiği bir takım nesnel niteliklere sahip belli değerler görüşü vardır. Haliyle bu değerler sosyal olarak inşa edilmiş olmakla birlikte zaman içerisinde ve bir toplumdans/ruptan diğerine değişebilmesine rağmen sistematik ve nesnel bir şekilde incelenebilir (Halstead, 2005, s. 5).

Değerler insanların hayat felsefelerinin temel unsurlarındandır. Kişinin hayat görüşünü, felsefesini sahip olduğu değerler sisteminde bulmak mümkündür. Değerler sistemi bizim hayatımıza yön verir, davranışlarımızı yönlendirir ve karakter bütünlüğümüzü oluşturmada bizlere yardımcı olur (Rokeach, 1973). Bu bireysel işlevleri yanında değerler toplumsal işlevlere de sahiptirler. İnsanlar arası ilişkileri ayarlamada, toplumun kültürel yapısını oluşturmada, sosyalleşme sürecinin dolayısıyla da örgün ya da yaygın eğitim süreçlerinin şu ya da bu şekilde olmasını sağlamada değerler başat etkenlerdir.

Değerler eşsiz bireysel öğrenme tecrübeleri ve grup değerlerinin sosyalleştirilmesi aracılığıyla kazanılır (Schwartz, 1994, s. 21). Her değer, bir temel değere dayanarak oluşur ve böylece değerler kişinin anlamlandırması ve sosyal çevresinin etkisiyle önem sırasına göre derecelendirilir. (Cevizci, 2006, s. 52). Oluşan bu değerlerin süreklilik arzemesi gerekmektedir, bu açıdan değerlerin şahsiyet ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir (Cevizci, 2006, s. 53).

Değerler bir kültür içerisinde oluşurlar (Poyraz, 2011). Dolayısıyla değerler, değerlere yüklenen anlamlar kültürden kültüre göre değişebilir. Bir kültüre ait olan değerler o kültürün ait olduğu toplumdans bağımsız düşünülemez. Değerler ait oldukları toplumların kimliklerini belirlemede, diğer toplumlarla ilişkilerini belirlemede önemli ölçütlerdir (Cevizci, 2006, s. 75, 76). Değerler topluma anlam veren önemli ölçülerdir (Avcı, 2007, s. 820). Bir toplumun değerlerinin ve değerlere yüklediği anlamın bilinmesi o toplumun yapısının analiz edilmesinde en önemli unsur olarak görülebilir. Çünkü toplumun yapısının analizi ancak değerler aracılığıyla bilinebilen toplumdaki kurum, süreç ve rollerin bilinmesiyle mümkündür (Özensel, 2003, s. 222).



Toplumun değerleri, ülkelerin eğitim sistemlerinin yapılandırılmasında, eğitimin amaçlarının belirlenmesinde de temel ölçüttür. Değerler eğitim için bir ölçüt olduğu gibi aynı zamanda değerlerin sürekliliğini sağlamak amacıyla değerler eğitimin konusunu da oluşturmaktadır. Eğitime konu olan bu değerler ve değerlerin yönlendirdiği eğitim toplum tarafından benimsendikçe devam ettirilir (Kaymakcan ve Meydan, 2011).

Değerler farklı kaynaklarla ilişkilendirilebilirler, bu kaynaklardan biri de dindir. Bu durum yegane değer kaynağı olarak tanrının görüldüğü ortaçağ etik anlayışında açık bir şekilde görülmekle birlikte, Kierkegaard ve Jaspers gibi çağdaş düşünürlerin etik teorilerinde de insanın tanrıyla olan ilişkisi ve tanrıya olan inancının merkezde yer alması şeklinde görülmektedir (Cevizci, 2008, s. 27).

Dinin değer için temel kaynak olup olmadığı tartışmaları Platon'a kadar götürülebilir. Platon'a göre ahlaken doğru eylemler tanrı istediği için doğru değildi, o eylemler ahlaken doğru olduğu için tanrı o eylemleri emretmekteydi (Cevizci, 2008, s. 27). Günümüzde de Kelam ilminde bu husus hüsun-kubuh meselesi çerçevesinde tartışılmaktadır. Platonun bu görüşünden itibaren bu görüş doğrultusunda görüşler olduğu gibi etiği temellendirebilmek için tanrı inancının zorunlu olduğunu düşünen, hatta tanrıyı etiğin merkezine alan görüşler de bulunmaktadır. Bu konuda Kant'ın ödev ahlakını tanrıyla temellendirmesi ve tanrı varlığının kanıtlanmasında da ahlaki bir delil olarak kullanması örnek olarak verilebilir (Cevizci, 2008, s. 27).

Din diğer değerlerin oluşumunda bir kaynak olarak görülmenin yanında dinin kendisi de aynı zamanda kişiliğin oluşmasında ve toplumun şekillenmesinde temel değerlerdendir, (Aydın, 2011, s. 115) “*dinin dokusu da değerler tarafından oluşturulmaktadır*” (Aydın, 2003, s. 123). Çünkü din de insanın duygu, düşünce ve davranışlarında bir ölçüt görevi görür, Din de değerler gibi insanın anlam arayışına cevap bulmasına, insanın varlığı ve bilgiyi anlamlandırmasına katkı sağlar. Bütün dinler, özellikle semavi dinler bir değer sistemi sunarlar, böylece insanın anlam arayışına kılavuzluk yaparlar. Dolayısıyla bir din benimsenirken o dinin sunduğu değerler de benimsenir ve dinin sunduğu değerler dinin benimsenmesine katkı sağlar (Cevizci, 2008; Kaymakcan ve Meydan, 2011).

Din ve değerler birbirleriyle yakından ilişkili olduğu için din eğitiminin de değerlerin oluşumu, sürekliliği ve yeni nesillere aktarımı ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Din eğitimi formal süreçlerde gerçekleşebildiği gibi informal süreçler de bu konuda etkili olmaktadır. Örneğin, toplumsallaşma süreci dinin öğrenilmesinde etkili bir süreçtir (Arslan, 2006, s. 61). Formal boyutu

söz konusu edildiğinde ise din eğitimine yönelik dersler ve din eğitimi yapılan kurumlar olarak İlahiyat Fakülteleri<sup>1</sup>, İmam Hatip Liseleri, Kuran Kursları vb. değerler eğitiminde önemli işlevlere sahiptir. İlahiyat Fakülteleri bugün yükseköğretim düzeyinde din eğitimi yapan tek kurum olma özelliğini haizdir. Bu fakülteler din eğitimi alanına personel yetiştiren (DKAB öğretmeni, İHL öğretmeni, Kur'an Kursu öğreticisi, imam, vaiz, müezzin vb.) ana kurum olması itibarıyla önemli görevler üstlenmiştir. Bu görevlerinin yanında din konusunda bilimsel bilgi üretmek sorumluluğu da bu fakülte'deki eğitimin niteliği, dolayısıyla eğitimin niteliğini etkileyen unsurlar üzerinde düşünmenin önemini göstermektedir. Burada değerlerin eğitimi yönlendirdiği hususu dikkate alınmaya değerdir.

Önemli görevler üstlenen ilahiyat fakültesi öğrencilerinin bu görevleri gerçekleştirme durumları onların değerleriyle yakından ilişkilidir. Öğrenciler din eğitimi alanında istihdam edilecekleri için öğrencilerin değerleri bu alanda belirlenen meslek yeterlikleri konusunda bakış açısı sağlayabilir. Söz gelimi zenginlik, yardımsever olmak gibi değerlerin öncelik sırası ilahiyat mezunun mesleğine olan bakış açısını, dolayısıyla mesleği doğrultusundaki faaliyetlerini yönlendirecektir. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değerleri öğrencilerin din gibi hassas bir konunun eğitimini yapan fakülteyi ve fakülte'deki eğitimi anlamlandırmalarında etkilidir. Küreselleşen dünyada ilahiyat öğrencilerinin ötekine bakışı, farklı anlayışlara bakışı hep değerlerinin yönlendirmesi ile oluşacaktır. Öğrenci dini bilgiyi de değerlerinin yönlendirmesi ile anlamlandırır, bilgisinin davranışa dönüşmesiyle ulaştığı sonuçlar, bu sonuçların beklentilerini karşılayıp karşılamadığı da değerlerini etkiler.

Öğrencilerin değerleri, bağlı oldukları dinlerin sunduğu değer sistemleri, toplumun değerleri, İlahiyat Fakültelerinin amaçlarını oluşturan değerler ile hangi ölçüde örtüşüp örtüşmediklerini de bize gösterecektir. Öğrencilerin değer yönelimleri bilinirse eğitim bu doğrultuda planlanma imkânına sahip olacaktır.

Görüldüğü gibi, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer yönelimlerini bilmek ve yorumlamak önemlidir. Bu açıdan bu çalışmanın konusunu, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer yönelimlerinin ne olduğunu tespit etmek ve yorumlamak oluşturmaktadır.

Bu çalışma öğrencilerin sahip oldukları değerleri öğrenmek yanında, İlahiyat Fakültesi öğretim programlarının özellikle değerler eğitimi açısından geliştiri-

1 Bu makaledeki İlahiyat Fakülteleri ile kastedilen günümüzde İslami İlimler Fakültesi, Din Bilimleri Fakültesi gibi farklı isimlerle açılan kurumları da kapsamaktadır. Çünkü bu yeni kurumların üstlendikleri görevlerin İlahiyat Fakültelerinden farklı olmadığı düşünülmektedir.

rilmesine katkı sağlayacaktır. Sadece kazandırılması planlanan değerlerin belirlenmesi açısından değil, aynı zamanda öğrencilerin değerleri doğrultusunda eğitim planlaması yapmaya da yardımcı olmayı hedeflemektedir. Bu açıdan bu çalışmayla ulaşılan sonuçlar İlahiyat Fakültelerinde yapılan eğitimin niteliğine katkı sağlayıcı bir işleve sahip olabilir.

Araştırmanın amacı, değerler eğitimi ile içi içe olan İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer yönelimlerini, bazı değişkenler açısından değerlerindeki farklılaşmalarını, eğitimleri sürecinde değerlerindeki değişimi anlamaya çalışmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için, uluslararası geçerliğe sahip olan ve ülkemize de adaptasyonu yapılan Schwartz Değer Envanteri kullanılarak öğrencilerin Schwartz Değer Envanterindeki 10 “Birey düzeyi değer tipleri” ile 4 temel “Ana Değer Grupları” belirlenmiştir. Bu değer tip ve grupları ile öğrencilerin cinsiyet, sınıf, öğretim programları arasındaki ilişki ve farklılaşmalara bakılarak öğrencilerin değer yönelimleri belirlenmeye çalışılacaktır. Edindikleri bilgi ve tecrübe ile din ve değerler eğitimi görevini üstlenen öğrencilerin İlahiyat ve DKAB öğretmenliği programlarında aldıkları eğitimlerinin onların değer değişimleri üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılacaktır. Araştırmanın bu konu ve amaçları doğrultusunda cevabı aranacak temel problemler şunlardır:

1. Birey Düzeyi Değer tipleri ile Ana Değer Grupları arasında İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer tercihleri hangi yöndedir?
2. Öğrencilerin Ana Değer Gruplar değer şeması ile Schwartz’ın Değer Modeli arasında bir benzerlik var mıdır?
3. Öğrencilerin Birey Düzeyi Değer tiplerinden olan “Hazcılık Değer Tipi” ile “Geleneksellik Değer Tipi” arasındaki düşük düzey bir ilişki var mıdır?
4. Öğrencilerin Ana Değer Grupları arasında bir ilişki var mıdır?
5. Öğrencilerin cinsiyetleri, öğrenim programları, öğrenim gördükleri sınıfları değer tercihlerinde bir değişime neden olmakta mıdır?

İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer yönelimlerini belirlemek amacıyla daha önce çeşitli çalışmalar yapılmıştır.<sup>2</sup> Ancak, yükseköğretimde değerlerin

<sup>2</sup> Bu çalışmalar şu şekildedir: Başaran (1993) “Üniversite Eğitim Süreci İçinde Öğrencilerin Değer Tercih Sıralamalarında Değişme” adlı bildirisi; Aydın (2005) “Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi Öğrencilerinin Değer Hiyerarşileri ile İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Hiyerarşilerinin Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans çalışması; Yapıcı ve Zengin (2003) İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği” adlı makale; Mehmedoğlu (2006) “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer İlişkisi, M. Ü. İ. F. Örneği” adlı çalışma; Karaca (2008) “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri” adlı yüksek lisans tezi.

gerekleştirilmesindeki değişimi konu alan bir çalışmada değerlerin nispeten kısa periyotlarda bile değişebildiği sonucuna ulaşılmıştır (Myrsky vd., 2013, s. 4). Bu değişiklik değer önceliklerinin yeni yaşantılar doğrultusunda değişebilmesi şeklinde yorumlanabilir. Değer öncelikleri yeni yaşantılar doğrultusunda değişebildiği gibi bu öncelikler bireyden bireye dahi farklılaşabilmektedir. Bu açıdan İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer eğilimlerinin belirlenmesi yeniden bir ihtiyaç olarak görülmüştür. Ayrıca, günümüzde İlahiyat Fakültesi öğrenci profilinin geçmişe oranla önemli ölçüde farklılaştığı bilinmektedir, bu açıdan da bu tür bir çalışmaya yeniden ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

### **Araştırma Yöntemi**

Bu çalışma nicel desenli bir araştırmadır. Nicel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkiler ölçülmeye çalışılır, standardize edilmiş veri toplama araçları kullanılır, sayısal göstergelerle ifade edilmiş veriler yorumlanır. Nicel çalışma genellemelere gidebilmek amacıyla mümkün olduğunca çok sayıda örnekleme ulaşmaya çalışır.

Araştırmamızda veriler soru formu aracılığı ile toplanmıştır. Soru formu, form yönergesi dışında iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde deneklere, demografik özelliklerini belirlemeye yönelik ifadeler yöneltilmiştir. İkinci bölümde ise Schwartz Değer Envanteri ifadeleri sunulmuştur. Schwartz Değer Envanteri, Kağıtçıbaşı ve Kuşdil (2000) tarafından geçerlik ve güvenilirliği sınanmış Türkçe'ye adapte edilerek ülkemizde uygulanmıştır. Bu çalışmada da geçerlik ve güvenilirliği yüksek olan bu envanter esas alınmıştır. Değerler taşıdıkları öneme göre (-1, ilkelerine ters düşen) ve (7, en üst düzeyde önemli) arasında değişen bir ölçek üzerinde değerlendirilmiştir. Çalışmamızda Schwartz ve arkadaşlarının geliştirmiş olduğu değer ölçeğini kullanmamızda, ölçeğin farklı kültürlerde denenmiş yaygın bir ölçek olması, yanı sıra dilimize adapte edilerek geçerlik ve güvenirliliğinin sınanmış olması etken olmuştur.

Schwartz ve arkadaşları, M. Rokeach'ın 1973'te geliştirdiği sınıflandırmayı ("gaye değerler" ve bu değerlere ulaşmak için gerekli görülen özellikleri simgeleyen "vasıta değerler") değerlendirip bazı değişikliklerle benimseyerek yeni bir sınıflandırma geliştirmişlerdir (Schwartz, 1994, s. 42). Schwartz, değerlerin bütün birey ve toplumların başa çıkması gereken üç evrensel ihtiyaca cevap verdiğini ifade eder. Bu ihtiyaçlar, "biyolojik organizmalar olarak bireylerin ih-

tiyaçları”, “uyumlu sosyal etkileşim ihtiyaçları”, “grupların işlevini ve varlığını sürdürme ihtiyaçlarıdır” (Schwartz, 1994, s. 21). Schwartz Değerler Kuramı evrensel olmakla birlikte yeni değerlerin eklenmesine de açıktır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000, s. 74).

Schwartz Değer Listesi ifadeleri Schwartz tarafından “Birey düzeyi değer tipleri” olarak 10 tipe, “Ana değer grupları” olarak 4 temel gruba ayrılmıştır. *Birey düzeyi değer tipleri* “Güç, Başarı, Hazcılık, Uyarılım, Özyönelim, Evrenselcilik, İyilikseverlik, Geleneksellik, Uyma Güvenlik” değer gruplarını, *Temel değer grupları* ise “Özaşkınlık ile Özgenişletim” değer boyutları ile “Yeniliğe açıklık ile Muhafazacı yaklaşım” değer boyutlarını ifade etmektedir. Araştırmamızda bu yaklaşıma paralel olarak değerler hem 10 bireysel düzeyde hem de 4 ana değer grupları düzeyinde analiz edilecektir. Bu modelleştirmeden hareketle öğrencilerin değer tercihlerinin yönelimleri belirlenmeye çalışılacaktır. Belirlenme aşamasında değerler taşıdıkları öneme göre (-1, ilkelerine ters düşen) ve (7, en üst düzeyde önemli) arasında değişen bir ölçek üzerinde öğrencilere sunulmuştur.

### **Araştırmanın Evreni ve Örneklemi**

Araştırmanın evreni, İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde 2012-2013 öğretim yılında kayıtlı bulunan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini seçilirken, fakültede bulunan İlahiyat ve DKAB öğretmeliği programlarının her ikisinden, bütün sınıflardan, her yaş ve cinsiyetten öğrencinin ankete katılımı sağlanmaya çalışılarak örneklemin evreni ‘temsil yeteneği’ nin yüksek olmasına çalışılmıştır. Doyurucu bir örneklemin, temsil kabiliyeti yanında ‘yeterli’ olması da gerekir. Bir örnek, karakteristiklerinin kararlı olduğu yolunda ‘güven verecek bir büyüklükte’ olduğunda yeterlidir (Sencer, 1989, s. 387). Bu sebeple örneklemin yeterli olabilmesi için uygun büyüklükte olmasına dikkat edilmiştir. Anketlerin uygulandığı öğretim yılında İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde, İlahiyat programına kayıtlı 1020 öğrenci, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı’na kayıtlı 542 öğrenci bulunmaktadır. Bu çalışma için tabaka-seçkisiz örnekleme yöntemiyle 1. ve 2. sınıflardan 106 öğrenci, 3. ve 4. sınıflardan 117 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilerin 111’i İlahiyat Lisans Programı’na kayıtlıdır, 112’si de DKAB Öğretmenliği Lisans Programı’na kayıtlıdır.

**Tablo 1:** Öğrencilerin Demografik Özellikleri

	<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Sınıf	1. 2. sınıflar	106	47,5
	3. 4. sınıflar	117	52,5
Cinsiyet	Kız	153	68,6
	Erkek	170	31,4
Öğretim Programları	İlahiyat	111	49,8
	DKAB	112	50,2
Daha Önce Yaşanılan Yer	Köy	51	22,9
	Kasaba-ilçe	24	10,8
	Şehir	123	55,2
	Metropol	20	9
	Cevapsız	5	2,2
Toplam		<b>223</b>	<b>100</b>

Tablo 1’de öğrencilerin demografik özellikleri görülmektedir. Sınıf durumuna göre 1. ve 2. sınıflar bir küme 2 ve 3. sınıflar ikinci küme olarak alınmış ve eğitimin ilk yarısı ile ikinci temel yarısı arasındaki değer değişimleri tespit etmek amaçlanmıştır. Buna göre ilk küme % 47,5 ikinci küme % 52,5 kişi olup sayı olarak birbirlerine yakın durumdadırlar. Cinsiyete göre örneklemedeki farklılık evrendeki farklılıkla ilgilidir. Fakülte evreninde kız öğrenci sayıları daha fazladır. Bu durum örnekleme de yansımış görünmektedir. Kız öğrenciler % 68,6, erkek öğrenciler ise % 31,4’e yakın orandadır. Öğretim programlarına göre İlahiyat % 68,6, DKAB ise % 50,2 oranındadır. Yetiştikleri yere göre örnekleme bakıldığında, deneklerin büyük çoğunluğunun şehirde % 55,2 yetiştiği, onu % 22,9 ile köy, % 24 ile kasaba ve % 9 ile büyük şehrin takip ettiği anlaşılmaktadır.

### **Analiz ve Bulgular**

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 16.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin demografik özellikleri sınıflandırılmış, daha sonra onların değer grupları arasındaki karşılıklı ilişkileri üzere Pearson korelasyon ve T Testi analizleri yapılmıştır. Grup ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolünde “0.05” hata payı kabul edilmiştir. Analiz sonucunda daha yüksek önemlilik düzeyi bulunduğu p<.01 veya p<.001 olarak belirtilmiştir.

## Model Değişkenlerinin Ortalama Değerleri

Araştırma sonucunda fakülte öğrencilerinin birey düzeyi değer tipleri ile ana değer gruplarına dair bulgular aşağıda gösterilmiştir. Öğrencilerin bu değer gruplarına dair puan ortalamaları sayısal ve grafik olarak gösterilmiştir.

Tablo 2 ve Grafik 1’de öğrencilerin önce birey düzeyli değer gruplarına bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip değer kategorisinin “İyiliksever” olduğu görülmektedir. Bu kategoride “yardımseverlik, dürüst olma, bağışlayıcı olma, sadık olma, sorumluluk sahibi olma, gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi ve anlamlı hayat” gibi değerler bulunmaktadır. İlahiyat öğrencileri en fazla “iyilikseverlik” adı altında topladığımız bu değerlere yönelim göstermektedirler. Bu değer kategorisinde, genellikle yakın olunan kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme nitelikleri ön plandadır. Onu ikinci olarak “Evrenselcilik” kategorisi takip etmektedir. Bu kategorideki değerler “açık fikirli, erdemli olma, sosyal adalet, eşitlik, dünyada barışı istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak, iç uyum” şeklinde sıralanmaktadır. Evrenselcilik değer kategorisinde, hoşgörülü olma, tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetme nitelikleri ön plandadır. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin evrensellik değerini incelemelerinin özellikle dini çoğulculuktan kaynaklanabilecek sorunların giderilmesi hususunda onların belli yeterliklere sahip olmasını kolaylaştıracağı söylenebilir. Öğrencilerin değer yöneliminde üçüncü sırayı “Güvenlik” kategorisi almaktadır. Bu kategoride “ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, sağlıklı olmak ve bağlılık duygusu” değerleri bulunmaktadır. Bu değer kategorisinde, “toplumun var olan ilişkilerinin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği gibi nitelikler” ön plandadır. Bu değer literatürde her ne kadar güvenlik ismi ile anılsa da aslında muhafazakârlık nitelemesi de bu değer için çok yanlış olmayacaktır. Bu (46 ve yukarısı ortalamaya sahip) üç değer kategorisini biz İlahiyat öğrencilerinde “üst düzey değer kategorisi” olarak belirlemiş bulunmaktayız.

**Tablo 2:** Değer Tipleri ve Ana Değer Gruplarının Ortalama Puan Değerleri

Birey Düzeyi Değer Tipleri	Ort.	Std. Sapma
İyiliksever	72,58	7,17
Evrenselcilik	69,19	8,31
Güvenlik	54,73	6,06
Özyönelim	45,80	6,50
Geleneksellik	41,50	6,32

Başarı	36,88	8,51
Güç	34,75	9,82
Uyma	31,19	4,11
Uyarılım	21,11	8,95
Hazcılık	13,10	3,37
<b>Ana Değer Grupları</b>		
Özdeşlik	141,7	14,32
Muhafazacı Yaklaşım	127,4	13,88
Yeniliğe Açıklık	80,02	14,28
Özgenişletim	71,6	15,17

İlahiyat öğrencilerinin değer yöneliminde dördüncü sırayı “Özyönelim” kategorisi almaktadır. Bu kategorideki değerler, “yaratıcı olmak, merak duyma, özgür olma, kendi amaçlarını seçebilme, bağımsız olma, kendine saygısı olma” şeklinde sıralanmaktadır ve bu değerler “düşünce ve eylemde bağımsızlığı” temsil etmektedirler. Öğrencilerin değer yöneliminde beşinci sırayı “Geleneksellik” kategorisi almaktadır. Bu kategoride “Alçakgönüllü olma, dindar olma, hayatın verdiklerini kabullenme, geleneklere saygılı olma, ılımlı olma, dünyevi işlerden el çekme” ifadeleri yer almaktadır ve bu kategori genel olarak “kültürel ya da dini prensip ve fikirlere saygı ve bağlılık” temasını temsil etmektedir. Öncelikle dindar olma ile dünyevi işlerden el ayak çekme değerlerinin aynı kategoride yer almasının İslam dininde yer alan bütün yorumlar göz önünde bulundurulduğuna gerçekliklerle uyummadığı söylenebilir. Bu çerçevede bu değer grubunun orta düzey değerler arasında yer almasının bu kategoride yer alan dünyevi işlerden el çekme değeri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte geleneksellik değer grubunda yer alan bütün değerler göz önüne alındığında öğrencilerin orta düzey değer grubu arasında yer alması dikkat çekicidir. Geleneksellik değer grubunu altıncı olarak “Başarı” kategorisi takip etmektedir. Bu kategoride “başarılı, yetkin, hırslı olmak, zeki ve sözü geçen birisi olmak” ifadeleri yer almaktadır. Bu kategori kişisel başarıyı temsil etmektedir. Bu kategoriyi yedinci olarak “Güç” kategorisi takip etmektedir. Bu kategoride “sosyal güç sahibi ve otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntümü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenmek” ifadeleri yer almaktadır ve bu kategori genel olarak “toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü” temasını temsil etmektedir. 4-7. sıradaki bu kategorileri biz ilahiyat öğrencilerinin “orta değer kategorileri” olarak tespit etmiş bulunuyoruz.

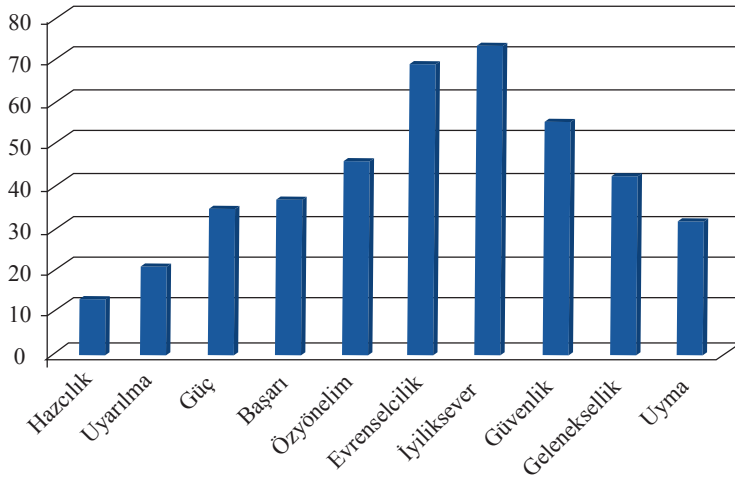
İlahiyat öğrencilerinin değer yöneliminde sekizinci sırayı “Uyma” kategorisi almaktadır. Bu kategorideki değerler “kibarlık, itaatkar olmak, anne-babaya ve



yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek” şeklinde sıralanmaktadır ve “başkalarına zarar verebilecek ve beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması” anlamına gelmektedir. Öğrencilerin değer yöneliminde dokuzuncu sırayı “Uyarılım” kategorisi almaktadır. Bu kategoride “cesur olmak, değişken hayat yaşamak, heyecanlı bir hayatı olmak” değerleri yer almakta olup, “heyecan ve yenilik arayışı”nı ifade etmektedir. Öğrencilerin değer sıralamasında son olarak bireysel zevke ve hazza yönelimi ifade eden “Hazıcılık” kategorisi yer almaktadır ve “zevk, hayattan tat almak” değerlerinden oluşmaktadır. Bu 8-10. sıradaki bu kategorileri ise biz, ilahiyat öğrencilerinin “alt değer kategorileri” olarak tespit etmiş bulunuyoruz.

Bu sonuçlar, bizim başta araştırma alt problemi olarak sunduğumuz “Birey düzeyi değer tipleri ile Ana değer grupları arasında İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer tercihleri hangi yöndedir?” sorusuna bir cevap vermektedir. Buna göre öğrencilerin, İyilikseverlik, Evrenselcilik, Güvenlik gibi değer kategorileri en üst sırada, Uyarılım, Hazıcılık gibi değer kategorileri ise en alt sırada yer almaktadır.

**Grafik 1:** Öğrencilerin Birey Düzeyi Değer Tiplerinin Benimsenme Sırası

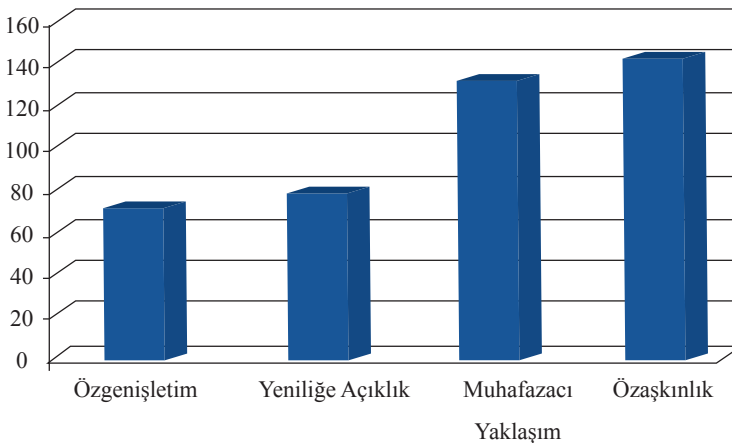


İlahiyat öğrencilerinin Değer Tiplerinin sıralanmasına baktıktan sonra şimdi de Tablo 2 ve Grafik 2’de “Ana Değer Grupları” sıralamasına bakmak istiyoruz. Ana Değer Grupları yukarıdaki 10 değer kategorisinden Schwartz tarafından oluşturulmuş temel gruplardır. Öğrencilerin bu gruplamalarına bakıldığında

ilk sırayı “Özaşkınlık” ana boyutu almaktadır. Bu boyut ya da ana değer grubu “Evrenselcilik ve iyilikseverlik” değer kategorilerinden oluşmaktadır. İkinci sırayı “Muhafazacı yaklaşım” ana boyutu almaktadır. Bu boyut “Geleneksellik, Uyma ve Güvenlik” değer kategorilerinden oluşmaktadır. Üçüncü sırayı “Özyönelim ve Uyarılım, Hazcılık” değer kategorilerinin oluşturduğu “Yeniliğe açıklık” boyutu, dördüncü ve son sırayı da “Başarı ve Güç” değer kategorilerinin oluşturduğu “Özgenişletim” boyutu oluşturmaktadır. Schwartz’ın modelinde “haz” değer tipi “Yeniliğe açıklık” ile “Özgenişletim” ana grupları arasında gidip geldiğini hatırlamak gerekir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Bu sonuçlar, bizim başta araştırma alt problemi olarak sunduğumuz “Öğrencilerin Ana Değer Grupları değer şeması ile Schwartz’ın Değer modeli arasında bir benzerlik var mıdır?” sorusuna *açıklama* getirmektedir. Buna göre ilahiyat öğrencilerinin değer modelinde, “İyiliksever ve Evrenselcilik” değer kategorilerinin oluşturduğu “Özaşkınlık” ana boyutunu en üst sırada, “Başarı ve Güç” değer kategorilerinin oluşturduğu “Özgenişletim” boyutunu ise en alt sırada yer almaktadır. Bu iki ana boyut yani zıt konumda yer almaktadır ki, bu sonuçlar Schwartz’ın modeline uygundur (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000, s. 62). Yine “Geleneksellik, Uyma ve Güvenlik” değer kategorilerinden oluşan “Muhafazacı yaklaşım” boyutu ikinci sırayı, Özyönelim, Uyarılım ve Hazcılık” değer kategorilerinin oluşturduğu “Yeniliğe açıklık” boyutu ise üçüncü sırada görülmektedir. Bu sıralama da yukarıda değindiğimiz Schwartz’ın modeline uygunluk arz etmektedir.

**Grafik 2:** Öğrencilerin Ana Değer Gruplarının Benimsenme Sırası



## Korelasyon ve T Testi Analizleri

### **Hazcılık ile Geleneksellik Değer Tipleri Arasındaki İlişki**

Araştırmada İlahiyat öğrencilerinin Birey Düzeyi Değer tiplerinden olan “Hazcılık değer tipi” ile “Geleneksellik değer tipi” arasındaki anlamlılık ve ilişki düzeyi araştırılmıştır. Yapılan çalışmalar hazcılık ve dindarlık arasında negatif ilişki olduğunu yönündedir (Hofmann-Towfigh, 2007; Hood, Spilka, Hunsberger ve Gorsuch, 1996; Saroglou, Delpierre ve Dernelle, 2004’ten akt. Yapıcı vd., 2012, s. 138). Bu çalışmada da her iki değer tipinin -özellikle ilahiyat ve din alanında- birbirine zıt olduğu düşünülerek aralarında pek anlamlı bir ilişki kurulamayacağı yönünde bir beklenti oluşturuldu. Bireysel zevke hazza yönelim olarak ifade edilen Hazcılık, “zevk ve hayattan tat almak” ifadelerinden oluşurken; kültürel ya da dini fikirlere saygıyı ifade eden Geleneksellik ise “Dindar olmak, alçakgönüllü olmak, hayatın verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı olmak, dünyevi işlerden geri durmak” ifadelerinden oluşmaktadır. Buradaki zıtlık özellikle ilahiyat eğitimi açısından bakıldığında ilk bakışta kendisini göstermektedir.

**Tablo 3:** Hazcılık değer tipi ile Geleneksellik değer tipi Arasındaki Korelasyon

	n	r	p
Hazcılık & Geleneksellik	200	.000	.994

Buradan hareketle bu iki değer tipi arasındaki Tablo 3’te verilen korelasyon ilişkisine bakıldığında hiçbir ilişkinin görülmediği anlaşılmaktadır. Her ne kadar bu ilişkinin olmadığı yani nötr durum anlamlılık açısından istatistiksel olarak doğrulanmasa da aralarında pozitif bir ilişkinin olmadığı çok açıktır. Bu sonuç bizim beklentimizin büyük oranda doğrulandığını göstermektedir. Bununla birlikte yukarıda ifade edildiği gibi bu konuda yapılan çalışmalar bu ilişkinin zıt yönde olduğunu gösterirken bizim çalışmamızda ilişkinin nötr durumda olması da ilgi çekicidir. Bu durum geleneksellik ve hazcılık anlayışlarının değişmesi ile ilişkili görülebilir.

### **Öğrencilerin Ana Değer Yönelimleri Arasında İlişki**

Araştırma problemi arasında, “öğrencilerin Ana Değer Grupları arasında bir ilişki var mıdır?” diye bir soru sorulmuştu. Bu nedenle öğrencilerin Ana Değer

Grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına da bakılmıştır. Bu amaçla Ana Değer Grupları arasında yapılan korelasyon analizine Tablo 4’te bakıldığında en anlamlı ve pozitif ilişkinin *Muhafazacı Yaklaşım* grubu ile *Özaşkınlık* grubu arasında olduğu ( $r = 0,689$ ;  $p < 0.01$ ) görülmektedir. Öğrencilerin İyilikseverlik ve evrenselcilik değerlerinden oluşan *Özaşkınlık* ana değer grubu ile geleneksellik, uyma, güven değerlerinden oluşan *Muhafazacı Yaklaşım* değer grubu birbirleri ile pozitif ve anlamlı bir ilişki içindedir. Bu sonuç, İlahiyat öğrencilerinin Evrenselci ve İyiliksever değer yönelimleri ile Geleneksel muhafazacı değerleri arasında güçlü bir ilişki kurduklarını göstermesi açısından ilginç ve önemli bir sonuçtur. Evrenselcilikle Muhafazakâr değer grupları İlahiyat öğrencileri arasında pozitif ilişkiye sahiptir.

Tablo 4’teki Ana değer grupları arasındaki ilişkide en düşük ilişki *Muhafazacı Yaklaşım* ile *Yeniliğe Açıklık* Değer grupları arasındadır ki bu Tablo 2’nin yorumlarındaki sonuçlarla ve Schwartz’ın Ana değer grupları modeli ile uyumludur. Ancak diğer düşük ilişkinin Schwartz’ın Ana değer grupları modeline uygun olarak, *Özaşkınlık* ile *Özgenişletim* Değer grupları arasında olması beklenirken, *Özaşkınlık* ile *Yeniliğe Açıklık* Değer grupları arasında olduğu görülmektedir. Ancak bu kanaatimizce özellikle İlahiyat öğrencileri arasındaki bir araştırma için normaldir. Çünkü *Hazcılık* değer kategorisi *Yeniliğe Açıklık* ana grubu içine alındığı için bu zayıf ilişki de bu sebeple olmuş olmalıdır diye düşünüyoruz ve bu durumun, (yani hazcı değerlerin ilahiyat öğrencileri arasındaki düşük değerinin) ilahiyat öğrencilerine ya da toplumdaki dindar insanlara uygulanacak değer araştırmalarında dikkate alınması ve ayrıca yeni araştırmalarla sınanması gerektiği kanaatini paylaştığımızı belirtmek isteriz.

**Tablo 4:** Öğrencilerin Ana Değer Yönelimleri Arasında İlişki

Ölçekler	Muhafazacı Yaklaşım	Özaşkınlık	Özgenişletim
Yeniliğe Açıklık	,384**	,391**	,419**
Muhafazacı Yaklaşım		,689**	,429**
Özaşkınlık			,429**

\* $p < .05$  \*\*  $p < 0.01$

## Öğrencilerin Cinsiyet Durumlarına Göre Değer Yönelimleri

Araştırmada öğrencilerin cinsiyet durumlarına göre değer tipleri ve Ana Değer Grupları arasında farklılaşma olup olmadığına da bakılmış ve bu amaçla yapılan T Testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5'teki sonuçlarda önce Değer tiplerindeki bulgulara bakacak olursak, öğrenciler arasında cinsiyete göre değer yönelimi farklılaşmasının erkekler lehine (heyecan ve yenilik arayışı temalarının olduğu) *Uyarılım* ( $p<,05$ ) değer tipinde; kızlar lehine ise *Evrenselcilik* ( $p<,05$ ), *İyilikseverlik* ( $p<,001$ ), *Uyma* ( $p<,0001$ ) değer tiplerinde bir farklılaşma gözlenmektedir. Buna göre en fazla değer farklılaşması kızlarda görülmektedir. Kızlar, erkeklere oranla “evrenselcilik, iyilikseverlik ve uyma” değer tiplerine daha fazla yönelim göstermektedirler.

Cinsiyete göre farklılaşmaya Ana değer grupları arasında bakacak olursak sadece Özaşkinlik ( $p<,001$ ), değer grubunda kızlar lehine bir farklılaşma gözlenmektedir. Kız öğrenciler evrenselciliği ve iyilikseverliği ifade eden *Özaşkinlik* değer grubunda daha yüksek bir yönelime sahiptirler.

Bu konuda daha önce yapılan çalışmalarda İlahiyat Fakültelerinde cinsiyetin bazı değer yönelimleri üzerinde belirleyici bir faktör olduğunu bulunmakla birlikte (Mehmedoğlu, 2006; Karaca, 2008) değer yönelimlerinde cinsiyete göre farklılık olmakla birlikte bu farklılığın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da (Yapıcı ve Zengin, 2003) bulunmaktadır. Sonuç olarak cinsiyetin özellikle bazı değer yönelimlerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu durum kültürün cinsiyete yüklediği roller ile ilişkili görülebilir.

**Tablo 5:** Cinsiyete Göre Değer Tipleri ve Ana Değer Grupları Arasındaki Farklılıklar

Değer Tipleri	Cinsiyet	N	Ort.	Std. Sapma	sd	t	p
Güç	Kadın	149	34,38	9,66	213	,549	,58
	Erkek	66	33,68	5,56			
Başarı	Kadın	141	36,39	8,70	203	,944	,34
	Erkek	64	35,23	6,63			
Hazcılık	Kadın	150	12,75	3,63	217	-,422	,67
	Erkek	69	12,97	3,34			
Uyarılım	Kadın	149	19,53	4,70	216	-2,343	,02
	Erkek	69	22,11	11,59			
Özyönelim	Kadın	141	45,17	6,68	205	-,073	,94
	Erkek	66	45,24	6,50			
Evrenselcilik	Kadın	134	69,54	8,27	196	2,088	,03
	Erkek	64	66,81	9,28			
İyilikseverlik	Kadın	135	73,34	10,64	201	2,874	,004
	Erkek	68	69,13	8,07			

Geleneksellik	Kadın	134	41,09	6,37	201	,368	,71
	Erkek	69	40,75	6,12			
Uyma	Kadın	141	31,66	3,92	205	3,535	,001
	Erkek	66	29,45	4,72			
Güvenlik	Kadın	141	54,07	5,92	203	,610	,54
	Erkek	64	53,53	5,99			
<b>Ana Değer Grupları</b>							
Yeniliğe Açıklık	Kadın	135	77,91	11,98	-1,450	197	,14
	Erkek	64	80,90	16,45			
Muhafazacı Yaklaşım	Kadın	114	127,25	14,11	1,178	171	,24
	Erkek	59	124,58	14,15			
Özaşkınlık	Kadın	119	142,92	16,01	2,595	180	,01
	Erkek	63	136,51	15,55			
Özgenişletim	Kadın	137	71,02	15,52	,996	197	,32

### Öğrencilerin Öğretim Programlarına Göre Değer Yönelimleri

Araştırmada öğrencilerin öğretim programlarına göre değer tipleri ve Ana Değer Grupları arasında farklılaşma olup olmadığına da bakılmış ve bu amaçla yapılan T Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

<b>Tablo 6: Öğretim Programlarına Göre Değer Tipleri ve Ana Değer Grupları Arasındaki Farklılıklar</b>							
Değer Tipleri	Bölümler	N	Ort.	Std. Sapma	sd	t	P
Güç	İlahiyat	106	34,27	10,67	213	,17	,85
	DKAB	109	34,06	6,01			
Başarı	İlahiyat	105	35,78	6,72	203	,44	,65
	DKAB	100	36,29	9,39			
Hazcılık	İlahiyat	108	12,49	3,71	217	1,3	,17
	DKAB	111	13,14	3,340			
Uyarılım	İlahiyat	109	20,10	4,478	216	,47	,63
	DKAB	109	20,59	9,881			
Özyönelim	İlahiyat	105	44,98	6,309	205	,46	,64
	DKAB	102	45,41	6,931			
Evrenselcilik	İlahiyat	105	68,16	8,07	196	,86	,39
	DKAB	93	69,22	9,33			
İyiliksever	İlahiyat	102	71,55	6,73	201	,53	,59
	DKAB	101	72,31	12,54			
Geleneksellik	İlahiyat	104	41,5	6,19	201	1,21	,22
	DKAB	99	40,43	6,35			

Uyma	İlahiyat	101	30,76	4,25	205	,64	,51
	DKAB	106	31,15	4,37			
Güvenlik	İlahiyat	103	53,82	5,34	203	,19	,84
	DKAB	102	53,99	6,5			
<b>Ana Değer Grupları</b>							
Yeniliğe Açıklık	İlahiyat	100	78,19	11,13	197	,71	,47
	DKAB	99	79,57	15,75			
Muhafazacı Yaklaşım	İlahiyat	87	126,4	12,83	171	,07	,94
	DKAB	86	126,2	15,43			
Özaşkınlık	İlahiyat	96	139,6	13,17	180	,92	,35
	DKAB	86	141,8	18,85			
Özgenişletim	İlahiyat	102	70,1	15,30	197	,21	,82
	DKAB	97	70,5	13,28			

Tablo 6'daki sonuçlarda önce Değer tiplerindeki bulgulara bakacak olursak, öğrenciler arasında öğretim programlarına göre bir değer yönelimi farklılaşmasının olmadığı görülmektedir. Ortalamalarda bir farklılık görülse de T testi bu farklılığı anlamlı olarak doğrulanmamaktadır. Buna göre İlahiyat ve DKAB öğretmenliği programlarında eğitim gören öğrencilerin değer yönelimleri arasında istatistiksel anlamda farklılık yoktur.

Yapıcı ve Zengin de İlahiyat ile DKAB öğretmenliği programı öğrencilerinin değer yönelimleri arasında farklılık olmakla birlikte bunun anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Yapıcı ve Zengin, 2003). Karaca ise sadece evrensellik değerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır (Karaca, 2008). İlahiyat Fakültesinde uygulanan programlar öğrencilerin değer yönelimleri arasında anlamlı bir farklılığa yol açmaması İlahiyat Fakültesi öğrenci kaynağının benzer ortamlardan gelmesi ve bugünkü şartlar itibarıyla aynı ortamda eğitim görmeleri ile ilişkili olabilir.

### **Öğrencilerin Değer Yönelimlerindeki Değişmelerde Alınan Eğitimin Etkisi**

Araştırmada öğrencilerin değer yönelimlerindeki değişimleri incelemek için dört yıllık eğitimleri ikiye bölünmüş ve buna göre öğrenciler 1.-2. ve 3.-4. sınıflar olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Bundan sonra bu iki grup arasında değer tipleri ve Ana Değer Grupları arasında farklılaşma olup olmadığına da bakılmış ve bu amaçla yapılan T Testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7’deki sonuçlarda önce Değer tiplerindeki bulgulara bakacak olursak, öğrenciler arasında sınıflarına göre istatistiksel anlamda değer yönelimi farklılaşmasının tümünün 3.-4. sınıflar lehine olduğu görülmektedir. Bunlar *Güç* ( $p<,05$ ), *Başarı* ( $p<,05$ ), *Özyönelim* ( $p<,05$ ), *Evrenselcilik* ( $p<,0001$ ), *Geleneksellik* ( $p<,05$ ), *Uyma* ( $p<,05$ ) değer tipleridir. Buna göre öğrencilerin İlahiyat Fakültesinde aldıkları eğitimleri onların yukarıda verilen değer tiplerinde olumlu bir yönelime neden olmaktadır. Bu konuda yapılan diğer çalışmaların bazılarında İlahiyat Fakülteleri öğrencileri üzerinde öğrenim görülen sınıfın bazı değerler açısından anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır (Örneğin, bkz. Mehmedoğlu 2006; Karaca, 2008).

Öğrencilerin aldıkları eğitime göre değer yönelimlerindeki farklılaşmaya Ana Değer Grupları arasında bakacak olursak *Özaşkınlık* ( $p <05$ ), *Özgenişletim* ( $p <05$ ), değer gruplarına ve yukarıdakine benzer şekilde 3.-4. sınıflar lehine bir farklılaşma gözlenmektedir. Öğrencilerin İlahiyat Fakültesinde aldıkları eğitimleri onların yukarıda verilen ana değer gruplarında olumlu bir yönelime neden olmaktadır.

**Tablo 7:** İlahiyat Fakültesinde Alınan Eğitime Göre Değer Tipleri ve Ana Değer Grupları Arasındaki Farklılıklar

Değer Tipleri	Sınıflar	N	Ort.	Std. Sapma	sd	T	p
Güç	1,2	106	32,78	6,26	213	-2,34	,02
	3,4	109	35,51	10,24			
Başarı	1,2	97	34,89	9,91	203	-1,90	,04
	3,4	108	37,04	5,93			
Hazırlık	1,2	103	12,46	3,24	217	-1,40	,11
	3,4	116	13,13	3,76			
Uyarılım	1,2	104	19,94	10,28	216	-,747	,45
	3,4	114	20,71	3,98			
Özyönelim	1,2	100	44,20	6,57	205	-2,10	,03
	3,4	107	46,12	6,53			
Evrenselcilik	1,2	93	66,84	9,66	196	-2,81	,001
	3,4	105	70,26	7,39			
İyiliksever	1,2	94	70,78	8,07	201	-1,51	,13
	3,4	109	72,92	11,41			
Geleneksellik	1,2	98	39,83	6,46	201	-2,54	,01
	3,4	105	42,04	5,93			



Uyma	1,2	99	30,25	5,08	205	-2,28	,02
	3,4	108	31,61	3,34			
Güvenlik	1,2	97	53,68	6,14	203	203	60
	3,4	108	54,11	5,76			
<b>Ana Değer Grupları</b>							
Yeniliğe	1,2	95	77,47	15,61	197	-1,39	,16
Açıklık	3,4	104	80,16	11,42			
Muhafazacı	1,2	83	124,27	15,06	171	-1,86	,06
Yaklaşım	3,4	90	128,24	13,02			
Özdeşlik	1,2	82	138,02	16,01	180	-2,04	,04
	3,4	100	142,89	15,91			
Özgenişletim	1,2	97	67,86	14,05	197	-2,40	,01
	3,4	102	72,69	14,23			

Tablo 7’deki özellikle de Değer tipleri ile ilgili sonuçlar göstermektedir ki, öğrencilerin İlahiyat Fakültesinde aldıkları eğitimler onların değer yönelimlerinde etkili olmaktadır. Eğitim sürecinde aldıkları bilgi ve deneyimler onların değer yönelimlerini *değiştirmede* etken olmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalarla birlikte İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıflara göre değerlerinde görülen farklılaşmanın İlahiyat Fakültesinde alınan eğitimin dışında başka faktörlerden de etkilendiği söylenebilir. Çünkü değerler eğitimi doğrudan bu eğitim amacıyla oluşturulan programlar aracılığıyla yapılabileceği gibi çoğu zaman belli bir kasıt olmadan da yapılmaktadır. Bu şekilde olan değerler eğitimi evde, okulda, akranlar arasında, toplumun etkisi aracılığıyla, dini bir topluma katılma aracılığıyla da meydana gelir. Bu yüzden okul, değerler eğitiminin dolaylı bir kurumu olarak görülebileceği gibi okulun öğrenciler üzerinde güçlü bir etkisi olduğuna da inanılmaktadır. Okulun bu etkisi okulda genel olarak oluşan kültür, ortam (ethos) aracılığıyla olabileceği gibi okul için önemli olan ahlaki kavramların ve değerlerin taşındığı bir kanal olarak sıklıkla kullanılan okul meclisi, farklı sınıflar veya kurslar aracılığıyla da olabilmektedir (Hofmann-Towfigh, 2007, s. 454).

## Sonuç ve Değerlendirme

Araştırma sonucunda, öğrencilerin *Birey düzeyi değer grupları* sıralamasında “Üst düzey” değer kategorisine sahip değerler sırasıyla “iyilikseverlik, evrenselcilik, güvenlik” değer gruplarıdır. “Orta düzey” değer kategorisinde ise

sırasıyla “Özyönelim, geleneksellik, başarı, güç” değer grupları gelmektedir. “Uyma, uyarılım, hazcılık” değerleri ise öğrencilerin “Alt düzey” değer kategorilerinde yer alan değer grupları arasında yer almaktadır. Öğrencilerin *Ana değer gruplarında* yer alan değer kategorilerinin sıralaması ise “Özaşkınlık, muhafazacı yaklaşım, yeniliğe açıklık, özgenişletim” şeklindedir. Her iki sıralama şekli Tablo 7’de özlü biçimde gösterilmiştir.

**Tablo 8:** İlahiyat Öğrencilerinin Birey Düzeyi ve Ana Değer Grupları Düzeyi Sıralaması

İlahiyat Öğrencilerinin <i>Birey Düzeyi Değer Grupları</i> Sıralaması		
<b>Üst Düzey</b>	→	İyilikseverlik, Evrenselcilik, Güvenlik
<b>Orta Düzey</b>	→	Özyönelim, Geleneksellik, Başarı, Güç
<b>Alt Düzey</b>	→	Uyma, Uyarılım, Hazcılık

İlahiyat Öğrencilerin <i>Ana Değer Grupları Değer Kategorileri</i> Sıralaması		
<b>1. Sıra</b>	→	Özaşkınlık
<b>2. Sıra</b>	→	Muhafazacı Yaklaşım
<b>3. Sıra</b>	→	Yeniliğe Açıklık
<b>4. Sıra</b>	→	Özgenişletim

Öğrencilerin ana değer grubuna ilişkin değer kategorileri sıralamalarına ilişkin sonuçlar Schwartz’ın değere ilişkin kuramını doğrulamaktadır. Çünkü özaşkınlık boyutu ilk sırada yer alırken özgenişletim boyutu son sırada yer aldığı için bu iki değer kategorisinin birbirlerine zıt olduğu söylenebilir. Yukarıda birey düzeyi değer tipleri arasında yer alan hazcılık ve geleneksellik değerinin konuyla ilgili yapılan önceki çalışmalarda zıt durumda iken bizim çalışmamızda bu ilişki düzeyi nötr olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin Ana değer grupları arasındaki ilişkinin sonuçlarında ise “en anlamlı ve pozitif ilişki”nin Muhafazacı Yaklaşım ile Özaşkınlık değer kategorileri arasında görülmüştür. Bu sonuçlar öğrencilerin evrenselci ve iyiliksever değer yönelimleri ile geleneksel muhafazacı değerleri arasında güçlü bir ilişki kurduklarını göstermektedir. Yine, ana değer grupları arasındaki ilişkinin sonuçlarına göre en düşük ilişki *Muhafazacı Yaklaşım* ile *Yeniliğe Açıklık* Değer grupları arasında görülmüştür. Bu iki değer grubu arasındaki ilişki Schwartz’ın teorisiyle uyumludur. Ancak, ana değer grupları arasında düşük ilişkinin görüldüğü bir diğer ilişki olarak öz aşkınlık ile yeniliğe açıklık değerleri arasındaki ilişki Schwartz kuramı ile uyumlu değildir. Schwartz kuramı çerçevesinde özaşkınlık ile özgenişletim değer kategorileri arasında ters bir ilişki olması beklenmekteydi. İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada

bu sonuçlara ulaşılması normal karşılanmaktadır. Çünkü yeniliğe açıklık değer grubu içerisinde İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin düşük düzeyli değer kategorileri arasında yer alan hazcılık değeri bulunmaktadır.

Bu çalışmada “cinsiyet” faktörünün öğrencilerin bazı değer yönelimlerinde anlamlı bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla *uyarılımlık* değer tipine daha fazla yönelmişken, kız öğrenciler erkek öğrencilere *evrenselcilik*, *iyilikseverlik*, *uyma* değer tiplerine daha fazla yönelmektedirler. Bu çerçevede ana değer grubunda da kız öğrenciler özaşkınlık değer grubuna erkek öğrencilere oranla daha fazla yönelmektedirler. Cinsiyete göre değer yönelimlerinde görülen farklılaşmanın erkek ve kız öğrencilerin toplumdaki rollerinin farklılaşması ile de ilişki olduğu söylenebilir.

Çalışmada öğretim programlarına göre öğrencilerin değer yönelimlerinde bir farklılaşmanın olup olmadığına da bakılmıştır. Fakat ortalamalarda farklılık görülmeyle birlikte ilahiyat programı ile ilköğretim DKAB programı öğrencilerin değer yönelimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Çalışmada öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfın onların değer yönelimlerinde anlamlı bir değişken olup olmadığı sorusuna da cevap aranmıştır. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin lehine olarak Güç Başarı Özyönelim Evrenselcilik Geleneksellik Uyma değer gruplarının anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Bu çerçevede özaşkınlık ve özgenişletim değer grupları da 3. ve 4. sınıf öğrencileri lehine bir farklılık oluşturmaktadır.

## **Kaynakça**

- Arslan, M. (2006). Dini toplumsallaşma ve temel etkenleri: Türk gençleri arasında uygulamalı bir araştırma. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 31, 61-78.
- Avcı N. (2007). Üniversite gençliğinin bireysel ve toplumsal değerlere ilgi ve bakışı. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu 26-28 Kasım 2004 içinde* (ss. 819-851). (Ed: R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan, M. Zengin). İstanbul: Dem Yayınları.
- Aydın, A. (2005). *Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi öğrencilerinin değer hiyerarşileri ile İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer hiyerarşilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*,

- Aydın, M. Ş. (2011). *Açık toplumda din eğitimi (Yeni paradigma ihtiyacı)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Başaran, F. (1993). Üniversite eğitim süresi içinde öğrencilerin değer tercih sıralamalarında değişme. *Yedinci Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Araştırmaları* içinde (ss. 22-25), (Ed. R. Bayraktar, İ. Dağ), Ankara.
- Cevzici, A. (2006). *Felsefe ansiklopedisi. Cilt-4*. Ankara: Babil Yayıncılık.
- Cevzici, A. (2008). *Etiğe giriş*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (1996). *Values in education and education in values*. London: The Falmer Press.
- Hofmann-Towfigh, N. (2007). Do students' values change in different types of schools? *Journal of Moral Education*, 36(4), 453-473.
- Karaca, R. (2008). *İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaymakcan, R. & Meydan, H. (2011). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9 (21), 29-55.
- Kuçuradi, İ. (2010). *İnsan ve değerleri -Değer problemi-*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuşdil, E. M., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 45, 59-76.
- Mehmedoğlu, A. U., (2006). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri ve dindarlık-değer ilişkisi: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30, 133-167.
- Myyry, L., Juujärvi, S. & Pessa, K. (2013). Change in values and moral reasoning during higher education. *European Journal of Developmental Psychology*. e-journal, Routledge, Taylor and Francis Group. DOI:10.1080/17405629.2012.757217
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.
- Poyraz, H. (2011). Değerler nasıl oluşur? *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 61-71.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Schwartz, H. S. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.

- Sencer, M. (1987). *Toplumbilimlerinde yöntem*. Ankara: Beta Yayınları.
- Yapıcı, A., Kutlu, M. O. & Bilican, F. I. (2012). Öğretmen adaylarının değer yönelimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 129-151.
- Yapıcı, A. & Zengin, Z. S. (2003). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerinde psikolojik bir araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 173-206.

## An Empiric Study on Differentiations in Value Orientations of Students Studying at Faculty of Theology

Mustafa ARSLAN\*

Esra TUNÇ\*\*

### Introduction

According to Halstead, values are “*principles, fundamental convictions, ideals, standards or life stances which act as general guides to behavior or as points of reference in decision-making or the evaluation of beliefs or action and which are closely connected to personal integrity and personal identity.*” (Halstead, 1996: 4). Values gives direction to our lives, our behavior, and helps us to create the unity of our character (Rokeach, 1973). Values are acquired through unique set of experiences, individual learning and socialization (Schwartz, 1994, p. 21).

Values that formed in a culture cannot be separated from the society where they belong (Poyraz, 2011; Cevizci, 2006, p. 75, 76). Values are important me-

---

\* Prof. Dr., Inonu University, Faculty of Theology, Department of Sociology of Religion

**E-mail:** muarslan@inonu.edu.tr

**Address for correspondence:** : İnönü Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Sosyolojisi Anabilim Dalı, Malatya

\*\* Research Assistant, Inonu University, Faculty of Theology, Department of Religious Education

**E-mail:** esra.tunc@inonu.edu.tr

asures that give meaning to the community (Avcı, 2007, p. 820). A society's values and the meanings attributed to the values can be used as the most important factor in analyzing the structure of that society (Özensel, 2003, p. 222).

Values can be associated with different sources, and one of these resources religions. Religions offer a value system that guide people to the quest for meaning. Thus, while adopting a religion, the values that are offered by that religion is adopted, and the values offered by religion contribute to the adoption of religion (Cevzici, 2008; Kaymakcan & Meydan, 2011). Religion, besides being seen as a source in the formation of other values, religion itself seen fundamental in shaping the formation of personality and the society (Aydın, 2011, p. 115), "texture of religion is formed by the values" (Aydın, 2003, p. 123).

Because of close relation between religion and values, the religious education is closely related with the formation of values. For example, formation of socialization is a value that is effective in the process of learning of religion (Arslan, 2006, p. 61). When it comes to religious education, the Faculties of Theology are the main personnel training in the field of religious education and undertook important tasks. Furthermore, the responsibility to produce scientific knowledge about religion is the attribute of education in this school, so the factors affecting the quality of education shows the importance of thinking.

Important roles to perform these tasks by the students of the theology faculty are closely related to their values. A student with the guidance of value will fully appreciate the knowledge of religion, and with the results of transformation of knowledge into behavior will affect the value. Therefore, it is important for students of the Faculty of Theology to know the orientations and interpretations of value. In this respect, the subjects of these studies are to identify constitutes of value such as orientations and interpretations of students of the Faculty of Theology.

The purpose of the study is to try to understand education of the students in the Faculty of Theology that is intertwined value orientation, gender, class, and the relationship between education programs and value orientations of students. With their knowledge and experience of religion, students who undertake the task of values education in Theology and DKAB in the teaching program, the value changes will be studied to determine its effect on.

Various studies have been done about the Faculty of Theology in order to determine students' value orientations. These studies are as follows: Başaran

(1993) “ Process of Change of University Students’ Value Preferences In Training” from notification; Aydın (2005) “Compairs value hiyerarchy between the students language and history-geography faculty and the student of divinity faculty” from graduate studies; Yapıcı and Zengin (2003) “The Order of Divinity Students’ Value-Choices: An Example of Çukurova University Faculty of Divinity” from the article; Mehmedoğlu (2006) “Faculty of Theology Students’ Value Priorities and Religiosity-Value Relationship, M. Ü. İ. F. Example” named work; Karaca (2008) “Divinity faculty students’ value priorities” from the master’s thesis. It is concluded however, justification of higher education values in a study on values that can be varied even in the relatively short period (Myryvd., 2013, p. 4). It can be interpreted that these changes can be changed in accordance with the value priorities as a new experience. Value priorities may change in accordance with new experiences and these priorities can vary from individual to individual. In this respect, the determination of the value orientations of students of the Faculty of Theology again was seen as a need. In addition, students of the Faculty of Theology profile today than in the past are known to vary significantly, in this respect such study is needed.

## **Research Methods**

This is a patterned quantitative data research study which was collected through a questionnaire. To students in the form of questions to determine the demographic characteristics of the Schwartz Value Survey expressions are presented. Schwartz Value Survey is tested for reliability and validity by Kağıtçıbaşı and Kuşdil (2000), and was adapted applied in our country. In this study is based on this survey of high reliability and validity. In our study, the scale of values which was developed by Schwartz and colleagues, and the scale is more widely tested in different cultures, as well as the validity and reliability by adapting to our language to be tested was a factor.

Schwartz Value expressions list “The distinct basic values” is divided into 10 types, “The core values”, is divided into 4 main values. The basic values “Power, Achievement, Hedonism, Stimulation, self-direction, universalism, benevolence, tradition, conformity, security” values; Basic values are “Self Enhancement and Self Transcendence” with dimensions of value “Openness to Change and Conservation” presents value dimensions. In parallel with this approach, in this study, values will be analyzed at the 10 basic values and 4 core values. Based on this model the value of the preferred orientations of students



will determined. Determined according to their importance in the process of values (-1, contrary to the principles) and (7, significant at the highest level) on a scale ranging is presented to students.

### **The Research and Sampling**

The research population consists of students who are enrolled in the academic year 2012-2013 at Inonu University Faculty of Theology. In the academic year in which the questionnaire administered at Inonu University Faculty of Theology, 1020 Theology students enrolled in the program, 542 students are enrolled in Religious Culture and Moral Education program. Layer-random sampling method was used for this study, and 111 Bachelor of Theology and 112 Religion Culture Moral Information Teaching students have been selected. An example of the characteristics to be stable towards 'one size will give you confidence' when is enough (Sencer, 1989, p. 387), following the principle of the sample can be said to be sufficient.

According to classroom 1<sup>th</sup> and 2, a set of classes, 2 and 3<sup>th</sup> Classes taken as the second set and training between the first half and the second half of fundamental changes aimed to determine the value. Accordingly the first set 47.5% , and the second set 52.5% and the number of people are in close proximity to each other. 68.6% of female students while male students 31.4% is close ratio. Gender difference example is directly related to the difference of gender in the world. In the faculty there are more girls. It is reflected in the given example. According to the teaching program 68.6% of Theology, and DKAB is 50,2% percent. Considering according where they grew up, the 55.2% in cities followed by 22.9% by villages, 24% by small towns and 9% by metropolitan cities.

### **Analysis and Results**

In the analysis of the data obtained in this study the SPSS 16.0 statistical software package was used. The demographic characteristics of students classified, then the value of their mutual relations between groups and the Pearson correlation analysis and T test was conducted. The average difference between groups in the importance of "0:05" margin control of error was adopted. When the results of the analysis found a higher significance level  $p < .01$  or  $P < .001$  unless otherwise indicated.

## Model of Variable Mean Values

First group of students when looking at individual-level value was found having the highest average value of the category of “Benevolence”. In this category of value, usually to be “helpful, honest, forgiving, loyal, responsible, true friendship” in the foreground. Followed by second the category of “Universalism”. In the category of Universalism to be “broad-minded, equality, protecting the environment, a world at peace, a world of beauty, etc” are of primary concern. Universality of the students of the Faculty of Theology is to prioritize the value of religious pluralism, especially in respect to facilitate the acquisition of competence. “Security” is placed third in the category of value orientations of students. In this value category, The relations of society and the person’s own attributes, such as peace and continuity in the foreground. These values in the literature, although the fact that security is branded with the name of conservatism, qualify for these values, and will not be far wrong. These (with average 46 and up) three categories of value have been identified amount Theology students as “top-level categories of value as”.

In forth row amount Theology students is located “self-direction” category. The values in this category represent independence in thought and action. Value orientations of students in fifth are located “tradition”. In this category in general represented the theme cultural or religious respect and commitment to the principles and ideas. In this category, both to be religious and renunciation of worldly affairs are part of it. Of these values take place in the same category located in Islam, considered all comments that are inconsistent with reality. In this context the value of the group of intermediate values not included in this category of the renunciation of the mundane tasks can be associated with the value. However, all values that are part of traditional values in mid-level group of students to take place. “Achievement” is followed after Traditionalism in the sixth set of values. This category represents a personal achievement. The seventh is “Power” category. This category in general represents the theme social position, power control over people and resources. We have identified 4-7 categories of theology students’ as “middle value categories” as.

Theology students’ eighth place is “Conformity” category. In this category values mean that may harm others and the urge to be contrary to the expectations and limitations of action. Ninth place is the “Stimulation” category. In this category values refer excitement and novelty seeking. The last in value orien-

tation is “Hedonism” category and pleasure, enjoying life. We have identified 8-10 categories as “lower value categories as” for students of theology.

After looking at the ranking of Values of Theology students now, we want to look at “Core Values” rankings. 10 basic values were created by Schwartz are the main groups. Considering these groupings of students “Self Transcendence” is the most important. The main value of this group consists of value “Universalism” and “Benevolence” category. The second row “Conservative” is the main size. This dimension consists of value “Tradition”, “Conformity” and “Security” category. The third order of “Self-direction, Stimulation, Hedonism” that create value categories “ Openness to Change” dimension, The fourth and final order is “Success and Power” value created categories constitute “Self Enhancement” dimension. In Schwartz’s model “hedonism” value “openness to change” with “self enhancement” go back and forth reminded by (Kuşdil and Kağıtçıbaşı, 2000). Results related to all core values fits with Schwartz’s model.

## **Correlation and T-Test Analysis**

### **Relationship between Tradition and Hedonism**

The study was investigated that The Theology Students’ values of the students who value individual level “Hedonism value” and “Tradition value” and the relationship between the level of significance. The studies show that a negative relationship between hedonism and religiosity (Hofmann-Towfigh, 2007; Hood, Spilka, Hunsberger & Gorsuch, 1996; Saroglou & Delpierreve Dernelle, 2004; by Yapıcı, Kutlu & Bilican, 2012, p. 138). In this study, both types of values-especially in the field of theology and religion are not thought to be opposed to each other so no correlation between them was created. Correlation results largely confirmed our expectations. Considering the correlation between these two values no correlation was observed. Although there is no relationship in terms of statistical significance, it is very clear that there is no a positive relationship between them. As stated above, in this regard, studies indicate that this relationship is in the opposite direction, but the relationship in our study is in a neutral state. This condition may be related to the changed concept of tradition and hedonism.

## Relationship between Students' Core Value Orientations

In our research, it was also analyzed that whether there is a *significant relationship between the core values of students*. For this purpose, if considering correlation analysis made between core values, it is seen that the most significant and positive relationship is between *The Conservative* and *Self-Transcendence* ( $r=0,689$ ;  $p < 0.01$ ). This result is interesting and important consequence that from the point of demonstrating strong relationship established between *the universalism and benevolence value orientations* and *the traditional and conservative values of the theology students*.

The lowest relationship between the core values relationship is between *the Conservative* and *Openness to Change Values*, moreover this is consistent with other results and model of core values of Schwartz. However, other low relationship according to the core values of Schwartz is expected that between the Values of *Self-Transcendence* and *Self-enhancement* but it is seen that the low relationship is between the *Self-Transcendence* and *Openness to Change Values*. However, in our opinion, this result is normal especially for a survey among the students of Theology. Because, we think, because of *Hedonism* Value category is taken into the *Openness to Change Core Value* so this poor relationship must have been for this reason and we would like to specify that we share the conviction about this case (means the lower value of hedonistic values between The students of Theology) to be considered where value researches to be applied to the theology students or religious people in the community and moreover should be tested with the new researches.

## Value Orientations of Students' Gender Condition

Considering to the students' gender status value differentiation between basic values and Core Values, the researchers looked at T-test results. Accordingly, the values on the findings of the research among students by gender value orientation of differentiation in favor of men (the excitement and novelty seeking themes that) Stimulation ( $p < ,05$ ) value; girls favor the Universalism ( $p < ,05$ ), Benevolence ( $p < ,001$ ), Conformity ( $p < ,0001$ ) are observed variation in the values. Accordingly, the maximum value differentiation is seen in girls. Girls compared to boys "universalism, benevolence and conformity" value orientation exhibit more types.

Home values between the groups according to gender differentiation will be looking only Self-Transcendence ( $p < .001$ ), the value differentiation in favor of girls in the group are observed. Girl students of universalism and benevolence value expressing Self-Transcendence have a higher orientation. To be effective in some particular value orientations of gender, culture may be associated with gender roles.

### **Value Orientations Students' academic programs**

According to the students' departments between values and Core Values was also examined whether differentiation and T Test results were examined for this purpose. According to these results, no difference in average significantly although these differences do not confirm T test. According to these results, there is no statistically significant difference between departments of Theology and department of Religion Culture Moral Knowledge on value orientations of students studying.

### **The Effect of Education over Change of Student's Value Orientation**

In the research, the students' four year education is split into two parts to investigate student's value orientation and students separated into two groups, 1st-2nd grade and 3rd-4rd grade. Hereafter it was considered that whether differentiations exists between the Values between these two groups and the Core Values and for this purpose the T test results was also examined. According to this, first if we look to the findings in values, whole of value orientation differentiation between the students in the statistical sense according to their class is seen that to be in favor of 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> classes. These are Power ( $p < .05$ ), Achievement ( $p < .05$ ), Self-Direction ( $p < .05$ ), Universalism ( $p < .0001$ ), Tradition ( $p < .0001$ ), Conformity ( $p < .05$ ) values. According to this, the education received by students in the faculty of theology may cause a positive orientation for above presented values.

When we look differentiation of value orientation with respect to education they have taken in terms of core values, Self-Transcendence ( $p < .05$ ), Self-enhancement ( $p < .05$ ), values and similar to values indicated above is on the favor of 3rd and 4rd grade. The education taken on faculty of theology contributes to the perception of core value of the students.

With explanation stated above, it can be stated that there would be some other factor contributing the perception of students of the faculty of theology on the values except for the education instructed in the faculty because progress on the perception of value not only improved by the education but also advanced without any intention with natural communication with parents, relatives, peers, and society. Hence, the school can seem an institution not contribute directly on the perception of the value but it is commonly accepted that the school has a powerful effect over improving awareness of the perception of the values (Hofmann-Towfigh, 2007, p. 454).

## **Results**

As a result, the values of “benevolence, universalism, and security” respectively from the “upper level” value category are at the students’ individual levels values. The values of “self-direction tradition, achievement, and power” respectively are in the “middle level.” The values of “conformity, stimulation and hedonism” are in the “lower level.” Plus, the values of “self-transcendence, conversation, openness to change, self-enhancement” respectively are in the core values of students.

These core values in order are supporting the theory of value by Schwartz. Because self-transcendence is in the first place and core-improvement is in the last place. Above mentioned values of hedonism and tradition at the individual level were against each other in the previous studies, but they are found out to be neutral in this study.

In the core values of students, the most meaningful and positive relationship is found in between conservation and self-transcendence. These results prove that students were able to relate the universalism and benevolence values with tradition values strongly. Also, there was a little interaction between being openness to change and conservation. These two relationships can also be seen in Schwartz’s theory. However, the relationship between the values of excessiveness and open mindedness is not similar to the Schwartz’s theory. Additionally, there was supposed to be an inverse relationship between self-transcendence and openness to change. On the other hand, these results are quite expected due to the participants being from faculty of theology.

This study also revealed that “gender” was a meaningful factor. Thus, males were showing more tendency towards stimulation, while females were sho-

wing more universalism, benevolence, conformity. Also, female students were showing more self-transcendence in the core values than males. Therefore, the different orientations between males and females can be related to the roles of them in the society.

This study also investigated whether there was a difference in the departments of theology faculty or not. However, there was no significant difference between the department of theology and department of religious culture and moral knowledge teaching as a profession.

This study looked at the class differences, as well, and found a meaningful difference in terms of power, achievement, self-direction, universalism, and tradition at the 3rd and 4th grades. In this sense, excessiveness and core improvement values make a difference in favour of 3rd and 4th grades.

**Keywords-** Schwartz Values Inventory, Divinity Faculty's Students, Values, Change and differentiations in values.





## Değerler Eğitiminde Bir Meslek Teşkilâtı: Ahîlik\*

Umut KAYA\*\*

**Özet-** Değer eğitimi, kişinin verilmek istenen değeri davranışa dönüştürdüğü takdirde amacına ulaşmış sayılacağı bir süreci ifade eder. Bu bakımdan muhataba söz konusu değer kavramlarının içeriğinin öğretilmesi kadar bu değerın muhatap tarafından içselleştirilip davranışa aksettirilmesi de önem arz eder. Ahîlik teşkilâtı, bu değerleri bireyin içselleştirmesinde ve davranışa dönüştürmesinde önemli rol oynamış tarihe mal olmuş bir meslekî sivil toplum kuruluşudur. Ahîlik, bir meslek örgütü olduğu kadar, getirmiş olduğu ahlâkî öğretilerle birlikte aynı zamanda ahlâkî değerlerin günlük hayatın bütün sahalarında yaşanmasını hedeflemiş yaygın bir ahlâk eğitim merkezi mahiyetindedir. Ahîlik, bireye kendini tanıma yollarını göstererek fitratını korumasını ve bireyin yaşamına evrensel ahlâk değerlerini hâkim kılmayı hedef edinen bir kurumdur. Ahîlik teşkilâtı, yaşama geçirdiği ahlâkî değerleri ise fütüvvetnâmelerden almıştır. Fütüvvetnâmeler, ahîlik teşkilâtının adap, töre ve kaidelerini didaktik bir tarzda açıklayan ve toplumun tamamen uyması istenilen ahlâk kurallarını içeren birincil kaynaklardır. Ahîlik teşkilâtı, ahlâkî değerlerin bireye kazandırılmasında fütüvvetnâmelerde yer alan metotları kullanmışlardır. Gözlem ve model alma yolu ile öğrenme, örnek olma metodu, sohbet ile eğitim, soru-cevap metodu bu metotlardan bazılarıdır. Ahîde bulunması gereken hasletlerin detaylı bir şekilde aktarıldığı fütüvvetnâmelere göre, ahîlik teşkilâtının ahlâk eğitiminde yer alan dört temel ilke iffet, şecaat, hikmet ve adalet iken, bunlara bağlı sekiz temel değer ise cömertlik, tövbe, doğruluk, hidayet, alçak gönüllülük, emniyet, vefa ve öğüttür.

\* Bu makale, 26-28 Ekim 2011 tarihleri arasında Osmangazi Üniversitesi'nce Eskişehir'de düzenlenen Değerler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildirinin makale haline getirilmiş şeklidir.

\*\* Dr., Başbakanlık Osmanlı Arşivi

**E-posta:** umutkaya58@hotmail.com

Ahîlik teşkilâtı, bu değerlerin bireye kazandırılmasında sosyal kontrolü etkin bir şekilde kullanarak aynı zamanda günümüze de ışık tutmaktadır.

**Anahtar Kelimeler-** Ahlâk, Değerler Eğitimi, Ahîlik, Fütüvvetnâme

### **Değerler Eğitimi ve Ahîlik**

Değer, sözcük olarak en genel manada bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin sahip olduğu kıymet, yüksek ve yararlı nitelik olarak tarif edilmektedir. Günümüzde de değer kavramı, spordan ekonomiye, eğitimden siyasete kadar birçok alanda sıklıkla kullanılmaktadır. “Milli değerler”, “sosyal değerler”, “dinî değerler” bu kullanımlara örnek olarak verilebilecek terkiplerdir (Arslan ve Yaşar, 2007, s. 8). Eğitim alanında ise bu terkip “değerler eğitimi” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu aynı zamanda, geleneğimizde faziletler olarak nitelendirdiğimiz cömertlik, yardımseverlik, hilim, şefkat, merhamet gibi erdemlerin eğitimini içeren bir terkinin adıdır. Belki de söz konusu değerlerin git-tikçe zayıfladığının farkına varılmasının bir sonucu olarak, değerler eğitimi her geçen gün önemini arttıran bir konu olmaktadır. Hâlbuki geçmişte bu değerler, muhatap hiç farkına varmadan, muhatabın gündelik yaşantısı içinde bireye kazandırılan davranış biçimleriydi. Ancak günümüzde gelinen nokta, zayıflayan sosyal ve insani ilişkiler artık bu davranışların gündelik yaşam içerisinde kazandırılmasına yetmemektedir. Okullarda bu konuda verilen eğitim ise, konunun teorik olarak anlatılmasından öteye geçmemekte ve faziletlerin davranışa dönüşmesi sürecine ilgisiz kalmaktadır. Hatta okullarda öğretilen bu değerler toplum içinde tatbik edilme imkânı bulamamaktadır. Hâlbuki değerler eğitimi, kişinin verilmek istenen değeri davranışa dönüştürdüğü takdirde amacına ulaşmış sayılacağı bir süreci ifade etmektedir. Bu bakımdan muhataba söz konusu değer kavramlarının içeriğinin öğretilmesi kadar bu değerlerin muhatap tarafından içselleştirilip davranışa aksettirilmesi de önem arz etmektedir. Bunun için değerlerin davranışa dönüştürülmesi süreci değerler eğitiminin üzerinde sıkça durduğu bir sorun olarak karşımıza çıkar. Bu değerlerin davranışa dönüştürülmesi sürecinde kişinin çevresi önemli bir yer tutmaktadır. Kişi üzerinde bu değerlerin kazandırılmasında çevrenin nasıl rol oynadığı ahîlik teşkilâtı üzerinden incelenecek olan bu çalışmada, ahîliğin el kitabı mahîyetinde olan fütüvvetnâmelerde geçen değerler ile bu değerlerin davranışa yansımaları sürecinde ahîlik teşkilâtının rolü açıklanacaktır. Bu yapılırken, öncelikle ahîliğin hedefleri ele alınacak, ahîliğin eğitim esasları incelenecek ve son olarak fütüvvetnâmelerde geçen değerler ile

ahîlerin bu değerleri muhataba kazandırırken izledikleri metotlar vurgulanacaktır.

Ahîlik, İslam ahlâkı ile Türk geleneklerini kaynaştıran bir düşünce sisteminin mahsulüdür. Bu felsefeye göre kurulan ve geliştirilen teşkilâtın, karakteristik özellikleri bakımından Batı'daki meslek kurulu olan Loncaların (Corporation/kooperatifçiliğin) meydana gelişinde de tesirleri olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Ekinci, 1985, s. 31). Değerler eğitimini de içine alan ahlâk eğitiminde, özellikle okullarda ahlâkî öğretilerin hayata geçirilmesi için oluşturulan (Kızılay Kolu gibi) kol faaliyetleri de önemli roller üstlenmektedir (Kazım Nami, 1925, s. 89-104). Benzer şekilde ahîlik teşkilâtı da kazanılan değerlerin davranışa aksettirilmesi yönünden büyük bir önem arz eder. Bir meslek örgütü olarak ahîlik, hem kendi iç dinamikleri açısından ticarî alanda bir kontrol mekanizması sağlarken, hem de ahlâkî açıdan müntesiplerinin değerleri öğrenmesine ve bunları hayata geçirmesine yardımcı olan bir sivil toplum kuruluşu hüviyetine bürünmektedir. Bir sivil toplum kuruluşu olmakla beraber, ahîliğin devlet desteğinden ve kontrolünden tamamen uzak olduğu düşünülmemelidir. Ahîler, etkili oldukları dönemde aynı zamanda devletin çok ihtiyacı olan askeri güce katkıda bulunmak için de organize edilmişler ve devlet adamları tarafından da desteklenmişlerdir. Bilhassa ilk dönem Osmanlı sultanlarının pek çok Ahîye vakıfta buldukları bilinmektedir (Sarıkaya, 1999, s. 50).

Ahlâk, soyut bir kavramdır. Ahlâkın somut hali ise; ahlâkî faziletlerin teori alanından pratik alana zuhur etmesi yani davranış haline gelmesi ile gerçekleşmektedir. Ahlâkî faziletlerin soyut halden somut hale geçirilmesinde önemli bir rol oynayan, ahlâkî teşkilâtlardan birisinin adı ise Ahîliktir. Bu bakımdan Ahîlik teşkilâtına, toplumsal ahlâk kurallarının yaparak ve yaşanılarak kazanıldığı eğitim kurumları gözü ile bakılabilir (Sancaklı, 2010, s. 8). İlk bakışta bir meslek örgütü gibi görünen Ahîlik kurumuna yaklaştıkça, kurumun özü ve esası edep ve fazilet olan bir insanlık mektebine dönüştüğü görülmektedir.

Ahîlik ile ahlâk ilişkisini en açık şekilde, ahîliğin tarihi belgeleri olan fütüvvetnâmelerde görmekteyiz. Fütüvvetnâmelere göre, bu teşkilâtın mensupları cömert, mütevazı, doğru ve vefalı olmak zorundaydılar ve hırsızlık, yalan gıybet, hile, içki içmek gibi kötü alışkanlıklardan da men edilmişlerdir. Yukarıda saydığımız hasletlerin, ahlâkî faziletler olduğu herhalde gözden kaçmayacaktır. Bu haliyle ahîlik kurumu, ahlâk eğitiminin yapıldığı bir yaygın eğitim kurumu olarak vasıflanabilir (Bayraktar, 2005, s. 89-90). Bu bakımdan ahîlik teşkilâtı gündelik hayatın sosyal işlerini düzenlemek için, İslâmî değerlere bağlı

bir Türk kültür ve ahlâk sistemi ortaya koymayı, bunu da kurumlaştırmayı ve işletmeyi başarmış bir teşkilâttır (Günay, 2007, s. 184).

### Ahîliğin Hedefleri

Ahîliğin temel hedefi hiçbir insanı aç ve açıkta bırakmamak ve onlara Allah'ın bir emaneti gözü ile bakarak zarar vermemektir. Ahîlikte halka hizmet Hakk'a hizmet olarak görülür. Ahîlik insana manevî, ahlâkî ve sosyal hayatın bütünlüğünü telkin eder. Bu manada ahîlik kurumunda bütüncül bir anlayış vardır. Ahîlik kurumu dinî, manevî, ahlâkî, insanî değerlerin yanında maddî, ekonomik ve ticarî süreçleri birbirinden ayırmadan ve aralarında çatışmalar, çelişmeler meydana getirtmeden hepsini aynı çatı altında değerlendirmektedir (Bayraktar, 2005, s. 91-93). Ahîlik bir meslek örgütü olduğu kadar dinsel, siyasal ve ekonomik yönleriyle ön plana çıkıp, ahlâk eğitimi veren bir kurumdur (Altıntaş ve Doğan, 2003, s. 60). Nitekim ahîlerin, buldukları bölgelere tekke ve zaviyenin yanında imkânları ölçüsünde cami, medrese ve kütüphaneler yaptırması da bu hususu destekleyen bir gerçektir (Kazıcı, 2006, s. 69-71). Ahîlik kurumu ve getirmiş olduğu öğretiler, ahlâkî bir eğitimden ayrı düşünülmemelidir. Ahîlik, ahlâkî erdemlerin özellikle üretim ve ticaret hayatından başlamak sureti ile gündelik hayatın bütün sahalarında yaşanmasını hedef alan bir eğitim kurumudur (Bayraktar, 2005, s. 94).

Ahîlik Selçuklular devrinde ortaya çıkmış ve özellikle Osmanlı devletinin yükseliş devrinde etkili olmuş bir yaygın eğitim kurumu olarak tanımlanabilir (Akyüz, 2001, s. 48). Akyüz'ün ifade ettiği gibi ahîliğin başlangıç devri her ne kadar Selçuklular devri olarak gösterilse de; ahîlik teşkilâtının kökeni İslam toplumunda hicretin ikinci yüzyılından beri bilinen, fütüvvet birliklerinin bir araya gelmesiyle kurulmuş olan Fütüvvet Teşkilâtı'na dayanır (Şahin, 2006, s. 299). Bu bakımdan Ahîlik Teşkilâtı'nın, XIII. yüzyıldan daha erken zamanlarda İran coğrafyasına kadar uzanan temelleri olduğunu söylemek mümkündür (Ocak, 1996a, s. 129; Ocak, 1996b, s. 264). Ahîlik ilk bakışta bir esnaf topluluğu olarak görünse de etkilediği çevreye göz attığımızda, toplumun bütün fert ve kurumları arasında iyi ilişkiler kuran herkesin huzur içinde yaşamasını sağlamaya çalışan bir kuruluş olarak gözümüze çarpar (Kılavuz, 2005, s. 615).

Ahîlik kelime manası olarak, kardeşlik veya cömertlik manasına geldiğine dair çeşitli görüşler vardır. Hasan Fehmi, ahî kelimesinin manasının kardeş olarak verilmesindeki yanlışlığının İbn Battûta'nın bu kelimeyi Arapça zannemesinden ortaya çıktığını öne sürmektedir. Ona göre ahî baba kullanımı da bu

hususu destekler mahiyettedir. Buna göre ahî kelimesi, âkî, cömert manasını ifade eden Türkçe bir kelimedir (Hasan Fehmi, 1928, s. 50). Bu kelime ile ilgili en kapsamlı tartışma A. Sait Aykut tarafından yapılmıştır. İbn Battûta'nın Seyahatnamesini Türkçe 'ye çevirip değerlendirmelerde bulunan Aykut, konu ile ilgili geniş açıklamalarından sonra kelimenin bir grubu idare eden reis, aga, ağa manasına geldiğini ve ahi kelimesinin bölgesel şive ile söylenişi olan ahi şeklinde okunması gerektiğini ifade etmektedir (İbn Battûta, 2004, s.LVI-LIX).

Ahîliğin kurucusu olarak kabul edilen zamanının önemli bilim merkezlerinde eğitim görmüş Ahî Evran'ın eğitim-öğretim programı çerçevesinde insan eğitiminin önemini kavrayan ahîler, ferdi gücü ölçüsünde ahlâkî, dinî ve meslekî bilgi ve beceriler ile donatmayı, dünya ve ahiret mutluluğunu ve bireyin insan-ı kâmil derecesine ulaşmasını ahîliğin eğitimin amaçları haline getirmişlerdir (Kılavuz, 2005, s. 616).

### **Ahîliğin Eğitim Esasları**

Ahîliğin eğitim esasları, bireylere kendini tanıma yollarını göstermek, insanın fitratını korumak, kişiliğini geliştirmek, bireyde gizli kalmış yetenekleri ortaya çıkartarak bildiklerini yaşamasını sağlamak ve yaşamlarına evrensel ahlâk değerlerini hâkim kılmaktır. Bu doğrultuda ahîlik teşkilâtına bağlı olan gençlere bir yandan meslek eğitimi verilirken, diğer taraftan ahlâkî ve dinî eğitim vermeye çalışılmıştır (Kılavuz, 2005, s. 617). Ahîlik teşkilâtındaki eğitim, terbiye için gerekli temel dersleri esas olan sistemli bir programla beraber teşkilât içindeki çeşitli toplantı ve merasimlerde pratik olarak verilen, teşkilât adap ve erkânını öğretme ve yaşatmayı hedefleyen bir faaliyettir (Sarıkaya, 2002, s. 68).

Ahîlik eğitiminde belli ahlâkî değerlere sahip olmakla birlikte asıl önemli olan bu değerlerin davranışlara aksettirilmesidir. Davranışlara dönüşmeyen değerler, ahîlikte sahip olunmamış değerler olarak kabul edilmiştir. Fütüvvetnâme yazarlarından Kâşânî “*İşle doğrulanmayan her söz beyhudedir*” diyerek bu konuya dikkat çekmiştir (Kazıcı, 2006, s. 70). Bu bakımdan ahîler, iş başında yapılan eğitimin iş dışında yapılan eğitimle bütünleşmesini sağlamışlardır.

Ahîlik teşkilâtında eğitimin üç sacayağı vardır; ahlâk, bilim ve çalışma. “Hiç ölmeyecekmiş gibi dünya için, yarın ölecekmiş gibi ahîret için çalış” ilkesini kendilerine rehber edinen ahîler, dünyada yaşamak için bilgi, sanat, ahlâk, karşılıklı yardımlaşma ve sosyal dayanışmanın; ahîret için de iman esaslarına sımsıkı sarılmanın gerekli olduğunu savunurlar. Dünya ve ahîret anlayışını birlikte bünyelerinde birleştiren bir düşünce yapısına sahip olan ahîler, gündüzün

yapılan çırak eğitiminden sonra din ve ahlâk eğitimi için ise zaviyelere giderlerdi. Toplumun her kesimine açık olan zaviyelerde öğretilen ahlâk kuralları daha sonra tüm toplumun ortak değerleri olarak hayata geçirilirdi (Kılavuz, 2005, s. 621).

Eğitimde bütünlük ilkesi<sup>1</sup> çerçevesinde ahîler, eğitim sisteminde amaçlarını gerçekleştirebilmek için insanı bir bütün olarak ele alarak meslekî, dinî ve içtimaî bilgiyi aynı anda vermeye çalışmışlardır. Bu konuda ahîlerin eğitimin bütünlük ilkesi çerçevesinde eğitimin üç sacayağı olan beden, zihin ve karakter eğitimine, şahsiyet-duygu-düşünce-davranış bütünlüğü içerisinde yaklaştıklarını söyleyebiliriz. Hayatı, biri ahîret ve diğeri dünya olan iki kanatlı bir kuş gibi düşünen ahîler, davranışlarında itidal ile hareket edip başkalarının haklarına riayet eden İslâm inancı ile Türk örf ve adetlerini birleştiren bir insan-ı kâmil modeli meydana getirmeyi amaçlamışlardır (Ekinci, 1985, s. 35).

Yukarıda yaygın eğitim kurumu olarak nitelendirdiğimiz Ahîlik Teşkilâtı özellikle yetişkin eğitimi konusunda da öne çıkan bir eğitim kurumu olarak göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda modern eğitim tabiri ile “hayat boyu eğitim” ilkesini yüzyıllar önce uygulamışlardır. Ahîler ahlâkın değişebilir olduğunu düşündüklerinden kötü davranışlar ortaya koyan insanların da davranışlarının değiştirilebilmesi için eğitim hizmetlerinden yararlandırılması gerektiğini savunmuşlardır.

İslam ahlâk anlayışının arka planında bir ahîret inancı vardır. Ahlâk öğretisinde, ahîret inancı otokontrolü sağlayan bir mekanizma görevi görür. Bu bakımdan ahîler, ahlâk eğitiminde olayları bütüncül bir bakış açısı ile ele alarak, sadece insanların Allah ile olan ilişkisini düzenlemekle kalmayıp insanların birbirleri ile ilişkilerini de düzenleyerek günlük hayattaki sorunlarına çözüm bulan bir anlayış geliştirmişlerdir (Kılavuz, 2005, s. 619).

### **Fütüvvetnâmeler**

Ahîlik Teşkilâtı, yaşama geçirdiği ahlâkî kuralları fütüvvetnâmelerden almıştır (Çakmak, 2005, s. 249). Ahî zaviyelerinde okutulan kaynaklar arasında Türk Destanları, Kutadgu Bilig, ahîliğin kurucusu sayılan Ahî Evran’ın tefsir, hadis, kelam, fıkıh, tasavvuf, felsefe ve tıp ile ilgili kitaplarının haricinde kaynağı Kur’ân ve hadisler olan Ahîliğin ahlâk nizamnamesi olarak da bilinen fütüvvetnâmeler okutulurdu (Demir, 2000, s. 371-372; Ekinci, 2008, s.

<sup>1</sup> Eğitimde bütünlük ilkesi için bkz: Çamdibi, 2003:60-72.

73). Fütüvvetnâmeler, ahî ocaklarında sürdürülen eğitim ve öğretim açısından önemlidir. Bu eserler, ahî ocağına intisap edenlerin inanç esasları ve bu inanç esaslarına dayalı çalışma hayatlarına dair prensipleri ihtiva etmektedir (Bayram, 2005, s. 142). Fütüvvetnâmelerin bu kuruluşun bir nevi ahlâkî tüzüğü olduğu düşünüldüğünde fütüvvetnâmeleri incelemek daha bir anlam kazanacaktır. Fütüvvetnâmeler, ahîlik teşkilâtının adap, töre ve kaidelerini didaktik bir tarzda açıklayan, Kur'ân ve hadislerle dayanan güzel ahlâk ve ideal insan tipini belirlerken aynı zamanda toplumun tamamen uyması istenilen ahlâk kurallarını içeren birincil kaynaklardır (Sarıkaya, 1999, s. 53-55). İlk başlarda Arapça ve Farsça olan fütüvvetnâmeler, XIII. yüzyıldan itibaren Türkçe olarak da kaleme alınmışlardır. Fütüvvet hakkında bilinen ilk müstakil eser, Ebû Abdurrahman Muhammed b. Sülemi (öl. 1021)'nin *Kitabu'l-Fütüvve* isimli eseridir (Şeker, 2006, s. 39-40).

Fütüvvet, kelime anlamı olarak mertlik, yiğitlik, gençlik, kahramanlık, cömertlik gibi anlamlara gelmektedir. Kavram olarak fütüvvet ise, herhangi bir karşılık beklemezsizin başkalarına yardım ve iyilik etmek, başkalarını kendine tercih edip onların menfaatlerini kendi menfaatinden üstün tutmak, toplumun ve fertlerin mutluluğu ve kurtuluşu için kendini feda etmek gibi manalara gelmektedir (Çakmak, 2005, s. 251). Yiğitlik-kahramanlık (şecaat), cömertlik, fedakârlık, iyi kalpli ve iyiliksever olmak, insana ve insanlığa karşı merhametli ve sevgi dolu olmayı fütüvvet terimi altında birleştiren tasavvufî anlayışta, fütüvvet dinî ve ahlâkî manada bir insanda bulunması gereken olgunluğu ve kemâlî ifade etmektedir.

Günümüzde, bazılarının müellifleri dahi bilinmeyen birçok fütüvvetnâme olduğu bilinmektedir. Bu eserlerin ortak noktaları ise ahlâktır (Demir, 2003, s. 54). Bu açıdan fütüvvetnâmelere bakıldığında hemen hepsinde, nefesine hâkim olmak, iyi huylu olmak, Allah'ın emirlerine uyup yasaklarından kaçınmak, iyiliksever ve cömert olmak, misafirperver olmak, bütün insanlara karşı muhabbet göstermek, onlara yalan söylememek, onları aldatmamak, iftira ve dedikodudan sakınmak, hak ve adaleti gözetmek, zulme ve haksızlığa karşı koymak gibi temel ahlâkî prensiplerin yer aldığı görülür (Çağatay, 1989, s. 158; Çağatay, 1990, s. 66-67).

### **Fütüvvetnâmelerdeki Öğretim Yöntemleri**

Ahîlikte gözlem ve model alma yolu ile öğrenme, önemli bir meslekî ve ahlâkî eğitim metodu olarak kullanılmıştır. Ahîlikte “şakird görmeyince öğrenemez” kuralı gibi fütüvvetnâmelerde de üstadın dinî ve ahlâkî açıdan mükemmel ol-

ması ve öğrencinin de üstadını (hocasını/ustasını) kendine örnek alarak dinî, ahlâkî ve meslekî açıdan mükemmelliğe ulaşması istenirdi. Buna göre, ahîlik teşkilâtında tekke ve zaviyelerde verilen nazarî bilgiler, iş yerinde ustanın tatbi-katıyla görerek öğrenilirdi (Torun, 1998, s. 118). Bu açıdan fütüvvetnâmelerde “*Ahî, öğrencisine öğreteceği şeyi kendi yapa ki öğrencisi de görüp öğren-*” denilmektedir. Ahlâkî faziletlerin muhataba kazandırılması, karşılıklı ilişkilere dayalı olup daha çok örnek alma metodu ile gerçekleşir ki, ahîler de bu metodu öğretim sistemlerinde uygulamaya çalışmışlardır. Bu tür öğrenme şeklinde, öğrencilerin bir grup içinde olmaları ile şekillenen sosyal çevre, ders konularının teorik olarak öğrenilmesi ile meydana getirilen etkiden daha olumlu tesirler meydana getirmektedir. Bu açıdan karşılıklı ilişkilere dayalı bu öğretim sisteminde öğrenilen bilgiler ve tecrübeler, bir konunun içeriğinin sadece zihinde tutulması ile öğrenilen bilgilerden daha kalıcı olmaktadır. Zira etkili eğitim ve öğretim, muhtevadan çok öğrenmenin süreci ve öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkilerin niteliği ile yakından ilgilidir. Belli bir süreç içinde oluşan bu tür öğrenme biçiminde, bilgiler geçmişten miras alınarak geleceğe aktarılan bir süreç sonucunda öğrenilmektedir (Kılavuz, 2005, s. 624).

Ahîlik teşkilâtına giren genç, hayatının her safhasında ahlâkî eğitimi alıyor, onların tabiri ile terbiye görüyordu. Ahîlerin katıldığı zaviyelerde eğitim genelde sohbet ve merasimlerle yapılırdı. Sohbet ile eğitim<sup>2</sup>, fütüvvetnâmelerde üzerinde çokça durulan bir konudur. Sohbet konusunda fütüvvetnâmelerde yazılanlar, bu metodun zamanın ahlâk eğitiminde önemli bir yer tuttuğunu bize göstermektedir. Kâşânî (öl. 1329) *Fütüvvetnâme*'sinde sohbet ile ilgili şöyle demektedir: “*Bu yola giren sohbetle faziletleri kazanır, onların âdetlerini âdet edinir ve bunu meleke haline kor. Çünkü önde gidene uymaktan ve sohbetten fazla nefse tesir eden yoldaştan başka, ruh açan hiçbir şey yoktur*” (Gölpınarlı, 1949-1950, s. 290-291). Fütüvvetnâmelerde, kemal sahibi olanlar ile sohbetin fazilet ve edepleri kazandırdığı ifade edilerek olgun bilgili kişilerle sohbetin önemi belirtilmektedir. Bu ilişkiyi Burgazî *Fütüvvetnâme*'sinde “*Bülbülle sohbet edenin yeri gül bahçesi, baykuşla sohbet edenin yeri viraneliktir*” diyerek anlatmaktadır (Gölpınarlı, 1953-1954, s. 134).

Ahîlik teşkilâtında merasimler de önemli bir eğitim aracı idi. Merasimlerde eğitimler soru-cevap usulü ile oluyordu. Merasimlerde ahî şeyhi, ahîye bilmesi gereken konularda soru soruyor, ahî de onu cevaplıyor, bilmedikleri sorular hakkında ise ahî şeyhi tarafından ahîye bilgi veriliyordu (Altıntaş ve Doğan,

<sup>2</sup> Sohbetin eğitim ve öğretimdeki rolü için bkz: Bozkurt, 2006: 187-200.



2003, s. 71). Bir Bektaşî fütüvvetnâmesinde geçen soru-cevaplardan bazıları şu şekildedir: “Eğer sorsalar: *Üstad-ı nefis nedir? cevap budur ki: Üçtür. Evvel cevap budur ki: Sen seni ne ile bilirsin, ismin cismin ne ile mevcut idersin? İkinci: Sen seni ne ile bulursun?*” Üçüncü cevap oldur ki: *Ne ile Müslümansın? Cevab-ı evvel oldur ki: İsmimi okumakla bilirim. İkinci budur ki: “Hak içinde kendi ismim bile bilirim.” Üçüncü budur ki: Bir ayet birle Müslümanım*” (Köksal ve Gıynaş, 2010, s. 410–411).

Merasim sırasında ahî şeyhinin, ahî adayına verdiği öğütleri de eğitim açısından unutmamak gerekir. Öğüt ile eğitim ahîlik teşkilâtı merasimlerinde sıklıkla başvurulan bir yöntemdir. Şed kuşanma<sup>3</sup> sırasında ahîye: “*Tanrı yolunu hatırla, dinini gözet, çekinme yolunu sıkı tut, ahîret işlerine hazırlan, insanların ayıplarını ört, kötü huylarını gider, insaflı ve ahîret yurdunu al*” şeklinde verilen öğütler ahî tarafından kulağa küpe yapılan öğütler olarak kaydedilmektedir (Gölpınarlı, 1955-1956, s. 42).

Özetle, ahîlik teşkilâtındaki eğitim, teşkilât adap ve erkanının öğretildiği, Kur’ân-ı Kerîm okuma, tarih, musiki, tasavvuf gibi dersleri okuyarak, dinleyerek, teşkilâtteki çırak ve gerektiğinde hocalarla birlikte tatbiki olarak öğretildiği bir eğitim şeklidir. Bu bakımdan ahîlik teşkilâtına sistemli bir halk eğitimi adını vermek de mümkündür (Anadol, 1991, s. 96).

### **Ahîde Bulunması Gereken Vasıflar**

Ahîliğin temel rükünleri ilim, amel, sabır Allah’a şükretmek ve ihlastır. Bunun yanı sıra aynı zamanda bir fütüvvet erbabı olan ahî, temiz ahlâklı ve topluma örnek bir şahsiyet olarak İslam’ın şartlarını yerine getirmeli, dürüst yani ne aldatan ne de aldatılan olmalı, yalandan uzak durmalı, gıybet etmemeli, haramdan uzak durmalıdır (Şahin, 2007, s. 183).

Fütüvvetnâmelere göre, öğrenci çıraklık sürecince en az 124 adap ve erkân kaidesi öğrenirken, ustalıkta ise 740 adap ve erkânı bilmesi gerekli idi. Bu adap ve erkân kaidelerine bakıldığında çoğunun Hz. Peygamber (sav)’in hadislerinden alınmış ve halk arasında anane haline gelmiş sünnet motifleri olduğu görülür. Sancaklı, ahîliğin kökeni ne olursa olsun Kur’ân-ı Kerîm ve Hz. Peygamber (sav)’in hadislerine dayandığını ifade eder. Sancaklı’ya göre, bunu tespit edebilmek için ahîliğin ahlâkî değerleri ile insani ilişkilerini Hz. Peygamber (sav)’in hadislerini ile karşılaştırmak yeterlidir (Sancaklı, 2010, s. 1-2,13-15).

3 Eski esnaf teşkilâtı kuruluşlarında ahînin, ahîliğe ve sanata bağlılığını göstermek üzere merasimle sarımsığı kuşak bağlaması, bkz: Şemseddin Sami, 1989, s. 71.

Fütüvvetnâmelerde yer alan dinî ve ahlâkî kurallardan bazıları Allah'a, meleklerine, kitaplarına, peygamberlerine, ahîret gününe, hayır ve şerrin Allah'tan geldiğine iman etmek gibi imanî; bazıları namazı dosdoğru kılmak, zekât vermek, oruç tutmak, hacca gitmek gibi ibadetle ilgili esasların yanında, bazıları da Allah Teala'ya, peygamberine ve müminlere samimi davranmak, anaya-babaya iyilik ve ihsanda bulunup yakın akrabayı ihmal etmemek, arkadaşlarına ve komşularına iyi davranmak, sabah ve akşam zikirlerine müdavim olmak, riya'yı terk etmek, temizliğe riayet etmek, Allah'ın hoşnut olduğu ahlâka ulaşmak için çalışmak, büyüklere karşı hürmetli olmak, affetmek, kendisinden aşağıda bulunanlara karşı şefkatli olmak, sözünde ve işinde adalet içinde olmak, yumuşak sözlü olup ehl-i hakla oturup kalkmak ve hüsn-i zanda bulunmak, iyi huylu ve güzel ahlâklı olmak, işinde ve hayatında doğru ve güvenilir olmak, ahdinde, sözünde ve sevgisinde vefalı olmak, sözünü bilmek, hizmette ve vermede ayırım yapmamak, yaptığı iyilikten karşılık beklememek, güler yüzlü ve tatlı dilli olmak, hataları yüze vurmamak, dostluğa önem vermek, kötülük edenlere iyilikte bulunmak, hiç kimseyi azarlamamak, dedikoduyu terk etmek, komşularına iyilik etmek, insanların işlerini içten, gönülden yapmak, başkasının malına hıyanet etmemek, sabır ehli olmak, cömert, ikram ve kerem sahibi olmak, daima hakkın yanında olmak, öfkesine hâkim olmak, suçluya yumuşak davranmak, sır saklamak, gelmeyene gitmek, dost ve akrabayı ziyaret etmek, içi, dışı, özü, sözü bir olmak, kötü söz ve hareketlerden sakınmak, maiyetinde ve hizmetindekileri korumak ve gözetmek, elini, sofrasını ve kapısını açık tutmak, dilini, gözünü ve belini bağlı tutmak, makam ve mevki sahibi iken mütevazı olmak, güçlü ve kuvvetli olunca affetmek, ikramda ve iyilikte bulununca başa kakmamak, nefisine hâkim olmak, Allah'ın emirlerine uymak, yasaklarından sakınmak, iyi kalpli ve misafirperver olmak, yalan söylememek, iftira ve dedikodudan sakınmak, adaletli olmak, zulme, zalime ve haksızlığa karşı koymak gibi ahlâkî esasları içermektedir (Kılavuz, 2005, s. 625; Pala, 2007, s. 5).

Fütüvvetnâmelerde yer alan bu ahlâkî değerler kolaydan zora doğru uzanan bir yöntemle muhataba kazandırılmaya çalışılıyordu. Kolaydan zora doğru metodu, Ahî Evran tarafından da benimseyerek kullanılmıştır. Ahî Evran, iş yerlerindeki işçileri, çırakları dinî ve ahlâkî yönden eğitmek için ele aldığı eserlerde basitten mürekkebe doğru bir tertip içinde halk tipi eserler yazmıştır (Bayram, 2005, s. 144).

Ahîliğin el kitabı mahiyetinde olan fütüvvetnâmelerde yer alan, ahîde bulunması gereken bu vasıfların İslâm ahlâk felsefesindeki faziletlerle benzerliği

dikkat çekicidir. Bu bakımdan ahîlik teşkilâtını İslâm ahlâk prensiplerinin ete kemiğe bürünmüş, topluma sirayet etmiş ve davranışa dönüşmüş şekli olarak niteleyebilir; ahîlikteki fütüvvet idealinin İslâmiyet'in telkin ettiği tüm güzel ahlâk esaslarını kapsadığını ve bir insan-ı kâmil yetiştirmeyi amaçlayıp bu bağlamda bir fazıl toplum modeline doğru yol aldığını söyleyebiliriz. Bu şekilde bu ahlâkî meziyetler ile ahîlik teşkilâtında İslam'ın ruhuna uygun dünya ve ahîret dengesini gözeten, sosyal olaylara duyarlı, toplumda söz sahîbi aktif ve dinamik bir şahsiyetin inşası hedef alınmaktadır (Sarıkaya, 1999, s. 66).

Ahlâk eğitiminde, kazandırılmak istenen prensiplerin davranışa dönüşüp alışkanlık haline gelmediği takdirde bir anlam ifade etmeyeceğini daha önce belirtmiştik. Ahîlik teşkilâtı da muhatabına ahlâkî ve dinî eğitimi bu doğrultuda vermeye özen göstermiştir. Ahîler, ahlâkî öğretilerini günlük hayatta karşılaşılan olaylarla birlikte uygulamalı olarak vermeye çalışırlardı. Ahîlik teşkilâtının kurucusu Ahi Evran da eserlerinde sık sık ilimsiz amelin fayda vermeyeceğini, kişinin ilmi ile âmîl olması gerektiğini ve kişinin ilmini uyguladığı ölçüde makbul insan olacağını savunur (Bayram, 1991, s. 136; 1995, s. 38). Bu doğrultuda teşkilâta yemeklerden sonra yapılan dualar, dinî ve ahlâkî sohbetler, okunan kitaplar, söylenen ilahîler hep bu eğitimin günlük hayatın genel akışı içinde yeri geldikçe verilmeye çalışıldığının bir göstergesi durumundadır (Sarıkaya, 1999, s. 61; Kılavuz, 2005, s. 622; Kazıcı, 2006, s. 63).

Ahîlerde bulunması istenen temel özelliklere baktığımızda bu özelliklerin fütüvvetnâmelerde üç temel ahlâkî prensip içinde toplandığını görürüz. Fütüvvetnâmelerde geçen ifadelerle göre; bir ahînin üç şeyi açık, üç şeyi kapalı olmalıdır. Ahînin eli (cömert), kapısı (konuksever) ve sofrası açık; gözü, beli ve dili kapalı olmalıdır. Ahîlik teşkilâtının sadece esnaflara has bir örgüt olmadığını daha önce söylemiş idik. Ahîlik, fütüvvetnâmelerde yer alan ilkeleri kabul eden herkese açık olduğundan, yukarıda zikrettiğimiz özellikleri, topluma kazandırmak istenilen temel değerler olarak görebiliriz (Çağatay, 1990, s. 12-13; Çakmak, 2005, s. 251). Peygamber Efendimiz (sav)'in “*Müslüman, diğer Müslümanların elinden ve dilinden zarar görmediği kimsedir*” (Tirmizî, İman/12; Nesaî, İman/8) hadis-i şerifini kendilerine düstur alan bu anlayış hiç şüphesiz dayanmış oldukları ahlâk anlayışını da ortaya koymaktadır.

Soykut, (1971, s. 89) bir ahînin hangi vasıflara haiz olması gerektiğini ise şöyle özetlemiştir:

“Ahî, vicdanın kendi üzerine gözcü koyan adamdır. Helalinden kazanan, yerine ve yeterince harcayan, ölçü tartı ehli olan, yararlı şeyler üreten ve yardım edendir. Kalbi Allah’a, kapısı yetmiş iki millete açık olan, mürüvvet ve merhamet üzere olup cömertliği esas alan, ahlâkı ana sermaye edinip akıl yolunda yürüyen, ilim isteyen ve ilmi ile amel edip yararlı çalışmayı elden bırakmayan kişiler ahîlerdir. Fütüvvet erkânınca yiğitlik niteliklerine ulaşmış, ayrıca bir sanat öğrenmiş, Allah’ın varlığına ve birliğine inanmış, Hz. Muhammed (sav)’in elçiliğini kabul edip sünnetlerine uymuş, din ehli ile sohbet ve muhabbete yönelmiş kişiler, ahîlikte ilerlemiş olanlardır.”

### Ahîlik ve Değerler Eğitiminde Sosyal Kontrolünün Yeri

Ahîlik teşkilâtında verilen ahlâk eğitimi, ahlâk eğitim ve öğretiminin, öğretim müfredatlarında daha yer almaya başlamadığı zamanlarda, ahlâk eğitiminin nasıl verildiği konusunda bir fikir vermesi açısından önemlidir. Bir ustanın yanına çırak olarak girmek isteyen genç aynı zamanda ahî olan ustasını “yol atası”, bu meslekte ilerlemiş kalfasını da “yol kardeşi” seçerek ahîlik teşkilâtına girerdi. Böylece teşkilâta giren çırak ustanın yanında mesleğin inceliklerini öğrenirken hem “yol atası” olan ustanın yanında ahlâkî olarak eğitiliyor hem de ahî zaviyesindeki toplantılara katılarak fütüvvetnâmelerde belirten şekilde ahlâk eğitimi alıyordu. Ahî teşkilâtında eğitim gündüz işyerinde iş başında eğitim bilinclendirmek, geceleri de ahî zaviyelerinde (sosyal ve ahlâkî yönden) eğitilip bilinçlendirme şeklinde olmak suretiyle teori ve pratiğin yan yana olduğu bir süreci ihtiva ediyordu. Bir yandan yemek yeme, sofrâ düzenleme, giyim kuşam ve oturup kalkmaktan hasta ziyaretine kadar günlük hayattaki hareket ve davranışların kuralları öğretilirken diğer taraftan da doğru nedir, nasıl doğru olunur, hangi davranışlar doğru değildir gibi teorik konular öğretiliyordu (Kazıcı, 2006, s. 65-67). Teşkilât mensubunun hayat tarzı da teşkilâta öğretilen bu dinî-ahlâkî kurallar doğrultusunda şekillenerek evrensel ahlâk değerlerine bağlı, kendisini tanıma ve tanıtırma yolunu bilen, kabiliyetlerini kullanabilen, insanlık fitratını koruyan kişilik sahibi bir insan olması hedefleniyordu (Sarıkaya, 2000, s. 6). Ahlâk (değerler) eğitiminde, kişi faziletin ne demek olduğunu öğrendikten sonra söz konusu faziletin nasıl icra edildiğini de görmelidir. Bu, söz konusu faziletin kökleşip yerleşmesinde önemli bir yer tutar. Örneğin, babasının başkalarına yardım ettiğini sürekli görerek büyüyen bir çocuk, büyüdüğünde de aynı fedakârlıkları yaparken zorlanmaz, bunu bir görev kabul

eder. Ahîlik teşkilâtında da ahîler, usta-çırak ilişkisi sayesinde ahlâkî faziletleri görerek öğrenmekte ve itiyat haline getirmektedirler.

Sosyal kontrol, resmî kanun ve müeyyidelerin dışında insanların birbirlerini sosyal baskı oluşturarak denetlemeleri ve uyarmalarıdır. Özelde ticaret hayatında, genelde de toplumsal hayatta böyle bir denetim ve kontrol mekanizması geliştirilemediği için, bugün birçok sıkıntılar yaşanmaktadır. Ahîlik, her aşamada uyguladığı eğitim ile sosyal kontrolün daha az sorunlu olarak işlenmesini temin ettiği gibi, bu kontrole gönüllü katılımın da temel zeminini oluşturmuştur. Bu eğitim süreci ile üye, ilke ve normları yadsımadan içselleştirmiş, daha sonraki süreçte ise pratik olarak uygulamıştır. Bir üst makama olan bağlılık (usta-kalfa-çırak), ahîyi belli bir düzeye gelinceye kadar o kontrol mekanizması içerisinde sosyal normlarla uyumlu hale getirmektedir. Ahîliğin bu norm ve kuralları ile sağladığı sosyal kontrolün<sup>4</sup> basit bir emir sistemi ile gerçekleşmeyeceği kısa bir akıl yürütme ile anlaşılabilir. Çünkü resmî bir emir olmadan bu kontrolün sağlanması, ancak eğitim ve içselleştirme süreci ile mümkündür. Bu bağlamda ahîlikte, eğitimin sosyal kontrolü sağlamada önemli bir fonksiyonu olduğu kabul edilmelidir (Tekin, 2006, s. 223-229). İşte ahîlik, bu şekilde mensuplarının müşahhas bir makama hesap verme durumunda olduklarından dolayı, kontrollü ve prensipli bir insan tipini hedeflemektedir (Demirci, 1992, s. 83). Ahlâkî faziletlerin kazanılması ve reziletlerden kaçınılması için toplum içinde dinî, kanunî, toplumsal ve vicdanî müeyyideler kullanılmaktadır. Herkesin çalışmasını istemek, işsize iş bulmak, herkesi meslek sahibi yapmak, muhtaçlara yardım etmek ve fütüvvetnâmelerde geçen ahlâkî görevler çoğu zaman kanunsal bir müeyyide ile desteklen(e)mezler. Bu görevler kişinin vicdanına bırakılırlar. Ahîler ise kendi aralarında kurmuş oldukları teşkilât sayesinde dinî argümanları da kullanmak suretiyle sosyal müeyyideyi harekete geçirerek toplum içinde bir nevi otokontrolü sağlamış ve en azından kendi mensupları için bu görevleri yapmalarını sağlamıştır.

Bununla beraber ahlâkî değerlerin her zaman sosyal kontrol veya kişinin vicdani kanaatleri ile muhataba kazandırılması mümkün olmayabilir. Vicdanî kanaat her insanda aynı derecede olamayacağı gibi, terbiye ve cehalet de vicdani hükümleri etkileyebilir. Aynı şekilde sosyal kontrol neticesinde toplum vereceği kararlarda da zaman zaman yanılabilir. Bu bakımdan ahlâkın tam bir müeyyideye ihtiyaç duyduğunu; o müeyyidenin de din olduğunu belirtmek gerekir. Peygamberimiz (sav) “*Hikmetin başı, Allah korkusudur*” (Tirmizî; Feyzu’l-Kadir,

<sup>4</sup> Ahîlikte iç kontrol mekanizmasının nasıl işlediği ile ilgili olarak bkz: Kütükoğlu, 1984, s. 9-15.

3/574) buyurmakla, her iyiliğin Allah korkusundan doğduğunu bildirmektedir. Allah korkusu, insanı her türlü kötülükleri yapmaktan men eden bir yaptırım kuvvetidir. Milli şairimiz Mehmet Akif’de, ahlâkı iyi ve yüce kılan şeyin, beşer bilgisi ve vicdanı olmadığını, dine iman etmenin insanda oluşturduğu Allah bilinci, buna bağlı olarak ortaya çıkan Allah korkusu ve Allah’ın rızasına aykırı davranmaktan çekinme duygusunun ahlâkı yücelttiğini ve iyileştirdiğini şu şekilde dile getirmiştir (Ersoy, 2001, s. 286):

“Ne irfandır veren ahlâka ulviyet ne vicdandır  
Fazilet hissi insanlarda Allah korkusundandır.  
Yüreklerden çekilmiş farz edilsin havfı Yezdan’ın  
Ne irfanın kalır tesiri kat’iyyen ne vicdanın”

### **Fütüvvetnâmelerde Yer Alan Ahlâkî Değerler**

Ahlâk eğitiminin amacı, fütüvvetnâmelerin hemen hepsinde çok açık bir şekilde yer almaktadır. Fütüvvetnâmelerde insanın önemi, yaratılmışların en değerlisi olduğu ve bütün insanların değerli oluşu ifade edilip, insanın iyi sıfatlarla donatılmışken zamanla bu özelliklerini kaybettikleri, fütüvvetnâmelerde yer alan bilgilerle ise insanın sahip olduğu bu iyilik kuvvetlerini kuvve halinden fiil haline getirmeyi ve kişinin kendi gücünün farkına varmasının hedeflendiği anlatılmaktadır (Altıntaş ve Doğan, 2003, s. 71).

Ahlîğin ahlâk eğitiminin temelinde, akıl ve bilgi yer almaktadır. Ahlîlik teşkilâtındaki ahlâkî eğitimle ilgili “*Fazilet (erdem) bilinecek, bilinmezse itaat edilemez ve fazilet elde edilemez; hayır ve şer bilinecek. Akılsız fütüvvet olmaz. Bilgi, akılla elde edilir. Akıl, bilgi ile olgunlaşır. Akıl başlangıçtır, bilgi olgunluk. Akıl olmayınca olgunluk olmaz*” denilmek suretiyle ahlâk eğitiminde bilginin önemine dikkat çekilmiştir (Altıntaş ve Doğan, 2003, s. 73).

Fütüvvetnâmelerde yer alan değerlerin bilinebilmesi için aklın gerekli olduğu ifade edildikten sonra fütüvvetnâmelerde yer alan dört temel ilke ve bunları tamamlayan sekiz değere geçilmektedir. Bu sekiz değer öğretilirken bunların zıtları olan reziletlerde okuyucuya öğretilerek öğretim pekiştirilmektedir. Ahlîlik teşkilâtının ahlâk eğitiminde yer alan dört temel ilke iffet, şecaat, hikmet ve adalet, sekiz değer ise cömertlik, tövbe, doğruluk, hidayet, alçak gönüllülük, emniyet, vefa ve öğüttür. Fütüvvetnâmelerde kişiyi erdeme götürecek değerlerin, aslında o değere götüren iki zıt özelliğin ortası, yani itidali olduğu üzerinde durulmaktadır. Bu konuda fütüvvetnâmelerdeki amacı Kâşânî, “*İnsanın bütün kuvvet ve melekelerini ifrat ve tefritten koruyup itidale ulaştırmaktır*” şeklinde

açıklarken (Gölpınarlı, 1949-1950, s. 268) Semnânî de “*Bu dört faziletin her biri iki aşâğılık sıfat arasındaki orta yol (itidal)dur*” demektedir (Gölpınarlı, 1949-1950, s. 300).

Fütüvvetnâmelerde bu ilkelerden sırası ile şu şekilde bahsedilmektedir:

### **İffet İlkesi**

Kâşânî, iffeti, kişinin akla ve şeriata uyup heva ve hevese uymamak, adilikle aşâğılığın giderilmesi, ifrat ve tefritten çekinilmesi olarak tarif etmektedir. Ona göre iffet ilkesi, ne şehvet ve hırsı tamamen yok eder ne de insanı ona düşkün hale bırakır. İffetî şehvetin üstün gelmesi ile şehvetin yatışması arasındaki durum olarak tarif eden Kâşânî, iffetin eğitimle açığa çıkan bir haslet olduğunu belirtmektedir (Gölpınarlı, 1949-1950, s. 270).

Fütüvvetnâmelerde iffet ilkesine bağlı değerler olarak tövbe ve cömertlik değerleri zikredilmektedir. Semnânî, eserinde fütüvvete ilk adımın iffetle olacağını belirterek, iffetin ilk adımının ise tövbe olduğunu ifade etmiştir (Gölpınarlı, 1949-1950, s. 300) Geleneksel İslâm ahlâk felsefesinde fazilet ve reziletler silsilesi<sup>5</sup> içinde rastlayamadığımız tövbe değeri fütüvvetnâmelerde şehvet ve lezzete ait olan şeyleri yapmamaya ve daha önce heva ve hevese uyularak işlenen ve insana sevimli gelen böyle şeyleri işlememek için söz vermek şeklinde tarif edilmektedir. Hz. Âdem’in işlediği hata yüzünden Rabbine yalvarması ise fütüvvetnâmelerde tövbe örneği olarak verilmektedir.

İffete bağlı olarak açıklanan diğer bir erdem ise cömertliktir (Altıntaş ve Doğan, 2003, s. 76). Fütüvvetnâmelerde huyların en yücesinin bağışlamak, en üstününün ise cömertlik olduğundan bahsedilmektedir. Cömertliğin ahî teşkilâtının en önemli değerlerinden birisi olduğu defalarca vurgulanan fütüvvetnâmelerden İlyas bin Ahmed’in eserinde, dünyada insanların en yücesinin cömertler olduğundan bahsedilmektedir. Ahmed’e göre cömertlik, kişinin malını kardeşlerinden muhtaç olanlara bağışlamasıdır. Kişinin dostlarına karşı ihsan ve keremi terk etmesi ise zulümdür, onlara karşı haksızlıktır (Gölpınarlı, 1949-1950, s. 272-273). Fütüvvetnâmelerde gereken şeyi vermek, karşılık beklemeden ve bir maksat gütmekten önce vermek şeklinde açıklanan cömertlik erdemine Hz. Muhammed (sav)’in cömertliği örnek olarak gösterilmektedir (Altıntaş ve Doğan, 2003, s. 77).

<sup>5</sup> İbn Miskeveyh ve Kınalızâde’nin ana faziletlerle bağlı olarak ortaya çıkan tâli faziletler şeması için bkz: Kutluer, 1989, s. 276-281; Oktay, 2005, s.181-186.

## Şecaat İlkesi

Şecaat ilkesi, fütüvvetnâmelerde kırgınlık ile korkaklık arasındaki orta yol olarak tarif edilmektedir. Şecaat ilkesine bağlı iki değer ise, tevazu ve emniyet değerleridir. Tevazu, şecaat ilkesinin ilk basamağı olarak kabul edilir. Tevazuya, kibirlenme, haset, kin ve hiddet gibi kötü huylardan arınmakla ulaşılır. Fütüvvetnâmelerde tevazu sahibi kimse, herkese insafla muamele eden, fakat kimseden insaf beklemeyen kişi olarak tarif edilmektedir (Gölpınarlı, 1949-1950, s. 313). Fütüvvetnâme yazarlarından Zerkub da eserinde, tevazu sahibi kimseyi halka acıyan, onları esirgeyen, ayıpları örten, herkesin gönlünü hoş eden olarak açıklamaktadır. Ona göre tevazu sahibi kimse ayıpları örten, eşik gibi ayaklar altına döşenen kimsedir; asla kötü söz söylemez, asla kötü görmez (Gölpınarlı, 1949-1950, s. 242).

Emniyet, şecaat ilkesinin diğer değeridir. Eminlik; insana emanet edilen şeyleri korumak, onları ehline vermek ve halkın sırlarını başkalarından saklamaktır. Kâşânî, emniyet değerini hem kişinin kendisinin korkmaması, hem de insana emanet edilen şeyleri korumak, onları ehline vermek ve halkın sırlarını başkalarından korumak olarak tarif etmektedir (Gölpınarlı, 1949-1950, s. 282). Zerkûb ise, emniyetin tarifini herkes hakkında iyi düşünceli olmak, insanları elinden ve dilinden emin bulundurmak olarak verdikten sonra, şüphenin korku ve ıstırapı doğuracağını, emniyete ulaşmayan kimsenin ise daima ürkek ve korkak biri olarak gönlünün kötüleceğini belirterek, aynı zamanda bu duygularla başa çıkmanın yollarını da göstermektedir (Gölpınarlı, 1949-1950, s. 236). Ahiler “*Ecelin mukadder olduğunu ve ömür miktarının tayin edilmiş bulunduğunu dolayısı ile her olacak şeyin ezelde takdir edildiği anlaşılır ve hiçbir düşmandan korkulmaz*” diyerek kendilerinin eminlik konusundaki eğitilmelerini Allah’tan başka hiç kimseden korkmama temeli üzerine oturtmaktadırlar (Gölpınarlı, 1949-1950, s. 236; Gölpınarlı, 1949-1950, s. 277).

## Hikmet İlkesi

Fütüvvetnâmelerde en çok geçen ilkelerden birisi hikmet ilkesidir. Semnânî, hikmeti cerbeze ile aptallık arasındaki itidal olarak tarif etmektedir. Kâşânî de hikmetten maksadın maddeyi olduğu gibi anlamak, işlerde doğru ve gerçeğe uygun şekilde davranmak, söz ve iş doğruluğunu meleke haline getirmek olarak belirtmektedir (Gölpınarlı, 1949-1950, s. 278-302). Hikmetin ilkesinin iki değeri ise doğruluk ve hidayettir.



Doğruluk; hikmetin dayanağı ve ilk basamağıdır. Fütüvvetnâmelerde doğruluk; hayırların mayasının hamuru şeklinde tarif olunmaktadır (Gölpınarlı, 1949-1950, s. 277-280). Doğruluk hakkında her fırsatta muhataplarına öğüt veren fütüvvetnâmeler, doğruluk konusunda sık sık Kuran'ı Kerim'de geçen “*Emredildiğin gibi dosdoğru ol*” (Hûd Suresi, 11/112) ayet-i kerimesine atıfta bulunmaktadır. Peygamber Efendimiz (sav)’in yalan söyleyenle mürüvvet olmaz hadis-i şerifi hatırlatılarak doğruluk değerinin yüksek bir makam olduğundan bahsedilmektedir (Gölpınarlı, 1949-1950, s. 280).

Hidayet değeri de hikmet ilkesinin diğer bir değeridir. Hidayet, civanmertleri bezeyen, güzelleştiren yücelten ve olgunluğa ulaştıran beğenilmiş güzel huy ve âdetlerle, temiz sıfatları ve iyi sıfatlarla seçilmiş edepleri tanımaya, bilmeye yol bulmak olarak tarif edilir. Hidayetten fikir isabeti, rey düzgünlüğü, söz doğruluğu, amel iyiliği meydana geldiği vurgulanarak hidayetin güzel ile çirkini ayırt edip kişiyi kötülüklerden arındırıp güzel ve iyiye yönelttiğinin üzerinde durularak, bu değerın önemi vurgulanmaktadır (Gölpınarlı, 1949-1950, s. 262).

### **Adalet İlkesi**

Adalet ilkesi, fütüvvetnâmelerde her şeyden hakkını almak, her şeyin hakkını vermek olarak tarif edilmektedir. Adalet ilkesi ayrıca bütün üstünlüklerin toplanması ve kuvvetlerin birbiri ile uyuşması ve uzlaşması ile hâsıl olan bir değer olarak tanımlanarak da bu ilkeye ulaşmanın yönü çizilmektedir. Adaletin ifrat ve tefritten ibaret olan iki tarafın arasında bir ortalama hali (itidal) olup diğer bütün ilkelerin adaletin altında bulunduğu vurgusu (Gölpınarlı, 1949-1950, s. 300) fütüvvetnâmelerde geçen adalet tanımının (diğer ilkelerin tanımlarında olduğu gibi) klasik İslâm felsefe geleneğinin tanımının aynısı olduğu dikkate değerdir. Fütüvvetnâmelerde adalet ilkesi ile ilgili olarak, huyun adaletle düzeleceği ve olgunlaşacağı üzerinde çokça durulmaktadır. Bu konuda Kâşânî; adaletin bütün kuvvetleri yerli yerinde tutacağını, en güzel surette düzene sokacağını ve adaletin faydasının kişinin sadece kendisini değil, bütün halkı kapsayacağını belirtmektedir (Gölpınarlı, 1949-1950, s. 281). Ona göre adalet tahakkuk etmeyince kalpler kötülüklerden kurtulamaz, ileri gidemez ve olgunlaşamaz (Gölpınarlı, 1949-1950, s. 268). Adalet ilkesinin fütüvvetnâmelerde geçen iki önemli değeri vefa ve nasihattir. Semnânî de bu konuda, “*öğüt ve vefa adalete aittir*” diyerek bu hususa dikkat çekmektedir (Gölpınarlı, 1949-1950, s. 300).

Vefa, adalet ilkesi için sahip olunması gereken değerlerdendir. Fütüvvetnâmelerde bu husus dile getirilirken aynı zamanda, adalet ilkesinin

ikinci değeri öğüt metodu kullanılmaktadır. Burgazî, güzel huyların vefa göstermekle tamamlanacağını, vefanın yaratılış kuvvetinin kemali ve olgunluğu olduğunu belirttikten sonra okuyucusuna “*Fütüvvet vefadır, ahî kendi yoldaşına dahî vefa kıla*” diyerek öğüt vermektedir (Gölpınarlı, 1953-1954, s. 121). Nâsırî ise bu konuda okuyucusuna söğüt ağacını örnek vererek, söğüde yapraklanıp meyve vermediğinden dolayı hilaf (yalan söyleyen, sözünde durmayan) dendiğini belirtmektedir. Ona göre, vaadinden dönmez sözü Allah indinde en makbul sözlerden biri olduğundan, sözünde durmaya azami gayret gösterilmelidir (Gölpınarlı, 1949-1950, s. 324).

Fütüvvetnâmelere göre, eğitimde doğru değerler muhataba öğretilirken, aynı şekilde bunların zıtları olan şeyler de verilmelidir. Kendisini üstün görmek, benliğini ön plana almak, israf etmek, gevşeklik, yumuşaklık, övünmek gibi huyların, öncelikle oluşmaması; eğer oluşmuşsa giderilmesi için çalışılmalıdır (Altıntaş ve Doğan, 2003, s. 81) ki, bu metot modern anlamda koruyucu hekimlik<sup>6</sup> uygulamasıdır. Koruyucu hekimlikte kişinin ilk önce bu tür kötü huyları hiç edinmemesi, eğer bu kötü huylar kişinin bünyesine sirayet etmişse de bu huyların karşısında yer alan iyi huylar ile bu huyların tedavisi yoluna gidilir.

Ahîlik eğitiminde belli başlı ahlâk değerlerine sahip olmak önemli olmakla beraber asıl önemli olan bu değerlerin öğrenilmesinden ziyade davranış haline getirilmesidir. Davranışa dönüşmeyen bu değerler, sahip olunmamış olarak kabul edilir. Bu konuda Gaybi, “*Beline kuşak kuşatmaktaki amaç bütün bu nitelikleri amele getirmektir, yalnız bilmek değildir*” diyerek bu konunun önemini vurgulamaktadır (Gölpınarlı, 1955-1956, s. 103). Kâşânî de aynı şekilde “*İşle doğrulanmayan her söz beyhudedir*” diyerek bu noktaya temas etmektedir (Gölpınarlı, 1949-1950, s. 282).

## Sonuç

Sonuç olarak, ahîlikte eğitiminin en önemli kısmı, edinilen ahlâkın ve iyi değerlerin topluma yansıtılmasıdır. Herkesin daha fazla para kazanmak için didindiği bir yaştan itibaren, kendinden önce başkalarını düşünme gibi fevkalade insanî ve İslâmî bir değeri müntesipleri arasında yaymak, yerleştirmek ve uygulamaya çalışmak önemli bir eğitim ve öğretim hizmetidir. Buldukları bölgelere gerek mensupları tarafından açılan tekke, zaviye, medrese ve kütüphanelerle, gerekse el kitapları hüviyetinde olan fütüvvetnâmelerle toplumun eğitilmesinde önemli

6 İslam ahlâk felsefesi geleneğinde ruh sağlığını korumanın ilk yolu olarak koruyucu hekimlik uygulaması önerilir. Konu ile ilgili bkz: Kutluer, 1989:293-297.

bir rol oynayan ahîlik teşkilâtı, toplum içinde değerlerin öğretilip davranışlara aksettirilmesinde önemli bir rol üstlenmişlerdir. Ahîlik, günümüzde her ne kadar misyon ve vizyonunu tamamlayıp tarihe mal olmuş bir kurum olarak görüncü de ahîliğin evrensel ilke ve prensipleri asla kaybolmayacak değerlerdir. Bu ilke ve prensipler günümüzde de üzerinde önemle durulması gereken değerlerdir. Bugün bizlere düşen, ahîlerin zamanlarında başarı ile uygulamış oldukları bu ilke ve prensipleri zamanımıza güncellemek, bu prensiplerin günümüzde nasıl tatbik edilebileceğini tartışmak ve elde edilen sonuçların günümüz toplumuna faydalı olacak şekilde günümüze nasıl uyarlanacağını ortaya koymaktır. Çünkü ahîlik içinde günümüzün önemli sorunlarından olan birlikte yaşama, dayanışma, oto-kontrol, iffet, hikmet ve adalet gibi birçok değeri bünyesinde barındırmış bir teşkilâttir.

### **Kaynakça**

- Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Altıntaş, A. & Doğan, H. (2003). Osmanlı esnaf tabibinin ahlâk eğitimi ve değerleri (Fütüvvetnamelere göre). *Türk Dünyası Araştırmaları*, 146, 59-83.
- Anadol, C. (1991). *Türk-İslam medeniyetinde Ahilik kültürü ve fütüvvetnâmeler*, Ankara: Kültür Bakanlığı Halk Kültürünü Araştırma Dairesi Yayınları.
- Arslan, Z. Ş. & Yaşar, F. T. (2007). Yükselen değer kavramı üzerine eleştirel bir yaklaşım. *DEM Dergi*, 1, 8-11.
- Bayraktar, L. (2005). Ahilik ve ahlâk. *I. Ahî Evran-ı Veli ve Ahilik Araştırmaları Sempozyumu*, Kırşehir: Gazi Üniversitesi Ahilik Kültürünü Araştırma Merkezi Yayınları.
- Bayram, M. (1991). *Ahî Evren ve Ahî Teşkilatının kuruluşu*. Konya: Damla Matbaacılık.
- Bayram, M. (1995). *Tasavvufî düşüncenin esasları (Ahî Evren)*. Ankara: TDV Yayınları.
- Bayram, M. (2005). Bir eğitim ve öğretim ocağı olarak Ahî Teşkilatı. İ. Canan (Ed.). *İslam'da Aile ve Çocuk Terbiyesi II içinde* (ss. 139-145). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Bozkurt, N. (2006). Yetişkin eğitim ve öğretim metodu olarak sohbet. M. F. Bayraktar (Ed.). *Yetişkinlik Dönemi Eğitimi ve Problemleri içinde* (ss. 187-200). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Çağatay, N. (1989). *Bir Türk Kurumu olarak Ahîlik*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

- Çağatay, N. (1990). *Ahîlik nedir?* Ankara: Kültür Bakanlığı Halk Kültürünü Araştırma Dairesi Yayınları.
- Çakmak, M. (2005). Ahîliğin dinî-tasavvufî temelleri. *I. Ahî Evran-ı Veli ve Ahîlik Araştırmaları Sempozyumu I* içinde (ss.249-260). Kırşehir: Gazi Üniversitesi Ahîlik Kültürünü Araştırma Merkezi Yayınları.
- Çamdibi, M. (2003). *Din eğitiminde insan ve hayat*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Demir, G. (2000). *Osmanlı Devleti'nin kuruluşu ve Ahîlik*. İstanbul: Ahi Kültürünü Araştırma ve Eğitim Vakfı Yayınları.
- Demir, G. (2003). *Ahîlik ve demokrasi*. İstanbul: Ahîlik Araştırmaları Yayınları.
- Demirci, M. (1992). Ahîlikte tasavvufî boyut: Fütüvvet. *İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7, 83-90.
- Ekinci, Y. (2008). *Ahîlik*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Ekinci, Y. (Ocak-Şubat-Mart 1985). Eğitim kurumu yönüyle Ahî birlikleri. *Diyanet Dergisi*.
- Ersoy, M. A. (2001). *Safahat*. (haz. M. Ertuğrul Düздаğ). Ankara: Çağrı Yayınları.
- Gölpınarlı, A. (1949–1950). İslâm ve Türk illerinde fütüvvet teşkilâtı ve kaynakları, *İ.Ü. İktisat Fakültesi Mecmuası*, 11(1–4).
- Gölpınarlı, A. (1953–1954). Burgâzî'nin Fütüvvetnâmesi. *İ.Ü. İktisat Fakültesi Mecmuası*, 15 (1-4).
- Gölpınarlı, A. (1955–1956). Şeyh Seyyid Gaybi Oğlu Şeyh Seyyid Hüseyin'in Fütüvvetnâme'si. , *İ.Ü. İktisat Fakültesi Mecmuası*, 17(1-4).
- Günay, Ü. (2007). Ahîliğin dinî ve sosyal yönleri. *II. Ahî Evran-ı Veli ve Ahîlik Araştırmaları Sempozyumu*, Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Ahîlik Kültürünü Araştırma Merkezi Yayınları.
- Hasan Fehmi (1928). Ahîlere dair halktaki bilgiler. *Halk Bilgisi Mecmuası*, 1, Ankara.
- İbn Battûta (2004). *İbn Battûta Seyahatnamesi*. (çev. A. S. Aykut). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kazıcı, Z. (2006). Ahîlik ve yetişkinlik dönemin eğitimindeki yeri. M. F. Bayraktar (Ed.). *Yetişkinlik Dönemi Eğitimi ve Problemleri içinde* (ss.57-76). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Kazım Nami (1925). *Mekteplerde ahlâkı nasıl telkin etmeli?* İstanbul: Kanaat Matbaası.
- Kılavuz, M. A. (2005). Ahîlik kurumunda din ve ahlâk eğitimi anlayışı. *I. Ahî Evran-ı Veli ve Ahîlik Araştırmaları Sempozyumu* içinde (ss. 615-628). Kırşehir: Gazi Üniversitesi Ahîlik Kültürünü Araştırma Merkezi Yayınları.

- Köksal, M. F. & Kamil, A. G. (2011). Bir Bektaşî Fütüvvetnâmesi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 59, 403-422.
- Kur'ân-ı Kerîm ve Açıklamalı Meâlî, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kutluer, İ. (1989). *İslâm felsefesi tarihinde ahlâk ilminin teşekkülü*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kütükoğlu, M. (1984). Osmanlılarda esnaf içi kontrol mekanizmasının işleyişi. *XX. Ahilik Bayramı Kongresi Tebliğleri*, Kırşehir: Türkiye Esnaf ve Sanatkarlar Konfederasyonu Yayınları.
- Ocak, A. Y. (1996a). Türkiye'de ahilik araştırmalarına eleştirel bir bakış. *I. Uluslararası Ahilik Kültürü Sempozyumu Bildirileri*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Ocak, A. Y. (1996b). Fütüvvetnâme. *DİA*, 13.
- Oktay, A. S. (2005). *Kınalızâde Ali Efendi ve Ahlâk-ı Alâî*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Pala, A. (2007). Türk Kültür Tarihinin bir kaynağı olarak Burgazî Fütüvvetnâmesi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 44.
- Sancaklı, S., (2010). Ahilik ahlâkının oluşumunda hadislerin etkisi. *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-28.
- Sarıkaya, S. (1999). Osmanlı devletinin ilk asırlarında toplumun dinî yapısına ahilik açısından bir bakış denemesi. *S. Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6 (Kuruluşunun 700. Yılında Osmanlı Özel Sayısı), 49-67.
- Sarıkaya, S. (2000). Ahiliğin dünya görüşünü oluşturan dinî-ahlâkî değerler. *İnsan Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, (17). *Araştırmalar -İnsan Bilimleri Araştırmaları*, 9(17), 1-13.
- Sarıkaya, S. (2002). *XIII-XVI Asırlardaki Anadolu'da Fütüvvetnâmelere göre dinî inanç motifleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Soykut, R. (1971). *Orta yol Ahilik*. Ankara: Esnaf ve Sanatkarları Konfederasyonu Eğitim Yayınları.
- Şahin, H. (2006). Selçuklular devrinde Ahiler. *Anadolu Selçukluları ve Beylikler Dönemi Uygarlığı I*. A. Y. Ocak (Ed.), Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Şahin, H. (2007). *Osmanlı Devletinin kuruluş döneminde dini zümreler*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şeker, M. (2006). Fütüvvetnâmelerin kültürel özellikleri. *Türk-İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, 1, Konya.
- Şemseddin Sami (1989). *Kâmûs-ı Türkî*. İstanbul: Enderun Kitabevi.

- Tekin, M. (2006). Bir sosyal kontrol aracı olarak Ahilik ve toplumsal dinamikleri. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21, 219-235.
- Torun, A. (1998). *Türk Edebiyatında Türkçe Fütüvvet-nâmeler üzerine bir inceleme*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

## In Values Education a Profession Organization: Akhism

Umut KAYA\*

### Introduction

Value education means a process that a person will be counted, to have reached to the object if he converts the value into behavior. Akhism organization is non-formal education center as well as a non-governmental organization. Purpose of akhism is to give the universal moral values to the individual. These values were taken from the futuvvetnames (moral books of akhism ) by akhism. Futuvvetnames are primary sources of akhism. These books describe akhism's manner, custom, principle with didactic style. Akhism organization teach the moral values to members with education methods such as observation, conservation, model-taking and question-answer.

### Values Education and Akhism

Value, as the word in the most general sense, is described as a measure, high and useful qualities to define the importance of something and high and useful qualities. Today, the concept of value is often used in many fields from sport and economics to education and politics . "National values", "social values", "religious values" are compounds that can be given as examples of this usage (Arslan & Yaşar, 2007, p. 8). The composition is used as "values education" in

---

\* Dr., Republic of Turkey Prime Ministry Ottoman Archives

**Address for correspondence:** Başbakanlık Osmanlı Arşivi, Kağıthane / İstanbul

**E-mail:** umutkaya58@hotmail.com

the area of education. Value education includes virtue education like generosity, helpfulness, kindness, compassion. Akhism is product of a thought system uniting the Turkish traditions with Islamic morals. In addition to this, akhism has also affected to establish guild organizations in the western world (Ekinçi, 1985, p. 31).

Akhism is a non-governmental organization, government's support and control to this organization should not be forgotten. While they are contributing to the state's military forces, statesmen supported them. Especially it is known that first period Ottoman Sultans made many devotions to akhi foundations (Sarıkaya, 1999, p. 50). Morality is an abstract concept. Akhism makes this concept tangible. In this regard this organization can be regarded as a moral educational institution (Sancaklı, 2010, p. 8).

It is possible to see in the most obvious way the relationship between akhism and moral in the futuvvetnames which are the historical documents of Akhism. According to the futuvvetname, members of these organizations must be generous, humble, honest and faithful. In the same way, bad habits such as theft, lie, gossip, cheating, drinking were banned for his members (Bayraktar, 2005, p. 89–90). Akhism has established a Turkish culture and moral system which based on Islamic values to regulate social affairs of everyday life (Günay, 2007, p. 184).

### **Akhism's Targets**

The main goal of Akhism is to help people and not to leave them as hungry. According to them, people are entrusted by God. Akhism inculcates spiritual, moral and social life's integrity. In this sense, Akhism organization has a holistic understanding (Bayraktar, 2005, p. 91-93). Akhism isn't only a professional organization. This organization has religious, political, economic and educational aspects (Altıntaş & Doğan, 2003, p. 60). Therefore, they built dervish lodges, mosques, madrasas and libraries in their environments (Kazıcı, 2006, p. 69-71). Akhism organization emerged in the Seljuk Period and was effective in the rise of the Ottoman Empire era (Akyüz, 2001, p. 48). At the same time, it is possible to say that akhism organization has a basic extending to the geography of Iran (Ocak, 1996a, p. 129; Ocak, 1996b, p. 264). With education programme of Akhi Evran who was founder of the organization, akhis increase religious, moral and vocational knowledge and aim to their happiness in the world and the Hereafter (Kılavuz, 2005, p. 616).



## **Akhism's Education Essentials**

Akhism's education principles are to show to roads of self-recognition individuals, protect human nature, enhance the personality, reveal the hidden talents of individuals and provide universal moral values. In this direction this organizations has tried to give both vocational education and moral and religious education to its members (Kılavuz, 2005, p. 617). In this organization, main target is transformation of knowledge into behavior. Because if information does not transform to behavior, it is meaningless (Kazıcı, 2006, p. 70). Hence, akhism have preferred practical education (Sarıkaya, 2002, p. 68). In this organization there are three pillars of education: moral, science and work. They (akhis) has followed this sentence: "Live as if you were to die tomorrow. Work as if you were to live forever." (Kılavuz, 2005, p. 619-621). Akhism adopts the principle of integrity in education. For this reason, they have taught vocational knowledge with religious and moral knowledges together and they have combined Islamic rules and Turkish customs and traditions (Ekinci, 1985, p. 35).

## **Futuvvetnames**

Futuvve means manliness, bravery, youth, heroism, generosity (Çakmak, 2005, p. 251). Futuvvetnames are moral books of akhism organization (Çakmak, 2005, p. 249; Demir, 2000, p. 371-372; Ekinci, 2008, p. 73). There are the basic principles of akhism organization (Bayram, 2005, p. 142). Futuvvetnames were written in Arabic, Persian and Turkish. These books explain customs and rules of this organization with didactic style. First futuvvetname is Kitabu'l-Fütüvve and its writer is Ebû Abdurrahman Muhammed b. Sülemi (Sarıkaya, 1999, p. 53-55; Şeker, 2006, p. 39-40). Today, many futuvvetname's writer is unknown. The common point of these books is moral (Demir, 2003, p. 54). These books include moral orders and prohibitions such as philanthropy, generosity, hospitality, mendacity, cheating, slander, gossip (Çağatay, 1989, p. 158; Çağatay, 1990, p. 66-67).

## **Teaching Methods in Futuvvetnames**

Observation and learning through model-taking was used as an important vocational and moral education method in akhism organization. Akhi has learned by seeing (Torun, 1998, p. 118). Education was often done with conversation and ceremonies in this organization.

Kâşânî says about conversation in his futuvvetname: “*Akhi acquires virtues by conversation and takes their habits and makes it faculty...*” (Gölpınarlı, 1949-1950, p. 290-291).

In this organization the ceremony was also an important educational tool. Question-answer method was used in these ceremonies (Altıntaş & Doğan, 2003, p. 71). During these ceremonies, akhi sheikh gives some advice to akhi. Advice is a frequently used an educational method (Gölpınarlı, 1955-1956, p. 42).

### **The Characteristics of the Akhi**

The basic principles of Akhism are science, performance, patience, thanks to Allah, ikhlas (Şahin, 2007, p. 183). According to futuvvetnames, while an akhi learns 124 manners and conduct rules during apprenticeship, an akhi must know 740 manners and conduct rules during mastery (Sancaklı, 2010, p. 1-2,13-15). In the futuvvetnames, some of the religious and moral rules are believe in Allah, pray, kindness to parents, geniality, patience and generosity.

According to phrases of futuvvetnames, akhi’s three things (hand-door-dinner table) must be clear, three things (eye-waist-tongue) must be closed (Çağatay, 1990, p. 12-13; Çakmak, 2005, p. 251).

### **Akhism and The Place of Social Control in Values Education**

In akhism organization, vocational and moral education was made by master-apprentice relationship. With this method, akhi had learned many subject from eating to generosity. It was given theory with practice in this education (Kazıcı, 2006, p. 65-67). In this organization, akhi had learned moral virtues through the master-apprentice relationship. The purpose of the organization is to educate individuals who have universal moral values and protect the human nature (Sarıkaya, 2000, p. 6).

Social control is control and alert in the community except for formal laws and sanctions. Akhism had provided voluntary participation to social control with its educatin system. In this process, master-headworkers-apprentice relationship had played an important role (Tekin, 2006, p. 223-229; Kütükoğlu, 1984, p. 9-15). Akhism aimed to controlled and principled human type with this relationship (Demirci, 1992, p. 83). However, social control may not always work successfully. It should be remembered that the real sanction is religion and fear of God. In this subject Prophet (sav) said that “Head of wisdom is the fear

of God” (Tirmizî; Feyzu’l-Kadir, 3/574). Fear of God is a sanction force which banned from evil. (Ersoy, 2001, p. 286).

### **Moral Values in Futuvvetnames**

There are intellect and knowledge on the basis of moral education of akhism. In this connection, in the futuvvetnames :“*Virtue will be known; if not known, virtue can not be achieved...*”(Altıntaş & Doğan, 2003, p. 71-73). There are four basic principles and eight values in futuvvetnames. Four basic principles are chastity, courage, wisdom and justice. Eight values are generosity, repentance, righteousness, salvation (hidayet), humility, safety, fidelity and admonition. These values take place between two opposite things that the name is sobriety (Gölpınarlı, 1949-1950, p. 268;300).

#### **Chastity**

Chastity means to comply to intellect and sharia, not to comply to lust and desires and keep away from excesses and tephrite (understatement). Chastity is a value released by education. According to futuvvetnames, generosity and repentance are values dependent to chastity (Gölpınarlı, 1949-1950, p. 270; 300). Repentance value is to promise about giving up carnal behavior. Generosity is to donate properties to needing brothers, to give necessary thing and to give without waiting any return (Gölpınarlı, 1949-1950, p. 272-273).

#### **Courage**

In futuvvetnames, courage is described as mid-way between anger and cowardice. Courage’s values are humility and safety. Humility is accepted as courage principle’s first step. A person can attain to this value with isolation from bad habits such as proud, envy, hatred and anger (Gölpınarlı, 1949-1950, p. 313). Safety is other value of courage principle. Safety is to protect deposit things, to give them to deserving ones and keep secret senesi of people (Gölpınarlı, 1949-1950, p. 282).

#### **Wisdom**

Wisdom is described as mid-way between craftiness and stupidity. Wisdom means understand correctly, correct behaviour, make truth a habit in all works and

words (Gölpınarlı, 1949-1950, p. 278-302). Wisdom's values are righteousness and salvation (hidayet). Righteousness is first step and basis of the wisdom. Righteousness is described as dough of goodness in futuvvetnames (Gölpınarlı, 1949-1950, p. 277-280). In this subject in futuvvetnames there are many reference from 112. Qur'anic verses of Hud "Therefore stand firm (in the straight Path) as thou art commanded..." (Hûd Sura, 11/112) Salvation is other value of wisdom principle. Salvation is described as a habit embellishing braves. True view, true word and nice behavior consist from this value (Gölpınarlı, 1949-1950, p. 262).

## **Justice**

Justice principle is described in futuvvetnames as taking the right from everything and giving the right to everything. Justice is a mid-way between excesses and tephrite. Justice does not give benefit to only self-person but also gives benefits to all people. Justice's values are fidelity and admonition (Gölpınarlı, 1949-1950, p. 281; 300). Fidelity is integral of good habits and the peak of creation. According to futuvvetnames, admonition is One of the most important moral educational methods (Gölpınarlı, 1953-1954, p. 121).

## **Conclusion**

Akhism may be defined as both vocational organization and informal education institution. Akhism had taught vocation to its members as vocational organization. In the same time they had taught moral virtues to its members as informal education institutions. Akhis had educated this subject to its members in dervish lodges, mosques, madrasas and libraries with futuvvetnames. Akhi organization had used educational principles and methods in moral education. These principles and methods are observation, conservation, model-taking, question-answer, admonition and from easy to difficult.

Futuvvetnames are handbook for akhism about moral education. According to futuvvetnames, there are four basic principles (chastity, courage, wisdom and justice) and eight values (generosity, repentance, righteousness, salvation, humility, safety, fidelity and admonition) Akhism had paid attention to reflection of moral values to society. Akhis had used principle of integrity for this. In this way, they had taught both vocational and moral knowledge.

Akhism have given great importance to self-control in the community. According to akhism, the most important element of self-control is fear of Allah. Fear of Allah provides both the implementation of moral virtues and self-control in the community.

Consequently, although akhism is a historic organization which had been completed its vision and mission, their principles are universal. Today, we must learn and teach these principles and values and convey to future generations.

**Keywords-** Moral, Values Education, Akhism, Futuuvetname



## Paydaşlarına Göre İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) Programının Değerlendirilmesi\*

Recep KAYMAKCAN\*\*

Hasan MEYDAN\*\*\*

Adnan TELLİ\*\*\*\*

Kübra CEVHERLİ\*\*\*\*\*

**Özet-** Bu araştırma, yüksek din eğitimi veren İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) programında görev alan öğretim elemanlarının ve öğrencilerin programın fonksiyonlarına ve uygulama süreçlerinin kalitesine yönelik algılarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma modelle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada İLİTAM öğrencilerinin görüşlerinin tespitinde anket

\* Bu makale Sakarya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından 2012-04-00-002 proje numarası ile desteklenen “Öğrencilerine ve Öğretim Elemanlarına Göre İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) Program Algısı” başlıklı bilimsel araştırma projesinin verilerine dayanmaktadır.

\*\* Prof. Dr., T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürü

**E-posta:** kaymakcan@yahoo.com

\*\*\* Yrd. Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü

**E-posta:** hasanmeydan77@gmail.com.tr

\*\*\*\* Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü

**E-posta:** atelli@sakarya.edu.tr

\*\*\*\*\* Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü

**E-posta:** kcevherli@sakarya.edu.tr

teknîği, öğretim elemanlarının görüşlerinin belirlenmesinde ise yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 öğretim yılında yedi farklı İLİTAM programının dördüncü sınıfında öğrenim gören 496 öğrencidir. Araştırmanın nitel bölümü için çalışma grubumuz İLİTAM programlarında görevli yedi öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda İLİTAM öğrencilerinin büyük kısmının bu programda okumaktan tatmin olmadıkları, öğretim üyelerinin uzaktan eğitim yeterliliklerini yeterli bulmadıkları, program içeriğinden uygulamaya dönük din eğitimi gibi derslerin çıkarılmasını onaylamadıkları anlaşılmıştır. Araştırmanın belirlediği bir diğer sonuç ise bilişim becerileri ve teknik altyapı yetersizlikleri ile kalabalık kontenjanların eğitimin kalitesini olumsuz etkilediği yönündedir.

**Anahtar Kelimeler-** Uzaktan Eğitim, Uzaktan Yüksek Din Eğitimi, İlahiyat Lisans Tamamlama Programı/İLİTAM

## **Giriş**

İletişim teknolojilerinin geldiği nokta itibariyle mesafeleri eğitimin önünde engel olmaktan çıkarması, hızla artan eğitim talebine örgün kurumların yetişememesi, bilginin hızlı üretilip tüketilmesine bağlı olarak hayat boyu öğrenmenin daha fazla önem kazanması, toplumsal ve ekonomik rollerin bireyi birden fazla alanda kendini yetiştirmeye zorlaması gibi nedenlerle tüm dünyada öğrencileri – özellikle yetişkin olanları – belli zaman ve mekânlarda buluşturma esasına dayanan geleneksel eğitim yerine daha esnek eğitim modelleri denenmeye başlanmıştır. Bu modellerin başında uzaktan eğitim gelmektedir.

Dünyada yaklaşık iki yüz yıllık bir geçmişe sahip olan uzaktan eğitim; eğitim etkinlikleri için gereken eğitimci-öğrenci iletişim ve etkileşimini özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden gerçekleştirme esasına dayanır (Kaya, 2002). Eğitimci ve öğrenci arasında iletişim, önceleri posta yoluyla kurulmuş; zamanla radyo, televizyon, bilgisayar ve internet teknolojilerinin devreye girmesiyle giderek gelişmiştir. Günümüzde uzaktan eğitim çoğunlukla öğrenenlerin birbirleri ve öğreticiyle iletişime geçmek ve öğrenme materyallerine ulaşmak için çoklu ortam, bilgisayar ve internet teknolojilerini kullandığı bir eğitim türüdür (Küçük, 2010).

Hâlihazırda uzaktan eğitimde kullanılan eğitim ortamları: (i) Öğrenciye verilen basılı materyaller; (ii) internet, bilgisayar, televizyon ve radyo temel-



li yayınlar ve (iii) yüz yüze eğitimidir. Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim ortamlarından bir kısmı interaktif diğer bir kısmı ise interaktif olmayan öğrenme ortamlarıdır. İnteraktif eğitim ortamları, öğrenme sürecinde ihtiyaç anında eğitime ulaşım ve dönütler alma imkânı veren; video konferans, audio konferans, forumlar ve internet temelli (sesli, görüntülü ve yazılı) konferanslardır. İnteraktif olmayan öğrenme ortamları ise öğrenciyi pasif alıcı konumunda bırakan tek yönlü basılı materyaller, e-kitaplar, yayınlar (televizyon, radyo, internet), kasetler ve CD-ROM'lardır.

Türkiye'de 1960'ta Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "Mektupla Öğretim Merkezi" kurularak uzaktan eğitimin ilk uygulamaları yapılmış, 1982 yılında Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi'nin faaliyete geçmesiyle bu eğitim modeli yaygınlaşma eğilimine girmiştir. Günümüzde Açık Öğretim Fakültesi bir milyon yedi yüz bin öğrencisi ve bir buçuk milyondan fazla mezunuyla önemli bir uzaktan eğitim tecrübesidir. Hâlen bu fakülte uzaktan eğitim hizmetini Türkiye'nin yanı sıra Azerbaycan, Makedonya, Kosova ve Batı Avrupa ülkelerinde de geliştirerek devam ettirmektedir. (<http://www.anadolu.edu.tr/tr/uzaktan-egitim-sistemi>, Erişim: 13.07.2013)

Ortaöğretim düzeyinde ve mesleki eğitim alanında 1998'den beri faaliyet gösteren Açıköğretim Ortaokulu, 1992'de kurulan Açıköğretim Lisesi, 2006'da kurulan Mesleki Açıköğretim Lisesi ve 1974'den beri ilköğretim mezunu kişilere meslek sertifikası veren Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı uzaktan eğitim faaliyetleridir. 2013 yılı itibariyle Açıköğretim Ortaokulunun iki yüz elli bini, Açıköğretim Lisesinin ise sekiz yüz bini aşkın öğrencisi bulunmaktadır. Günümüze kadar bu programlardan bir milyona yakın öğrenci mezun olmuştur. Özellikle Açıköğretim Lisesi sadece yurt içine değil Batı Avrupa, Orta Doğu ve Azerbaycan'a da hizmet vermekte ve buralarda ikamet eden Türk vatandaşlarının eğitimlerini buldukları yerlerde devam ettirebilmesini sağlamaktadır ([www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr), Erişim: 13.07.2013).

Türkiye'de uzaktan yüksek din eğitimi Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi'ne bağlı İlahiyat Önlisans Programı ve halen 10 üniversite bünyesinde bulunan İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) Programları ile yürütülmektedir. İlahiyat önlisans programı 1998 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin sorumluluğunda Anadolu Üniversitesi bünyesinde açılan bir programdır. Aynı dönemde çeşitli fakültelerde bulunan örgün ilahiyat önlisans programlarına öğrenci alınması durdurularak ilahiyat önlisans programları tamamen uzaktan eğitim formatına dönüştürülmüştür. İlahiyat önlisans programı

nı bitiren öğrenciler dikey geçiş sınavı ile İLİTAM programına geçerek yüksek din eğitimini tamamen uzaktan eğitim formatında tamamlayabilmektedirler.

İLİTAM Programı, Türkiye’de ilk defa Ankara Üniversitesi’nde 2005-2006 öğretim yılında öğretime başlamıştır.<sup>1</sup> 2009-2010 öğretim yılında Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi; 2010-2011 eğitim yılında Atatürk, İstanbul ve İnönü Üniversiteleri İlahiyat Fakülteleri; 2011-2012 öğretim yılından itibaren ise Cumhuriyet, Dicle, Dokuz Eylül, Fırat ve Ondokuz Mayıs Üniversiteleri İlahiyat Fakülteleri İLİTAM programı açmıştır. 2012 yılında İLİTAM programlarına toplam 4100 öğrenci kontenjanı ayrılmıştır. Bu rakam aynı dönemde Türkiye’deki ilahiyat fakültelerine ayrılan 12540 kişilik kontenjanın yaklaşık üçte biri kadardır.<sup>2</sup> İLİTAM’a Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İlahiyat Önlisans Programı veya ilahiyat meslek yüksekokulu mezunları ya da bir ilahiyat lisans programının ilk iki yılını tamamlayarak sosyal bilimler önlisans diplomasını almış olanlar başvurabilmektedir. Programı başarıyla tamamlayan öğrencilere “İlahiyat Diploması” verilmektedir.

İLİTAM ders programları 2011-2012 eğitim yılında ilahiyat önlisans programları ile uyumlu hale getirildi (YÖK, 2010/3044). Yapılan değişikliklerle İLİTAM, ilahiyat programlarının – önlisansta yer almayan – üçüncü ve dördüncü sınıf derslerini içeren iki yıllık bir lisans tamamlama programına dönüştürüldü. Düzenleme ile Tefsir Usulü, Tefsir Tarihi, Hadis Usulü, Hadis Tarihi, Din Psikolojisi, Din Eğitimi ve İslam Mezhepleri Tarihi dersleri programdan çıkarıldı; İslam Hukuku Usulü I-II ve Kelam I-II, İlkçağ Felsefesi Tarihi ve Yeniçağ Felsefesi dersleri Fıkıh Usulü, Sistemantik Kelam ve Felsefe Tarihi isimleri altında önemlik hale getirildi.

Literatüre bakıldığında ülkemizde uzun bir geçmişe dayanmayan önlisans ilahiyat ve İLİTAM tecrübeleri ve bunların kalitesini artırmaya yönelik akademik çalışmaların yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Yaptığımız incelemelerde konuya ilişkin iki yüksek lisans çalışmasına ulaşılabilmektedir. Bu çalışmalardan birisinde (Birinci, 2010) uzaktan eğitimin yüksek din öğretiminde kullanılabilirliğini ve ne ölçüde başarılı olabildiği anket ve mülakat teknikleri bir arada kullanılarak

<sup>1</sup> İLİTAM Programının yasal dayanağı, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu; Meslek Yüksekokulları ve Açıköğretim Önlisans Programı Mezunlarının Lisans Öğrenimine Devamları Hakkındaki Yönetmelik (Resmi Gazete, 2002/24676); Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yükseköğretim Yönetmeliği (Resmi Gazete 1999/23906)’dir.

<sup>2</sup> 2013 yılında İLİTAM kontenjanları 4100 olarak devam ederken İlahiyat fakültelerinin sayılarındaki artışa bağlı olarak örgün ilahiyat fakültelerinin – Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği dâhil – 19089 olmuştur (www.eilahiyyat.com, Erişim: 21.11.2013).

belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda İlahiyat eğitiminin uzaktan eğitim yöntemiyle uygulanabileceği ve daha fazla yaygınlaştırılması gerektiği kanaatine ulaşılmıştır. Diğer çalışmada ise (Kılıç, 2010) Ankara Üniversitesi İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) programında kullanılan eş zamanlı ve eş zamansız uzaktan eğitim ortamlarında gerçekleşen etkileşimlerin Yapısal Etkileşim Çözümlemesi (ESA) yöntemi ile çözümlenmesi yapılmaktadır.

İLİTAM, önlisans mezunlarına lisans diploması elde edebilme hakkı kazandırmış böylece yüksek din eğitimi alanında eğitim seviyesinin yükselmesini sağlamıştır. Bundan en çok Diyanet İşleri Başkanlığı'nda çalışan din görevlileri istifade etmiş, binlerce din görevlisinin özlük haklarında iyileştirme sağlanmıştır. Bu iyileştirme aynı zamanda ülkemizde din görevlilerinin ve yürütülen din hizmetlerinin kalitesinin de yükselmesi anlamına gelmekte midir? Bu soruya evet veya hayır şeklinde cevap verebilmek için alana ait somut verileri toplayan çalışmalardan yoksunuz. Ancak bu eğitimden yararlananlar için hiçbir şey yapmamak anlamına gelen İLİTAM'sız duruma oranla bir nebze olsun iyileştirme sağlandığını söylemek zor değildir. Belki de bu nedenle yapılması gereken bu eğitimin varlığı üzerine tartışmak yerine kalitesinin nasıl artırılabilirliği üzerine araştırma ve çalışmalar yapmaktır. Çalışmamız bu doğrultuda İLİTAM öğrenci ve eğitimcilerinin görüşlerinden yararlanarak İLTAM program ve eğitim süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

### **Uzaktan Yüksek Din Eğitimi: İmkân ve Sınırlılıklar**

Geleneksel eğitimden farklı özelliklere sahip bir eğitim modeli olarak uzaktan eğitim, özel bir araştırma alanı olarak ele alınmayı hak eden bir takım avantaj ve sınırlılıklara sahiptir. Uzaktan eğitimin avantajlarının başında eğitimin mesafelerden bağımsız olarak yaygınlaştırılması olanağı gelmektedir. Öte yandan uzaktan eğitim yetenekli olduğu halde normal öğrenim çağında istediği eğitimi alamamış, çalışma hayatı ile öğrenmeyi bir arada yürütmek durumunda kalan insanlara istedikleri alanlarda eğitim imkânı sunmaktadır. Eğitim mekânı, eğitmeni, konaklama ve ulaşım giderlerinden tasarruf ettirerek eğitim maliyetlerini düşürmekte; öğrenmenin sorumluluğunu büyük oranda bireye yükleyerek bireyselleştirilmiş eğitime olanak sağlamaktadır (Alkan, 1987; Özmen ve Ediz, 2002; Ersoy, 2008).

Uzaktan eğitim sahip olduğu avantajlar yanında özellikle eğitim, ortam ve süreçlerinden kaynaklanan bir takım dezavantajlara sahiptir. Günümüzde uzaktan

eğitim bilgisayar ve internet teknolojisine bağlı olduğu için öğrencilerin bilişim teknolojilerini kullanabilmelerini gerektirmektedir. Teknoloji kullanma konusunda maddi, alt-yapısal ve eğitimsel yetersizlikler öğrencilerin uzaktan eğitimden istifadelerini zorlaştırmaktadır. Uzaktan eğitim sadece öğrenci açısından değil; eğitimci ve bu eğitimi yürütecek kurumun teknik alt yapı ve yardımcı personel açısından ileri düzeyde teknoloji yeterliliğine sahip olmasını gerektirir. Bu yeterliliğe gerekli seviyede sahip olmayan öğretim elemanları, kurumlar ve personel uzaktan eğitim ortam ve süreçlerini verimli bir şekilde yürütememektedir<sup>3</sup>.

Uzaktan eğitimde verimliliği olumsuz etkileyen hususlardan bir diğeri çoğunlukla maliyetleri düşürmek için yüksek tutulan sınıf kontenjanlarıdır. Örneğin İLİTAM programında 2012 yılı itibariyle kontenjanlar 200 ile 700 arasında değişmekte ve 10 İLİTAM programının ortalaması 410'a ulaşmaktadır. Öğretim elemanlarının aynı anda örgün eğitimdeki görevlerini ve akademik araştırma geliştirme sorumluluklarını da yerine getirmek durumunda olduklarını düşündüğümüzde uzaktan eğitimin en önemli eğitim uygulamalarından olan ödev ve projelerin titiz değerlendirilmesi veya öğrenciye eş zamanlı ve eşzamansız geri dönütler verilmesi imkânsız hale gelebilmektedir.

Uzaktan eğitimde çoğu zaman öğrencinin tek öğrenme aracı olan öğretim materyallerinin kalite problemi önemli bir sorundur. Araştırmalar basılı uzaktan eğitim materyallerinde tek düze anlatımlardan çok; çalışma sorularının, kendini değerlendirme soruları ve cevaplarının, ünite sonu ilerleme değerlendirmelerinin üst sıralarda faydalı bulunduğunu belirlemiştir (Nill, 2001). Materyallerin verimlilik derecesini belirleyen unsurun öğrenci-eğitimci etkileşimini canlı tutmak olduğu araştırmaların ortaya koyduğu bir diğer sonuçtur. Etkileşimsiz, tek yönlü öğrenme ortam ve materyallerine bağlı bir uzaktan eğitim, dersin ortalama düzeyde kavranmasında sorun oluşturmasa da eğitim açısından derinliğin sağlanması adına sınıf ortamındaki eğitimin başarısını yakalayamamaktadır (İbicioğlu ve Antalyalı, 2005).

<sup>3</sup> Yapılan çeşitli çalışmalar uzaktan eğitimde eğitimci rollerinin ve yeterlilik alanlarının özellikle bilişim teknolojisi kullanımı ve eğitim planlama ve yürütme yönünden geleneksel eğitime göre ciddi şekilde farklılaşımını ve çeşitlendiğini göstermektedir. Bkz: Baturay ve Türel (2012). Çevrimiçi Uzaktan Eğitimcilerin Eğitimi: E-öğrenmenin Yükselişi ile Beliren İhtiyaç. G. EBY, G. T. Yamamoto ve U. Demiray (Ed.), Türkiye'de e-öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar III, (ss. 1-20). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. İşman, A. (2011). Uzaktan Eğitim. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

İlahiyat alanının kendine has bazı özellikleri de bir uzaktan din eğitimi modeli olarak İLİTAM'ı dezavantajlı hale getirmektedir. İlahiyat eğitimi alanında bilişsel kazanımların yanında, duyuşsal ve davranışsal kazanımlar önemli yer tutar. Duyuşsal ve davranışsal kazanımların elde edilmesinde eğitimci ve öğrencinin bir arada bulunduğu durumlarda gerçekleşen yapıp etmeler ve program üstü yaşantılar etkilidir. İlahiyat eğitimi sonunda mezunlar farklı alanlarda istihdam edilse de toplum onlardan dini bir rol taşımalarını beklemektedir. Bu toplumsal rolün gerekleri büyük oranda eğitim alınan ortam içerisinde yaşamaya bağlı olarak edinilebilecek hususlardır. İLİTAM mezunlarının görev alabildikleri din görevliliği ve Kur'an Kursu öğreticiliği hatta öğretmenlik gibi alanlara yönelik uygulayıcı rolleri edinme açısından da aynı durum söz konusudur.

İLİTAM'ı basitçe örgün din eğitiminin ileri teknolojidten yararlanılarak gerçekleştirilen bir versiyonu olarak görüp uzaktan eğitimin kendine özgü pedagojisini ve buna uygun öğrenme ortam ve materyal geliştirme ve iyileştirmelerini ihmal etmek, bu eğitimin verimliliğini düşürür. Verimliliğin artırılması ise uygulama tecrübelerinden istifade edilerek bu eğitimin program, ortam ve süreçlerinin incelenmesi sonucu yapılacak iyileştirmelere bağlıdır. Bu nedenle çalışmamızda İLİTAM'da okuyan öğrenci ve görev alan öğretim elemanlarının görüş ve tecrübelerinden yararlanılarak eğitim program, süreç ve ortamlarının iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılacaktır.

### **Araştırmanın Amacı**

Çalışmamızın amacı; İLİTAM programı ve bu programda kullanılan eğitim ortamlarının yüksek din eğitimi açısından verimliliğini ve bu verimliliği etkileyen faktörleri programın paydaşlarının görüşlerine dayalı olarak inceleyerek eğitim program, süreç ve ortamlarının iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirmektir. Bu amaç çerçevesinde araştırma sonucunda cevabı bulunmaya çalışılacak sorulardan bir kısmı şunlardır:

- a) İLİTAM'ın paydaşı olan öğrenci ve öğretim elemanları İLİTAM'ın gerektirdiği uzaktan eğitim/bilişim alt yapısı ve yeteneklerine sahip olma açısından kendilerini ve üniversitelerini nasıl değerlendirmektedir?
- b) İLİTAM öğrencilerinin başarı düzeylerini etkileyen İLİTAM merkezli eğitimsel faktörler nelerdir?
- c) İLİTAM öğrencilerinin İLİTAM'da ders dağılımı, eğitim materyalleri,

eğitim ve ölçme-değerlendirme süreçlerinden memnuniyet durumları ne düzeydedir?

- d) İLİTAM'da görevli öğretim elemanlarının İLİTAM eğitiminin verimliliği ve bu verimliliği etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?

### **Araştırma Modeli**

Çalışmamız nicel araştırma yöntemlerinden betimsel model ve nitel araştırma modellerinden olgubilim modelinin bir arada kullanıldığı karma modelle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında anket tekniği, nitel kısmında ise literatür incelemesi ve yarı yapılandırılmış mülakat ile içerik analizi teknikleri bir arada kullanılmıştır.

### **Yöntem**

Araştırmamız hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Karma yöntemler nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin verilerini karşılıklı olarak desteklemek için bir arada kullanılması esasına dayanır. Literatür taramasının ardından anket ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılarak alanda görev yapan öğretim elemanları ve İLİTAM öğrencilerinin İLİTAM programına dair görüşleri alınmıştır.

Anket, araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Anketin formunun hazırlanmasında uzaktan eğitim konusunda daha önceden yapılmış çalışmalar, alanın uzmanları ve İLİTAM eğitim süreçlerinde görev almış öğretim elemanlarının tecrübelerinden yararlanılmış; uygulama öncesinde ölçme, değerlendirme ve istatistik uzmanının değerlendirmeleri alınmıştır. Toplam 65 sorunun yer aldığı anketteki 1- 11 arası sorular olgusal sorular, 12-18 arası sorular çoktan seçmeli ve 19-65 arası sorular ise beşli likert tipte sorulardan oluşmaktadır.

Anketler Ocak – Mart 2013 döneminde Sakarya, İstanbul, İnönü, Atatürk, Dokuz Eylül, Ondokuz Mayıs ve Fırat Üniversitelerinde uygulanmıştır. Uygulamanın ardından 633 adet anket formu öğrenciler tarafından doldurulmuş ancak bunların 137'si fazla sayıda anket maddesinin boş bırakıldığı veya özensiz doldurulduğu tespit edildiği için geçersiz sayılmıştır. Sonuçta Sakarya (95), İstanbul (68), İnönü (89), Atatürk (66), Dokuz Eylül (82), Ondokuzmayıs (66) ve Fırat (30) üniversitelerinden dönen 496 anketin düzenli ve titiz bir şekilde doldurulduğu belirlenerek değerlendirmeye alınmıştır.

Nitel veri toplama için görüşme formu literatür taramasından elde edilen birim, alanın uzmanları ve İLİTAM programlarında görev alan öğretim elemanlarının tecrübeleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formunda öğretim elemanlarının bir eğitim programı olarak İLİTAM'a genel bakışları, uzaktan eğitim yoluyla yüksek din eğitiminin imkânına, İLİTAM öğrenci profiline, programın verimliliğine, programın uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ve İLİTAM çıktılarına dair görüşlerini tespit etmeye yönelik açık uçlu sorulara yer verilmiştir.

Araştırmamızda kullanılan nitel verilerin elde edildiği mülakatlar 26 Haziran 2012 tarihinde İLİTAM çalıştay için Sakarya Üniversitesine gelen dekanlar, İLİTAM programı koordinatörleri ve İLİTAM'da görev alan toplam yedi öğretim üyesi ile gerçekleştirilmiştir. Mülakat formundaki sorular öğretim elemanlarına sıralı fakat yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin sağladığı genişlikten yararlanılarak yöneltilmiştir.

### **Verilerin Yorumlanması**

Nicel verilerin analizinde SPSS 15 İstatistik Paket Programı kullanılmıştır. Anket formundan elde edilen verilerden üniversite, cinsiyet ve yaş bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin programa ilişkin genel algıları, farklı eğitim materyal ve ortamlarının başarıya etkisi, programın içeriğinden memnuniyet, İLİTAM eğitim süreçlerinden memnuniyet, ölçme değerlendirme süreçlerinden memnuniyet ise bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir.

Öğrenci görüşlerinin araştırmamızın bağımsız değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Ki-kare testi uygulanmıştır. Raporlaştırmada Pearson Ki-kare testine göre  $p < 0,05$  anlamlılık ölçütünü sağlayan ve araştırmanın amaçları açısından önemli görülen verilerin tablolarına yer verilmiştir. Uygun olan bazı verilerin analizinde Ki-kare açısından daha sağlıklı sonuçların elde edilebilmesi için Kesinlikle Katılmıyorum-Katılmıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum-Katılıyorum seçeneklerine verilen cevaplar arasında veri birleştirilmesi yapılmıştır.

Araştırma kapsamındaki nitel verilerin çözümlenmesi sürecinde, "İLİTAM'da Ders Veren Öğretim Elemanları Görüşme Formu" adlı açık uçlu veri toplama aracıyla elde edilen veriler önce bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir.

Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının görüşlerinin çalışmanın amaçları çerçevesinde yoğunlaştığı ya da farklılaştığı noktalar tespit edilerek temalar oluşturulmuş ve bu temalar çerçevesinde kodlama ve yorumlamalar yapılarak okuyucuya sunulmuştur.

## **Örneklem, Çalışma Grubu ve Özellikleri**

Araştırmanın nicel yöntemle gerçekleştirilen boyutunun evrenini 2012-2013 öğretim yılında 10 üniversite bünyesinde faaliyette olan İLİTAM programlarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmamız sonucunda ulaşılabilecek sonuçların kendileri adına yorumlanacağı bu grup çalışmamızın hedef evrenini oluşturmaktadır. Hedef evren, tamamına ulaşılabilecek imkân dâhilinde olmayan evrendir. Bu nedenle araştırmalarda çoğu zaman ulaşılabilecek evren tanımlanır ve ulaşılabilecek evren dikkate alınarak örnekleme yapılır (Büyüköztürk ve diğ., 2011). Araştırmamız için ulaşılabilecek evren Atatürk, Dokuz Eylül, Fırat, İnönü, İstanbul ve Sakarya Üniversitelerine bağlı İLİTAM programlarının dördüncü sınıfında eğitim gören yaklaşık 4000 öğrencidir.

Araştırmanın örnekleme seçkisiz yöntemle belirlenen 496 dördüncü sınıf öğrencisidir. Örneklemin dördüncü sınıf öğrencilerinden seçilmesi toplamda iki yıllık bir eğitim olan İLİTAM’da en azından 2-3 dönemlik bir öğrenim tecrübesine sahip öğrencilere ulaşma düşüncesidir. Aynı düşünceden yola çıkarak henüz bir dönemlik öğrenim tecrübesine sahip olan üçüncü sınıf öğrencilerine anket uygulanmamıştır. Örnekleminde yer alan öğrencilerin 271 (%55) bayan, 222 (% 45)’si erkektir. Üç öğrenci cinsiyet belirtmemiştir.

Öğrencilerin % 17,2’si 18-24; % 67,9’u 25-35; % 14,7’si 36-55 yaş aralığındadır. Bir öğrenci 55 yaş ve üstündedir. Bu sonuçlar örgün eğitim yaşının sonunu yaklaşık 22-23 olarak kabul edersek İLİTAM’a devam eden öğrencilerin önemli bir kısmının örgün eğitim çağının üstünde olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin % 65,6’sı Diyanet’te çalışmaktadır. Diyanet dışındaki özel ya da resmi kurumlarda çalışan veya serbest meslek sahiplerinin oranı ise % 11,8’dir. Öğrencilerin % 14,8’i işsiz; % 6,1’i ise ev hanımıdır. Veriler İLİTAM’ın din görevlilerinin eğitim seviyesinin yükseltilmesine yönelik işlevine işaret etmektedir.



Örnekleminizdeki öğrencilerin % 91,7'si evinde hem bilgisayar hem de internet bağlantısına sahiptir. Öğrencilerin sadece %, 2,8'i evinde bilgisayar olmadığını, % 5,5'i ise bilgisayara sahip olmasına karşın internet bağlantısına sahip olmadığını belirtmiştir. Bu durumda İLİTAM öğrencilerinin toplamda % 8,3'ünün evinden internete ulaşma imkânına sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak söz konusu öğrencilerin eğitimleri ile ilgili internet erişim ihtiyaçlarını işyeri ve mobil cihazlar gibi farklı kanallar üzerinden karşılamaları mümkündür.

Örnekleme yer alan öğrencilerin % 57,1'inin not ortalamaları 2,00-3,00 arasında yoğunlaşmaktadır. 1,00-2,00 arasında ortalamaya sahip öğrencilerin oranı %22,5; 3,00-4,00 arası ortalamaya sahip öğrencilerin oranıysa % 19,7'dir. 0,00-0,99 arası not ortalamasına sahip öğrencilerin oranı ise % 06'dır. Not ortalamalarındaki dağılım örnekleminizin başarı düzeyine göre bağlı değerlendirme sistemlerinde aranan çan eğrisi modeline göre dengeli bir dağılım oluşturduğunu göstermektedir.

Araştırmanın nitel bölümünde çalışma grubu olarak İLİTAM programlarının yürütülmesinde hem idari hem de akademik olarak doğrudan katkıda bulunan fakülte dekanları, program koordinatörleri ve öğretim üyelerinden yedi kişilik bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Nitel araştırmada amaçlı örneklem seçimi olarak isimlendirilen bu örneklem belirlemede alana ilişkin en gerçekçi ve ayrıntılı bilgilere ulaşmayı sağlayacak çalışma grubu oluşturulmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışma grubumuzda yer alan öğretim elemanlarının özellikleri Tablo 1'deki gibidir.

**Tablo 1:** Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretim Elemanlarının Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Unvanı	İLİTAM'da İdari Görevi	İLİTAM'da Verdiği Dersler	İLİTAM'da Görev Alma Yılı
(Ö1)	E	Prof. Dr.	Yok	Mezhepler Tarihi	2
(Ö2)	E	Prof. Dr.	Dekan	-	2
(Ö3)	E	Doç. Dr.	İLİTAM Koordinatörü	-	2
(Ö4)	E	Doç. Dr.	İLİTAM Koordinatör Yrd.	İslam Ahlak Esasları, İslam Felsefesi	2
(Ö5)	E	Prof. Dr.	İLİTAM Koordinatörü	Sistemantik Kelam	2
(Ö6)	E	Prof. Dr.	Dekan	-	1
(Ö7)	E	Prof. Dr.	Dekan	Hadis	1

## Bulgular ve Yorumu

### Öğrencilerin İLİTAM Programı ve Eğitim Süreçlerinden Memnuniyet Durumu

**Tablo 2:** İLİTAM programı beklentilerimi karşılamaktadır.

	N	%
Kesinlikle katılmıyorum	50	10,2
Katılmıyorum	182	37,3
Kararsızım	67	13,7
Katılıyorum	121	24,8
Kesinlikle katılıyorum	68	13,9
Toplam	488	100,0

Öğrencilere İLİTAM'dan genel anlamda memnun olup olmadıklarını belirlemek amacıyla “İLİTAM beklentilerimi karşılamaktadır.” görüşüne katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin toplamda % 47,5'i olumsuz görüş bildirirken, % 38,7'si olumlu görüş bildirmişlerdir. Kararsızların oranı ise % 13,7'dir. Kararsızları da göz önünde bulundurduğumuzda İLİTAM öğrencilerinin yarısından fazlasının İLİTAM'dan beklediğini bulamadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca soruya verilen cevapların çalışmamızın değişkenleri açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamış oluşu da programın beklentileri karşılamama durumunun tüm üniversiteler, cinsiyetler, yaş grupları vb. için söz konusu olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3:** İLİTAM okuyacak öğrencilere kendi üniversitemi tavsiye ederim.

	N	%
Kesinlikle katılmıyorum	56	11,5
Katılmıyorum	41	8,4
Kararsızım	67	13,8
Katılıyorum	195	40,0
Kesinlikle katılıyorum	128	26,3
Toplam	487	100,0

Öğrencilerin devam ettikleri İLİTAM programından memnuniyetlerini belirlemeye yönelik önemli bir gösterge olarak onların devam ettikleri programı başkalarına tavsiye edip etmeme durumları değerlendirilebilir. Bu nedenle öğrencilere kendi İLİTAM programlarını başkalarına tavsiye edip etmedikleri sorulmuştur. Öğrencilerden toplamda % 66,3'ü kendi programını tavsiye edebileceğini belirtmiştir. Olumsuz görüş bildirenlerin oranı ise %19,9'dur. % 13,8'lik bir kesim ise kararsız kalmıştır.

Tablo 2 ve Tablo 3'teki verileri birlikte yorumladığımızda öğrencilerin İLİTAM programının kendi beklentilerini karşılama düzeyinin (% 38,7), kendi programlarını başkalarına tavsiye etme düzeyinden (% 66, 3) düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin önemli kısmının kendi İLİTAM programından değil genel anlamda İLİTAM'da okumaktan tatmin olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Anket formumuzda yer alan ancak çalışmayı uzatmamak için burada tablo ile vermediğimiz sorulardan olan "İmkânım olsa uzaktan eğitim yerine örgün eğitimi tercih ederdim" görüşüne öğrencilerin toplamda % 76,9'unun olumlu cevap vermesi de bu yargıyı teyit etmektedir. Öğrencilerin devam ettikleri İLİTAM programının bağlı olduğu üniversite değişkenine göre görüşlerin anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

**Tablo 4:** "İLİTAM okuyacak öğrencilere kendi üniversitemi tavsiye ederim" görüşüne katılma durumunun üniversite değişkenine göre analizi.

	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Toplam
Sakarya Üni.	32 34,0%	9 9,6%	53 56,4%	94 100,0%
İstanbul Üni.	8 12,1%	7 10,6%	51 77,3%	66 100,0%
İnönü Üni.	7 7,9%	6 6,7%	76 85,4%	89 100,0%
Atatürk Üni.	4 6,2%	8 12,3%	53 81,5%	65 100,0%
Dokuz Eylül Üni.	12 14,8%	16 19,8%	53 65,4%	81 100,0%
Ondokuz Mayıs Üni.	30 46,9%	13 20,3%	21 32,8%	64 100,0%
Fırat Üni.	4 14,3%	8 28,6%	16 57,1%	28 100,0%
Toplam	97 19,9%	67 13,8%	323 66,3%	487 100,0%
Ki-Kare	83,439	df 12	p ,000	

Ondokuz Mayıs Üniversitesi öğrencilerinin kendi İLİTAM programlarını başkalarına tavsiye etmeye olumlu bakanların oranı toplamda % 32,8’de kalmıştır. Sakarya Üniversitesi’nde ise % 56,4’tür. Genel ortalamanın % 66,3 olduğunu düşündüğümüzde iki üniversitenin öğrencilerinin İLİTAM’ı başkalarına tavsiye etme anlamında diğer üniversitelere oranla daha az istekli oldukları anlaşılmaktadır. Verilere olumsuz görüşler noktasından baktığımızda bu görüş teyit edilmektedir. On Dokuz Mayıs Üniversitesinin öğrencileri toplamda % 46,9 oranında üniversitelerinin İLİTAM programını başkalarına tavsiye etmeyeceğini belirtmiştir. Aynı üniversitede kararsızların oranı da oldukça yüksektir: % 20,3. Sakarya Üniversitesi’nde kendi İLİTAM programını tavsiye etmeyenlerin oranı ise toplamda % 34,0’dır.

İki üniversitenin öğrencilerini bu görüşe sevk eden faktörler üzerine çalışmamızın diğer verileri ile beraber analiz yaptığımızda iki programın öğrenciler tarafından zor programlar olarak algılanmasının bunda etkili olduğu sonucuna varılmaktadır. Zira Tablo 12’deki verilere göre iki üniversitenin öğrencileri genel ortalamanın iki katı oranında (%31,5-%31,7’ye % 15,9) başarı oranlarının yeterli olmamasına neden olarak devam ettikleri İLİTAM programının zor oluşunu gerekçe göstermişlerdir. Öğretim materyal ve süreçlerinin verimliliği, karşılaşılan sorunları gidermede yeterli desteği alabilme ve öğretim üyelerinin yeterliliklerine ilişkin sorulara verilen cevaplarda iki üniversitenin diğerlerinden negatif anlamda ayrışmaması da bunu desteklemektedir.

Bu durumda öğrencilerin önemli bir kısmının üniversitenin sunduğu İLİTAM hizmetinin kalitesinden çok programın zorluk-kolaylık algısına bakarak başkalarına tavsiye etme-etmeme kararı aldıkları anlaşılmaktadır. Çalışma grubumuzdaki öğretim üyelerinden (Ö2)’nin İLİTAM öğrencilerinin akademik açıdan değerlendirmelerini yaparken kullandığı şu ifadeler de bunu teyit eder niteliktedir: *Örgün eğitime göre İLİTAM öğrencisi sınıfı geçip diplomayı alma derdindedir. Eğitim-öğretimi kaliteli şekilde görmekten ziyade...(Ö2)*

**Tablo 5:** İLİTAM’da konuları anlayamadığımda veya daha fazla bilgi almak istediğimde hocaların yeterince ilgilendiğini düşünmüyorum.

	N	%
Kesinlikle katılmıyorum	53	10,9
Katılmıyorum	160	33,0
Kararsızım	111	22,9
Katılıyorum	116	23,9
Kesinlikle katılıyorum	45	9,3
Toplam	485	100,0

Uzaktan eğitim öğrencilerinin birbirleriyle etkileşim ve birbirlerinden öğrenme imkânları kısıtlıdır. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme zorluklarında onlara yardımcı olmak çoğunlukla öğretim elemanına düşmektedir. Öğrencilerin % 9,3'ü öğrenme sürecinde ihtiyaç duyduklarında hocaların yeterince ilgilenmediği görüşüne kesin olarak katılmakta %23,9'u ise katılıyorum şeklinde cevap vermektedir. % 22, 9 oranında kararsız öğrenciler de göz önünde bulundurulunca öğrencilerin yarısından fazlasının öğrenme ile ilgili problemlerinde hocalardan bekledikleri desteği alamadıkları anlaşılmaktadır.

Öğrenciler öğrenmeye ilişkin sorunlarında desteği çoğu zaman e-mail ve ders forumları aracılığıyla alabilirler. Oysa çalışma grubumuzdaki hocalara “İLİTAM programı çerçevesinde ders platformlarını ne sıklıkla kullanıyorsunuz? Sizce bu uygulama verimli olmakta mıdır?” şeklinde yönelttiğimiz soruda zaman darlığı, alışkanlık oluşmaması ve teknik yetersizlik gibi nedenlerle bu platformları yeterli düzeyde kullanamadıkları öğretim elemanlarının ortak kanaati olarak oluşmuştur.<sup>4</sup> Bu durumda hocaların gerek forumlar gerekse e-mail veya diğer iletişim vasıtaları ile öğrencilerin karşılaştıkları öğrenme güçlüklerine yardım ve rehberlik etmede istek ve imkânlarının artırılması gereği ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 6:** İLİTAM'da konular güncelle ilişkilendirilerek anlatılmıştır.

	N	%
Kesinlikle katılmıyorum	27	5,6
Katılmıyorum	104	21,6
Kararsızım	93	19,3
Katılıyorum	218	45,2
Kesinlikle katılıyorum	40	8,3
Toplam	482	100,0

Yetişkinlere hitap eden bir eğitim olan İLİTAM'ın hayata dönük pratik sonuçlar üretmesi gerekir. Zira yetişkinler eğitimde seçicidirler ve günlük hayatta işlerine yarayan pratik sonuçlar elde ettikleri müddetçe öğrenmeye motive durumdadırlar. Öğrencilerin “Konular güncel konularla ilişkilendirilerek anlatılmıştır” görüşüne katılma oranlarına baktığımızda toplamda % 53,5 olumlu görüş bildirmiştir. Öte yandan kararsızlar da göz önünde bulundurulduğunda % 46,5'i derslerin güncel konularla ilişkilendirilebilmesi konusunda tatmin olmamıştır. Diğer bir soruda (İLİTAM'da konu anlatımları sadece bilgi aktarımından iba-

<sup>4</sup> Öğretim üyelerinden birisinin – diğer görüşleri de özetleyen – görüşü şöyledir: “Var ama çoğunda kullanılmıyor. Hocalarımız da teknoloji den tam olarak istifade ediyor değiller (Ö3)”

ret kalmaktadır.) öğrencilerin yarısından fazlası (% 50,1) dersleri bilgi aktarımından ibaret gördüğünü belirtmiştir. İki sonucu birlikte değerlendirdiğimizde İLİTAM eğitim süreçlerinin öğrencilerin hayatta karşılaşabilecekleri dini konulara cevap olabilecek içerik ve yeteneklere öncelik verir hale getirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

## İLİTAM Eğitiminin Gerektirdiği Uzaktan Eğitim İmkân ve Yetenekleri

**Tablo 7:** İLİTAM çalışmalarını verimli yürütebilmek için interneti kullanma konusunda kendimi yeterli buluyorum.

	N	%
Kesinlikle katılmıyorum	27	5,5
Katılmıyorum	59	12,0
Kararsızım	38	7,7
Katılıyorum	249	50,6
Kesinlikle katılıyorum	119	24,2
Toplam	492	100,0

Örnekleminizde yer alan öğrencilerin İLİTAM eğitimini sürdürebilmek için kendimi internet kullanımında yeterli hissediyorum sorusuna toplamda %17,5'i olumsuz yanıt vermiştir. Kararsızlarla birlikte bu oran % 20'lerin üzerine çıkmaktadır. Bu oran – İLİTAM eğitimini yürütebilmek için internet kullanım becerilerini temel beceriler olarak kabul edersek – her beş öğrenciden birisinin bu eğitimi yürütebilmek için gerekli temel beceriye sahip olmadığını göstermektedir. Bu durum İLİTAM eğitiminin verimliliğini de etkileyecek bir husustur. Nitekim Tablo 12'de öğrencilerin % 3,1'i İLİTAM'da başarı düzeyinin yeterli olmamasını internet ve bilgisayara ilişkin sınırlılıklarına bağlamıştır.

**Tablo 8:** İLİTAM'da öğrenme süreçlerinde karşılaştığım teknik sorunları aşmada yetkililerden yeterli desteği alabiliyorum.

	N	%
Kesinlikle katılmıyorum	53	10,9
Katılmıyorum	114	23,5
Kararsızım	84	17,3
Katılıyorum	198	40,7
Kesinlikle katılıyorum	37	7,6
Toplam	486	100,0

İLİTAM programında canlı derslerin takibi, ders videolarına ve ders notlarına ulaşma, ödevlerin ve soruların öğretim elemanlarına iletilmesi gibi konularda teknik sorunlar yaşayan öğrencilerin bu sorunları aşmada üniversite yetkililerinde gerekli destek alabilme durumu sorulmuştur. Öğrencilerin toplamda % 48,3'ü ihtiyaç duyduğunda destek alabildiğini, % 34,4'ü gerekli desteği alamadığını belirtmiştir. % 17,3 ise kararsız kalmıştır. Veriler her iki İLİTAM öğrencisinden birisinin karşılaştığı teknik sorunlarda gerekli desteği alamadığını düşündüğünü göstermektedir. Çalışmamızda öğrencilere sorulan diğer bir soruya (*Üniversitelerinin İLİTAM programını yürütmek için gerekli donanımına sahip olup olmadığı*) öğrencilerin % 53,8'i olumlu yanıt vermiş, yarısına yakını üniversitelerinin gerekli donanımına sahip olmadığını belirtmiş veya kararsız kalmıştır. Cevaplar üniversite değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Çalışma grubumuzda yer alan öğretim üyelerine yöneltilen benzer bir soruda İLİTAM çerçevesinde en çok elektrik ve internet kesintisi, bilgisayar, kamera, internet, mail ve forumların kullanımının bilinmemesi gibi sorunlara temas etmişlerdir. Öğretim üyelerinin çoğu (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7) bu teknik sorunların programı yürüten akademik, idari ve teknik kadronun bilgi eksikliği sebebiyle yaşandığını ve bunların zamanla çözülebileceğini dile getirmiştir. Ancak bu sorunları sürece bırakmak yerine üniversitelerin bu eğitimin teknik boyutlarını daha iyi hale getirmesi ve yaşanabilecek sorunlar için daha verimli destek üniversiteleri kurması isabetli olacaktır.

**Tablo 9:** İLİTAM'da ders veren hocaları uzaktan eğitim konusunda yeterli buluyorum.

	N	%
Kesinlikle katılmıyorum	30	6,1
Katılmıyorum	86	17,5
Kararsızım	88	17,9
Katılıyorum	217	44,1
Kesinlikle katılıyorum	71	14,4
Toplam	492	100,0

Öğrencilere hocaların uzaktan eğitim formasyonları hakkında genel algıları sorulmuştur. Öğrencilerin toplamda % 58,5'i ders hocalarını uzaktan eğitim konusunda yeterli buldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin % 24,6'sının hocaları yetersiz buldukları % 17,9'unun ise kararsız kaldıkları an-

laşılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin % 42,5'i hocaların uzaktan eğitim konusunda yeterli olduğu görüşüne katılmamakta/katılmamaktadır. Bu durum hocaların uzaktan eğitim süreçleri ve uzaktan eğitimde eğitimci rollerine dair kendilerini geliştirme zorunluluğuna işaret etmektedir. Öğrencilerin hocaları uzaktan eğitim konusunda yeterli bulma oranları üniversite değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermiştir.

**Tablo 10:** “İLİTAM’da ders veren hocaları uzaktan eğitim konusunda yeterli buluyorum” görüşüne katılma düzeyinin üniversite değişkenine göre analizi.

	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Toplam
Sakarya Üni.	26 27,4%	12 12,6%	57 60,0%	95 100,0%
İstanbul Üni.	12 17,9%	14 20,9%	41 61,2%	67 100,0%
İnönü Üni.	9 10,2%	6 6,8%	73 83,0%	88 100,0%
Atatürk Üni.	19 29,2%	17 26,2%	29 44,6%	65 100,0%
Dokuz Eylül Üni.	23 28,0%	12 14,6%	47 57,3%	82 100,0%
Ondokuz Mayıs Üni.	19 29,2%	20 30,8%	26 40,0%	65 100,0%
Fırat Üni.	8 26,7%	7 23,3%	15 50,0%	30 100,0%
Toplam	116 23,6%	88 17,9%	288 58,5%	492 100,0%
Ki-Kare 43,495	df 12	p ,000		

Üniversite değişkeni açısından öğrencilerin – katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde – hocaları yeterli bulma oranı İnönü % 83; İstanbul % 61,2; Sakarya % 60; Dokuz Eylül % 57,3; Fırat % 50; Atatürk % 44,6 ve Ondokuz Mayıs % 40’tır. Ortalamanın % 58,5 olduğu göz önünde bulundurularak bu ortalamanın ciddi oranda altında yer alan On Dokuz Mayıs (% 40); Atatürk (% 44,6), ve Fırat (% 50) Üniversitelerinde söz konusu farklılığı ortaya çıkaran nedenler araştırılarak öğretim elemanlarının uzaktan eğitim yeterliliklerinin iyileştirilmesine yönelik çalışmaların daha yoğun bir şekilde yapılması yararlı olacaktır.



Çalışma grubumuzdaki öğretim üyelerine “İLİTAM’da ders veren öğretim üyelerinin uzaktan eğitim yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretim üyelerinin tamamı İLİTAM’ın örgün öğrenme yaşantılarından farklı planlama, sunum ve değerlendirme becerileri gerektiren bir eğitim olduğunu ve hocaların tamamının bu eğitim süreçlerine adapte olmada sorunlar yaşadığını kabul etmektedirler. Öğretim üyelerinin yaşadığı sorunlardan şu noktalar ön plana çıkmaktadır: Öğrenciyle birebir etkileşimlerin olmamasının hocaların alıştıkları ders işleme stilini olumsuz etkilemesi (Ö1), hocaların pek çoğu uzaktan eğitim öğrenme materyalini düzenleyecek formasyona sahip olmaması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7), İLİTAM’ın gerektirdiği teknolojiyi ve bilişim yeteneklerini kullanamamaları (Ö2, Ö7). Öğretim üyelerinin birisinin görüşü şöyledir:

*Örgün eğitimde kullanılan usulleri yöntemleri burada kullanamayız. Bu açıdan bu programda görev yapan hocaların yöntem, usul, metodoloji geliştirmesi gerekiyor. Burada bir eksiklik var olduğu kanaatindeyim. Uzaktan eğitim programı İLİTAM’ın teknolojik alt yapısının da çok yeterli olması gerekir. O konuda da bir takım tedbirlerin alınması gerekiyor... Hocalar tabir-i caizse el yordamıyla kendi kendilerini yetiştirmeye çalıştılar. (Ö7)*

## **Eğitim Ortamları ve Başarıya Katkısı**

<b>Tablo 11:</b> Başarı düzeyinizi yetersiz buluyorsanız bundaki en etkili faktör sizce nedir?		
	<b>N</b>	<b>%</b>
Başarı oranımı yeterli buluyorum	53	11,7
Motivasyon sorunu	46	10,2
İnternet ve bilgisayar kullanma konusundaki sıkıntılar	14	3,1
Ders materyallerinden kaynaklanan sorunlar	62	13,7
Yüz-yüze veya canlı dersleri takip edememem	67	14,8
Takip ettiğim İLİTAM programının çok zor olması	72	15,9
İş yoğunluğum	101	22,3
Ölçme ve değerlendirmelerin adil yapılmaması	12	2,6
Diğer	26	5,7
Toplam	453	100,0

Örneklelimizde yer alan öğrencilerin % 11,7’si ders başarısını yeterli bulmaktadır. Başarı oranını yeterli bulmayanlar ise en çok % 22,3 ile iş yoğunluğunu gerekçe göstermektedir. Buna %10,2’lik motivasyon ve internet/bilgisayar

kullanma konusundaki sıkıntılar (% 3,1) ve yüz yüze dersleri takip edememe (% 14,8) de eklenince öğrencilerin yaklaşık yarısının yeterli başarıyı yakalayamamasında kendisiyle ilgili sorunlara temas ettiği anlaşılmaktadır. Bu durum büyük çoğunluğu örgün eğitim çağının dışına çıkmış insanların eğitiminde olağan bir duruma işaret etse de toplamda % 32,6'lık bir oranın da programın zorluğu, ders materyallerinin verimsizliği ve ölçme değerlendirme sisteminin adaletsizliği gibi programdan kaynaklanan sorunlardan şikâyet etmesi dikkate değerdir.

**Tablo 12:** Başarı düzeyinizi yetersiz bulma ve başarısızlıkta en etkili faktöre dair görüşlerin üniversite değişkeni açısından analizi.

	Başarı oranımı yeterli buluyorum	Motivasyon sorunu	İnternet ve bilgisayar kullanma konusundaki sıkıntılar	Ders materyallerinden kaynaklanan sorunlar	Yüz yüze veya canlı dersleri takip edememem	Takip ettiğim İLJITAM programının çok zor olması	İş yoğunluğum	Ölçme ve değerlendirmelerin adil yapılmaması	Diğer	Toplam
Sakarya Üni.	5 5,4%	8 8,7%		8 8,7%	9 9,8%	29 31,5%	22 23,9%	4 4,3%	7 7,6%	92 100%
İstanbul Üni.	12 21,4%	6 10,7%	3 5,4%	5 8,9%	12 21,4%	2 3,6%	11 19,6%	2 3,6%	3 5,4%	56 100%
İnönü Üni.	16 19,5%	9 11,0%	2 2,4%	5 6,1%	13 15,9%	5 6,1%	27 32,9%	1 1,2%	4 4,9%	82 100%
Atatürk Üni.	8 12,7%	5 7,9%	6 9,5%	18 28,6%	8 12,7%	5 7,9%	8 12,7%		5 7,9%	63 100%
Dokuz Eylül Üni.	4 5,6%	10 13,9%	2 2,8%	15 20,8%	11 15,3%	7 9,7%	17 23,6%	3 4,2%	3 4,2%	72 100%
Ondokuz Mayıs Üni.	3 5,0%	6 10,0%	1 1,7%	6 10,0%	7 11,7%	19 31,7%	13 21,7%	1 1,7%	4 6,7%	60 100%
Fırat Üni.	5 17,9%	2 7,1%		5 17,9%	7 25,0%	5 17,9%	3 10,7%	1 3,6%		28 100%
Toplam	53 11,7%	46 10,2%	14 3,1%	62 13,7%	67 14,8%	72 15,9%	101 22,3%	12 2,6%	26 5,7%	453 100%

Ki-Kare 113,206      df 48      p ,000

Başarı düzeyini yeterli bulma oranı On Dokuz Mayıs (% 5,0), Sakarya (% 5,4) ve Dokuz Eylül (% 5,6) Üniversitelerinde ortalamanın oldukça altında kalmıştır. Söz konusu üç üniversiteden ikisinde (On Dokuz Mayıs ve Sakarya) eğitime devam eden İLİTAM öğrencilerinin başarılarını yetersiz bulmalarına gerekçe olarak diğer üniversitelerin çok üstünde ve ortalama (% 15,9)'nın yaklaşık iki katı oranda (% 31,7 ve % 31,5) üniversitelerindeki İLİTAM programının zorluğunu gerekçe göstermeleri ilginçtir. Dokuz Eylül Üniversitesi İLİTAM programında ise öğrenciler başarı oranlarını yetersiz bulma konusunda benzer olduğu diğer iki üniversitenin oranlarından çok yüksek oranda (% 20,8) ders materyallerinden kaynaklanan sorunlar seçeneğini işaretlemiştir. Öte yandan başarı oranını yeterli bulmada diğer üniversitelerin ortalamalarına (% 11,7) yakın bir ortalama (% 12,7) sahip olan Atatürk Üniversitesi İLİTAM programındaki öğrencilerin en yüksek oranla (% 28,6) başarısızlıklarında ders materyallerinden kaynaklanan sorunları gerekçe göstermesi de ilginçtir. Hem Dokuz Eylül hem de Atatürk Üniversitelerinde bu sonuçlar doğrultusunda ders materyallerinde ne tür aksaklıklar yaşandığını tespitine yönelik çalışmalar yapılması yararlı olacaktır.

**Tablo 13:** Başarınıza olumlu katkı yapma açısından hangi materyali en verimli buluyorsunuz?

	N	%
E-kitap	127	27,7
Yüz yüze ders	123	26,9
Power point sunuları	27	5,9
İnternette canlı ders	99	21,6
İnternet platformları	23	5,0
Diğer	59	12,9
Toplam	458	100,0

İLİTAM'da sunulan öğrenme materyal ve süreçlerinden en çok (% 27,7) e-kitapların, ikinci sırada (% 26,6) yüz yüze eğitimin üçüncü sırada ise (% 21,6) canlı dersin verimli algılandığı anlaşılmaktadır. En az sayıda öğrenci tarafından verimli bulunan öğrenme materyalleri ise internet platformları (% 5,0) ve power point sunusu (% 5,9) sunularındır. Bu sonuçlar İLİTAM uzaktan eğitim programında da örgün eğitimin sunduğu imkânlarla yakın imkânlar sunulduğunda daha verimli sonuçlar alınabildiğini göstermektedir. Zira yüz yüze eğitim ve canlı ders uygulaması doğrudan veya dolaylı olarak öğrenci ile öğreticiyi

karşı karşıya getiren uygulamalarken e-kitap uygulaması da basılı kitap (hard-copy) şeklinde örgün eğitimin en temel ders araçlarındandır. Soruyu değişkenler açısından analiz ettiğimizde üniversiteler arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 14:** “Başarınıza olumlu katkı yapma açısından hangi materyali en verimli buluyorsunuz?” sorusunun üniversite değişkenine göre analizi.

	E-kitap	Yüz yüze ders	Power point sunuları	İnternette canlı ders	İnternet platformları	Diğer	Toplam
Sakarya Üni.	41 44,1%	27 29,0%	5 5,4%	14 15,1%	1 1,1%	5 5,4%	93 100%
İstanbul Üni.	8 13,8%	17 29,3%	7 12,1%	18 31,0%	5 8,6%	3 5,2%	58 100%
İnönü Üni.	7 9,1%	21 27,3%	6 7,8%	34 44,2%	1 1,3%	8 10,4%	77 100%
Atatürk Üni.	28 42,4%	13 19,7%	3 4,5%	10 15,2%	5 7,6%	7 10,6%	66 100%
Dokuz Eylül Üni.	15 20,8%	18 25,0%	3 4,2%	9 12,5%	2 2,8%	25 34,7%	72 100%
Ondokuz Mayıs Üni.	17 27,0%	17 27,0%	2 3,2%	9 14,3%	8 12,7%	10 15,9%	63 100%
Fırat Üni.	11 37,9%	10 34,5%	1 3,4%	5 17,2%	1 3,4%	1 3,4%	29 100%
Toplam	127 27,7%	123 26,9%	27 5,9%	99 21,6%	23 5,0%	59 12,9%	458 100%
Ki-Kare	118,653	df 30	p ,000				

Örnekleminizde yer alan öğrencilerin power point sunusu, yüz yüze ders ve internet platformları gibi materyalleri istifade edilir bulma oranları üniversite değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermezken e-kitap ve canlı derste farklılık oluşmuştur. Sakarya % 44,1, Atatürk (% 42,4) ve Fırat (% 37,9) Üniversitesi İLİTAM öğrencileri ders başarılarına en çok katkı yapan materyal olarak e-kitapları işaretlerken ortalamanın (% 27,7) altında en düşük oran İnönü Üniversitesi'nde (% 9,1) gerçekleşmiştir. Bununla birlikte İnönü Üniversitesi'nde internette canlı ders uygulamasından istifade oranının (% 44,2 ) diğer üniversitelerin hepsinden yüksek olduğu anlaşılmaktadır. E-kitaptan ve canlı derslerden istifade oranlarının yüksek olduğu üniversitelerin

bu alanlardaki tecrübelerinin ortak platformlar aracılığıyla paylaşılması faydalı olacaktır. Verilerde dikkati çeken bir başka husus Dokuz Eylül Üniversitesi'ndeki öğrencilerin diğer üniversitelerin ortalamasının üç katına yakın oranda (% 12,9'a % 34,7) diğer kaynakları işaretlemiş olmalarıdır. Öğrencilerin diğer kaynak yerine yazmış oldukları seçenekler incelendiğinde Dokuz Eylül öğrencilerinin kastettiği bu kaynağın üniversitenin basılı olarak verdiği kitap olduğu anlaşılmıştır.

Çalışma grubumuzda yer alan öğretim üyelerinden öğrencilere verilen öğretim materyallerinin kalitesini değerlendirmelerini istediğimizde Ö2 ve Ö6 öğrencilere verilen materyallerin kalite açısından yeterli olduklarını ifade etmiştir. Ö7 ise İLİTAM'da kullanılan materyallerle örgün eğitimde kullanılanların aynı olduğunu belirtmiştir. Öğretim üyelerinin görüşlerinden en açık şekilde ön plana çıkan görüş ise materyallerin kalitesinin hocalara göre değişen bir yapı arz etmesi nedeniyle kaliteyi yükseltebilmek için akademik kalite denetimi yapacak bir üst kurul mekanizması oluşturulması önerisi olmuştur (Ö1, Ö5, Ö3 ve Ö4). Öğretim üyelerinin görüşlerinden yapılan bazı doğrudan alıntılar şöyledir:

*Bazı derslerde bir kitaptan tamamen alınıp konulmuş olabiliyor... (Ö1)*

*Kesinlikle bir editör komisyon kurulmalı.(Ö4)*

**Tablo 15:** Yüz-yüze eğitime katılma durumu.

	N	%
Üniversitemde yüz yüze eğitim uygulaması yoktur	52	10,7
Yüz yüze eğitimlere katılıyorum	260	53,7
Yüz yüze eğitimlere katılmaya gerek duymuyorum	21	4,3
Yüz yüze eğitimlere iş yoğunluğu, izin alamama, maddi sorunlar vb. nedenlerle katılamıyorum	151	31,2
Toplam	484	100,0

Mevcut İLİTAM programlarının bir tanesi dışında (Ankara Üniversitesi) zorunlu ya da isteğe bağlı yüz yüze eğitim uygulaması bulunmaktadır. Öğrenciler çoğunlukla final sınavları öncesi fakülteye çağrılmakta ve burada bir hafta boyunca hocalardan yüz yüze dersler aldıktan sonra final sınavları fakültede yapılmaktadır. Örneklemimizdeki öğrencilerin üniversitelerinde yüz yüze eğitim bulunmasına karşın % 10,72'si üniversitemizde yüz yüze eğitim yoktur seçeneğini

işaretlemiştir. Ya öğrencilerin programlarının özelliklerinden tam olarak haberdar değildirler ya da isteğe bağlı yüz yüze eğitimi hiç yokmuş şeklinde algılamaktadırlar. Öğrencilerin % 53,7'si yüz yüze eğitimlere katıldığını belirtmiştir. % 31,2'si ise yüz yüze eğitime iş yoğunluğu, maddi sorunlar, izin alamama gibi nedenlerle katılmadığını belirtmiştir. Öte yandan yüz yüze eğitime katılmaya gerek duymayanların oranının sadece % 4,3'te kalmıştır. Yani öğrenciler yüz yüze eğitime katılamasalar da ona yüksek oranda ihtiyaç duymaktadırlar. Yüz yüze eğitime katılma durumu devam edilen İLİTAM programının bağlı olduğu üniversite değişkenine göre farklılık göstermiştir.

**Tablo 16:** Yüz yüze eğitime katılma durumunun üniversite değişkenine göre analizi.

	Üniversi- temde yüz yüze eğitim uygulaması yoktur	Yüz yüze eğitilmelere katılıyorum	Yüz yüze eğitilmelere katılmaya gerek duymuyorum	Yüz yüze eğitim- lere iş yoğunlu- ğu, izin alamama, maddi sorunlar	Toplam
Sakarya Üni.	3	80	2	10	95
	3,2%	84,2%	2,1%	10,5%	100%
İstanbul Üni.	2	15	8	41	66
	3,0%	22,7%	12,1%	62,1%	100%
İnönü Üni.	5	69		13	87
	5,7%	79,3%		14,9%	100%
Atatürk Üni.	36	2	5	20	63
	57,1%	3,2%	7,9%	31,7%	100%
Dokuz Eylül Üni.	1	68	2	7	78
	1,3%	87,2%	2,6%	9,0%	100%
Ondokuz Mayıs Üni.	2	17	4	43	66
	3,0%	25,8%	6,1%	65,2%	100%
FıratÜni.	3	9		17	29
	10,3%	31,0%		58,6%	100%
Toplam	52	260	21	151	484
	10,7%	53,7%	4,3%	31,2%	100%
Ki-Kare 347,193	df 18	p ,000			

Dokuz Eylül Üniversitesi (% 87,2), Sakarya Üniversitesi (% 84,2) ve İnönü Üniversitesi (% 79,3) İLİTAM programları yüz yüze eğitime katılma oranının en yüksek olduğu üniversitelerdir. Örneklemdeki diğer dört üniversite arasında

bu üç üniversiteye en yakın olan % 31,0 ile Fırat üniversitesi İLİTAM programıdır. Bu sonuç programlar arasında yüz yüze eğitimlere devam etme açısından bariz bir açıklığa işaret etmektedir. Yüz yüze eğitime katılma oranının en düşük olduğu üniversite ise % 3,2 ile Atatürk Üniversitesi İLİTAM programı olmuştur. Aynı üniversitede öğrenciler diğer üniversitelerden kendisine en yakın olanın yaklaşık beş katı oranında (% 57,1) üniversitemizde yüz yüze eğitim yoktur seçeneğini işaretlemiştir. İş yoğunluğu, izin alamama, maddi sorunlar gibi gerekçelerle yüz yüze eğitimlere katılamama oranı ise Ondokuz Mayıs (% 65,2), İstanbul (% 62,1) ve Fırat (% 58,6) üniversitelerinde diğer üniversitelere oranla ciddi oranda yüksek görünmektedir.

Çalışma grubumuzda yer alan öğretim üyelerine yüz yüze eğitimin gerekliliği ve yeterliliği hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğretim üyelerinin tamamı yüz yüze eğitimin gerekli ve faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Yeterliliği konusunda ise farklı görüşler ortaya çıkmaktadır: Ö1, Ö2 ve Ö7 dönemde bir haftalık süresinin yetersiz olduğunu belirtirken Ö2 fakültelerin yüz yüze eğitimleri sağlıklı yürütebilecek derslik vb. imkânlarının yetersizliğini ifade etmişlerdir. Ö3 ise yüz yüze eğitimin iyi planlanmış ve bu programda ders verecek hocaların derslere iyi hazırlanmış olduklarında verim alınabildiğini belirtmiştir. Öğretim üyelerinin görüşlerinden bir kısmı şu şekildedir:

*Olmazsa olmaz şartıdır. Orada vereceğimiz şey hocanın öğrenciyle fakültenin koridorunda yürümesi de bir derstir (Ö4).*

*Öğrencilerin talebi üzerine yaptık... Çok dolu dolu bizde, çok verimli geçti (Ö5).*

*Çok yararlı, faydalı olduğu kanaatindeyim. 2 haftaya çıkarabilirsek daha da iyi olur diye düşünüyorum (Ö7).*

**Tablo 17:** Canlı derslere katılma durumu.

	N	%
Üniversitemde canlı ders uygulaması yoktur	3	,6
Canlı dersleri takip ediyorum	176	36,0
Canlı dersleri takip etmeye gerek duymuyorum	29	5,9
Canlı dersleri takip edemiyorum	281	57,5
Toplam	489	100,0

Canlı ders uygulamaları ile öğrenci ve öğretim elemanları eş zamanlı olarak iletişim araçları üzerinden karşı karşıya gelmekte ve öğrenim süreçlerini bu şekilde devam ettirme imkânına sahip olmaktadır. Canlı dersler kitap, ders notu gibi geleneksel materyallerden kendi başına öğrenmeye oranla anında geribildirim imkânı tanınması açısından önemlidir. Örneklemimizde yer alan İLİTAM öğrencilerinin % 36,0'ı canlı ders uygulamalarını takip ettiğini belirtirken, % 57,5'i canlı dersleri takip edemediğini, % 5,9'unun ise canlı dersleri takip etmeye gerek duymadığını ifade etmiştir. Sonuçlar yaklaşık üç öğrenciden ikisinin en verimli uzaktan eğitim öğrenme ortamlarından birisi olan canlı dersleri takip etmediğini/edemediğini ortaya koymaktadır.

### İLİTAM Program İçeriği

**Tablo 18:** İLİTAM programından din eğitimi ve rehberliğe yönelik derslerin kaldırılmış olması yanlış bir uygulamadır.

	N	%
Kesinlikle katılmıyorum	19	3,9
Katılmıyorum	30	6,2
Kararsızım	103	21,4
Katılıyorum	198	41,1
Kesinlikle katılıyorum	132	27,4
Toplam	482	100,0

2011 yılında YÖK'ün yaptığı çalışmayla din eğitimi ve rehberliğe yönelik dersler programdan çıkarılmıştır. Bu dersler ilahiyat ön lisans programında yer alıyor olsa da çoğunlukla yaygın din eğitimi alanında çalışan din görevlilerinin devam ettiği bir programdan onların muhatap oldukları kitleye yaklaşımlarını ve eğitici yeteneklerini geliştirmeye yönelik derslerin çıkartılmış olması tartışmalı bir durum arz etmiştir. Öğrencilere bu konudaki görüşleri sorulduğunda derslerin programdan çıkarılmış oluşunu onaylayanların oranı toplamda % 10,1'de kalmıştır. Öğrencilerin % 68,5'i programlardan bu derslerin çıkarılmasını onaylamazken, kararsızların oranı % 21,4'dir. Çoğunluğu din görevlisi olarak görev yapan ve uygulamanın bizzat içinde bulunan öğrencilerin görüşlerinin bu doğrultuda çıkmış olması onların bu derslerin kazandırması beklenen yeterliliklere duydukları ihtiyacı göstermektedir.



**Tablo 19:** Felsefe dersleri programda gereğinden fazla yer almaktadır.

	N	%
Kesinlikle katılmıyorum	32	6,6
Katılmıyorum	91	18,8
Kararsızım	62	12,8
Katılıyorum	135	27,9
Kesinlikle katılıyorum	164	33,9
Toplam	484	100,0

İLİTAM programlarında dört yarıyılıda üniversitelere göre küçük farklılıklar olmakla birlikte toplamda ortalama 80 kredi ders alınmaktadır. 80 kredinin yaklaşık % 65'i Temel İslam Bilimleri (Arapça, Kur'an, Fıkıh Usulü, Sistemantik Kelam, İslam Hukuku, Hadis Metinleri, Tefsir, Tasavvuf vb.), % 25'i Felsefe ve Din Bilimleri (Mantık, Felsefe Tarihi, İslam Ahlak Felsefesi, İslam Felsefesi, Din Felsefesi ve Dinler Tarihi) % 8'i İslam Tarihi ve % 2'si de Osmanlı Türkçesi dersine ayrılmaktadır.

Örneğimizde yer alan öğrencilerin toplamda % 25,4'ü programda felsefe derslerinin gereğinden fazla yer aldığı görüşüne katılmazken % 61,8'i bu derslerin gereğinden fazla yer aldığı görüşüne katılmaktadır. Bu oran oldukça yüksek bir oran olarak değerlendirilebilir. Ancak soru kökünde felsefe dersleri ifadesinin kullanıldığına dikkat çekmek gerekir. Programda yer alan felsefe ve din bilimleri bölümüne ait derslerden iki kredilik Dinler Tarihi dersi dışındaki tüm dersler (yaklaşık 16 kredi) felsefe grubu dersler arasında yer almaktadır.

Anket formumuzda öğrencilere Temel İslam Bilimleri ve İslam Tarihi ve Sanatları alanlarına ait derslerin programda yeteri kadar yer alıp almadığına dair görüşleri de sorulmuştur. Öğrencilerin % 58,1'i Temel İslam Bilimleri derslerinin programda yeterince yer aldığı görüşüne katılırken % 23,8'i olumsuz görüş bildirmiştir. Programdaki İslam Tarihi derslerini yeterli bulanların oranı % 74,4 olurken yeterli bulunmayanlar % 16,1'de kalmıştır.

Veriler birlikte değerlendirildiğinde çoğunlukla din hizmetleri alanında çalışan veya çalışacak yetişkinlerin öğrenim gördüğü İLİTAM'da felsefe gibi teorik bir alana ait dersler yoğun bir şekilde yer bulurken neden eğitimci ve dini rehberlik pozisyonlarını güçlendirici, hayata dönük derslerin yeterince yer almadığını sormak gerektiği kanaatindeyiz. Zira öğrenciler bir yandan felsefe dersleri ile Temel İslam Bilimleri alanı derslerinin yeterli oranda var olduğuna benzer oranlarda katılırken bir yandan da eğitim ve rehberliğe yönelik derslerin programdan çıkartılmasına yüksek oranda karşı çıkmaktadırlar.

## Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinden Memnuniyet

**Tablo 20:** İLİTAM programında hocaların ölçme değerlendirmeyi adil ve güvenilir bir şekilde yaptıklarını düşünüyorum.

	N	%
Kesinlikle katılmıyorum	29	5,9
Katılmıyorum	58	11,8
Kararsızım	100	20,3
Katılıyorum	219	44,5
Kesinlikle katılıyorum	86	17,5
Toplam	492	100,0

Örnekleminizdeki öğrencilerinin toplamda % 62’si İLİTAM hocalarının ölçme değerlendirmeyi adil ve güvenilir yaptıklarını düşünmektedirler. Öğrencilerden 17,7’si ise hocaların adil ve güvenilir bir değerlendirme yaptığı görüşüne katılmamaktadır. Kararsızların oranı ise: % 20,3’tür. Kararsızların da adil ve güvenilir ölçme ve değerlendirme konusunda tereddütleri olduğu düşünülürse öğrencilerin % 38’inin derslerde adil ve güvenilir bir ölçme değerlendirme yapıldığına dair olumlu algıya sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Cevaplar üniversite değişkenine bağlı olarak istatistikî açıdan anlamlı farklılık oluşturmuştur.

**Tablo 21:** “İLİTAM programında hocaların ölçme değerlendirmeyi adil ve güvenilir bir şekilde yaptıklarını düşünüyorum” görüşüne katılma düzeyinin üniversite değişkenine göre analizi.

	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Toplam
Sakarya Üni.	20 21,1%	16 16,8%	59 62,1%	95 100,0%
İstanbul Üni.	10 14,7%	12 17,6%	46 67,6%	68 100,0%
İnönü Üni.	7 8,0%	16 18,2%	65 73,9%	88 100,0%
Atatürk Üni.	11 16,7%	15 22,7%	40 60,6%	66 100,0%
Dokuz Eylül Üni.	11 13,4%	18 22,0%	53 64,6%	82 100,0%
Ondokuz Mayıs Üni.	21 32,8%	16 25,0%	27 42,2%	64 100,0%
Fırat Üni.	7 24,1%	7 24,1%	15 51,7%	29 100,0%
Toplam	87 17,7%	100 20,3%	305 62,0%	492 100,0%

Ki-Kare 24,715      df 12      p ,016

Hocaları ölçme ve değerlendirme konusunda adil ve güvenilir bulanların oranı kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde en yüksek oranda (% 73,9) İnönü Üniversitesi'nde gerçekleşirken bu oran On Dokuz Mayıs Üniversitesi'nde % 42,2'ye, Fırat Üniversitesi'nde % 51,7'ye düşmektedir. Verilere diğer yönden bakıldığında Ondokuz Mayıs Üniversitesi öğrencilerinin % 32,8'i Fırat Üniversitesi öğrencilerinin % 24,1'i, – ortalamasının (% 17,7) üstünde bir oranla – İLİTAM'da adil ve güvenilir ölçme değerlendirme yapılmadığını düşünmektedirler. Söz konusu iki üniversitede kararsız kalanların oranı da ortalamasının üstünde çıkmıştır. İki üniversitenin ve diğer üniversitelerin (Tablo 20 görüldüğü üzere genel ortalama da tatmin edici değildir.) bu durumun nedenlerine dair iç-değerlendirme ve iyileştirme süreçlerini işletmeleri önerilmelidir.

**Tablo 22:** Ödevlerin hocalar tarafından titiz bir şekilde incelenip değerlendirildiğini düşünüyorum.

	N	%
Kesinlikle katılmıyorum	34	7,5
Katılmıyorum	62	13,7
Kararsızım	152	33,6
Katılıyorum	147	32,5
Kesinlikle katılıyorum	58	12,8
Toplam	453	100,0

Öğrencilerin % 45, 3 ödevlerin titiz bir şekilde değerlendirildiği kanaatine katılmakta; % 21,2'si ise ödevlerin titiz bir şekilde değerlendirildiği görüşüne katılmamaktadır. Yüksek orandaki (% 33,6) kararsızların memnuniyetlerinin de açık olmadığı düşünülürse öğrencilerin % 54,8'i ödevlerin değerlendirilmesinde yeterince titiz ve adil olunmadığını düşünmektedir. İLİTAM'da ödev ve çalışmaların titiz takip ve değerlendirmesini yapmayı engelleyen faktörler – kanaatimizce bunlardan birisi kontenjanların yüksek olmasının öğretim üyelerini zorlamasıdır – araştırılarak düzenlemeler yapılmalıdır.

Öğrencilerin ölçme değerlendirme sistemine dair yeterli düzeyde sayılamayacak adalet ve güvenilirlik algısı çalışma grubumuzda yer alan öğretim üyeleri tarafından da teyit edilmektedir. Öğretim üyelerinin tamamı İLİTAM'da yeterince hassas ölçme ve değerlendirme yapılmadığını özellikle vize ve ödev değerlendirmelerinde sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri ödev uygulamasının akademik yeterlilik ve etik açıdan sorunlu olduğuna vurgu

yapmışlardır. Vizede uzaktan sınav sürecinin öğrencinin gerçek bilgisini ölçülüp ölçülmediğine dair kuşku doğurduğu belirtilmiştir. Öğretim üyelerinin görüşlerinden diğer görüşleri de özetler mahiyetteki bir doğrudan alıntı şöyledir:

*Final ve bütünleme sınavında herhangi bir problem yok. Gayet normal bir ölçme söz konusu ama vize ve ödevler için aynı şeyi söyleyemeyiz. Vizeler online ortamda yapılıyor maalesef ve online ortamda yazılı esnasında her türlü malzeme ve kişiye ulaşabiliyor.(Ö7)*

## **Sonuç ve Değerlendirme**

Teknoloji ve sosyal hayattaki değişimler insanların etkileşime daha açık hale gelmelerini, hayatın akışındaki hızlanmayı, ihtiyaç ve beklentilerdeki çeşitlenmeyi din eğitiminin önüne yeni imkân ve meydan okumalar olarak çıkarmıştır. Bu imkân ve meydan okumaların karşısında din eğitimcilerinin önünde temelde iki yol bulunmaktadır. Ya bu gelişim ve değişimleri görmezden gelerek geleneksel eğitim model ve yöntemlerini aynen devam ettirecek ya da proaktif bir tavırla mevcut koşulları din eğitiminin kapsamını ve verimliliğini geliştirmek için kullanmanın yollarını arayacaklardır. Kanaatimizce ülkemizde 10-15 yıllık bir geçmişe sahip din eğitiminin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesi denemelerini bu bağlamda değerlendirmek gerekmektedir.

Uzaktan yüksek din eğitimi tecrübesi olarak İLİTAM üzerine yürütmüş olduğumuz çalışma sonucunda öğrencilerin önemli bir kısmının İLİTAM programında eğitim görmeyi tatmin edici bulmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olan faktörlerin iki grupta toplanması mümkün görünmektedir: (i) öğrencilerin büyük kısmının yetişkinler olarak hayat içerisinde taşımak durumunda oldukları birkaç role ilave olarak öğrenci rolü taşıma zorunluluğu (ii) geleneksel örgün ilahiyat eğitiminin sunduğu öğrenme ortamlarına kıyasla yetersiz olarak algılanan öğrenme süreç ve ortamlarının oluşturduğu memnuniyetsizlik.

Öğrenci ve öğretim üyelerinin görüşleri hem bilgi ve becerilerin öğrenciye aktarılmasını sağlayacak eğitim süreçlerini hem de hocaların öğrenciye rehberlik etme ve geri dönüt vermesini sağlayacak iletişim ve bilişim süreçlerini gerçekleştirmede sorunlar yaşandığı yönündedir. Genel anlamda bakıldığında öğrencilerin yarısı hocaları uzaktan eğitim konusunda yeterli bulmamaktadır. Öğretim üyeleri ise bu konudaki eksiklikleri kabul etmekle birlikte bu eksikliklerin zamanla giderilebileceğini belirtmeler de uzaktan eğitimin özellikleri ve bu

eğitimde eğitimci rollerine dair kurumsal eğitim çalışmalarının gerçekleştirilmesi yararlı olacaktır.

İLİTAM’da e-kitaplar, yüz yüze eğitim ve canlı dersin en verimli öğrenme ortamı olarak algılandığı anlaşılmaktadır. En az sayıda öğrenci tarafından verimli bulunan öğrenme materyalleri ise internet platformları ve power point sunularıdır. Bu sonuçlar İLİTAM programında da örgün eğitimin sunduğu imkânlarla yakın imkânlar sunulduğunda daha verimli sonuçlar alınabildiğini göstermektedir. Öğrencilerin yüz yüze eğitime çok yüksek oranda ihtiyaç duyduklarını belirtmesi ve öğretim elemanlarının yüz yüze eğitime dair önem vurguları da bunu göstermektedir. Uzaktan eğitimin doğası gereği bu durum bir ikilem oluştursa da gelişen teknolojilerin daha aktif bir şekilde kullanılarak canlı ders, interaktif forumlar ve video konferanslar üzerinden uzaktan din eğitiminin yüz yüze eğitime yaklaştırılması mümkündür.

İLİTAM eğitiminin ölçme-değerlendirme süreçlerine dair görüşler bu süreçlerde dikkate alınması gereken önemli sorunlara işaret etmektedir. Öğrencilerin % 40’a yakını ölçme değerlendirmenin adil ve güvenilir yapıldığına kanaat getiremezken yarısından fazlası özellikle ödevlerin titiz bir şekilde değerlendirilmediğini düşünmektedir. Öğretim üyelerinin görüşleri dikkate alındığında internet üzerinden vize uygulamasında sınavın geçerliliğinin denetlenemediği ve ödevlerin kalabalık sınıflar nedeniyle titiz bir şekilde değerlendirilemediği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin çoğunluğu İLİTAM programında felsefe alanına ait derslerin gereğinden fazla yer aldığı ve temel İslam bilimleri ve İslam tarihi alanına ait derslerinin oranının yeterli olduğu görüşüne katılmaktadır. Ancak öğrencilerin büyük kısmı programdan dini danışma ve rehberlik ve din eğitimi gibi ilahiyat birikiminin pratik hayatta kullanılmasına yönelik derslerin çıkarılmış oluşunu doğru bulmamaktadır. Program içeriğindeki derslere dair sonuçlar bize çoğunluğu yetişkin olan ve yetişkinlere yönelik din hizmetleri ve eğitiminde çalışan öğrencilerin alanda yaşanan problemlere güncel ve pratik çözüm yolları bulmalarını sağlayacak pratiğe yönelik derslere duydukları ihtiyacı göstermektedir.

Programların zorluğuna dair algılar; materyallerden, eğitim ve ölçme-değerlendirme süreçlerinden memnuniyet ve uzaktan eğitim konusunda öğretim üyelerini yeterli bulma düzeylerine dair öğrenci algılarının diğer değişkenlerden ziyade üniversite değişkenine bağlı olarak istatistikî açıdan anlamlı farklılık göstermesi önemlidir. Programların adil ve daha verimli bir uzaktan din eğitimi verebilmesi için bir üst platforma ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Bu plat-

form kanalıyla uzaktan din eğitimi konusunda materyal ve teknik imkânların geliştirilmesi ve kalitelerinin artırılması, üniversiteler – sadece İLİTAM uygulayan üniversiteler değil bunlara destek verebilecek diğer ilahiyat fakültelerini bünyelerinde barındıran üniversiteleri de kapsayan – arasında işbirliği ve tecrübe paylaşımı sağlanması, İLİTAM programlarının hizmet standartlarının belirlenmesi ve akreditasyona yönelik çalışmalar yapılması sağlanmalıdır.

## Kaynakça

- Alkan, C. (1987). *Açıköğretim, uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Baturay, M. H. & Türel, Y. K. (2012). Çevrimiçi Uzaktan Eğitimcilerin Eğitimi: E-öğrenmenin Yükselişi ile Beliren İhtiyaç. G. EBY, G. T. Yamamoto ve U. Demiray (Ed.), *Türkiye’de e-öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar III içinde* (s. 1-20). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Birinci, K. (2010). *Uzaktan Eğitim ve Din Öğretiminde Bir Uygulama Örneği: İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 8. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ersoy, M. (2008). *Uzaktan Eğitim-Öğretim Yönetimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- <http://www.anadolu.edu.tr/uzaktan-egitim-sistemi>, Erişim: 13.07.2013.
- <http://www.eilahiyat.com>, Erişim: 21.11.2013.
- <http://www.meb.gov.tr>, Erişim: 13.07.2013.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kılıç, Y. (2010). *Eş Zamanlı ve Eş Zamansız Uzaktan Eğitim Ortamlarındaki Çevrimiçi Etkileşimlerin Yapısal Çözümlemesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçük, M. (2010). *Çevrimiçi Öğrenenlerin Öğrenme Biçimi, Öğrenme Stratejileri ve Eşzamansız Tartışmalara Katılımları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özmen, A. & Ediz, İ. G. (2002). Uzaktan Eğitim ve Dumlupınar Üniversitesi Modeli. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, 25 Mayıs 2002. [http://www.aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Ahmet\\_Ozmen.doc](http://www.aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Ahmet_Ozmen.doc) Web erişim tarihi: 25.04.2013.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Genişletilmiş 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.

YÖK, (2010/3044). İLİTAM müfredat programları konulu resmi yazı. 22.06.2010, Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu.

## An Assessment of Bachelor's Degree Completion Program in Theology (İLİTAM) by the Stakeholders\*

Recep KAYMAKCAN\*\*

Hasan MEYDAN\*\*\*

Adnan TELLİ\*\*\*\*

Kübra CEVHERLİ\*\*\*\*\*

### Introduction

Distance education which dates back to nearly two centuries is essentially the implementation of the educator-learner communication and interaction necessary for educational activities from a dedicated center by using respective edu-

---

\* This article is based on the data of the project "An Assessment of Bachelor's Degree Completion Program in Theology (İLİTAM) by Students and Teaching Staff" (project ID: 2012-04-00-002) supported by the Project Coordination Office for Scientific Studies of Sakarya University

\*\* Prof. Dr., Republic of Turkey Ministry of Youth and Sports Higher Education Credit and Hostels Institution General Manager

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

**Address for correspondence:** T.C Gençlik ve Spor Bakanlığı Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürlüğü, Söğütözü Mah. 2176 Sok. No:25 Çankaya/Ankara

\*\*\* Assist. Prof. Dr., Bulent Ecevit University, Faculty of Theology, Department of Philosophy and Religious Studies

**E-mail:** hasanmeydan77@gmail.com.tr

\*\*\*\* Research Assistant, Sakarya University, Faculty of Theology, Department of Philosophy and Religious Studies

**E-mail:** atelli@sakarya.edu.tr

\*\*\*\*\* Research Assistant, Sakarya University, Faculty of Theology, Department of Philosophy and Religious Studies

**E-posta:** kcevherli@sakarya.edu.tr



cational units and various media (Kaya, 2002). Today, it mainly refers to a form of education where learners interact with each other and teachers and access learning materials by means of multimedia, computers and internet technologies (Küçük, 2010).

Distance education in Turkey has become widespread after the Open Education Faculty of Anadolu University was established. The open education service of the faculty has now extended beyond Turkey to Azerbaijan, Macedonia, Kosovo and Western European countries. (<http://www.anadolu.edu.tr/tr/uzaktan-egitim-sistemi>, accessed: 13.07.2013).

The distance education activities under the Ministry of National Education consist of the Open Secondary School, Open Vocational High School and the Open Vocational Education and Training School. The Open High School serves not only Turkey but also Western Europe, Middle East and Azerbaijan ([www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr), accessed: 13.07.2013).

Higher distance education in religious studies in Turkey is provided by the Open Education Faculty of Anadolu University under the Associate Degree Program in Theology and 10 universities under the License Completion Program in Theology (İLİTAM).

In Turkey, the İLİTAM Program was opened first in Ankara University followed by the departments of theology of of Sakarya, Atatürk, İstanbul, İnönü, Cumhuriyet, Dicle, Dokuz Eylül, Fırat and Ondokuz Mayıs universities. İLİTAM course programs were adapted to associate degree programs in 2011-2012 academic year (Council of Higher Education, 2010/3044).<sup>1</sup>

There are two studies on theology in associate degree programs and İLİTAM in the literature. The first study (Birinci, 2010) aimed to assess the applicability of distance education to higher religious education using the questionnaire and interview techniques; the other one (Kılıç, 2010) analyzed the interactions of synchronous and asynchronous distance education media using the Exchange Structure Analysis (ESA) methodology.

---

<sup>1</sup> The legal basis of İLİTAM Program is the Law on Higher Education No: 2547, Regulation on the Completion of Bachelor's Degree by Graduates of the Vocational Higher Education Schools and the Open Education Associate Degree Program (Official Gazette 24676, 2002) and Regulation on ICT-Based Distance Higher Education among Universities (OG 23906, 1999).

## **Distance Higher Education in Religious Studies: Advantages and Limitations**

Distance education which differs from traditional education has a number advantages and limitations. Its main advantage is the capability of expanding education with any concern for distance, offering education to individuals who are past the age of education, reducing costs of education and individualizing education by prompting the individual to assume the responsibility of learning (Alkan, 1987; Özmen & Ediz, 2002; Ersoy, 2008).

On the other hand, distance education brings about a number of disadvantages mainly related to the educational media and processes. Learners, educators and distance education institutions have to be competent in the information and communication technologies which are essential for this form of education. Crowded classrooms and low quality of learning materials are also a barrier to efficiency of distance education. Learning materials are virtually the only source of learning for students. Indeed, studies suggest that quality and diversity of distance education materials is key to the success of students (Nill, 2001; İbicioğlu & Antalyalı, 2005).<sup>2</sup>

Another limitation of İLİTAM is the question of its effectiveness as an activity of higher education in religious studies now that İLİTAM graduates are supposed to serve as teachers and religious officers and thus they need to develop practical skills and learn by modeling.

### **Aim of the Study**

The aim of this study is to assess the İLİTAM program, the efficiency of the educational media used in the program in respect of higher education in religious studies and factors which affect efficiency by consulting the stakeholders and to develop recommendations for improving the education program, processes and media. The study seeks answers to the following questions:

---

2 Various studies suggest that the role and competence of educators in distance education is more diverse than and differs significantly from the traditional education particularly in terms of use of IT and planning and executing education. See Baturay and Türel (2012). Çevrimiçi Uzaktan Eğitimcilerin Eğitimi: E-öğrenmenin Yükselişi ile Beliren İhtiyaç (*Training of Distance Educators: The Emerging Need with the Rise of e-Learning*). G. EBY, G. T. Yamamoto and U. Demiray (Ed.), Türkiye’de e-öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar III (*e-Learning in Turkey: Developments and Practices III*), (pp. 1-20). Eskişehir: Anadolu University Publications. İşman, A. (2011). Uzaktan Eğitim (*Distance Education*), Pegem Akademi Publications, Ankara.

- a) How do the stakeholders of İLİTAM, i.e., students and teaching staff, assess themselves and their universities with respect to the distance education/IT capabilities required for İLİTAM?
- b) What are İLİTAM-related educational factors which affect the success level of İLİTAM students?
- c) How satisfied are İLİTAM students with İLİTAM course distribution, educational materials and the education and measurement-assessment processes of İLİTAM?
- d) What are the views of İLİTAM teaching staff with regard to the efficiency and effectiveness of İLİTAM education?

### **Survey Model**

The study used a mixed model involving the descriptive model in respect of quantitative survey methodology and the phenomenology model in respect of qualitative survey methodology. The quantitative part consisted of the questionnaire technique and literature review, semi-structured interviews and content analysis were used in the qualitative part.

### **Methodology**

The study used a mix of methodologies including both the quantitative and qualitative methodology. The literature review was followed by the implementation of the questionnaire and interview of teaching staff working in the field and İLİTAM students using the semi-structured interview technique.

The researchers made use of the previous studies on distance education, experts in the field and experiences of the teaching staff involved in the educational processes of İLİTAM and they consulted a measurement, assessment and statistical expert before implementation.

The questionnaires were implemented in January – March 2013 in the universities of Sakarya, İstanbul, İnönü, Atatürk, Dokuz Eylül, Ondokuz Mayıs and Fırat. In total 496 questionnaires (Sakarya (95), İstanbul (68), İnönü (89), Atatürk (66), Dokuz Eylül (82), Ondokuz Mayıs (66) and Fırat (30) universities) which were deemed to be properly completed were admitted for evaluation.

As regards qualitative data, the interview form was developed and the literature review conducted by the researchers using the experiences experts in

the field and İLİTAM teaching staff. The interview form includes open-ended questions for teaching staff about their general views on İLİTAM, advantages of distance higher education in religious studies, efficiency of the program, challenges in implementation and outcomes of İLİTAM. The questions in the interview form were posed to the teaching staff in order but using the liberty offered by the semi-structured interview technique.

### **Interpreting the Data**

SPSS 15 Statistical Package was used to analyze quantitative data. Of the data obtained from the questionnaire, university, gender and age were used as the independent variables. The dependent variables were the general perception of the students of the program, the effect of different educational materials and media on success, satisfaction with the contents of the program, satisfaction with İLİTAM educational processes and satisfaction with the measurement and assessment processes.

Chi-square test was applied in order to determine whether student views differed significantly by the independent variables of the study. The reporting indicates tables which provides the  $p < 0,05$  significance value according to Pearson chi-square test and which were considered important for the purposes of the study.

The content analysis technique was used to analyze the qualitative data in the study. The points where the views of the teaching staff converged or diverged within the scope of the study were identified and themes were developed, coded, interpreted and presented to the reader.

### **Sampling, Working Group and its Characteristics**

The target universe of the quantitative of the study comprises İLİTAM students in 10 universities in the academic year of 2012-2013. Target universe means that the whole of this universe cannot be reached out. Therefore, studies often define a reachable universe and conduct sampling on the basis of this defined universe (Büyüköztürk et al., 2011). The reachable universe for this study consisted of nearly 4000 4th-grade İLİTAM students at the universities of Atatürk, Dokuz Eylül, Fırat, İnönü, İstanbul and Sakarya.

The sampling of the study comprises 496 randomly selected students. The

purpose targeting 4th-grade students was to reach students who have had at least two or three terms of experience in İLİTAM which is a two-year education program. 271 (55%) of the respondents were female and 222 (45%) were male. Three students did not report gender.

The age group distribution of the respondents was 18-24 (17.2%), 25-25 (67.9%) and 36-55 (14.7%). One respondent was 55 years of age and higher.

65.6% of the students worked at the Presidency of Religious Affairs. 11.8% worked for private or public institutions other than the Presidency or were self-employed. 14.8% of the students were unemployed and 6.1% were housewives.

91.7% of the respondents had a computer and internet connectivity at home. This means that 8.3% of İLİTAM students do not have access to the internet at home.

57.1% of the respondents had a grade average of 2,00-3,00. The grade average was 1,00-2,00 for 22.5% and 3,00-4,00 for 19.7% of the respondents. 0.6% of the students had a grade average of 0,00-0,99.

A working group of 7 members consisting of faculty deans, program coordinators and academic members was established for the qualitative part of the study. Target sampling aims to construct a sample frame to be able to obtain the most realistic and detailed data on the subject-matter of a study (Yıldırım & Şimşek, 2005).

## **Conclusion and Evaluation**

This study on İLİTAM; an experience of distance higher education in religious studies, suggest that a significant part of the respondents are dissatisfied with İLİTAM program. There are two main reasons for dissatisfaction: (i) the majority of students have challenges in adapting to education as adults, (ii) students find İLİTAM inefficient compared to formal theology education.

Students and teaching staff have challenges in education, communication and IT processes. For the respondents, the most effective learning media of İLİTAM are e-books, face-to-face education and live classes. The emphasis placed on face-to-face education by students and teaching staff indicates that the outcomes of İLİTAM education will become more efficient if means similar to those of formal education are offered.

The students and teaching staff think that the measurement and assessment

system is not fair or reliable. This is mainly because the midterm examinations are implemented online and take-homes are not assessed diligently.

The difference in perceptions related to the difficulty of the program, the level of satisfaction with the materials, education and measurement-assessment processes and satisfaction of students with teaching staff with respect to distance education is statistically significant, suggesting that a common platform is needed for coordination and exchange of experience among programs.

**Keywords-** Distance education, Distance higher religious education, Bachelor's Degree Completion Program in Theology (İLİTAM)

## **Bilişsel-Davranışçı Psikoterapi Yaklaşımı ile Bütünleştirilmiş Dini Danışmanlık Modeli'nin Din Eğitimi Alan Erkek Üniversite Öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Etkisi**

Recep KAYMAKCAN\*

Turgay ŞİRİN\*\*

**Özet-** Bu makalede, genel anlamda batılı ülkelerde “pastoral psychology, pastoral care ve pastoral counseling” gibi isimlerle anılan ve “dini danışmanlık” olarak Türkçe’ye çevirmeyi tercih ettiğimiz danışmanlık alanı ile ilgili olarak, Türkiye’de uygulanmasına yönelik geliştirilen model ve bu modelin üniversite düzeyinde din eğitimi alan erkek öğrencilerin “durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeylerine etkisi” ile ilgili çalışmalar aktarılmaktadır. Makalede, geliştirilen modelin teorik temelleri aktarılmış ve geliştirilen model, eğitim ve psikoloji alanında sıklıkla kullanılan karışık desenlerin özel bir türü olan 2X2’ lik “ön-test- son-test kontrol gruplu (split plot) deneysel desen” kullanılarak; grup danışmanlığı oturumları şeklinde uygulanmış ve deneklerin durumluk kaygı, sürekli kaygı düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, geliştirilen dini danışmanlık modelinin, uygulama yapılan öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin düşmesine sebep olduğu gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler-** Dini Danışmanlık, Psikoterapi, Bilişsel-Davranışçı Psikoterapi, Din, Din Psikolojisi, Din Eğitimi

\* Prof. Dr., T.C Gençlik ve Spor Bakanlığı Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürü

**E-posta:** kaymakcan@yahoo.com

\*\* Dr., Mim Akademi Koçluk Eğitim Danışmanlık ve Araştırma Hizmetleri. Ltd. Şti.

**E-posta:** turgay@turgaysirin.com

## Giriş

Batıda “pastoral care” ve “pastoral counseling” gibi isimlerle anılan ve bu makale kapsamında “dini danışmanlık” olarak Türkçe’ye çevirerek kullanmayı tercih ettiğimiz danışmanlık hareketi, Batı’da 1900’lü yılların başında başlamış bir danışma hareketidir. Din ile psikoloji arasında duran ve din psikolojisinin içerisinde değerlendirilen Pastoral Counseling veya başka bir ifadeyle “dini danışmanlık” Türkiye’deki akademisyenlerin incelemesi gereken önemli bir alan olarak karşımızda durmaktadır.

Dini Danışma (pastoral counseling) hareketinin öncüsü Anton Boisen kabul edilmektedir. Dini alanla duygusal alan arasındaki iyileştirici güç ilişkisi, “Klinik Dini Danışmanlık Eğitimi Hareketinin” (Clinical Pastoral Education, CPE) babası olan Anton Boisen tarafından kurulmuş ve hastanelerde ruh hastalıklarında yatan hastalarla çalışmalar yapmak üzere ilahiyat öğrencilerini birleştiren ilk çalışmayı yapmıştır (<http://www.acpe.edu/WhoWeAreHistory.html>, 05/05/2012). Onun yenilikçi eğitim programı inanç ve ruh sağlığı arasındaki tarihsel bağlantıyı yeniden inşa etmişti. A. Boisen 1926 yılında yazdığı ve bu alanın metoduyla ilgili yaklaşımını belirten Teolojinin Metodları ve Görevi (The Task and Methods of Theology) adlı çalışmasında, teolojinin, dîni deneyimleri sınıflandırmak, dîni inançlara ve bu inançların sonuçlarına dikkatle bakmak ve inançların kökenini araştırmak, anlamak konusunda en iyi bakış açısı olabileceğini söylemiştir. Bu anlamda Boisen, dînin, sevgi vurgusu başta olmak üzere genel tabiatını, kişisel bütünlüğün sağlanmasında ve ruhsal rahatsızlıkların giderilmesinde doğal olarak olumlu bir etkiye ve güce sahip olduğunu iddia etmiştir (Boisen, 1926).

Dini danışmanlık, manevi rehberlik ve klinik psikoloji arasındaki sınır bölgede etkinlik gösteren, din psikolojisine ait alanlardan biridir. Bu açıdan, pastoral psikoloji, din psikolojisi yaklaşımları ile teolojik yaklaşımları birbirine bağlamaktadır. Bu anlamda çok kültürlü bir yapıyı da barındıran pastoral danışma hareketi, bugün Amerika, Asya, Afrika ve Latin Amerika’yı içine alacak şekilde yaygınlaşmaktadır (Augsburger, 1995). Amerikan Dîni Danışmanlar Birliği’ne göre (American Association of Pastoral Counselors) dini danışmanlık; psikoterapinin, iyileşme ve gelişme için ruhsal kaynakları psikolojik bir anlayışla kullanan özel bir formudur (<http://www.aapc.org/content/what-pastoral-counseling>, 05/05/2012). Aynı zamanda dini danışmanlık (pastoral counseling); mümessil



din adamları tarafından nihai anlam ve konular bağlamında sorun yaşayan insanlara yönelik (ruh sağlığı sorunlarını vb.) iyileştirme; (engelli vb. kişileri) destekleme; (iş bulma vb. konularda) rehberlik etme; (büyüyüp gelişmede) bakımda bulunma ve (evlilik gibi sorunlarda) uzlaştırma şeklindeki yardım etme davranışlarını içerir (Clebsch ve Jaekle, 1964: 4). Yine dinî danışmanlık; dînî ve ruhsal problemlerin çözümünde kullanılan bir çeşit danışma sürecidir. Kimi zaman dînî sorunlar kişilik sorunlarına ve sosyal sorunlara neden olmaktadır. Danışmanlık ve psikoterapi bizler tarafından daha derin sorunlarla uğraşan bir disiplin olarak algılanmaktadır ve dolayısıyla pastoral danışmanlık da bu konumdaki diğer bir uygulama şeklidir. Özetle; dini danışmanlık (pastoral counseling); yetkin ve yetişkin bir din adamının veya genel olarak “inanç” konularına önem veren bir kişinin hem kendi hem de danışanlarının *inanç* ve kültürel kaynaklarını (dînî içerik, sembol, üye olunan gruplar vb.) kullanarak danışanlarla birlikte (ortaklaşa) onların (sosyo-politik ve ekonomik şartları da dâhil) temel “inanç” etkinliğini doğrudan ya da dolaylı olarak engelleyen ya da ilgilendiren sorunlara yönelik belirli kurallar çerçevesinde yürütülen yapılandırılmış sözel (görüşme gibi) veya eylemsel (ziyaret gibi) çözüm bulma etkileşimleridir (iyileştirme, destekleme, uzlaştırma vb.) (Ok, 2007).

Toplum dinamik ve değişken bir yapıya sahip yaşayan bir organizmadır. Bu açıdan bakıldığında günümüzde din adamlarının iyi etkileşim kurma ihtiyacı bulunmaktadır. Dînî danışmanlık konusunda eğitim alabilecek din adamları, cemaatlerine ve çevredekilere daha faydalı hizmetler sunabilirler.

Modern psikoloji ülkemizde teorik olarak dînî branşlarla birlikte din psikolojisi adı altında çalışmaya başlamış olmakla birlikte psikolojinin uygulamalı yönü yani danışmanlık ve psikoterapi, dînî alanda ülkemizde henüz bir literatür oluşturamamıştır. Oysa dînî danışmanlık özellikle gelişmiş ülkelerde kurumların pek çoğunda işlevsel bir durumda bulunarak önemli hizmetler yürütmektedir. Kısaca, Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında ülkemizde verilen hizmet noktasında, hizmet alanların tercih ve seçim aralığının geniş olmadığı bilinen bir gerçektir. Bu anlamda insanların dini bir suçluluk vb. sebeplerle ilişkilendirilen, yani dînî olanla ilişkilendirilen bir sorunu sebebiyle danışabilecekleri; dini telkin yanında psikolojik sorunlarını da paralel olarak çözebilecek bir eğitilmiş uzman danışman sınıfı ülkemizde yoktur.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda, bilişsel terapinin İslâmî inanç esaslarıyla uyarlandığı dini danışmanlık çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmalardan

son zamanlarda yapılan dört araştırma ilgi çekicidir. Bu dört araştırmadan üçü dindar Müslümanlarla Malezya’da ön-test son-test deney-kontrol gruplu olarak dizayn edilmiş çalışmalardır. Bu çalışmalarda anksiyete bozukluğu olan 62 hastayla (Azhar et al., 1994), 64 depresyon hastasıyla (Azhar ve Varma, 1995b) ve yakınıni kaybetmiş 30 hasta ile (Azhar ve Varma, 1995a) çalışılmıştır. Bu hastalar dini kriterlere ve *DSM-III-R* (American Psychiatric Association, 1987) kriterlerine göre rastgele oluşturulmuş deney ve kontrol gruplarından oluşturulmuşlardı. Her iki gruba da 9 haftadan fazla olmamak üzere geleneksel tedavi uygulanmış ve 12-16 hafta psikoterapi uygulanmıştır. Deney grubuna ise İslâmi inançlarla modifiye edilmiş bilişsel-davranışçı terapi uygulanmıştır (Azhar ve Varma, 2000). Araştırma sonuçlarında İslâmi inançlarla modifiye edilmiş bilişsel-davranışçı terapi uygulanan gurubun anlamlı bir şekilde kontrol grubundan daha hızlı iyileştiğine dair anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Dördüncü araştırma Suudi Arabistan’da ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 1992) kriterlerine göre 6 şizofreni hastası ile yapılan oldukça ilgi çekici bir araştırmadır (Wahass ve Kent, 1997). Bu araştırmada da öntest-sontest kontrol gruplu bir araştırma modeli takip edilmiştir. Bu hastalar antipsikotik ilaç tedavileri görmelerine rağmen son dört yıldır halüsinasyon gören şizofreni hastalarıydı. Bu çalışmada deney grubuna ruhsallıkla uyarlanmış bilişsel-davranışçı terapi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, 9 haftanın ardından 3 haftalık takip çalışmasının ardından iki grupta anlamlı bir farklılık genel itibariyle gözlenmemiştir. Ancak detay olarak incelendiğinde deney grubundaki 2 üyenin semptomlarında anlamlı derecede azalma gözlenmiştir. Bu araştırma özellikle ruhsal içerikle uyarlanmış bilişsel-davranışçı terapilerin, antipsikotik ilaç tedavilerinin sonuçsuz kaldığı durumlarda dahi pozitif sonuçlar verebileceğini göstermesi açısından önemlidir.

Yabancı literatürde yer alan çalışmalarda, danışanlarla yapılan dini danışmanlık uygulamaları hakkında bilgiler verilmekte, bu çalışmalarda Kur’an’dan sureler okumak gibi dini teknik ve yöntemlerin kullanıldığından bahsedilmekte (Hamdan, 2007; Priester, 2008; Quadri, 2010), psikolojik rahatsızlıklardan özellikle depresyon ve obsesif kompulsif bozukluk gibi durumlar üzerinde çalışıldığı, bu uygulamaların kişinin değer yargıları, düşünce sistemi ile çok ilişkili olduğu ve burada dini inanışların vazgeçilmez bir yeri olduğu vurgulanmakta; bu unsurları barındıran bir terapi sürecinin, dini inanç ve değerleri önemseyen

hastalarda oldukça ciddi faydalar oluşturduğu vurgulanmaktadır (Hamdan, 2007). Örneğin, David R. Hodge ve Nadir Aneesah'ın "Social Work" isimli dergide 2008 yılında "Moving toward Culturally Competent Practice with Muslims: Modifying Cognitive Therapy with Islâmic Tenets" (Müslümanlarla yapılan kültürel uygulamalar hareketi: İslâmî inanç esasları ile bütünleştirilmiş bilişsel terapi) isimli makalesinde, özellikle Malezya'da yapılan çalışmalar detaylıca anlatılmakta, bilişsel terapiyi temel alan modelin deney ve kontrol grupları ile test edildiği anlatılmaktadır. Burada anksiyete ve depresyon belirtisi gösteren hastaların, DSM III'e göre tanı konarak belirlendikten sonra, haftalık terapi seanslarına alındıkları ve 12 hafta sonunda deney ve kontrol gruplarında oluşan değişimin karşılaştırıldığı aktarılmaktadır. Bu değişimi ölçmek için de her iki gruba çalışmanın başlangıcında ve sonunda, Beck Anksiyete ve Depresyon ölçekleri gibi uluslararası alanda geçerlik ve güvenilirlik testlerinden geçmiş ve kullanılmakta olan ölçekler uygulanmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Bu sonuçlara göre İslâmî inanç ve pratiklerle harmanlanmış cognitive terapi uygulanan deney grubunun kontrol grubuna göre daha hızlı iyileşme gösterdiği gözlenmiştir (Hodge and Aneesah, 2008).

David R. Hodge ve Nadir Aneesah'ın makalesindeki çalışmaya benzer bir de Cindy Jacobsen tarafından 2007 yılında Wilfrid Laurier Üniversitesi'nde (Canada) yapılan çalışmada "Susie" isimli obsesive hasta üzerinde yapılan çalışma vaka analizi yöntemi ile aktarılmakta ve Obsesif Kompulsif Bozukluklarda dini inançlarla harmanlanmış bir terapi yönteminin etkili olduğu anlatılmaktadır (Jacobsen, 2007).

Kısaca yabancı literatürde, İslâmî alanla bilişsel psikoterapinin bulunduğu çalışmalar bulunmakta (Dawson, 2008, Albahari, 2006; Del Brown, 2000; Kelly ve Aridi, 1996; Hamdan, 2007; Abdullah, 2007; Priester, 2008; Hodge ve Aneesah, 2008; Jacobsen, 2007) ancak ülkemizde bu türden uygulamalı çalışmalara rastlanmamaktadır. Söz konusu yabancı çalışmalarda dini danışmanlık hususunda İslâmî bir model geliştirme çabalarına rastlanmakta ve bu hususta en çok tercih edilen psikoloji yaklaşımının bilişsel-davranışçı (cognitive-behavioral) psikoterapi yaklaşımı olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda İslâmî yaklaşımla bütünleştirilmiş terapi çalışmalarının kaygı bozuklukları, depresyon, aile terapileri ve hatta şizofreni hastalarında denendiği ve sonuçlarının izlendiği aktarılmaktadır (Jazimin ve Ahmad 2009; Jazimin, Mahmud ve Ishak, 2008; Bonchek

ve Greenberg, 2009). Ülkemizde ise konumuzla ilişkili yapılan bazı çalışmalar olmakla birlikte doğrudan, bilişsel-davranışçı psikoterapi ile bütünleştirilmiş bir dini danışmanlık uygulamasına rastlanmamıştır. Fakat son dönemlerde dini danışmanlıkla ilgili yapılmış teorik çalışmalara rastlanmaktadır (Altaş, 1995; Ok, 2003; Bulut, 2002; Güngördü, 2001; Şengül, 2007; Doğan, 2007; Karaca, 2010; Şahin,2010; Aracı, 2007; Muz, 2009).

Sonuç olarak; batılı ülkelerde 20. yüzyılın başlarında Anton Boisen'in öncü çalışması neticesinde (<http://www.acpe.edu/WhoWeAreHistory.html>, 2012) ilgili literatürün oluşmasıyla başlamış ve günümüzde hastaneler, hapisaneler, kiliseler vb. mekânlarda sıklıkla kullanılan ve "pastoral counseling" olarak adlandırılan ve Türkçe'ye "dini danışmanlık" olarak çevirmeyi tercih ettiğimiz danışmanlık yaklaşımı, günümüzde ihtiyaç duyulan bir psiko-sosyal hizmet halini almış bulunmaktadır. Bununla paralel olarak bu sahanın faydalarından yararlanma konusu günümüz İslâm toplumlarının ve Müslümanlarının da ilgisini çekmektedir. Aynı şekilde ülkemiz açısından da ihtiyaç duyduğunda kendisini dindar olarak tanımlayan inançlı kimselerin başvurabileceği bir dini danışmanlık sahasının oluşması, psiko-sosyal açıdan oldukça heyecan uyandırıcı bir durumdur. Bu sebeple, bu tür çalışmaların ülkemizde gelişmesini ve kendisine bir yol açabilmesinin önünü açmak, ilgili literatürün ülkemizde oluşmasına katkıda bulunmak gibi hedeflerle yürüttüğümüz bu araştırmamızda, dini danışmanlık sahasında kullanmak üzere, psikolojik danışmanlık literatüründe sıklıkla tercih edilen bilişsel-davranışçı psikoterapi yaklaşımı ile bütünleştirilmiş bir dini danışmanlık modeli üretilmiş ve bu modelin bireylerin sürekli kaygıları, durumluk kaygıları üzerindeki etkileri deneysel olarak test edilmiştir. Dolayısıyla araştırmamızın temel konusunu yurt dışında belli bir literatür oluşturmuş bulunan ancak henüz ülkemizde yeterli düzeyde bir seviyeye ulaşmamış olan "dini danışmanlık (pastoral counseling)" sahası ve bu kapsamda bilişsel-davranışçı psikoterapi yaklaşımıyla bütünleştirilerek geliştirilen dini danışmanlık modeli ve bu modelin din eğitimi alan erkek üniversite öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerine etkisini araştırmaya yönelik yapılan deneysel çalışma oluşturmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Araştırmanın temel amacı, "dini danışmanlık (pastoral counseling)" konusunda Batılı ülkelerde kullanılan dini danışmanlığın ülkemizde kendisine bir yer bulmasına katkıda bulunmak ve geliştirilen bilişsel-davranışçı psikoterapi yak-

laşımı ile bütünleştirilmiş bir dini danışmanlık modelinin din eğitimi alan üniversite öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir.

Araştırmanın amacı doğrultusundaki temel denencelerini aşağıdaki şekilde ifade edebiliriz:

- Denence 1: Bilissel-davranışçı psikoterapi yaklaşımıyla bütünleştirilmiş dini danışmanlık uygulamalarına katılan deneklerin bu oturlara katılmayan deneklere göre durumluk kaygı düzeylerinde anlamlı bir azalma olacaktır.
- Denence 2: Bilissel-davranışçı psikoterapi yaklaşımıyla bütünleştirilmiş dini danışmanlık uygulamalarına katılan deneklerin bu oturlara katılmayan deneklere göre sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı bir azalma olacaktır.

Bu denencelerin araştırılması ile birlikte, Türkiye’de bireysel ve toplumsal sorunlara çözüm arama aşamasında dini danışmanlık alanı, hizmet görebilecek bir alternatif olarak tanıtılmış olacaktır. Aynı zamanda yaptığımız çalışma, din psikolojisi alanının pratik ve uygulamacı yönünün gelişmesine de önemli bir katkıda bulunacaktır.

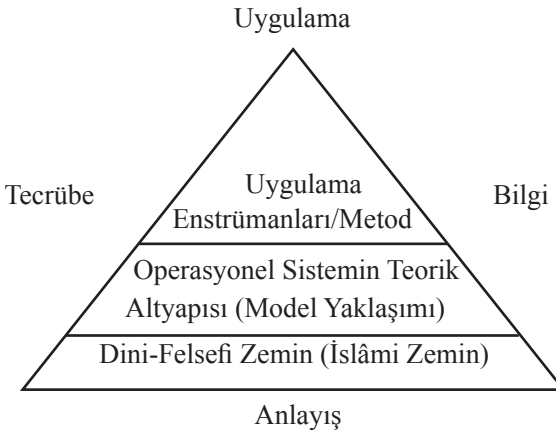
### **Bilişsel-Davranışçı Psikoterapi Yaklaşımı İle Bütünleştirilmiş Dini Danışmanlık Modeli (BDTBDDM)**

Geliştirilen dini danışmanlık modeli temel itibariyle bir modelde bulunması gereken unsurlar üzerine oturtulmuştur. Bu unsurlar, söz konusu modelin dayandığı dini zemin, modelin operasyonel danışmanlık yaklaşımı ve kullandığı metodlardır. Bu anlamda geliştirilen modelin dini zeminini İslâm dininin inanç esasları oluşturmaktadır. Danışmanlık yaklaşımını ise bilişsel-davranışçı psikoterapi yaklaşımı oluşturmaktadır. Uygulanan metotlar ise, bilişsel-davranışçı psikoterapi teknikleri ile birlikte, belirlenen dini teknik ve uygulamalardan oluşmaktadır. Bu anlamda geliştirilen dini danışmanlık modeli şu şekilde tanımlanmaktadır: “Kişinin dinle ilişkilendirdiği ve kişide işlev bozukluğuna yol açan sorunlarının çözümünü sağlamak amacıyla, bu konuda eğitim almış mümessil din adamlarınca yürütülen; modern danışma teknikleri ile dini yöntem ve teknikleri birlikte kullanarak, bilişsel-davranışçı psikoterapide uygulanan süreçlerden beslenen ve klinik tanımlara göre akıl ve ruh sağlığı yerinde olan

kişilere, problemi konusunda davranış uyumunu ve davranış değişikliğini sağlamak amacıyla yapılan bir dini danışmanlık yaklaşımıdır”.

BDTBDDM, psikopatolojik ve klinik tanımlara göre akıl ve ruh sağlığı yerinde olan ve kendisine başvuran kişilere, problemi konusunda davranış uyumunu ve davranış değişikliğini sağlamak amacıyla İslâm'ın dini kaynaklarını ve modern psikolojik danışma tekniklerini kullanarak kişinin kendisiyle ve kişiler arası olan ilişkilerinde işlev bozukluğuna yol açan ve (danışan tarafından) dinle ilişkilendirilen sorunların çözümünü sağlamayı hedefleyen bir dini danışmanlık yaklaşımına sahiptir. Buradan da anlaşılacağı üzere, BDTBDDM sınırı içerisinde klinik tanımlar içerisine giren boyutlar itibari ile özellikle psikiyatrik tedavi gerektiren hastalarla ilgilenmez. Bu türdeki hastaları, klinik testler, gözlem vb. yöntemlerle tespit ederek, ilgili sağlık kuruluşuna yönlendirir.

Şekil 1: BDTBDD Modelinin Unsurları

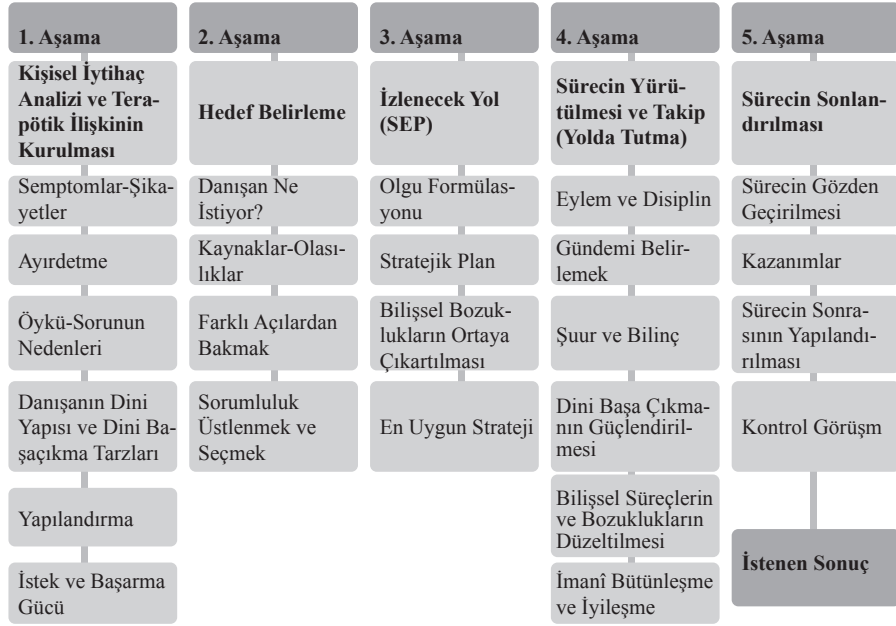


BDTBDDM, 5 aşamalı bir model olarak kurgulanmıştır. Bu aşama ve adımlar, genel psikoterapi ve danışmanlık ilkelerinden uyarlanarak oluşturulmuştur. Burada bilişsel davranışçı psikoterapi yaklaşımını temele alan ve danışanın sorununun anlaşılması ve danışanla psikoterapötik ilişkinin kurulması ile başlayan sürecin, danışmanlıkta beklenen ve istenen durumun belirlenmesi (hedef belirleme) aşaması ve izlenecek yolun belirlenmesi (SEP) aşamalarının ardından istenen hedefe ulaşılması ve sürecin düzgün bir şekilde bitirilmesi ile sonuçlanan bir danışmanlık modeli oluşturulmuştur.

BDTBDDM'nin aşamaları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- 1. Aşama: Yapılandırma Aşaması:** Bu aşamada danışman, mevcut durumu anlamakla, danışanların öykülerini anlatmalarına yardımcı olmakla, danışanı tanımakla, süreci anlatarak, danışanla psikoterapötik ilişkinin kurulmasını sağlamakla ve danışanın başarıma gücünü teşvik etmekle yükümlüdür.
- 2. Aşama: Hedef Belirleme Aşaması:** Bu aşama, danışmanlık sürecine bir hedef tayin etme aşamasıdır. Burada, danışman danışanın ne istediğini anlamak (danışanın hedefi), hedefi netleştirmek ve danışana bu hedefe yürüme motivasyonunu sağlamak ve sorumluluğunu almasını temin etmekle yükümlüdür.
- 3. Aşama: İzlenecek Yolun Belirlenmesi Aşaması:** Bu aşama, danışmanlık sürecinde belirlenen hedeflere ulaşmak noktasında atılacak adımların planlandığı, stratejik eylem planlamasının (SEP) yapıldığı ve sürecin yürütüldüğü bir aşamadır. Burada danışman, danışanın hedeflerine ulaşması noktasında yapması gerekenleri, atılması gereken adımları belirlemek, gerekli uygulamaları yaptırmakla ve süreci belirli bir disiplin içerisinde, belirlenen eylem planı doğrultusunda kararlılıkla yürütmekle mükelleftir.
- 4. Aşama: Belirlenen Sürecin Yürütülmesi ve Değişim Aşaması:** Bu aşama modelin önceki aşamalarında yapılan analizlerin sonucunda belirlenen hedeflerin ve stratejik eylem planlarının uygulamaya geçirildiği, danışmanlık tekniklerinin uygulandığı kritik aşamadır. Bu aşama olmadan, danışmanlık süreci, sadece hedeflerin belirlenip, eylem planlamasının yapılıp bırakıldığı bir çalışma olur. Bu sebeple, bu aşama, danışmanlık sürecinin tamamlanması ve sonuca ulaştırılması için olmazsa olmazdır.
- 5. Aşama: Sürecin Sonlandırılması:** Bu aşama da en az diğer aşamalar kadar önemlidir. Danışmanlık sürecinin düzgün sonlandırılması ve ardından takip görüşmelerinin yapılması, elde edilen kazanımların devam etmesi ve istenen sonucun kalıcı olması açısından çok önemlidir.

Şekil 2: BDTBDD Modelinin Uygulama Aşamaları<sup>1</sup>



BDTBDDM’de, teknik olarak, bilişsel-davranışçı psikoterapi tekniklerinin haricinde model kapsamında kullanılması öngörülen dini teknikler de kullanılmıştır. Bu teknikleri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür.

- 1. Tövbe:** Danışana düşünce ve duygularını ayırt edebilmesinde ve fikirleri, inançları ve kendi kuralları gibi hususları ifade ederek, zihinsel olarak içinde bulunduğu durumdan kurtulma isteğini güçlendirmek ve bunları ifade etmesine yardım etmek. Bu teknik İslâm inancında Allah’ın tövbeleri kabul eden Rahman ve Rahim isimlerine sığınarak, yapılan günahlardan vazgeçildiği ve bir daha tekrarlanmayacağı ifade edilerek adeta yaratıcıya söz verilir. Bu durum kişinin bir farkındalık oluşturması ve kendi kendine kararlılığını ifade etmesi, kendisi ile mutabakat yapması anlamlarına gelmektedir. Dindar bir kişi için bu durum bir uyanış ve günahlardan arınmak, rahatsız edici duygulardan kurtulmak demektir.
- 2. Zikir:** Zikir, kelime itibariyle hatırlamak, anmak demektir. Kişinin her zaman Allah’ı anması, her yerde onun varlığına dair delilleri fark etmesi ve sürekli Allah’ı hatırlaması demektir. Bu durum kişide Allah’la

<sup>1</sup> Egan, 2011: 76’daki Şekil 2-2’den esinlenilerek geliştirilmiştir.



birliktelik bilinci uyandırmaktadır.

3. **Tefekkür:** Tefekkür, düşünmek anlamına gelmektedir. Bu teknikte kişiye, günlük olarak veya sistematik olarak, yapıp ettikleri hakkında düşünmesi, kâinata olup bitenleri hikmet penceresinden izlemesi ve her yerde Allah'ın varlığına dair delilleri görmeye çalışması öğretilir. Özetle tefekkür danışana sistematik dini düşünceyi öğretmek demektir.
4. **İmanın Bütünleştirilmesi:** Dini danışmanlığın temel amacı kişinin inanç bütünlüğünü sağlamaktır. Bu sağlandığı takdirde, bu bütünlüğün bozulması sebebiyle oluşan istenmeyen davranışlar, duygu ve düşünceler de yok olacaktır.
5. **Nefis Muhasebesi:** Bu teknikte, danışana, yaptığı tüm davranışları, aklından geçenleri yani duygu, düşünce ve davranışlarını sürekli olarak değerlendirmesi öğretilir. Bu değerlendirme neticesinde İslâmi değerlere ve danışmanla birlikte belirlenen ilkelere aykırı olan duygu, düşünce ve davranışlardan uzaklaşmaya ve yerine alternatif dini düşünce, duygu ve davranışı yerleştirmeye yönelmek öğretilir.
6. **Kur'an Okumaları:** Kutsal kitap okumaları, belki de dini danışmanlığın en temel tekniğidir. Tüm dini danışmanlık türlerinde uygulanan bu teknikte, esas itibarıyla danışanda oluşan yanlış ve işlevsel olmayan temel inanç, ara inanç ve otomatik düşüncelerle birlikte dini içerikli bilişsel çarpıtmaların giderilmesi hedeflenmektedir. Bu amaçla bilişsel terapide kullanılan "bilişsel tartışma ve metafor kullanımı" gibi, işlevsel olmayan düşüncelerin yerine rasyonel alternatif düşüncelerin konulması ve eski olumsuz inançların çürütülmesi amacını güden tekniklerle paralel olarak "Kur'an-ı Kerim" okumaları yapılmaktadır. Bu metinlerde var olan hikâyeler veya emir, tavsiye ve açıklamalar, kişinin zihninde var olan olumsuz inançların çözülmesine ve yerine olumlu inançların yerleştirilmesine yardımcı olmaktadır. Danışanın dindar olması ve mevcut kitabın yaratıcının sözü olduğuna inanması bu tekniğin çok etkili olmasını sağlamaktadır.
7. **Dini Tebliğ ve Telkinler:** Dini danışmanlıkta sık kullanılan bir tekniktir. Dini danışmanlığa rengini veren en önemli husus danışana devamlı olarak dini tebliğ ve telkinlerde bulunmaktır. Bu telkinler, diğer birçok teknikle birlikte kullanılabilir.

- 8. Olumsuz dini inanç ve tutumların tartışılması ve dini bilgi verilmesi:** Danışanda oluşmuş olan ve olumsuz dini tecrübelerle oluşmuş olan işlevsel olmayan inanç ve tutumların, olumlu dini inanç ve tutumlarla değiştirilmesi adına, bilişsel terapide kullanılan “bilişsel tartışma, akılcı olmayan inançları duyarsızlaştırma ve karşıtlama, yeniden karar çalışması ve bilişsel yeniden yapılandırma” teknikleriyle benzer olarak uygulanan dini bir tekniktir. Danışanda dini bilgi eksikliğinden veya olumsuz dini tecrübelerden oluşan yanlış inançların, doğru bilgilendirme ve sıcak yaklaşımla değiştirilmeye çalışılması bu tekniğin esasını oluşturmaktadır.
- 9. Olumlu dini başa çıkmanın güçlendirilmesi:** Olumlu dini başa çıkma kavramı ile paralel olarak, danışanın yaşadığı olaylar neticesinde başa çıkma becerisinin dini ilke ve yöntemlerle güçlendirilmesidir.
- 10. Dini hikâye anlatma:** Dini hikâye anlatma dini danışmanlığın temel tekniklerinden biridir. Danışana dini hikâyeler anlatılarak bilişsel terapideki metafor ve mecaz kullanma tekniğine benzer şekilde uygulanmaktadır. Bu teknikte sözlü gelenekten gelen hikâyelerle birlikte kutsal kitap içerisindeki hikâyeler de kullanılmaktadır.
- 11. Dua:** Dua bir dine müntesip inançlı insanın en mahrem ve yaratıcısıyla bulunduğu özel bir ibadettir. Dinî ibadetlerin özü duadır. Danışanın içten ve samimi şekilde dua edebilmesi, dini içsel bütünlüğün bir göstergesidir. Bu sebeple danışanın dua etmesinin teşvik edilmesi dini danışmanlığın önemli bir unsurudur.
- 12. İbadet:** İbadetler dinlerin temel unsurlarıdır. Dinler inananları için farklı ibadetler öngörürler. İslâm dini de Müslümanlar için farklı ibadetler öngörmüştür. Bu ibadetler bir Müslüman için otokontrol ve disiplin sağladığı gibi Allah’ın emir ve buyruklarını yerine getirmek anlamına gelmektedir. Oruç, namaz, zekât gibi ibadetler kişide farklı olumlu etkiler oluşturmaktadır. Müslüman bir danışanın, ibadetlerini bilinçli ve sistemli şekilde isteyerek yerine getirmesi dini bütünlüğün bir göstergesi olacaktır. Dini danışman, danışanına bu hususlarda destekleyici, bilgilendirici ve öğretici şekilde yaklaşır.
- 13. Grup (Cemaat) Çalışmaları:** İslâm’da birçok kez grupla yapılan ibadetler övülmüş ve teşvik edilmiştir. Zaten bazı ibadetlerin yalnız yapılması da mümkün değildir (zekât ve sadaka gibi). Bu sebeple, dinî bir kişilik

geliştirmiş bir danışanın, dini bütünlüğün bozulması sonucu oluşan olumsuz duygu, düşünce ve davranışların düzeltilmesinde cemaat çalışmalarına yönlendirilmesi çok önemlidir. Örneğin obsesif bir bozukluğa sahip bir hastanın, başladığı bir işi bitiremeyen bir hastanın, cemaatle namaza yönlendirilmesi onun için tedavi edici bir etki oluşturabilir.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Araştırmamızda sosyal bilimlerde eğitim ve psikoloji alanında sıklıkla kullanılan karışık desenlerin özel bir türü olan “2X2’lik ön-test son-test kontrol gruplu (split plot) karışık deneysel desen” kullanılmıştır. Bu desende birinci faktör farklı deneysel işlem koşullarını (kontrol ve deney) ikinci faktör ise zamana bağlı değişimleri betimlemek amacıyla yapılan tekrarlı ölçümleri (ön ölçüm ve son ölçüm) göstermektedir. Bu araştırmanın temel amacı, grup oturumları şeklinde uygulanan “Bilişsel Davranışçı Yaklaşımla Bütünleştirilmiş Dini-Danışmanlık” uygulamalarının katılımcıların durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri üzerindeki etkilerini araştırmak olduğundan araştırmanın bağımsız değişkeni, ön-test ve son-test arasında sadece deney grubuna uygulanan “Bilişsel Davranışçı Yaklaşımla Bütünleştirilmiş Dini-Danışmanlık Uygulamaları”dır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise, katılımcıların “Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (STAI-1,STAI-2)” ile ölçülen durumluk ve sürekli kaygı düzeyleridir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma kapsamında, çalışmaya katılan kişilere, yaşları, iletişim bilgileri, demografik durumları gibi konuları saptamak amacıyla, açık ve kapalı tarzda 10 soruyu içeren bir “kişisel bilgi formu” verilmiştir. Ayrıca durumluk ve sürekli kaygı seviyelerini ayrı ayrı saptamak amacıyla Spielberger ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (STAI-1 ve STAI-2) uygulanmıştır. Bu ölçek Spielberger’in iki faktörlü kaygı kuramından esinlenerek geliştirilen bir ölçektir.

Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (STAI-1 ve STAI-2) kısa ifadelerden oluşan bir öz-değerlendirme (self-evaluation) anketidir. Başlangıçta normal yetiş-

kinlerde kaygıyı araştırma amacıyla geliştirilmiş olan bu ölçeğin, sonraki denemelerde lise öğrencilerine, psikiyatrik bozuklukları ve fiziki hastalıkları olan bireylere de uygun olduğu görülmüştür (Öner ve LeCompte 1985).

Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (STAI-1 ve STAI-2) toplam kırk maddeden oluşan iki ayrı ölçeği içerir (Spielberger, 1983). Durumluk Kaygı Ölçeği bireyin belirli bir anda ve belirli koşullarda kendisini nasıl hissettiğini betimlemesini, içinde bulunduğu duruma ilişkin duygularını dikkate alarak cevaplamasını gerektirir. Sürekli Kaygı Ölçeği ise bireyin “genellikle” ve “sürekli” olarak kendilerini nasıl hissettiklerine göre kaygıyı ölçer (Spielberger & Sydeman, 1994: 292-321). Yirmişer maddelik bu iki ölçek, iki ayrı sayfada, Form TX-1 ve TX-2 şeklinde basılmıştır (SR Tilton, 2008).

Puanlama, her iki ölçekte seçeneklerin 1-4 gibi sayısal ağırlık değerleri toplanarak elde edilmektedir. Ölçeğin her birinden elde edilen toplam puanın değeri 20 ile 80 arasında değişmektedir. Puanın yüksek olması kaygı düzeyinin yüksek olması anlamına gelir (Özgüven 2003). Yine puanlama açısından bir diğer önemli husus ölçekte yer alan doğrudan (düz) ve tersine çevrilmiş ifadelerin olmasıdır. Olumlu duyguları ifade eden ters ifadeler puanlanırken 1 ağırlık değerinde olanlar 4'e, 4 ağırlık değerinde olanlar ise 1'e dönüştürülür. Olumsuz duyguları dile getiren doğrudan ifadelerde 4 değerindeki yanıtlar kaygının yüksekliğini gösterir. Tersine çevrilmiş ifadelerde ise 4 değerindeki yanıtlar düşük, 1 değerindeki yanıtlar yüksek kaygıyı gösterir. Durumluk kaygı ölçeğinde 10 tane (1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20), Sürekli Kaygı Ölçeği'nde ise 7 tane (21, 26, 27, 30, 33, 36 ve 39. maddeler) tersine çevrilmiş ifade bulunmaktadır (Öner ve LeCompte, 1985). Ölçeklerden elde edilen puanlar, doğrudan ve tersine çevrilmiş ifadelerin toplam ağırlıklarının saptanması için iki ayrı anahtar hazırlanır. Doğrudan ifadeler için elde edilen toplam ağırlıklı puandan, ters ifadelerin toplam ağırlıklı puanı çıkartılır ve bu sayıya değişmeyen bir değer eklenir. Bu değer Durumluk Kaygı Ölçeği için 50, Sürekli Kaygı Ölçeği için ise 35'tir (Öner ve LeCompte, 1985).

Testlerin yorumlanmasında, elde edilen puanların, test geliştirme çalışmalarında ilgili gruptan elde edilen normatif değerlere göre yapılmaktadır. Ortalama değerlerin üstünde olmak kaygının yüksekliğini ifade etmektedir (Öner ve LeCompte, 1985).

## **Verilerin Analizi**

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde ne tür testlerin kullanılması gerektiğine karar vermek amacıyla deney ve kontrol gruplarının Sürekli Kaygı ve Durumluk Kaygı ölçeklerinden elde ettikleri değerlerin analizinde, merkezli-limit teoremine göre parametrik testlerin uygulanabilmesi için asgari örnek boyunun 30 olması gerektiğinden hareketle, araştırmamızda deney grubunda yedi (n=7) ve kontrol grubunda yedi (n=7) olmak üzere toplam 14 denek bulduğundan non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir (Altunışık ve arkadaşları, 2002).

Verilerin analizinde Mann Whitney U testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testleri olmak üzere 2 farklı istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmış olup bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 17.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır.

## **Sınırlılıklar**

Araştırmamız, 2012 yılı Eylül-Aralık ayları arasında deney ve kontrol gruplarında düzenli devam eden 18-25 yaşları arasındaki 14 öğrenci ile yapılan araştırma bulguları ile sınırlıdır. Aynı zamanda, araştırmamızın uygulama bölümünde elde edilen veriler, uygulanan, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (STAI-1,STAI-2) ölçeklerinin ölçme gücü, ölçtüğü özellikler ve puanlarla sınırlıdır.

## **Çalışma Grubu**

Araştırmanın katılımcılarını, İstanbul ili sınırlarında yaşayan, 18-30 yaşları arasında ve dînî ilimlerde yükseköğrenim görmekte olan (Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Anadolu Üniversitesi Açıköğretim İlahiyat Ön Lisans) üniversite öğrencilerinden araştırmaya gönüllü katılmayı kabul eden toplam 77 öğrenci arasından, Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği (STAI-1 ve STAI-2) uygulanarak yapılan genel tarama ölçümleri sonucunda “sürekli kaygı düzeyi” (Ort=46,16, Ss=5.09) ve “durumluk kaygı düzeyi” (Ort=41,88, Ss=4.84) grup ortalamasının üstünde puana sahip olan ve çalışmalara gönüllü katılmayı kabul eden 14 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Kız öğrenciler, grup danışmanlığı oturumlarına katılmak istememişler ve bu sebeple deney-kontrol gruplarına alınmamışlardır. Araştırmaya, daha önce böyle bir çalışmaya katılmış olanlarla, psikiyatrik tedavi görmüş ya da görüyor olanlar

veya yakın zamanda ağır travmatik yaşantı geçirenler çalışmaya dâhil edilmişlerdir. Özetle deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler, 18-25 yaş arası, din eğitimi alan erkek öğrencilerden oluşturulmuştur.

**Tablo 1:** Ön Değerlendirme Yapılan Tüm Öğrencilerin Ölçme Sonuçlarından Elde Edilen Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Puanları ve Sayı Genişliği

Ölçek	Sayı (N)	Ort. ( $\bar{X}$ )	Ss.	Test Puan Aralığı
Durumluk Kaygı Ölçeği (STAI-1)	77	41,88	4.84	20-80
Sürekli Kaygı Ölçeği (STAI-2)	77	46,16	5.09	20-80

Deney ve kontrol gruplarının uygulanan tüm testlere ilişkin ön-test sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2:** Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Sonuçları

Ölçek	Grup	Sayı (N)	$\bar{X}$	Ss.
Durumluk Kaygı Ölçeği (STAI-1)	Deney	7	44.57	3.31
	Kontrol	7	43.86	2.91
Sürekli Kaygı Ölçeği (STAI-2)	Deney	7	48.29	1.60
	Kontrol	7	48.57	1.51

Deney ve kontrol gruplarına uygulanacak deneysel işlemde önce araştırmada deney ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin, uygulanan ölçeklerin ön-test ölçümlerinden almış oldukları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3:** Deney ve Kontrol Grupları Ön-test Sonuçları Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	Gruplar	Sayı	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>Durumluk Kaygı</b>	Deney	7	7.86	55.00	22.00	0.74
	Kontrol	7	7.14	50.00		
<b>Sürekli Kaygı</b>	Deney	7	7.21	50.50	22.50	0.77
	Kontrol	7	7.79	54.50		

Tablo 3 incelendiğinde, Durumluk Kaygı ön-test ölçümlerinden elde edilen puanlar açısından ( $U=22.00$ ,  $p>.05$ ) ve Sürekli Kaygı ön-test ölçümlerinden

elde edilen puanlar açısından ( $U=22.50$ ,  $p>.05$ ) gruplar arasında işlem öncesinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

## **Deneysel İşlem**

Deneysel uygulamalarda, araştırmaya katılmaya gönüllü olan deneklerden oluşturulan deney grubuna her biri yaklaşık 2 saat süren ve 12 oturumdan oluşan grup danışmanlığı oturumlarında, araştırma kapsamında geliştirilen bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı dini (İslâmî) danışmanlık modeli uygulanmış, başlangıçta ve deneysel işlem sonrasında Durumluk Kaygı Envanteri (STAI-1) ve Sürekli Kaygı Envanteri (STAI-2) uygulanmıştır. Bu süre içerisinde “Bekleme Listesi” şeklinde oluşturulan kontrol grubuna başlangıçta ve sonda deney grubuna uygulanan testlerin aynıı uygulanmış ancak onlara herhangi bir deneysel müdahalede bulunulmamıştır.

Oturumlarda kaygı duygusu sağlıklı olumsuz duygular kapsamında yer alan bir duygu olarak danışanlara aktarılmıştır. Bu kapsamda danışanlara kaygının doğası hakkında kısa bilgilendirmede bulunularak farkındalık geliştirmeleri sağlanmıştır. Bunun yanı sıra oturumlarda yoğun kaygı duygusuyla başa çıkabilmeye yönelik olarak bilişsel yeniden yapılandırma, birincil ve ikincil duyguların farkına varma, kaygıyla başa çıkma eğitimi, model olma, rol oynama ve gevşeme eğitimi gibi egzersiz çalışmalarında bulunulmuştur. Ayrıca, kaygılarla başa çıkmada etkili olabilecek dini teknikler de oturumlarda uygulanmış veya danışanlara öğretilerek ödev olarak verilmiştir. Özellikle, kaygı veren durumlarla ilgili bilişsel yeniden yapılandırma, farkındalık oluşturma ve işlevsel olmayan düşüncelerin yerine işlevsel düşüncelerin konulmasını sağlamak adına “tövbe, tefekkür, nefis muhasebesi, Kur’an’dan ilgili ayetleri okumaları, dua ve ilgili dini hikâyeler” gibi dini yöntemler de kullanılmıştır.

## **Bulgular**

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve deney sonrası Durumluk Kaygı Envanteri (STAI Form TX-I) ölçümlerinden elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4:** Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Deney Sonrası Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanterinden Elde Ettikleri Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçekler	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	Ön-Test		Son-Test		Ön-Test		Son-Test	
	$\bar{X}$	Ss.	$\bar{X}$	Ss.	$\bar{X}$	Ss.	$\bar{X}$	Ss.
<b>Durumluk Kaygı</b>	44.57	3.30	38.29	1.11	43.86	2.91	47.43	4.89
<b>Sürekli Kaygı</b>	48.29	1.60	39.43	1.27	48.57	1.51	47.14	5.21

(Deney Grubu Sayısı=7, Kontrol Grubu Sayısı=7)

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubunun Durumluk Kaygı Envanteri'ne ilişkin ön-test puan ortalamasının ( $\bar{X}=44.57$ ) ve son-test puan ortalamasının da ( $\bar{X}=38.29$ ) olduğu, aynı şekilde kontrol grubunun Durumluk Kaygı Envanteri'ne ilişkin ön-test puan ortalamasının ( $\bar{X}=43.86$ ) ve son-test puan ortalamasının da ( $\bar{X}=47.43$ ) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre Durumluk Kaygı Envanterinden, elde edilen puanların, test geliştirme çalışmalarında ilgili gruplardan elde edilen normatif değerlere göre yapıldığı ve ortalama değerlerin üstünde puan almış olmanın kaygının yüksekliğini ifade ettiği (Öner ve LeCompte, 1985) bilgisinden hareketle, son-testlerde alınan puanların düşmesi durumluk kaygının da azaldığını göstermektedir. Buna göre, deney grubunun son-test ölçümleri ön-test ölçümlerinden yaklaşık 6 puan düştüğü ancak, kontrol grubunun son-test ölçümlerinde tam tersi yönde kaygının arttığı ve kaygı puanının yaklaşık 4 puan yükseldiği anlaşılmaktadır. Bu artışta, katılımcıların öğrenci olması ve sınav döneminin yaklaşmış olması etkili olmuş olabilir.

Aynı şekilde Tablo 7'deki sürekli kaygı puanlarına bakıldığında, Bilişsel-Davranışçı Psikoterapi ile Bütünleştirilmiş Dini Danışmanlık oturumlarına katılanların "Sürekli Kaygı" ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları, deneysel işlem öncesinde  $\bar{X}=48.29$  iken, deneysel işlem sonrasında  $\bar{X}=39.43$  olduğu gözlenmiştir. Yine Kontrol Grubunda olanların deneysel işlem öncesindeki sürekli kaygı puan ortalamaları  $\bar{X}=48.57$  iken ikinci ölçümde  $\bar{X}=47.14$  olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere bakıldığında, deney grubunun ölçek puanlarının işlem sonrasında düştüğü gözlenmektedir. Bu sonuçlara göre testlerin yorumlanmasında, elde edilen puanların, yüksekliği kaygının yüksekliğini ifade ettiği (Öner ve LeCompte, 1985) bilgisinden hareketle beklenenin sürekli kaygı puanının düşmesi olduğu bilinmektedir. Bu durumda, deney grubunun kaygı puanının deneysel işlem sonrası düştüğü gözlemlenirken, üzerinde bir müdahale yapılmayan kontrol grubunun sürekli kaygı puanlarının çok yüksek düzeyde düşmediği anlaşılmaktadır.



Deney ve kontrol gruplarının kendi içinde durumluk kaygı ve sürekli kaygı ölçümlerinden elde ettikleri puanların ön-test ve son-test ölçümlerinin anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığı ve farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiş sonuçları Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir. Buna göre deneklerin “Durumluk Kaygı Envanterinden” aldıkları ön-test son-test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5:** Deney Öncesi ve Sonrası Durumluk Kaygı Envanterinden Elde Edilen Puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Gruplar		Sayı	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	Negatif Sıra	7	4.00	28.00	-2.375a	.018
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	0				
	Toplam	7				
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	2	1.50	3.00	-1.866b	.062
	Pozitif Sıra	5	5.00	25.00		
	Eşit	0				
	Toplam	7				

Tablo 5’de görüldüğü üzere analiz sonuçları uygulama yapılan deney grubundaki öğrencilerin “Durumluk Kaygı Envanteri’ne (STAI-1)” ait ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $z = -2,375, p < .05$ ). Ön-test ve son-test puanlarının sıra ortalaması dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son-test puanının lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, Bilişsel-Davranışçı Psikoterapi Yaklaşımı İle Bütünleştirilmiş Dini Danışmanlık Modeli’nin, uygulama yapılan deneklerin Durumluk Kaygı Puanlarının azaltılmasında önemli bir etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Kontrol grubunda ise katılımcıların Durumluk Kaygı Envanteri’ne ait ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $z = -1.866, p > .05$ ). Bu durumda BDTBDDM uygulanan deneklerin, uygulanmayanlara oranla Durumluk Kaygı Puanları açısından ön-test ve son-test puanları açısından anlamlı şekilde farklılaştığı ve durumluk kaygılarının azaldığı anlaşılmaktadır.

Deneyssel işleme maruz kalan katılımcılar ile (deney grubu ile) kontrol grubunun işlem öncesinde ve sonrasında “Sürekli Kaygı Envanterinden (STAI-2)” aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak için de Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6:** Deney Öncesi ve Sonrası Sürekli Kaygı Envanterinden Elde Edilen Puanların Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Gruplar		Sayı	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	Negatif Sıra	7	4.00	28.00	-2.375a	.018
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	0				
	Toplam	7				
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	4	4.13	16.50	-.423a	.672
	Pozitif Sıra	3	3.83	11.50		
	Eşit	0				
	Toplam	7				

Tablo 6 incelendiğinde BDTBDDM'nin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin Sürekli Kaygı Envanteri'ne (STAI-2) ait ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır ( $z = -2.3755$ ,  $p < .05$ ). Ön-test ve son-test puanlarının sıra ortalaması dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son-test puanının lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, BDTBDDM'nin deneklerin Sürekli Kaygı Puanlarının azaltılmasında önemli bir etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Kontrol grubunda ise katılımcıların Sürekli Kaygı Envanteri'ne ait ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $z = -.423$ ,  $p > .05$ ). Bu durumda BDTBDDM uygulanan deneklerin, uygulanmayanlara oranla Sürekli Kaygı Puanları açısından ön-test son-test puanları açısından anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının kendi içinde ön-test ve son-test ölçümlerinin anlamlı derecede farklılaşp farklılaşmadığı analiz edildikten sonra, iki grubun son-test puanları bakımından kendi aralarında anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak için ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonular Tablo 7'de verilmiştir:

**Tablo 7:** Deney ve Kontrol Gruplarının Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri Son-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	Gruplar	Sayı	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>Durumluk Kaygı</b>	Deney	7	4.07	28.50	.500	.002
	Kontrol	7	10.93	76.50		
<b>Sürekli Kaygı</b>	Deney	7	4.86	34.00	6.00	.017
	Kontrol	7	10.14	71.00		

Tablo 7 incelendiğinde, BDTBDDM uygulamalarına katılan deney grubu ile böyle bir programa katılmayan kontrol grubunun durumluk kaygı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $U=.500, p<0.05$ ). Sıra ortalamalarına bakıldığında deneysel uygulamaya tabi tutulan öğrencilerin başlangıçta eşit olan durumluk kaygı puanlarının deneysel uygulamanın sonunda yapılan son ölçüm puanlarının, müdahalede bulunulmayan öğrencilere göre daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, BDTBDD uygulamaların, durumluk kaygı puanlarını düşürmede etkili olduğunu göstermektedir. Bu durumda, “BDTBDDM uygulamalarına katılan deneklerin bu oturumlara katılmayan deneklere göre durumluk kaygı düzeylerinde anlamlı bir azalma olacaktır ” denencesi doğrulanmış olmaktadır.

Aynı şekilde Tablo 7 incelendiğinde, BDTBDDM uygulamalarına katılan deney grubu ile böyle bir programa katılmayan kontrol grubunun sürekli kaygı son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $U= 6.00, p<0.05$ ). Sıra ortalamalarına bakıldığında deneysel uygulamaya tabi tutulan öğrencilerin başlangıçta eşit olan durumluk kaygı puanlarının deneysel uygulamanın sonunda yapılan son ölçüm puanlarının (4.86), müdahalede bulunulmayan öğrencilere göre daha düşük olduğu (10.14) anlaşılmaktadır. Bu bulgu, BDTBDD uygulamaların, sürekli kaygı puanlarını düşürmede etkili olduğunu göstermektedir. Bu durumda, “bilişsel-davranışçı psikoterapi yaklaşımıyla bütünleştirilmiş dini danışmanlık uygulamalarına katılan deneklerin bu oturumlara katılmayan deneklere göre sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı bir azalma olacaktır” denencesi doğrulanmış olmaktadır.

### **Tartışma ve Yorum**

Araştırmada “Bilişsel-Davranışçı Psikoterapi Yaklaşımı İle Bütünleştirilmiş Dini Danışmanlık Uygulamalarının” öğrencilerin durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeylerine etkisini test etmek üzere oluşturulan denencelere ait (Denence 1 ve 2 ) yapılan istatistiksel analizler sonucunda geliştirilen modele uygun yapılan dini danışmanlık uygulamalarının neticesinde, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin müdahalede bulunulan deney grubunda kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde düştüğü gözlenmiştir. Bu durum, “bilişsel-davranışçı psikoterapi yaklaşımı ile bütünleştirilmiş dini danışmanlık modeli” uygulamalarının, deneklerin durumluk kaygı düzeyleri ve sürekli kaygı düzeyleri üzerinde olumlu etkide bulunduğunu göstermiştir.

Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin Türkiye uyarlamalarına dair Ayhan LeCompte ve Necla Öner'in yaptığı çalışmada (1985) Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi öğrencilerinden 18-21 yaş aralığında olan 143 kişi üzerinde yapılan araştırmada sürekli kaygı ortalamasının 40.38 ve standart sapmanın 11.70 olduğu, durumluk kaygı puan ortalamasının ise 39.41 ve standart sapma puanının 8.48 olduğu görülmüştür. Kara Harb Okulu Erkek öğrencilerinden oluşan 19-21 yaş aralığındaki 160 öğrenciye uygulanan çalışmada ise sürekli kaygı puan ortalamasının 41.26 ve standart sapmasının 11.12 olduğu, durumluk kaygı puan ortalamasının 40.89 ve standart sapma puanının da 9.06 olduğu tespit edilmiştir. Saptanan ortalama değerlere ilişkin bu bulgulara göre araştırma grubunun durumluk ve sürekli kaygı ortalama değerlerinin Türkiye ortalamasının üzerinde bir değerde olduğu anlaşılmaktadır.

Literatür incelendiğinde danışanların psikolojik sağlıkları açısından önemli olan özelliklere bakıldığında, örneğin problem çözme becerileri ele alındığında, bu süreci olumsuz etkileyen duyguların başında hissedilen yoğun kaygı duygusu olduğu görülmektedir (D' Zurilla ve Nezu, 2000 akt. Çapri ve Gökçakan, 2008). Yoğun kaygı durumunda kişi problemi doğru tanımlamakta zorlanacağı gibi problemi etkili bir şekilde çözmeye yönelik davranışlarda bulunması da imkânsız hale gelecektir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde temelde bilişsel-davranışçı tekniklere dayalı uygulamaların etkili sonuçlar verdiği göze çarpmaktadır.

Yine literatürde bilişsel-davranışçı psikoterapi ve İslâmî değerlerle bütünleştirilerek yapılmış deneysel uygulamalarda, yapılan dini danışmanlık uygulamalarının Müslüman danışanlar üzerinde, kaygı, depresyon gibi konularda etkili olduğu anlaşılmaktadır (Azhar ve ark., 1994; Azhar ve Varma, 1995a, 1995b; Razali ve ark., 1998; Dawson, 2008, Albahari, 2006; Del Brown, 2000; Kelly ve Aridi, 1996; Hamdan, 2007; Abdullah, 2007; Priester, 2008; Hodge ve Aneesah, 2008; Jacobsen, 2007). Bu çalışmalarda kendisine İslâmî inanç esasları ile uyumlu dini danışmanlık uygulamaları yapılan deneklerin diğerlerinden daha hızlı iyileşme gösterdiği gözlenmiştir (Azhar et al., 1994; Azhar ve Varma, 1995b; Jazimin ve Ahmad, 2009; Jazimin, Mahmud ve Ishak, 2008; Bonchek ve Greenberg, 2009).

Yukarıda belirtilen kuramsal bilgilere paralel olarak, bizim araştırmamızda da bilişsel-davranışçı teknikler ve İslâm inanç esasları bütünleştirilerek geliştirilen dini danışmanlık uygulamalarında durumluk ve sürekli kaygı duygusu üzerinde çalışılmıştır. Oturumlar süresince yapılan çalışmaların deney grubundaki öğ-

rencilerin kaygı düzeylerinin azaltılmasında önemli etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuç, söz konusu gelişmede, araştırmada çalışılan deneklerin din eğitimi alan ve kendini dindar olarak tanımlayan insanlar olmasının etkisinin ne kadar olduğu konusunda daha fazla araştırma yapılması gerekliliğini de ortaya çıkarmış bulunmaktadır.

Deney grubundakilerin hem durumluk hem de sürekli kaygılarında düşüş gözlemlenirken, kontrol grubundakilerin durumluk kaygılarında, bu grubun bekleme listesi şeklinde oluşturulmuş olmasına ve hiçbir müdahalede bulunulmamasına rağmen bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonucu doğuran etkenin, söz konusu ölçümlerin yapıldığı zamanda eğitim öğretim yarıyılıının son dönemlerinde yaklaşan dönem sonu sınavları olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, İslâmi değerlerle bilişsel-davranışçı tekniklerin bütünleştirildiği bir danışmanlık müdahalesini barındıran araştırmamızda, durumluk ve sürekli kaygı ile ilgili elde edilen sonuçlar, literatürde yer alan benzer çalışmalarla uyumluluk göstermektedir.

## **Sonuç ve öneriler**

Araştırma sonuçlarına bakılarak;

1. Bu araştırma kapsamında geliştirilerek üniversite öğrencileri üzerinde uygulanan “bilişsel-davranışçı psikoterapi anlayışı ile bütünleştirilmiş dini danışmanlık uygulamalarının” farklı eğitim, yaş ve cinsiyet gruplarında kullanılabilmesi için gerekli düzenlemeler yapılarak ve deneysel araştırmalarla etkililiği test edilerek uygulanabilirliği genişletilebilir.
2. Araştırma durumluk kaygı ve sürekli kaygı ölçeklerinden alınan puanlar açısından ortalamanın üstünde olan normal grup yani ruh sağlığı bakımından herhangi bir psikiyatrik tanı almamış grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada uygulanan bu program gerekli düzenlemeler yapıldıktan belli bir psikiyatrik tanı almış bir grup üzerinde uygulanarak bireylerin semptomlarının azaltıp azaltmadığı test edilebilir. Aynı şekilde obsesif bozukluklarda veya obsesif kompulsif bozukluklarda, depresyon hastalarında ve DSM IV standartlarında tanımlanmış diğer rahatsızlıklarda da BDTBDDM test edilerek spesifik problemler üzerinde deneysel araştırmalar yapılabilir.
3. Araştırmamız grupta yapılan bir uygulama olup uygulanan BDTBDDM'nin bireysel uygulamada da kullanılabilmesi için gerekli

düzenlemeler yapılarak yapılan araştırmalarla bireysel olarak uygulanabilirliği test edilebilir.

4. Bu araştırma kapsamında Türkçe'ye uyarlaması yapılan Spielberger ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ölçekleri kullanılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda ölçme aracının geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin daha güçlü veriler elde etmek amacıyla klinik ve normal popülasyon grubu üzerinde araştırma yapılarak söz konusu ölçme aracının her iki grubun ilgili konuda yeterliğini ölçüp ölçmediğine yönelik destekleyici veya güncelleyici araştırmalar yapılabilir. Ayrıca, gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı ölçekler kullanılarak yeni araştırmalar yapılabilir.
5. Günümüzde “Dini Danışman”lık din hizmetleri açısından heyecan verici bir açılımın olabilir. Bu müessese olgunlaştığı takdirde, ülkemizde ve diğer Müslüman ülkelerde, din hizmetlerinde, cami cemaatinden, din eğitimi verilen okullara, hapishanelerden, hastanelere kadar oldukça yaygın bir alanda farklı ve çağa uygun hizmet alanları türeyecek ve gelişecektir. Çağın stres altında bunalan insanına, dinin şefkatli, merhametli, kuşatıcı ve iyileştirici gücünün ulaştırılmasında farklı bir kanal açılmış olacaktır. Bu anlamda “Dini Danışmanlık”, Diyanet İşleri Başkanlığınca vaizlik, imamlık gibi resmi bir kadro olarak tanınabilir. Kendi bünyesinde, üniversitelerle işbirliği yaparak eğitim programları açılarak söz konusu “Dini Danışmanları” kendisi yetiştirebilir ve ülkenin değişik noktalarına atayabilir. Bununla beraber, ülkemizde, Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu başta olmak üzere, değişik kurumlarla işbirliği yaparak, söz konusu eğitimlerin onaylanması ve buralarda verilen belgelerin resmi geçerliliğinin sağlanması ile dini danışmanlık müessesesinin tanımlanması ve çalışmalarını hakkında yasal mevzuatın oluşturulması sağlanabilir.
6. Psikolojik yardım alanında çalışan uzmanların ve hizmetten istifade edecek olan toplumun bu konuda bilinçlenmesini sağlamak ve farkındalık oluşturmak üzere dini danışmanlıkla ilgili bilgilendirme eğitim programları hazırlanarak uygulanabilir.

## Kaynakça

- Abdullah, S. (2007). Islâm and counseling: Models of practice in Muslim communal life. *Journal of Pastoral Counseling* 42, 42-55. *Academic Search Complete*, Ebscohost (Accessed, April 15, 2010).
- Albahari, M. (2006). *Charitable borders: Pastoral power at the southern edges of Europe*. Ph.D. dissertation, University of California, Irvine, California, United States. Retrieved April 9, 2010, from Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3214051).
- Altaş, N. (1997). *Hastanelerde din ve moral hizmetleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E., & Bayraktaroğlu, S. (2002). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. 2. Baskı. Sakarya: Sakarya Kitabevi
- American Association of Pastoral Counselors (AAPC). <http://www.aapc.org/content/whatpastoralcounseling>, Erişim Tarihi: 05.05.2012.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2001). *Psikiyatride hastalıkların tanımlanması ve sınıflandırılması el kitabı (DSM-IV-TR)*. Yeniden Gözden Geçirilmiş Dördüncü Baskı, Amerikan Psikiyatri Birliği Washington DC, 2000'den Çev. Ertuğrul Köroğlu, Ankara: Hekimler Yayın Birliği Yayınları.
- Aracı, U. (2007). *Sûfi hikâyelerinin kullanıldığı, bilişsel-davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş biblioterapinin işlevsel olmayan düşünceler ve kendini gerçekleştirme üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arıcı, A. (2005). *Ergenlerde dinî başaçıkma yöntemi olarak dua*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Augsburger, D. W. (1995). *Pastoral counseling across cultures*. Westminster John Knox Press.
- Azhar, M. Z., & Varma, S. L. (1995a). Religious psychotherapy in depressive patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 63, 165–168.
- Azhar, M. Z., & Varma, S. L. (1995b). Religious psychotherapy as management of bereavement. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 91(4), 233–235.
- Azhar, M. Z., Varma, S. L. & Dharap, A. S. (1994). Religious psychotherapy in anxiety disorder patients. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 90(1), 1–3.
- Quadri, A. A. (2010). *The Holy Quran And Psychotherapy*. <http://www.mentalhealthcenterindia.org/pdf/The%20Holy%20Quran%20&%20Psychotherapy.pdf>, Erişim: 5 Mart 2012.
- Boisen, A. (1926). *The task and methods of theology*. New York.

- Bonchek, A. & Greenberg, D. (2009). Compulsive prayer and its management. *Journal of Clinical Psychology* 65, no. 4: 396-405. *Academic Search Complete*, EBSCOhost (accessed April 15, 2010).
- Brown, K. D. (2000). *A theory of forgiveness in marriage and family therapy: A critical review of the literature*. Psy.D. diss., United States International University . In *Dissertations & Theses: Full Text* [database on-line]; available from <http://www.proquest.com> (publication number AAT 3001644; accessed April 13, 2010).
- Bulut, A. (2002). *Din eğitiminde rehberlik ve psikolojik danışmanlık*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Çapri, B. & Gökçakan, Z. (2008). Akılcı duygusal davranış terapisi (ADDT)'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi algısına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 135-154.
- Clebsch, W. & Jaekle, C. (1964). *Pastoral care in historical perspective*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Dawson, J. (2008). *A spiritual resource of hope and healing for parents of seriously ill children*. D.Min. diss., Drew University. In *Dissertations & Theses: Full Text* [database on-line]; available from <http://www.proquest.com> (publication number AAT 3308640; accessed April 13, 2010).
- Doğan, M. (1997). *Duanın psikolojik ve psikoterapik etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Egan, G. (2011). *Psikolojik danışma becerileri (The Skilled Helper)* (Özlem Yüksel, Çev.) 1. Basım, İstanbul: Kaknüs Yayınları (Orijinal Baskı Tarihi 2010).
- Günay, Ü. (1978). *Erzurum kenti ve çevre köylerinde dinî hayat*. Basılmamış doçentlik tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Güngördü, M. (2001). *Allah'a atfedilen özellikler ile depresyon arasındaki ilişki üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Hamdan, A. (2007). A case study of a Muslim client: Incorporating religious beliefs and practices. *The Journal of Multicultural Counseling and Development*, 35(2), 92-100.
- Heppner, P.P., Kivlighan, D. M., & Wampold, B. E. (1999). *Research design in counseling*. Thomson Brooks/Cole Publishing.
- Hodge, D. R., & Aneesah, N. (2008). Moving toward culturally competent practice with Muslims: Modifying cognitive therapy with Islamic tenets. *Social Work*, 53(1), 31-41.



- Hoshmand, L. T. (1995). Psychology's ethics on belief. *American Psychologist*, 50(7), 540-541.
- Jacobsen, C. (2007). *A pastoral counselling approach to obsessive-compulsive disorder: The pastoral counsellor as grace container*. D.Min. diss., Wilfrid Laurier University (Canada), In *Dissertations & Theses: Full Text* [database on-line]; available from <http://www.proquest.com> (publication number AAT NR26598; accessed April 11, 2010).
- Jusoh, A. J., & Roslee, A. (2009). The practice of reality therapy from the Islamic perspective in Malaysia and variety of custom in Asia. *International Journal of Reality Therapy*, 28(2), 3-8. *Academic Search Complete*, EBSCOhost (accessed April 15, 2010).
- Jusoh, A. J., Zuria, M., & Noriah, M. I. (2008). The patterns of reality therapy usage among malaysian counselors. *International Journal of Reality Therapy*, 28(1), 5-14. *Academic Search Complete*, EBSCOhost (accessed April 15, 2010).
- Karaca, F. K. (2010). *Din hizmetlerinde dini danışmanlık ve rehberlik*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Karaman, F. (2006). Din hizmetlerinin dünü ve bugünü. *Din Hizmetlerinde Yöntem ve Verimlilik*, Hayrullah Köken (derl.), Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kelly, E. W., Aridi, A. & Bakhtiar, L. (1996). Muslims in the United States: An exploratory study of universal and mental health values. *Counseling & Values* 40(3), 206-218. *Academic Search Complete*, EBSCOhost (accessed April 15, 2010).
- Meadow, M. J. & Kahoe, R. D. (1984). *Psychology of religion: Religion in individual lives*. New York: Harper & Row.
- Muz, S. (2009). *Bilişsel terapi ve dini başa çıkma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M., & D'Zurilla, T. J. (2000). Problem-solving skills training. In G. Fink (Ed.), *Encyclopedia of Stress* (pp. 252-256). New York: Academic Press.
- Ok, Ü. (2007). *Dinsel danışmanlığın teorik çatısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öner, N. & LeCompte A. (1985). *Durumluk sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özgülven, İ. E. (2003). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: Sistem Ofset.

- Priester, P. E. (2008). Mental health counseling in the Islamic republic of Iran: A marriage of religion, science, and practice. *Counseling & Values, 52*(3), 253-264. *Academic Search Complete, EBSCOhost* (accessed April 15, 2010).
- Razali, S. M., Hasanah, C. I., Aminah, K., & Subramaniam, M. (1998). Religious-sociocultural psychotherapy in patients with anxiety and depression. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 32*(6), 867-872.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, P. R., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. (1983). Manual for the state-trait anxiety inventory. Consulting Psychologists Press, Inc.
- Spielberger, C. D., Sydeman, S. J. (1994). State-trait anxiety inventory and state-trait anger expression inventory. In M. E. Maruish (Ed.), *The use of psychological testing for treatment planning and outcome assessment*. (pp. 292-321). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SR Tilton (2008). Review of the state-trait anxiety inventory (STAI). NewsNotes, archived from the original on 2008-12-03, retrieved 2013-02-28.
- Şahin, T. K. (2010). *Dini danışmanlık bağlamında aile irşat ve rehberlik bürosu faaliyetleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şengül, F. (2007). *Dindarlık ve ruh sağlığı ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- The Association for Clinical Pastoral Education (ACPE). <http://www.acpe.edu/WhoWeAreHistory.html>, Erişim Tarihi: 05.05.2012.
- Wahass, S., & Kent, G. (1997). The modification of psychological interventions for persistent auditory hallucinations to an Islamic culture. *Behavioral and Cognitive Psychology, 25*, 351-36.

# The Effect of The Islamic Counseling Model Combined with Cognitive-Behavioral Psychotherapy on the State and Trait Anxiety Levels of Male University Students Receiving Religious Education

Recep KAYMAKCAN\*

Turgay ŞİRİN\*\*

## Abstract

Research completed on a model developed for application in Turkey in the field known in the western world as “pastoral psychology, pastoral care and pastoral counseling”, or what we chose to translate into Turkish as “Religious counseling”, and its “effects on the state and trade anxiety levels of religious students” will be relayed in this article.

The theoretical foundations of the developed model has been relayed in this article, the 2x2 “preliminary-test(experiment)-final (conclusive) experiment grouped (split plot) experimental design”, a specific (private/special) type of the mixed designs often used in the field of education and psychology has been used; applied in the form (shape) of group counseling, and it’s effect on the state and trade anxiety levels of students has been researched.

---

\* Prof. Dr., Republic of Turkey Ministry of Youth and Sports Higher Education Credit and Hostels Institution General Manager

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

**Address for correspondence:** T.C Gençlik ve Spor Bakanlığı Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürlüğü, Söğütözü Mah. 2176 Sok. No:25 Çankaya/Ankara

\*\* Dr., Mim Academy Ltd. Co.

**E-mail:**turgay@turgaysirin.com

As a result of the research, it has been observed that the developed religious (Islamic) counseling model caused a decrease in the state and trait anxiety levels of the students it was applied on.

## **Introduction**

The counseling movement referred to as “pastoral care” and “pastoral counseling” in the west, and what we preferred to translate into Turkish as “Religious Counseling”, is a counseling movement beginning in the West in the 1900’s. “Religious Counseling” which is situated between religion and psychology and considered to be a part of religious psychology, is an important field which needs to be researched by academics in Turkey and other Islamic countries.

Religious counseling is a field belonging to the psychology of religion, active in the borderline area between spiritual counseling and clinical psychology. In this regard, pastoral psychology connects the approach of the psychology of religion with theological approaches. According to the American Association of Pastoral Counselors, religious counseling is a special type of psychotherapy, using spiritual sources with a psychological understanding for recovery and development. (<http://www.aapc.org/content/what-pastoral-counseling>, 05/05/2012)

In short, the main topic of our research is the field of “religious counseling” (pastoral counseling etc.), which has created a visible significant amount of literature in the West but has not yet currently reached an sufficient level in Turkey, and the religious (Islamic) counseling model we’ve created by combining it, in this context, with the approach of cognitive-behavioral psychotherapy, and the experimental research conducted towards the effect of this model on the behavioral and trait anxiety levels of male students obtaining religious education.

## **The Religious (Islamic) Counseling Model Developed within the Context of This Research, Combined with the Cognitive-Behavior Psychotherapy Approach (ICMCBT)**

“The developed religious (Islamic) counseling model is defined as: “a religious counseling approach utilized to ensure behavioral change and behavioral adaptability on the topic for the problems of people determined to be psychologically and mentally healthy according to clinical definitions, nourished by the processes applied in cognitive-behavioral psychotherapy, conducted by religi-

ous cleric representatives who have obtained an education on this topic, using modern counseling techniques and religious methods and techniques together, with the purpose of providing solutions to the problems which a person associates with religion and which causes dysfunctional behavior”

ICMCBT, was constructed as a five stage model. These stages and steps have been developed by adapting the principles of general psychology and counseling. An Islamic Counseling model has been developed, structured by taking cognitive-behavioral psychotherapy as it's basis, starting by understanding the problem of the person seeking counseling and establishing a psychotherapeutic relationship with the subject, continuing with the stages of defining the expected and desired situation, as is expected from counseling, setting the road to be followed (The Strategic Action Plan, SAP), and coming to completion by completing the process correctly.

**Shape (Graph, diagram, figure) 1: The application stages of the ICMCBT Model.<sup>1</sup>**

Technically ICMCBT has also utilized religious techniques envisaged to be used within the context of a model other than cognitive-behavioral psychotherapy techniques. These techniques can be listed as follows:

1. Tawba (Repentance)
2. Dhikr (invocation, remembrance of god)
3. Quranic recitations
4. Dua (Prayer)
5. Narration of religious Stories
6. Worship
7. Meditation (Tafakkur)
8. Strengthening Belief
9. Accounting for Desire
10. Religious communications and inspirations
11. Debating negative religious beliefs and attitudes and presenting religious information.

---

<sup>1</sup> Has been developed with inspiration from Shape 2-2 in Egan, 2011:76

12. Strengthening positive reinforcement of religion.
13. Group sessions.

## **Method**

### **Research Model**

The 2x2 “preliminary-test (experiment)-final (conclusive) experiment grouped (split plot) experimental design”, which is frequently used in the fields of education and psychology in the social sciences, has been used in our research. The first factor exhibited in this design is the different experimental process conditions (control and experiment), and the second factor is the repeated questionnaire (pre-measurement and final measurement) conducted with the purpose of depicting changes based on time. The independent variables of the research are the state anxiety levels of the participants, measured with the “The State-Trait anxiety inventory (STAI)” and the anxiety levels.

### **Study Group**

Research participants comprised of 14 male students living within the boundaries of the province of Istanbul, between 18-30 years of age, obtaining higher education in the field of religious studies (Marmara University Faculty of Theology, Istanbul University Faculty of Theology, Anadolu University Open Education Faculty of Theology) accepting to take part willingly in the study, chosen from among 77 students accepting to willingly take part in the research, obtaining an above average result as a result of the general screening in the area of “Trade Anxiety Level” ( $M=46,16$ ,  $Ss=5,09$ ) and “State Anxiety Level” ( $M=41,88$ ,  $Ss=4,84$ ), using the The State-Trait Anxiety Inventory (STAI-1 and STAI-2). Female students didn’t want (refused) to take part in group consulting sessions, and as a result, they were not included in the experiment-control groups. Individuals previously taking part in similar researches, previously or currently receiving psychiatric treatment, and having recently struggled with heavy traumatic experiences were not included in the research. In short, students in the experiment and control groups consisted of male students between the ages of 18-25, currently receiving religious education.

All of pre-test results applied on the experiment and control groups are revealed in Table 1.

**Table 1:** Experiment and Control Group Preliminary Test Results

Scale (measurement(Questionnaire))	Group	Number (N)	$\bar{X}$	Ss.
State Anxiety Measurement	Experiment	7	44.57	3.31
	Control	7	43.86	2.91
Trait Anxiety Measurement	Experiment	7	48.29	1.60
	Control	7	48.57	1.51

Prior to the experiment process (application) which was to be applied to the experiment and control groups, a test was conducted to determine whether or not there was a significant difference in the average of the point results obtained in the applied measurements during the preliminary test between the subjects in the experiment and control groups. The Mann Whitney U-Test was applied for this purpose. When the results obtained were analysed, it was determined that there wasn't a meaningful difference in the pre-process phase between the groups in terms of the points obtained from the State Anxiety preliminary test measurements ( $U=22.00$ ,  $p>.05$ ) and the points obtained from the Trait Anxiety preliminary test questionnaires ( $U=22.50$ ,  $p>.05$ ).

### **Data Collection Tools**

Within the context of the research, in order to determine topics (issues/data) such as the ages, contact information, demographic situation of the participants, a "personal information form" containing 10 open and closed (hidden/covered/secret) questions was handed to the participants. What's more, in order to determine the state and trait anxiety levels individually and separately, The State-Trait Anxiety Inventory (STAI), developed by Spielberger and friends and adapted into Turkish by Öner and LeCompte (Öner and LeCompte, 1985) in 1985, was applied.

The State-Trait Anxiety Inventory (STAI) is a psychological inventory based on a 4-point Likert scale and consists of 40 questions on a self-report basis. The State Trait Anxiety Inventory is a test/questionnaire given to adults that shows

how strong a person's feelings of anxiety are. It was developed to provide both short and reliable scales based on a person's answers to access state and trait anxiety. The STAI measures two types of anxiety state anxiety or anxiety about an event, and trait anxiety, or anxiety level as a personal characteristic. Higher scores are positively correlated with higher levels of anxiety. Its most current revision is Form Y and it is offered in 12 languages (SR Tilton, 2008). It was developed by psychologists Charles Spielberger, R.L. Gorsuch, and R.E. Lushene (Spielberger, 1983). Their goal in creating the inventory was to create a set of questions that could be applied towards assessing different types of anxiety. This was a new development because all other questionnaires focused on one type of anxiety at the time.

The STAI can be utilized across a range of socio-economic statuses and requires a sixth grade reading level. It is used in diagnoses, in both clinical and other medical settings, as well as in research and differentiating between anxiety and depression.

The STAI tests two different types of anxiety, state and trait anxiety. State anxiety (S-anxiety) can be defined as fear, nervousness, discomfort, etc. and the arousal of the autonomic nervous system induced by different situations that are perceived as dangerous. Trait anxiety (T-anxiety) can be defined as feelings of stress, worry, discomfort, etc. that one experiences on a day to day basis. This is usually perceived as how people feel across typical situations that everyone experiences on a daily basis (Spielberger, Sydeman.1994:292-321).

### **Analysis of Data**

In order to determine which types of tests needed to be utilized in analyzing the data from the research and analysis of the values obtained from the Trait Anxiety and State anxiety measurements (questionnaires) of the experiment and control groups, acting from the necessity of the minimal sample size being 30 in order to be able to apply parametric tests according to the central-limit proposition (theorem), and because we had a total of 14 participants, with seven (n=7) being in the experiment group and seven (n=7) being in the control group, the decision to use non-parametric tests was made.

Two different statistical analysis methods were used in the analysis of the data, the Mann Whitney U test and the Wilcoxon signed-rank Test, and these



analyses were conducted with the SPSS for Windows 17.00 statistical package program.

### **Limitations**

Our research is limited to the evidence of research conducted with 14 students between the ages of 18-25, regularly attending experiment and control groups between September-December 2012. At the same time, the data obtained from the application section is limited to the measurement features, measuring strength, and points of the applied State-Trait anxiety inventory (STAI-1, STAI-2) questionnaires.

### **Experimental Process (procedure)**

In the experimental applications, during the group counseling sessions comprised from participants willingly taking part in the research and consisting of 12 sessions with each lasting approximately two hours, the religious counseling model based on the cognitive-behavioral approach, developed within the context of this research, was applied. The same tests applied to the experiment group in the beginning and at the end was also applied to the control group, which was formed as a “waiting list” within this period, however, no experimental intervention was made.

Religious techniques which could be effective in dealing with anxiety was also applied to the participants as part of the experimental application, or was taught to the participants and handed to them as tasks. Religious methods such as “repentance, meditation, accounting for desire, reading related verses from the Koran, prayer and related religious stories” were also especially applied.

### **Findings**

The findings obtained from The State-Trait Anxiety Inventory (STAI) measurements of the experiment and control groups prior to the experiment and after, within context of the research is listed in Table 2 below.

**Table 2:** The arithmetic averages and standard deviations of the points the experiment and control groups obtained prior to the experiment, after the experiment and from the Trait anxiety inventory

Measurements	Experiment Group				Control Group			
	Pre-Test		Post-Test		Pre-Test		Post-Test	
	$\bar{X}$	Ss.	$\bar{X}$	Ss.	$\bar{X}$	Ss.	$\bar{X}$	Ss.
State anxiety	44.57	3.30	38.29	1.11	43.86	2.91	47.43	4.89
Trait Anxiety	48.29	1.60	39.43	1.27	48.57	1.51	47.14	5.21

(Experiment group number=7, Control Group Number =7)

Whether or not the points the experiment and control groups obtained from the state anxiety and Trait anxiety measurements from within the groups themselves and the preliminary-test and last-test measurements changed significantly, and whether or not the difference is statistically meaningful, was analysed with the Wilcoxon signed-rank test. The application of the analysis results obtained according to this shows that there is a meaningful difference between the preliminary test belonging to the “state anxiety inventory (STAI-1)” and the final-test points of the students in the experiment group ( $z = -2,375, p < .05$ ). When the order average of the preliminary test and final test points are taken into consideration, the difference observed can be seen to be in favor of the final-test points. According to these results, it can be understood that the model developed had an important influence in reducing the state anxiety points of the participants it was applied on. In the control group however, a significant difference between the preliminary test and final test points belonging to the state anxiety inventory of the participants was not observed ( $z = -1.866, p > .05$ ). In this situation, it comes across that in terms of state anxiety points, preliminary test and final test points, the applicants the model was applied on differed meaningfully and their state anxiety decreased in relation to those it wasn’t applied on.

According to the results of the Wilcoxon signed-rank test, applied to determine whether a significant difference was exhibited in the averages of the points obtained prior to the application and afterwards by the participants subject to the experimental application on the experiment group and the control group, from the “Trait Anxiety Inventory (STAI-2)”, there is a significant (meaningful) difference between the preliminary test and final test points belonging to the Trait Anxiety Inventory (STAI-2) of the students in the experiment group the model was applied on ( $z = -2.3755, p < .05$ ). When the order average of the preliminary test and final test points are taken into consideration, the difference observed can be seen to be in favor of the final-test point. According to these results, it

can be observed (seen) that the the model we've developed had an important (significant) effect in reducing the trait anxiety points of the participants it was applied on. In the control group however, there is no significant difference between the preliminary test and final test points belonging to the Trait anxiety inventory of the participants ( $z = -.423, p > .05$ ). In this case, it is understood that there is a meaningful change in the preliminary test and final test points in terms of the trait anxiety points on the subjects ICMCBT was applied on in contrast to those it wasn't applied on.

After analyzing whether or not the preliminary test and final test measurements of the experiment and control groups changed meaningfully within themselves, to understand if there was a difference in terms of the final test points of the two groups among themselves and for unrelated measurements, the Mann Whitney U Test was applied. When the evidence obtained is analyzed, it can be determined that there was a meaningful difference in terms of the points obtained from the state anxiety last test measurements ( $U = .500, p < .05$ ) and in terms of the points obtained from the trait anxiety last test measurements ( $U = 6.00, p < .05$ ) among the groups prior to the application. These results show that there is a difference between the groups in terms of final test points. And this shows that the developed model has caused a significant decrease in the situational and trait anxiety levels of participants the model was applied on in contrast to participants not attending these sessions.

### **Conclusion and Suggestions**

As a result of the statistical analyses conducted to test the effect of the "Religious Counseling Practices combined with the cognitive-behavioral psychotherapy approach" on the state anxiety and Trait anxiety levels of students, it has been observed that the state and trait anxiety levels of the group the developed model was applied on decreased significantly when compared to the control group. This results exhibits that the "Religious Counseling Practices combined with the cognitive-behavioral psychotherapy approach" has a positive effect on the state anxiety levels and trait anxiety levels of the participants.

In short the results obtained in regards to situational and trait anxiety in our research which harbours a consulting intervention combining Islamic values and cognitive-behavioral techniques, show compatibility with similar research featured in scientific literature. (Azhar et al., 1994; Azhar & Varma, 1995a,

1995b; Razali, et al., 1998; Dawson, 2008; Albahari, 2006; Del Brown, 2000; Kelly & Aridi, 1996; Hamdan, 2007; Abdullah, 2007; Priester, 2008; Hodge & Aneesah, 2008; Jacobsen, 2007; Jazimin & Ahmad, 2009; Jazimin, Mahmud & Ishak, 2008; Bonchek & Greenberg, 2009; Wahass & Kent, 1997; Quadri, 2010; Dawson, 2008).

By examining the research results, the following suggestions could be made:

- a) The research was applied on a normal group which, in terms of the points received from the situational and trait anxiety measurements, were above average, or in other words, a group which hadn't received any psychiatric diagnosis in terms of mental health. The program applied in this research could also be used on a group diagnosed with a psychiatric disorder, following necessary adjustments, to test if the symptoms of the individuals have decreased or not.
- b) Our research is an application conducted with a group, for the applied ICMCBT to be utilized in individual applications, necessary adjustments could be made and the individual applicability could be tested in the research conducted.

**Keywords-** Pastoral counseling, Religious counseling, Islamic Counseling, Psychotherapy, Cognitive-behavioral psychotherapy, Religion, Islam, Psychology of religion, Religious education.

## Modern Bir İmkân Olarak ‘Din Hizmetlerinde Kişisel Gelişim’ Yaklaşımı: Diyanet İşleri Başkanlığı Personeli Üzerine Uygulamalı Bir Model Önerisi

Mustafa KOÇ \*

**Özet** – Modern bir imkân olarak kişisel gelişim uygulamaları, gerek akademik gerekse popüler psikolojide alan uzmanları tarafından üzerinde çalışılan en güncel konulardan biridir. Söz konusu uygulamaların gerek özel gerekse kamu kurum ve kuruluşlarındaki eğitsel değeri, alanın psiko-pedagojik önemini arttırarak her geçen gün yeni kurumsal olanaklara ve uygulama alanlarına da yol açmaktadır. Literatür taraması ve katılımlı gözlem yönteminin kullanıldığı bu makale, din psikolojisi perspektifinden Diyanet İşleri Başkanlığı personelinin bireysel ve kurumsal kimlik ve değerlerine dayalı olarak ‘bireysel yeterlilik’ ve ‘kurumsal bağlılık’ düzeylerini geliştirecek uygulamalı bir kişisel gelişim modeli önermeyi amaçlamaktadır. Önerilen bu modelin projelendirme aşamasının yer aldığı makaleye, modelin uygulama sürecinde (a) bireysel gelişim [bireysel düzey] ve (b) kurumsal gelişim [kurumsal düzey] başlıklı dikotomik temele dayalı eğitsel konuların tema analizleriyle devam edilmiştir. Ardından, hizmet içi eğitim kategorisinde esnek bir paket program olarak sunulabilecek bu eğitsel modelin güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirildiği makalede son olarak, konuyla ilgili bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler-** Kişisel Gelişim, Din Hizmetleri, Kurumsal Kültür, Bireysel Yeterlilik, Kurumsal Bağlılık

\* Yrd. Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Psikolojisi Bilim Dalı

**E-posta:** mustafakoc@balikesir.edu.tr

## Giriş

Modern yaşamda, bilgiye erişim kanallarının çoğalmasına paralel olarak din hizmeti alanların ulaştıkları bilgileri sorgulama olanaklarının artması, bu hizmeti verenlerin de ürettikleri hizmetin kalitesini yükseltmeleri zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Söz konusu bu olgusal sonuç ise, din hizmeti alanında çalışan profesyonellerin, kişisel gelişim çalışmaları bağlamında kendilerini çok yönlü olarak sürekli ve planlı geliştirmeleriyle aşılabilecek bir durumdur. Öte yandan yurtiçinde ve yurtdışında ihtiyaç duyulan her alanda din hizmeti üreten Diyanet İşleri Başkanlığı personelinin eğitimi –değişen yaşam koşullarına paralel olarak- giderek artan bir önem kazanmaktadır. En geniş anlamıyla ‘din görevlisi’ eğitiminde, meslekî alan eğitiminin yanı sıra özellikle ‘kişisel gelişim’ konusunda geliştirilecek modellemelere ve uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Özel sektörün yanı sıra kamu sektöründe de modern yaşamın gereklerine uygun olarak var olan ‘kurum kültürü’nü güçlendirmeye dönük yeniden yapılandırma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda Diyanet İşleri Başkanlığı’nın tüm teşkilat yapısında çalışan personel olarak ‘imam-hatip, öğretmen/öğretici, vaiz, müftü, müdür, müşavir’ vb.lerin içinde çalıştıkları kurum kültürünü çağın gereklerine uygun olarak algılama, anlama ve varolan bu kültürü güçlendirmeye yönelik hizmet üretiminde bulunma zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bugün gelinen noktada, personel-kurum ilişkilerini de kapsayan kurumsal dinamikleri yeniden yapılandırma sonucunda ortaya çıkacak olan ortak kurum kültürünün sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için kurumsal düzeydeki ‘kişisel gelişim’ çalışmalarına her zamankinden daha fazla ihtiyaç hissedilmektedir. Modern bir imkân olarak söz konusu bu yaklaşım, şu anda Türkiye’deki pek çok organizasyon tarafından interaktif eğitim grupları şeklinde pratikte uygulama olanağı bulmaktadır (ayrıntılı bilgi için bkz. Ek-4).

Kişisel gelişim yaklaşımlarının, özellikle 2000’li yıllardan itibaren Türkiye’deki önce özel sektörde daha sonra ise çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarda uygulama olanağının bulunduğu söylenebilir. Sertifikasyon sistemine dayalı olarak gelişen bu yaklaşımın, meslekî yeterlilik çalışmalarının yanı sıra modern dönemdeki kurumsal gelişim sistemlerinin ayrılmaz birer parçası olarak kurumsal uygulama alanlarının hergeçen gün artacağı öngörülebilir. Dolayısıyla, Türkiye’nin en önemli ve köklü kurumlarından biri olan Diyanet İşleri Başkanlığı’nın da, kurumsal düzeydeki sözü edilen bu güncel gelişmeler içerisinde orta ve uzun vadede yerini almaması düşünülemez.

Yukarıdaki psiko-sosyal gerçeklikten hareketle bu makalede, din psikoloğu Koç (2012) tarafından Türkiye’de din alanında profesyonel hizmet üreten Diyanet İşleri Başkanlığı personelinin *i.* bireysel yeterlilik ve *ii.* kurumsal bağlılık düzeylerini geliştirmeye yönelik dikotomik vurgu yapan uygulamalı bir “Din Hizmetlerinde Kişisel Gelişim Modeli” önerisi yer almaktadır. Dolayısıyla din hizmeti alanında çalışan profesyonellere özgü bu model, kurumsal hassasiyetler dikkate alınıp kurum personelinin bireysel ve kurumsal kimlik ve değerlerine dayalı olarak geliştirilmiştir.

Öte yandan hizmet alan ve veren hedef kitle çerçevesinde Türkiye’deki din hizmetinin yerel bağlamları dikkate alınarak sunulan bu model önerisi, Diyanet personeline psiko-sosyal açıdan daha kaliteli bir din hizmeti üretebilmelerine yardımcı olacak kişisel gelişim desteği sağlamaktır. İlgili literatür kapsamında teorik arka plana sahip olan bu model, aynı zamanda uygulamalı özelliği ile pratik bir değer taşıyarak projelendirilebilir bir hizmet içi eğitim programı olarak da tasarlanmıştır.

Ayrıca, kamu kurumlarındaki hizmet çeşidi olarak ‘din hizmetleri’ sınıfına özgü geliştirilen modelin yer aldığı bu makalede, din psikolojisi perspektifinden –pratikte- kişisel gelişim çalışmalarının özel alana uygulanabilirliği de gösterilerek, aynı zamanda ‘uygulamalı din psikolojisi’ denemesi yapılmaya çalışılmıştır.

### **Kurumsal Kültür ve Bir Kurum Olarak Diyanet İşleri Başkanlığı**

Bireylerin işbirliği yapma gereksinimleri sonucunda oluşan kurumlar, sosyal yaşam içerisinde ortaya çıkan birçok ihtiyaçları karşılarlar. Böylelikle, bireysel gücü aşan amaçların işbirliği yoluyla gerçekleştirilmesi anlamına gelen kurumlar, sosyal bir yapı olarak toplumsal yaşamın her evresinde var olagelmışlerdir. Söz konusu bu yapının işleyebilmesi, ancak belirli bir model çerçevesinde zaman içerisinde oluşan sağlıklı bir kurumsal kültüre dayanmasıyla mümkündür. Bu bağlamda, kurumun genel değer yargılarını, sembollerini, davranışlarını ve varsayımlarını birleştiren bir öge olarak kurumsal kültür, söz konusu kurumdaki “işlerin nasıl yürüdüğünün” bir göstergesidir. Dolayısıyla kurumsal yapılarda sosyal mimarinin temelini ‘kurumsal kültür’ oluşturur (İra ve Aksu, 2009, s. 44-45).

Öte yandan personelin kurum tarihi içerisinde zamanla toplu yaşamının bir sonucu olarak gelişen kurumsal kültürün temel öğeleri ise ‘(1) değerler, (11)

normlar ve (iii) varsayımlar'dır. Bunun yanında 'seremoniler/törenler, adetler, hikâyeler, mitler, semboller, dil ve kahramanlar' da kurumsal kültürün görülebilen ifade biçimleri arasında sayılabilir (Güçlü, 2003, s. 150-154). Kısaca, kurumsal kültür; 'baskın ve paylaşılan değerlerden oluşan, çalışanlara sembolik anlamlarla yansıyan, kurum içi hikâyeler, inançlar, sloganlar ve masallardan meydana gelen psiko-sosyo-antropolojik bir yapı' olarak tanımlanabilir (İra ve Aksu, 2009, s. 45).

Diyanet İşleri Başkanlığı'nın 03 Mart 1924 tarih ve 429 sayılı kuruluş kanunundaki görevi 'İslâm dininin itikat ve ibadet alanıyla ilgili işleri yürütmek ve dini kurumları idare etmek' şeklinde tanımlanmıştır. Kurumsal kültür tarihi açısından Başkanlığın mevcut teşkilat yapısı, çok kapsamlı değişiklikleri içeren 01 Temmuz 2010 tarih ve 6002 sayılı kanun ile yeniden düzenlenmiştir. Söz konusu kanun, Başkanlığın kurumsal kültürünü derinden etkileyecek önemli kazanımlar sağlamaktadır. Bu bağlamda, 106.256 personeli olan Diyanet İşleri Başkanlığı, -klasik sınıflandırmaya göre- (a) cami içi ve cami dışı din hizmetleri ana başlığında din alanında çok çeşitli din hizmeti üreten Türkiye'nin tek resmi kamu otoritesi konumundadır (Toprak, 2011, s. 26; krş. Sunier ve ark., 2011).

Diğer tüm kurumlar gibi Diyanet İşleri Başkanlığı'nın sahip olduğu kurumsal kültürün de güçlü ve zayıf yönleri vardır. Burada özellikle kurumda, yeni yapılanma ve yönetim biçimleri yaratmanın büyük ölçüde kültürel bir değişim anlamına geldiğinin bilinmesi gerekir. Kronolojik olarak Türkiye'nin en eski resmî kurumlardan biri olan Diyanet İşleri Başkanlığı'nın kurumsal kültür bağlamında gelişme ve yenilemeye paralel olarak değişmeye olan ihtiyacı hâlâ devam etmektedir. Bir konumdan başka bir konuma geçiş anlamını taşıyabilecek olan bu değişim sürecinde kurumun eğitim sistemi, yönetim tarzı ve felsefesi, sosyal yapısı, çalışanlarının tutumları ve beklentileri de olumlu veya olumsuz etkilenebilecektir. Dolayısıyla kurum içinde kökleşmiş ve alışkanlık haline gelmiş ilkeler, değerler ve temel görüşlerden oluşan kurumsal kültürün de zaman içerisinde değişime uğraması kaçınılmazdır (krş. Güçlü, 2003, s. 156-157).

Misyonunu "toplumun dinî, ahlakî ve manevi değerlerini sürekli canlı tutmak amacıyla İslâm dininin temel kaynaklarına dayalı doğru ve güncel bilgi ile toplumu din konusunda aydınlatmak; inanç, ibadet ve ahlâk esasları ile ilgili işleri yürütmek ve ibadet yerlerini yönetmek" (D.İ.B., 2012, s. 52) şeklinde tanımlayan Diyanet İşleri Başkanlığı'nın -adeta kurumsal değişim manifestosu olarak değerlendirilebilecek olan- 2012-2016 yılları arasını kapsayan stratejik planında, mevcut kurumsal kültürü etkileyecek önemli veriler yer almaktadır.



Konuyla ilgili planda, paydaş analizinde kullanılmak üzere kurumun merkez ve taşra teşkilatlarından toplam 4.314 personelin katıldığı bir anket çalışması sonuçları yer almaktadır. Bu araştırma sonuçlarına göre kurum personeli ‘hizmet içi eğitim ihtiyacının yüksek düzeyde olması’ nı kurumun zayıf yönlerinden birisi olarak değerlendirmektedir (s. 25-26).

Yine adı geçen araştırma verileri kapsamında, personelin Başkanlıktan beklentileriyle ilgili olarak 7.460 beklenti saptanmıştır. Başkanlığın sunduğu kurumsal hizmetlere ilişkin personel (iç paydaş) tarafından ‘(a) hizmet içi eğitim programlarının içeriklerinin düzenlenmesi; (b) istekli personel için hizmet içi eğitim kurslarının planlanması; (c) personelin eğitim seviyesinin yükseltilmesi ve verilen eğitimlerin artırılması’ (s. 26-27) şeklinde kurumsal kültürü güçlendirici nitelikte tekliflerin yapıldığı görülmektedir.

Ayrıca, sözü edilen çalışmada, vatandaş (dış paydaş) olarak hizmet alan 6.492 katılımcıyla yapılan sonuçlarına da yer verilmiştir. Buna göre kurumsal kültür gelişiminin ve değişiminin yeterli olmadığını düşünen Türk halkına göre; ‘(a) personelin yeterlik ve yetkinliklerinin artırılması, (b) kurum içi iletişim bozukluğu ve personel arası ilişkilerin iyileştirilmesi’ gibi konular kurumun geliştirilmesi gereken yönleri arasında yer almalıdır (s. 28-29). Bunun yanı sıra yine vatandaşların ‘(ı) personele verilen eğitimler artırılarak hizmet bilinci geliştirilmeli, (ii) personele sunulan sosyal olanaklar ve kurum içi iletişim geliştirilmeli, (iii) din hizmetinin sunumunda teknolojiden faydalanılmalı, gelişim ve yeniliğe açık olunmalı’ şeklinde kurumdan beklentilerinin olduğu da saptanmıştır (s. 29-30).

Son olarak, yine yukarıdaki bu çalışmada, Diyanet İşleri Başkanlığı’nın kurumsal kültürünü besleyici; ‘ahlâkîlik, güvenilirlik, birleştiricilik, kuşatıcılık, bilimsellik, sürekli gelişim, kaliteli hizmet, erişilebilirlik, kurumsallık, katılımcılık, tarafsızlık, çözüm odaklılık, işbirliği, dayanışma, paylaşma ve şeffaflık’ gibi temel kurumsal değerlere sahip olduğu yer almaktadır (s. 54).

### **Bireysel Yeterlilik ve Kurumsal Bağlılık**

Benlik psikolojisinde, yetenek ve beceriye ilişkin bilişsel bilinci vurgulayan ‘bireysel-öz yeterlilik’ kavramı, bireyin etkili ve becerikli olma duygusuna vurgu yapmaktadır. Kavramla ilgili oluşan literatürde, birey motivasyonunun, kendi becerisine olan inancının yanı sıra, davranışının belli sonuçların alınmasını sağlayacağı inancına da bağlı olduğunu bildiren bir olgudur (Budak, 2000, s.

580). Aynı zamanda bireyin davranışları üzerinde etkili bilişsel algılama faktörlerinden biri olan bireysel yeterlilik, onun belli bir eylemi başarıyla yapabilme veya olayları kontrol edebilme algısı ya da belirli bir performans düzeyini başarma kapasitesine ilişkin yargısını da vurgulamaktadır.

Bireysel yeterlilik kavramı, ilk kez A. Bandura (1977) tarafından ‘bilişsel davranış değişimi’ kapsamında literatüre sokulmuştur (Bandura, 1982, s. 122-145). Konuyla ilgili yapılan çalışmalar sonucunda, güçlü bir bireysel yeterlilik duygusunun daha sağlıklı olma, daha yüksek başarı ve daha yeterli sosyal bütünleşme ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Adı geçen bu kavram kapsamında, bir sonuca ulaşabileceğine inanan birey, daha etkin davranarak kendi bireysel çabalarını ön plana çıkarır. Dolayısıyla bireysel yeterlilik, bireyin nasıl hissedeceği, düşüneceği ve davranacağını belirleyen önemli bir bilişsel ve duygusal özelliğidir. Bu bağlamda düşük yeterlilik duygusu, depresyon, kaygı ve çaresizlik ile birlikte görüldüğü için bu tip bireyler, aynı zamanda düşük öz güvene ve benlik saygısına sahip olmakla birlikte, bireysel başarıları ve gelişimleri hakkında kötümser düşünceler besleyebilirler. Buna karşın yüksek yeterlilik duygusu ise, işlemleri kavramayı kolaylaştırır ve akademik performansı artırır. Dolayısıyla bireysel yeterlilik düzeyi, bireyin harekete geçmesi için güdüleri engelleyebilir veya artırabilir. Bu düzeyi yüksek olan bireylerin yaşamsal ve mesleki başarı hedefleri yüksektir ve bu hedeflere ulaşmak için azimle çalışırlar. Deneyime dayalı bireyin yeteneklerini geliştirilmesiyle atak davranışlara öncülük eden bireysel yeterlilik, onun kendi yeteneklerini ve kapasitesini daha objektif bir şekilde değerlendirmesini sağlamaktadır (Ünal ve Orgun, 2006, s. 92-93; krş. Yiğitbaş ve Yetkin, 2003, s. 6-7).

Yukarıdaki adı geçen kavramla ilgili kuramsal yaklaşımlardan hareketle, din hizmetleri alanında çalışan profesyonellerin mesleğin gerektirdiği yeterlilikleri yerine getirmeleri, bunu yapabileceklerine olan inançlarıyla da doğrudan ilişkilidir. Meslek hayatındaki başarının temel faktörlerinden biri ise, yapılan işe yönelik bireyin geliştirdiği yeterlilik düşüncesi ve inancıdır. Dolayısıyla din hizmeti üreten personelin öz-yeterlilik inancı, hizmetin niteliği, kullanılan yöntem ve tekniklerin yanı sıra, hedef kitlenin hizmete katılımını doğrudan etkilediği için hizmet alan kitlenin memnuniyet düzeylerini de yükseltmektedir. Bu nedenle iyi yetişmiş din görevlilerinin her şeyden önce yüksek öz-yeterlilik inancına sahip olmaları gerekmektedir. Öz-yeterliliği yüksek ve düşük olan din görevlileri arasında, teorik olarak hizmet üretimi konularında davranış farklılıklarının olduğu da öngörülebilir (Gürşen, 2008, s. 148-150).

Öte yandan ‘kurumsal bağlılık’ ise, kurumsal amaç ve değerleri kabul eden personelin bu amaçlara ulaşmak için çaba sarf etmesi ve kurumda personel olmayı devam ettirme arzudur. Kavrama ilişkin literatüre bakıldığında temel olarak; (i) kurumsal değerlere gönülden bağlılık; (ii) kuruma taraf olarak adanmışlık hissi ve (iii) kurum personeli olarak kalma noktasında son derece güçlü bir kararlılık’ gibi bilişsel ve duygusal etkenler üzerinde durulduğu görülmektedir (Swales, 2002, s. 159’dan akt. Durna ve Eren, 2005, s. 210-211).

Kurumsal ve bireysel açıdan fonksiyonel bir ölçü olarak ‘(a) duygusal, (b) normatif ve (c) sürekli’ olmak üzere temelde üç tür kurumsal bağlılık vardır. Sözü edilen bu olgusal durumla ilgili Diyanet İşleri Başkanlığı ve personeli üzerinden bazı nitel analizler yapılabilir. Bunlardan en önemlisi ‘duygusal bağlılık’tır. Bu bağlılık türü, din hizmeti üreten personeli Başkanlığa duygusal olarak bağlayan ve Başkanlığın üyesi olmaktan dolayı da memnuniyet duyarak bireysel ve kurumsal değerler arasındaki bir uzlaşmadan ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda kişilik özellikleri ve mesleğe ilişkin faktörlerle ilgili tutumsal bir ölçü olan kurumsal bağlılık, Başkanlığın hedeflerini destekleme yönünde din görevlilerinin gönüllülüğü esasına dayanır. Bunun yanında Başkanlığın misyon ve vizyonu tutarlı olan ‘normatif bağlılık’ ise, personel tarafından içselleştirilen inançları da kapsar. Bu şekildeki Başkanlık-personel değerleri arasındaki tutarlılık, “kurumsal kimlik” sürecini ortaya koyar. Son tür olan ‘sürekli bağlılık’ da, Başkanlık personelinin meslektaşlarıyla yakın sosyal ilişkileri, kıdem, kariyer ve mesleki özel yetenekleri gibi kişisel yatırımları nedeniyle Başkanlıkta personel olarak kalma arzusunu vurgular.

Öte yandan Diyanet İşleri Başkanlığı’na yönelik kurumsal bağlılık, personelin kurum amaçlarını benimsemesinde, Başkanlıkta kalma isteğini sürdürmesinde, kurum için yaratıcı ve yenilikçi bir tutum sergilemesinde önemli bir olgudur. Ancak, hızla yaşanan sosyal değişimin ortaya çıkardığı bazı yönetsel sorunlar, nitelikli personeli Başkanlıkta tutmayı zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla nitelikli bir personelin kurum içinde yetiştikten sonra ayrılması ve/veya kurum değiştirmesi de, Başkanlığa maddi ve manevî maliyet getirmektedir. Ayrıca, Başkanlıktaki toplam istihdam içinde nitelikli/uzman işgücü ihtiyacının artmasına paralel olarak bu nitelikli işgücü arzındaki yetersizlikler ile din hizmeti üreten personelin kurumsal bağlılık düzeylerinin arttırılması için alınacak kurumsal önlemler, konuyu daha da önemli bir duruma getirmektedir (krş. Durna ve Eren, 2005, s. 211-213).

## ‘Kişisel Gelişim’ Kavramı ve Kapsamı

Modern dönemde, çeşitli alanlarda verimlilik ve performansı artırarak bireyin pro-aktif pozisyon belirmesinde önemli bir araç olan ‘kişisel gelişim’ yaklaşımı, yaşama dair farklı düzeylerde bilinç oluşturmak amacıyla psikoloji ve ilgili alt-dallarının verilerinden yararlanmaktadır. Elbette ki, tarihsel olarak sözü edilen bu kavramın ortaya çıkışında çeşitli düşünce okulları, modern akımlar ve bazı düşünürlerin görüşleri etkili olmuştur (Tat, 2007, s. 141). Akademik ve popüler psikoloji literatüründe yaygın bir kavram olarak ‘kişisel gelişim; (i) bireyin içinde var olan gücün farkına varabilmesi, (ii) var olan kişisel potansiyelinin boyutlarını ve derinliğini kavrayabilmesi ile (iii) söz konusu bu gücünü ve potansiyelini yerinde ve zamanında kullanabilmesi yetisi’ (Şirin, 2005, s. 10-12) olarak tanımlanabilir.

Yetişkin benliğine sahip birey olma yolunda potansiyelleri, yetenekleri ve kaynakları etkili biçimde kullanarak ‘yaşam boyu gelişim’ olarak da yaklaşılabilir olan kişisel gelişimin ilk aşaması, bireyin öncelikle kendini tanımasıdır. Birey, inanç ve değerleri, kişilik yapısı ve sergilediği davranış tarzları, bilgi düzeyi, güçlü ve geliştirmesi gereken becerileri ile zayıf yönleri gibi kendisiyle ilgili konularda farkındalık kazanmaya ihtiyaç duyar. Bireyin benlik değerine ilişkin ortaya çıkaracağı bu farkındalık durumu ise, kendisine ve kurumuna yararlı ve değerli birey olabilmesini, yaşamındaki öncelikleri bularak potansiyelini en etkili biçimde kullanabilmesini sağlayabilir (Yaylacı, 2005, s. 618).

Teknik anlamda kişisel gelişim yaklaşımı, kendi içinde birçok konuyu içeren geniş bir uygulama ve araştırma alanıdır. Bu alanlar genel olarak “yönetim, motivasyon, sağlıklı yaşam ve stres, öğrenme–hızlı okuma, iletişim, eğitim, NLP, hafıza–düşünce–zeka” vb. konulardır. Dolayısıyla sözü edilen bu yaklaşım, yukarıdaki alanlarda zaman zaman sorunlar yaşayan modern bireyin yetenek ve potansiyel bağlamında anlam arayışı sürecindeki bir takım boşluklarını doldurmaya çalışır. Bu boşluklardan birisi de, resmi eğitimin eksikliklerini hizmet içi eğitimlerle tamamlayarak, meslek yaşamında kurumların istediği başarılı ve sağlıklı personel tipini oluşturmaya çalışmaktır. Bunun yanı sıra verimlilik ve performansı artırmaya yönelik arayışları ve çözüm yollarını hedef kitleye ulaştırmayı amaçlayan kişisel gelişim, bu amacını gerçekleştirebilmek için çeşitli alanlarla işbirliği içerisinde çalışmalarını sürdürür.

Bireysel potansiyellerin keşfedilerek onlara işlerlik kazandırılmasının önemli olduğu kişisel gelişim literatüründe ‘(i) dürüstlük, (ii) dinginlik, (iii) içe bakış,

(iv) kendini anlayış ve (v) karar verip uygulama’ gibi beş temel kişisel gelişim düzeyinden söz edilmektedir. Bu süreçte ‘değişim’ kavramının önemli bir yer tuttuğu kişisel gelişim yaklaşımında, bireyin gelişimini tamamlayabilmesi, ulaşması gereken hedeflere ulaşması ve içinde var olan yeteneklerini açığa çıkarabilmesi için değişim gereklidir. Dolayısıyla yaşamda değişiklik yapabilmek, var olan kısır döngüden çıkabilmek ve daha iyi sonuçlar elde edebilmek için kişisel bir planın ortaya konmasına ihtiyaç vardır (Tokur, 2006, s. 7-14). Bu bağlamda kişisel planları başarıya ulaştıran, belirli bir konuya özgü becerilere duyulan gereksinim değil, öğrenme ve uyum sağlama becerileridir. Bu açıdan bakıldığında gelecekle ilgili kişisel ve kurumsal başarılar, temelde bireylerin potansiyellerinde saklıdır. Zira onların düşüncelerini, davranışlarını ve iç çatışmalarını yönetme sürecindeki becerileri, yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak; böylelikle de, motivasyonel değerler ve iş tatmini bağlamında bunu becerebilenler ile beceremeyenler arasındaki fark ortaya çıkmış olacaktır (Hergüner, 2008, s. 4-5; Naktiyok, 2002, s. 165-169).

Özellikle modern dünyanın küresel bir köy haline geldiği bu dönemde, kurumsal iletişim ve diyalog gibi yaşamsal konuları da içeren kişisel gelişim yaklaşımları, bireylerin özel ve meslek başarılarında merkezi bir rol üstlenmektedir. Diyanet İşleri Başkanlığı özelinde analiz yapmak gerekirse, şayet Başkanlık, belirli dönemlerde kendi kurumsal dinamiklerine uygun kişisel gelişim eğitimleri verebilirse personelinin iş ve özel yaşamındaki performansını arttırabilir. Dolayısıyla kurumsal düzeyde verilecek kişisel gelişim eğitimleri, sadece personelin değil, Başkanlığın da yararına kullanılabilir modern bir imkân olarak değerlendirilmelidir. Bu nedenle kişisel gelişim eğitimi olarak meslekî kariyer yaşamında önemli avantajlar sağlayabilecek olan Başkanlık personeli, sahip olduğu kişisel gelişim formasyonunu sürekli güncelleştirerek bireysel donanımlarını zenginleştirmelidir.

Öte yandan modern dönemlerde kurumların personel alım yönelimlerine bakıldığında, benlik bilinç düzeyi yüksek ve kişisel gelişime önem veren personelin tercih edildiği varsayılabilir. Alınan personelin hizmet içi eğitim programlarıyla eğitilmesine yönelik de çeşitli içeriklerde uygulamalı model önerileri (farklı içerikte bir örnek için bkz. Şen ve Demirkan, 2008, s. 114-127) yapılmıştır. Ayrıca gerek yurtiçinde gerekse yurt dışındaki birçok kurumun kişisel gelişim ile ilgili eğitim ve seminerler verdiği de görülmektedir (bkz. Ek-4).

## **‘Din Hizmetlerinde Kişisel Gelişim’ Üzerine Uygulamalı Bir Model Önerisi: “Koç – Din Hizmetlerinde Kişisel Gelişim Modeli - [KKGM]”**

Kişisel gelişim kavramı ve kapsamı üzerine –bir önceki alt bölümde- yapılan analizlere bakıldığında ‘din’ fenomeninin de bu süreç içerisinde oldukça aktif ve yapıcı bir rol oynadığı söylenebilir (Tokur, 2006, s. 81-130). Bu bağlamda Diyanet İşleri Başkanlığı’nda çalışan personelin ‘din’ alanında bir meslekî meşguliyyete sahip olduğu göz önünde bulundurulursa, kurum personelinin kendini geliştirmeye yönelik zihinsel ve duygusal hazıroluşluğundan söz etmek mümkündür. Fakat aynı zamanda sözü edilen bu meşguliyet alanının Başkanlık personeline ‘psiko-teolojik bir duyarsızlaşmaya’ sebep olması da mümkündür. Ayrıca söz konusu bu olgusal duruma ek olarak burada, özgüven ve coşku yitimi ile karakterize ‘duygusal tükenme’den de söz edilebilir. Hizmet alan kitleye karşı olumsuz davranışlarla karakterize “duyarsızlaşma” ve iş gereği hedef kitle/cemaat ile ilişkilerdeki yetersizlik duygusunda artış ile karakterize ‘bireysel becerilerde azalma’ gibi konular, din görevlilerinde meslekî tükenmişliğin anatomisini oluşturmaktadır (krş. Elbek ve Adaş, 2012, s. 164). Dolayısıyla profesyonel iş hayatında bu türden bir risk potansiyeli taşıyan Başkanlık personeli için meslek objesi olarak ‘din’ olgusu, -bireysel yaşantılamanın yanı sıra- duyarsızlaşma ve tükenmişlik gibi olumsuz faktörler sebebiyle kişisel gelişim sürecindeki motivasyonel değerinde bir azalma ortaya çıkarabilir.

Diyanet İşleri Başkanlığı personelinin iş ve özel hayatlarındaki bazı sorunlarla ilgili farkındalık oluşturmak ve bu farkındalığı canlı tutmak amacıyla bu makalede, kuruma özel bir kişisel gelişim modeli önerilmektedir. 2007-2012 yılları arasında toplamda 5 (beş) yıllık sistematik bir çalışmanın ürünü olarak din hizmetleri özelinde sınırlandırılan bu uygulamalı model önerisi, alan dışı ve içinde üretilecek ve geliştirilecek diğer model ve yaklaşımlardan ayırt edilebilmesi için araştırmacının kendi soyadıyla nitelendirilerek literatüre sokulması hedeflenmiştir.

### **Metodolojik-Teorik-Ampirik Arka Planı**

Din psikoloğu Koç (2012) tarafından geliştirilen “Koç-Din Hizmetlerinde Kişisel Gelişim Modeli-[KKGM]” isimli uygulamalı model önerisi, aşağıdaki metodolojik-teorik-ampirik aşamalardan geçerek hazırlanmıştır:

I. Aşama: Metodolojik ve Teorik Arkaplanı: Modelin oluşturulmasında metodolojik olarak ilk aşamada ‘literatür taraması’ yapılmıştır. Konuyla ilgili -ulaşı-

labildiği kadarıyla- yerli ve yabancı literatür taranarak, ilgili web sitelerindeki (Ek-4) kişisel gelişim eğitimi veren kuruluşların eğitim programları ve arka planı analiz edilmeye çalışılmıştır.

Bu kapsamda Costa & Garmston (1994) tarafından geliştirilerek literatüre kazandırılan ‘Bilişsel Koçluk/Cognitive Coaching’ modelinden de –teorik arka plan olarak- yararlanılmıştır. Adı geçen bu bilişsel koçluk yaklaşımı; bireylere çeşitli konulardaki bilişsel farkındalık becerilerini çeşitli stratejik etkinliklerle kazandırmayı amaçlamaktadır (Costa ve Garmston, 1994; Demir ve Doğanay, 2009; ayrıca krş. Costa, 1981, 1984; Garmston ve Dyer, 1999). Bu noktada bilişsel farkındalık becerilerinin ilgili konular üzerinden din hizmeti veren Diyanet İşleri Başkanlığı personeline öğretiminin, onların kendilerini değerlendirerek geliştirmelerine bir fırsat sağlayacağı öngörülebilir.

Kısaca, dikotomik olarak ‘(i) Bireysel Gelişim [Bireysel Düzey] ve (ii) Kurumsal Gelişim [Kurumsal Düzey]’ şeklinde iki farklı düzeyde iki temel ayağı olan bu model, Başkanlık personelinin ‘bireysel yeterlilik’ ve ‘kurumsal bağlılık’ düzeylerini yükseltmek üzere tasarlanmıştır. Aynı zamanda bireysel kimlik ve değerler ile kurumsal kimlik ve değerleri yakınlaştırmayı hedefleyen modelde, sonuç/ürün çıktısı olarak ilgili konulardaki bilişsel farkındalık ve yeterlilik düzeylerinin pozitif yönde değişmesi öngörülmektedir (adı geçen modelin şematik gösterimi için ayrıca bkz. Ek-1; modelin uygulamalı eğitim programı hakkında ayrıntılı teknik bilgi için bkz. Eğitsel Programın Projelendirilmesi).

II. Aşama: Ampirik - (Uygulama) Arka Planı: Bu aşamada ‘katılımcı gözlem’i gerçekleştirebilmek amacıyla araştırmacı tarafından 2007-2012 yılları arasındaki çeşitli tarihlerde kurumun resmi olarak düzenliği ‘Stratejik Yönetim’ ile kurum dışı özel olarak düzenlenen ‘Stres ve Yönetimi’ gibi grup aktivitesi içeren akademik ve/veya popüler düzeylerdeki atölye çalışmalarına/workshoplara katılarak paket programın temel mantığı kavranmaya çalışılmıştır.

Öte yandan geliştirilen bu modelin oluşumunda, araştırmacının gerek Diyanet İşleri Başkanlığı’nın taşra gerekse yurtdışı teşkilatında –pratik din hizmetlerinde alan tecrübesi olarak- toplamda 15 yıllık bir meslekî tecrübesinin ciddi düzeyde belirleyici rol oynadığı bilinmelidir. Özellikle eğitim programına yurtdışı teşkilatı için eklenen tema ve konuların belirlenmesinde, araştırmacının Başkanlığın yurtdışı teşkilatındaki pratik din hizmeti sürecinde yaptığı “Müslüman-Türk Diasporasına Yönelik “Manevî-(Psikolojik) Danışmanlık” temalı rehabilitasyon uygulaması belirleyici olmuştur. Özetle, araştırmacı Diyanet İşleri Başkanlığı’nın taşra ve yurtdışı teşkilatlarındaki 15 yıllık din hizmeti

alan/saha deneyimini, ‘kurum kültüründe var olan kurumsal dinamiklere özgü olacak biçimde’ yerellik temasını aktif olarak bu modele yansıtmaya çalışmıştır.

### **Kronolojik Gelişimsel Arka Planı**

Uygulamalı bu model önerisi, aşağıdaki şu kronolojik gelişim aşamalarından geçerek olgunlaştırılmıştır:

I. Aşama: 2007-2008 yılları arasında ilk taslak çalışması yapılan bu teorik temelli uygulanabilir modelin bir proje olarak ilk versiyonu, iki ayrı içerikte projelendirilerek Diyanet İşleri Başkanlığı merkez teşkilatındaki ilgili birimlere birer resmi dilekçe ile ‘Kurum Kültürü ve Kişisel Gelişim’ Seminer Programı Projesi’ özü ile yazılı olarak sunulmuştur. [Kaynak: +I. Proje adı: ‘Kurum Kültürü ve Kişisel Gelişim’ Adlı Seminer Programı, {Projeden Sorumlu Birim: D.İ.B. Dış İlişkiler Dairesi Başkanlığı}, Kaynak: D.İ.B. Genel Evrak ve Arşiv Şubesi Müdürlüğü’nün 25.06.2008 tarih ve 57329 sayılı resmî girişi – [Diyanet İşleri Başkanlığı] = Sunulmuş Kişisel Proje; +II. Proje adı: ‘Kurum Kültürü ve Kişisel Gelişim’ Adlı Seminer Programı, {Projeden Sorumlu Birim: D.İ.B. Personel Dairesi Başkanlığı}, Kaynak: Bursa İl Müftülüğü’nün 13.10.2008 tarih ve 6477 sayılı resmî girişi– [Diyanet İşleri Başkanlığı] = Sunulmuş Kişisel Proje].

II. Aşama: 2008-2012 yılları arasında ise söz konusu model üzerinde teorik ve ampirik çalışmalar derinleştirilmiştir. Bu bağlamda ikinci aşama olarak ise, ilk aşamadaki sözü edilen bu dikotomik ayırım, ardışık olarak yer değiştirilmiş biçimde tek çatı altında toplanarak ‘Din Hizmetlerinde Kişisel Gelişim’ modeli ismiyle yeniden tema ve konu içerik düzenlemeleri de yapılarak uygulamalı program formatı revize edilmiştir.

III. Aşama: 2012 yılından sonra Türk bilim literatüründe yerini alması beklenen bu modele ilişkin yapılacak olan bilimsel eleştiriler ile Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından uygulamaya konulması durumunda ortaya çıkabilecek teorik ve pratik değerlendirmeler çerçevesinde ileriki tarihlerde üzerinde –gerekli görülmesi durumunda- bazı düzenlemeler yapılması öngörülmektedir.

### **Eğitsel Konuların Tema Analizleri**

Profesyonel çalışma yaşamında ortaya çıkan sorunları aşabilmenin en kolay yollarından birisi, meslekî gelişim ve/veya kişisel gelişim eğitimi almaktır. Teorik olarak ‘bir iş için gerekli olan bilgi, beceri ve davranışla, o işi yapan kişinin



bilgi, beceri ve davranışları arasındaki olumsuz fark' şeklinde tanımlanabilecek olan eğitim ihtiyacı için modern dönemde çeşitli kurumsal alternatif çözümler üretilmektedir.

'Koç-Din Hizmetlerinde Kişisel Gelişim Modeli - [KKGM]' temel alınarak geliştirilen hizmet içi eğitim programındaki konu başlıklarını (bkz. Ek-3) içeren 'hedef/amaç' merkezli temaların kısaca içerikleri şöyledir:

Tema: a - [1] Bireysel Gelişim [ Bireysel Düzey ] = 17 Konu

Hedefler:

- a) Kendini Gerçekleştirme: Personelin var olan kendi iç potansiyelleri konusunda bilişsel farkındalık ve yeterlilik kazandırmak.
- b) Kendini İzleme: Personelin içinde bulunduğu sosyal ortamlarda kendini meslekî kimlik pozisyonuna göre kurgulama konusunda bilişsel farkındalık ve yeterlilik kazandırmak.
- c) Benlik Saygısı: Personelin kendini olumlamasının ve kendine değer verip saygı duymasının önemi konusunda bilişsel farkındalık ve yeterlilik kazandırmak.
- d) Yaşam Doyumu: Personelin yaşamdan kişisel beklentileri ile gerçek durumlarının kıyaslanmasıyla ortaya çıkan reel sonuçlar konusunda bilişsel farkındalık ve yeterlilik kazandırmak.
- e) Beden Dili: Personelin özel ve iş yaşamında kullandığı ve/veya kullanması gereken jest, mimik ve fiziksel hareketler konusunda bilişsel farkındalık ve yeterlilik kazandırmak.
- f) Aile İçi İletişim: Personelin özel yaşamında eşi ve çocukları ile kurmuş olduğu ve/veya kurması gerektiği iletişim içeriği ve türleri konusunda bilişsel farkındalık ve yeterlilik kazandırmak.

Tema: b -[11] Kurumsal Gelişim [ Kurumsal Düzey ] = 13 Konu

Hedefler:

- a) Kurum Kültürü: Personelin kurum içindeki davranışlarını yönlendiren normlar, davranışlar, değerler, inançlar ve alışkanlıklar sistemi konusunda bilişsel farkındalık ve yeterlilik kazandırmak.
- b) Meslekî Kimlik: Personelin kurum içindeki pozisyonları ölçüsünde ürettiği din hizmetine göre edindiği ikincil kimlikler ve kurum kültüründen

beslenerek bu kimliklerin bireysel kimlikler ile ilişkileri konusunda bilişsel farkındalık ve yeterlilik kazandırmak.

- c) Empatik İletişim: Personelin özel ve iş yaşamındaki sosyal ilişkilerinde kalıcılığı sağlayan iletişim türleri konusunda bilişsel farkındalık ve yeterlilik kazandırmak.
- d) Psikolojik Şiddet: Personelin iş hayatındaki ‘üstün astına yönelik intikamcı, acımasız ve onur kırıcı eylemler aracılığıyla zarar vermeyi amaçlayan saldırgan davranışlar’ şeklinde tanımlanabilecek olan psikolojik şiddet ve türleri konusunda bilişsel farkındalık ve yeterlilik kazandırmak.
- e) İş Etiği: Personelin meslek yaşamını kapsayan meşguliyet alanının etik sınırları ve türleri konusunda bilişsel farkındalık ve yeterlilik kazandırmak.
- f) Meslekî Temsil: Personelin, kişisel olarak yaptığı mesleği temsil edebilme ve/veya edememesinin sebepleri ve çözümleri konusunda bilişsel farkındalık ve yeterlilik kazandırmak.

Yukarıda kısaca, eğitim alan Başkanlık personelinin kişisel ve kurumsal kazanımları bağlamındaki ‘hedefler’ doğrultusunda tema analizleri yapılan konuların yer aldığı eğitsel programın, etkileşimli aktarım modeli kullanılarak powerpoint ile toplamda 30 konu sunumunun yapılması öngörülmektedir (bkz. Ek-2 ve Ek-3). Sözü edilen bu aktarım modelinin oluşturulmasında literatürde yer alan bazı modelleme yaklaşımlarından yararlanılmıştır (bkz. Passerini ve Granger, 2000; Dick ve Carey, 1990; Kemp ve ark., 1994; McManus, 1996; Atıcı ve Gürol, 2001, s. 178-182).

### **Eğitsel Programın Projelendirilmesi**

‘Koç-Din Hizmetlerinde Kişisel Gelişim Modeli-[KKGM]’ne dayalı olarak geliştirilen hizmet içi eğitim programının projelendirilmesi, Diyanet İşleri Başkanlığı’nın şu an güncel olarak kullandığı ‘Proje Formu’ biçimi dikkate alınarak aşağıdaki gibi düzenlenmiştir:

*Projenin Teknik Özellikleri:*

- Eğitim Programının Adı: Din Hizmetlerinde Kişisel Gelişim
- Eğitim Programının Türü: Hizmet İçi Eğitim + (Paket Program)
- Eğitim Programının Süresi: Ortalama 3 (üç) gün – [Fakat yoğunluğa göre değişebilir

Proje Formu	
Proje No	---
*Projenin Adı	‘Din Hizmetlerinde Kişisel Gelişim’ Hizmet İçi Eğitim Programı {Not: “Koç–Din Hizmetlerinde Kişisel Gelişim Modeli-[KKGM]” temel alınarak geliştirilmiştir.}
*Projenin Konusu	<p>•Personelin hizmet üretimi performansı bağlamında oldukça önemli bir psiko-sosyal olgu olan kurumsal davranış, ortak kurum kültürüyle doğrudan ilgilidir. Öte yandan kurumsal davranışın niteliğini belirleyen bireysel yeterlilik ve kurumsal bağlılık düzeylerinin düşüklüğü veya yüksekliği, kurum personelinin kişisel gelişimini olumlu veya olumsuz olarak etkilemektedir. Bu bağlamda D.İ.B. Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü özelinde “Koç–Din Hizmetlerinde Kişisel Gelişim Modeli-[KKGM]” temel alınarak projelendirilmesi önerilen ‘Din Hizmetlerinde Kişisel Gelişim’ hizmet içi eğitim programının konusu; kurumun (a) merkez, (b) taşra ve (c) yurtdışı teşkilatlarının her kademesinde çeşitli unvanlarla çalışan ve/veya aday personel olarak kuruma yeni girenlerin gerek [1] bireysel düzeydeki benlik ve kişilik gelişimleri; gerekse [11] kurumsal düzeydeki tutum ve davranışları üzerinden sağlıklı bir meslekî kimlik algılaması ve bilinçlenmesine yönelik kurumsal bir platform oluşturmaktır.</p> <p>•Bu bağlamda Başkanlığın kurum kültürü sonucunda oluşan özel meslekî hassasiyet sebebiyle, personele verilecek kişisel gelişim eğitimleri konusunda kurum dışı hizmet satın alma yaklaşımı, beklenen verimi veremeyebilir.</p>
Projenin Gerekçesi	<p>• Modern yaşamın ve/veya post-modern söylemin de etkisiyle herhangi bir alanda ulusal veya uluslararası ölçekte hizmet üretmek, kaçınılmaz olarak gelişerek değişen ‘kurumsal ve kişisel profesyonelliği’ zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla Türkiye’de din alanında resmî kamu otoritesi olan Diyanet İşleri Başkanlığı’nın merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatları kapsamında üreteceği din hizmetlerinin de yukarıda sözü edilen bu sosyal psikolojik doğurgu karşısında kayıtsız kalamayacağı bir realitedir.</p> <p>• Öte yandan Başkanlığın personel eğitiminden birinci derecede sorumlu olan Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından, kurumun merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatlarının her kademesinde çeşitli unvanlarla çalışan kurum personelinin, ‘[1] bireysel yeterlilik ve [11] kurumsal bağlılık’ ekseninde kişisel ve kurumsal gelişim konularına psiko-sosyo-antropolojik açıdan her geçen gün daha fazla ihtiyaç hissettikleri yadsınamaz bir gerçekliktir.</p> <p>Ayrıca bu genel kurumsal gerekçenin yanı sıra, özeldir Başkanlığın yurt dışı teşkilatından birinci derecede sorumlu olan Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü’nün yurt dışına görevlendirdiği personelin, kültürler arası bir psiko-sosyal ortamda çalışması sebebiyle ortak kişisel gelişim konularına ek olarak –alana özgü- bazı özel bilgilendirmelerin gerekliliği de ortadadır (bkz. Ek-3).</p>
*Projenin Amacı: [ Kurumsal ] & [ Genel ] & [ Özel ]	<p>•Kurumsal Amaçlar: Diyanet İşleri Başkanlığı’ndaki proje eksenli din hizmeti anlayışının yaygınlaştırılmasına ve standart rapor temeline dayalı olarak projelendirilen çalışmalara psiko-sosyo-antropolojik açıdan meslekî bir katkı sağlamaktır.</p> <p>•Genel Amaçlar: Başkanlığın yurtiçinde ve yurtdışındaki din hizmeti üretiminde çağın gereklerine uygun olarak kurum personelinin –meslekî alan bilgisi dışında– psiko-sosyal açıdan donanımlı bir şekilde yetiştirilmesine katkı sağlamaktır.</p> <p>•Özel Amaçlar: Hizmet içi eğitim programı formatında –meslekî alan eğitimi dışında bir içerik taşıması sebebiyle– ‘prestij projesi’ olarak da değerlendirilebilecek olan bu eğitim programının özel amacı; Başkanlık personelinin ulusal ve uluslararası platformdaki bireysel ve kurumsal kimlik gelişimine psiko-sosyo-antropolojik açıdan katkı sağlamaktır. Bu bağlamda; [1] Bireysel Gelişim: ‘Kendini gerçekleştirme, kendini izleme, benlik saygısı, yaşam doyumu, beden dili, aile içi iletişim’; [11] Kurumsal Gelişim: ‘Kurum kültürü, meslekî kimlik, empatik iletişim, psikolojik şiddet, iş etiği, meslekî temsil’ temalarını kurum personelinin (a) bireysel yeterlilik ile (b) kurumsal bağlılık düzeylerini yüksel-</p>

	<p>terek konuyla ilgili ‘bilişsel farkındalık ve yeterlilik düzeylerinin pozitif yönde değişmesi’ni amaçlamaktadır (şematik gösterim için bkz. Ek-1).</p> <ul style="list-style-type: none"><li>•Başka bir ifadeyle özel, sosyal ve iş hayatına pozitif katkı sağlamayı amaçlayan bu proje, Başkanlık personelinin bireysel değerleri ile kurumsal değerlerini örtüştürmeye yönelik kurumsal düzeyde psikolojik danışmanlık ve rehberlik desteği vermeyi hedeflemektedir. Ayrıca önerilen bu uygulamalı eğitim programının, içerdiği konuların sunumunda meslekî deneyim ve anı paylaşımı sebebiyle aynı zamanda Başkanlık personeli için psikoterapik bağlamda grupsal bir ‘ruhsal sağaltım’ fonksiyonuna da sahip olacağı söylenebilir.</li></ul>
*Uygulama Alanı	<ul style="list-style-type: none"><li>•Diyaret İşleri Başkanlığı / Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından proje planlamasının yapılması önerilen bu proje; (i) Genel müdür, daire başkanı ve altında yer alan personelin çalıştığı Merkez Teşkilatı; (ii) Müftü, vaiz, murakıp, imam-hatip vd. kadroların çalıştığı Taşra Teşkilatı; (iii) Müşavir, ateşe ve din görevlisi vb. personelin çalıştığı Yurtdışı Teşkilatı personeli ile (iv) kuruma yeni atanan aday memur statüsündeki personele uygulanabilecektir.</li></ul>
Proje Uygulama Süreci	<ul style="list-style-type: none"><li>•Hazırlık Süreci: “Koç – Din Hizmetlerinde Kişisel Gelişim Modeli-[KKGM]” temel alınarak geliştirilen ‘Din Hizmetlerinde Kişisel Gelişim’ adlı hizmet içi eğitim programında yer alan konular, ilgili literatür kapsamında dikotomik olarak ‘ [i]-Bireysel Gelişim [Bireysel Düzey] = 17 Konu; [ii]-Kurumsal Gelişim [Kurumsal Düzey] = 13 Konu’ şeklinde toplamda 30 konu üzerinden powerpoint sunumu yapılmak üzere temalandırılarak hazırlanmıştır (bkz. Ek-3).</li><li>•Uygulama Süreci:<ul style="list-style-type: none"><li>•I. Aşama – (Pilot Uygulama): Konuyla ilgili hazırlanan yazılı ve görsel materyal, ortalama 3 (üç) günlük zaman diliminde interaktif/etkileşimli bir format içerisinde -proje sahibi tarafından- katılımcılara powerpoint formatı kullanılarak sunulacaktır. Kurumun önerdiği pilot uygulamada kullanılacak personel için hazırlanan eğitim programı; pilot uygulama sonucu elde edilen geri-bildirimler doğrultusunda değerlendirilecektir.</li><li>•[Not: Paket program formatında projelendirilen bu hizmet içi eğitim uygulaması, konuyla ilgili ve/veya ilgisiz herhangi bir diğer hizmet içi eğitim programının başına ve/veya sonuna eklenilebileceği gibi bağımsız olarak da planlanabilme özelliğine sahiptir. Ayrıca eğitim programının pilot uygulama aşamasındaki ideal katılımcı sayıları, verimliliğin artırılabilmesi amacıyla 50’ şer kişilik katılımcı grupları olarak öngörülmektedir.]</li><li>•II. Aşama – (Eğitimcinin Eğitimi): Adı geçen programa ilişkin alınan geri-bildirimler çerçevesinde yapılan teknik analiz ve değerlendirmeler sonucunda, bu hizmet içi eğitim programının, Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından rutin olarak uygulanan hizmet içi eğitim programları arasında değerlendirilmesi öngörülmektedir. Bu aşamanın ise, ilgili genel müdürlük tarafından ‘formatör öğretici’ statüsündeki personele, söz konusu bu projenin Türkiye içindeki yaygınlığını arttırabilmek amacıyla “eğitimcinin eğitimi” seminerleri verilmesi şeklinde gerçekleştirilmesi öngörülmektedir.</li><li>•III. Aşama – (Yaygın Uygulama): Adı geçen programa ilişkin ‘eğiticinin eğitimi’ formasyonu belgesini alan formatör öğretmenler aracılığıyla Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yapılan planlama çerçevesinde, söz konusu hizmet içi eğitim programının Diyanet İşleri Başkanlığı’nın tüm teşkilat yapısında görev alan personele uygulanması hedeflenmektedir.</li></ul></li><li>•Değerlendirme ve Sonuç:<ul style="list-style-type: none"><li>•Uygulanan hizmet içi eğitim programıyla ilgili katılımcıların kişisel görüş ve önerilerinden oluşan geribildirimler, yazılı olarak alınacak ve merkez teşkilatındaki ilgili birime raporlandırılarak teslim edilecektir. Eğitim sürecinde, Başkanlık personelinin meslek gruplarına göre ayrılarak bu eğitimin verilmesi, elde edilecek verimin artırılması bakımından önemlidir.</li><li>•Ayrıca projelendirilen bu program ‘sertifikasyon sistemi’ne göre hazırlandığı için eğitim sonunda katılımcılara ‘Katılım Belgesi’nin verilmesi öngörülmektedir. Zira tasarlanan katılım belgesinin altında Diyanet İşleri Başkanı’nın –elekt</li></ul></li></ul>

	<p>ronik de olsa- isim ve imzasının olması, 'kurum kahramanı/baş aktörü' algısı bağlamında psikolojik olarak kurum personelinin kurumsal bağlılık düzeyini yükseltmede etkili bir faktör olarak değerlendirilmelidir.</p> <p>•[Not: Modern eğitim sistemlerinin doğal bir parçası olarak eğitimlerin sonunda -kayıt numarasıyla birlikte- sertifikaların verilmesi, Başkanlık açısından katılımcı istatistiklerinin sağlıklı olarak tutulmasında önemli bir yere sahiptir.</p>
*Uygulama Sonucunda Elde Edilecek Yararlar	<p>•Projelendirilen bu hizmet içi eğitim programı ile: (i) Diyanet İşleri Başkanlığı'nın tüm teşkilatlarında çalışan personelin, İslâm teolojisi ekseninde sahip oldukları meslekî alan formasyonuna ek olarak, -sosyal psikolojik destek kapsamında bireysel ve kurumsal düzeyde- bireysel yeterlilik ve kurumsal bağlılık düzeylerinin artırılması; (ii) personelin, başta din psikolojisi olmak üzere sosyal psikoloji ve kültürel antropoloji bağlamında kişilik ve benlik gelişimlerine yönelik 'bilişsel farkındalık ve yeterlilik düzeylerinin değişmesine' ilişkin pozitif yönde bir katkı sağlanması; (iii) özelde yurtdışı teşkilatı personeli tarafından -ek konuların sunumuyla- kültürel psikoloji ve antropoloji bağlamında farklı kültürlerle bir arada yaşama tecrübesinin bilişsel düzeyde algılanması ve hizmet hedef kitlesi olan Müslüman-Türk Diasporasının psiko-sosyal uyum problemlerinin çözümünde aktif rol oynanması; (iv) Başkanlık personelinin, din hizmetine özgü oluşan kurum kültürü eksenli yaşam ve iş deneyimlerini grup ortamında paylaşarak bireysel ve kurumsal kimlik ve değerlerinin yakınlaştırılması öngörülmektedir.</p>
*Proje Süresi	<p>Önceki/Geçmiş Dönem: Ocak-2007-Ocak-2012 = (Modelin oluşturulması ve hizmet içi eğitim formatında programlanması) = Toplam: 4 yıl Sonraki/Gelecek Dönem: Ocak-2013'ten sonraki tarih/ler = [(i) Pilot uygulama; (ii) Eğitimcinin eğitimi, (iii) Yaygın uygulamalar için resmi kurumsal sürecin tamamlanması. (Projelendirme süresinin yoğunluğuna bağlı olarak 6 ay ile 1 yıl arası ön görülmektedir.</p>
Proje Finansmanı	D.İ.B. Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü / Ankara-Türkiye
*Projenin Sorumlu Birim	D.İ.B. Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü / Ankara-Türkiye
*Koordinasyon Grubu	Dr. Mustafa KOÇ (Din Psikoloğu)- Edinburgh / Birleşik Krallık & D.İ.B. Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü - Ankara / Türkiye
*Proje Sahibi	Dr. Mustafa KOÇ (Kurumsal Kimlik: T.C. Londra Din Hizmetleri Müşavirliği / Din Görevlisi - Edinburgh / Birleşik Krallık; Osmangazi İlçe Müftülüğü / Vaiz - Bursa / Türkiye & Akademik Kimlik: Din Psikoloğu, Edinburgh Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Misafir Öğretim Üyesi- Edinburgh / Birleşik Krallık) İletişim: (e-posta) = mustafakoc@london.com & (tel) = 0044 (0) 2083405500
*Projede Geline Aşama	•Uygulama Süreci: I. Aşama - (Pilot Uygulama)

## Sonuç

Modern dünyanın popüler kavramlarından olan 'kişisel gelişim', gerek sosyal yaşamda gerekse iş yaşamında büyük bir önem taşımaktadır. Kısaca, birey performansını arttıran ve geliştiren kişisel beceriler olarak da değerlendirilebilen bu yaklaşımdan elde edilen kazanımlar, bireylerin takım oluşturma, karar alma, inisiyatif kullanabilme ve problem çözme gibi birçok yaşamsal özelliklerini geliştiren planlı bir eğitim süreci sonunda çoğu kez aktive olabilmektedir. Bu bağ-

lamda, Diyanet İşleri Başkanlığı, kurumsal başarısı için gerek yönetici gerekse çalışan sınıfta yukarıda sözü edilen bu yetkinliklerin oluşturulması ve/veya geliştirilmesi amacıyla kurumsal hassasiyet ve mahremiyeti dikkate alan kuruma özgü hizmet içi eğitim programları geliştirebilmelidir.

Zira konuyla ilgili yapılan ampirik çalışmalarda, (a) kurumsal başarı için kişisel gelişim eğitimlerinin gerekliliği, (b) kişisel gelişim eğitimleri almış olan çalışanların daha başarılı oldukları, (c) yeteneklerini fark ederek iş verimliliklerinin daha fazla arttığı (d) motivasyon, problem çözme beceri ve stresle başa çıkma düzeylerinin yükseldiği gibi çeşitli sonuçlar elde edilmiştir (Kıral, 2006, s. 79-81; Hergüner, 2008, s. 72-76). Bu türden elde edilen bilimsel verilerden hareketle bir kamu kurumu olarak Diyanet İşleri Başkanlığı'nın da kurumsal düzeyde kişisel gelişim eğitimlerine ihtiyacı olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla uzmanlaşmanın ve nitelikli iş gücünün öne çıktığı modern dünyada, Başkanlık personelinin meslek bilgisi yeterliliklerinin yanı sıra personele kişisel gelişim konularında da bazı yeterliliklerin kazandırılması ve geliştirilmesi önem taşımaktadır (krş. Korkmaz, 2010, s. 240).

Modern dönemlerde giderek önem kazanan 'yaşam boyu öğrenme/life-long learning' olgusu çerçevesinde Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı olarak din hizmeti üreten profesyonellerin (a) bireysel ve kurumsal gelişimlerinin sağlanması, (b) iş ve yaşam doyumu verimliliklerinin artırılması gibi amaçlarla bazı hizmet içi eğitim aktivitelerinin kurgulanması ve uygulanması büyük önem arz etmektedir. Artık meslekî performans kavramının da gelişen dünya dinamikleriyle birlikte değişime uğradığı bu yeni dönemde, din hizmeti alanında çalışan nitelikli profesyoneller yetiştirebilmenin en önemli şartlarından birisi de, görev süreci içerisinde bireysel ve kurumsal gelişimleri konusunda sürekli olarak personele kurumsal destek verilmesidir. Söz konusu bu durumun da, ancak Diyanet İşleri Başkanlığı içerisinde var olan 'hizmet içi eğitim' sistemini güncelleştirerek aktive etmek ve çeşitlendirmek ile mümkün olacağı bilinmelidir.

Öte yandan Diyanet İşleri Başkanlığı'nın, kurumsal vizyonunu "toplumun dinî, ahlakî ve manevî değerlerini sürekli ayakta tutan, bütün insanlığın barış ve huzuruna katkı sağlayan, İslâm ile ilgili her konuda referans alınan etkin ve saygın kurum olmak" (D.İ.B., 2012, s. 53), şeklinde belirlediği görülmektedir. Başkanlığın, 2012-2016 yılları arasını kapsayan stratejik planında 'fırsatlar ve tehditler' başlığı altındaki SWOT analizlerine bakıldığında ise, "hizmet içi eğitimin olması gereken nicelik ve nitelikte yapılamaması" (s. 49), şeklinde bir

tespitin, kurumsal gelişmeye açık (zayıf) alanlar kapsamında değerlendirildiği görülmektedir. Yine adı geçen bu planda, ‘hızlı, verimli ve kaliteli hizmet anlayışı’ (s. 54) şeklindeki bir iş etiğinin de Başkanlığın temel kurumsal değerlerinden biri olarak sunulduğu göz önüne alındığında, bu makalede yer verilerek Başkanlığa özgü geliştirilip sunulan model ve buna dayalı olarak geliştirilen hizmet içi eğitim programının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca, Başkanlığın hizmet politikası doğrultusunda kuruma özel geliştirilen bu model ve hizmet içi eğitim programının, D.İ.B.’nin 2011 yılı performans programındaki “Amaç: 2- Nitelikli din görevlisi sayısını artırarak kaliteli din hizmeti sunmak” (D.İ.B., 2011, s. 54-56), biçimindeki amacı ve yukarıda sözü edilen stratejik plandaki “Hedef-4-1: Diyanet İşleri Başkanlığı personelinin verimliliğini artırmak. Bu amaçla geliştirilecek stratejiler: (a) Hizmet içi eğitim faaliyetlerini rehber eğiticiler vasıtasıyla geliştirmek; (b) personelin tamamını etik konusunda eğitime almak; (c) uzaktan eğitim sistemi oluşturmak ve bu yöntem ile personele hizmet içi eğitim vermek; (d) eğitim görevlilerini yeni eğitim metodları konusunda bilgilendirmek ve verimliliklerini artırmak amacıyla çalıştay ve toplantılar düzenlemek; (e) yeni eğitim metodlarını Başkanlığa uyarlamak” (D.İ.B. 2012, s. 77-78; ayrıca bkz. Buyrukçu, 2006, s. 124-126) şeklindeki kurumsal hedefleriyle de uygunluk gösterdiği iddia edilebilir.

Uygulamalı bir eğitsel model olarak, Başkanlık personeline bireysel yeterlilik ve kurumsal bağlılık konularında bilişsel farkındalık ve yeterlilik sağlamayı amaçlayan “Koç-Din Hizmetlerinde Kişisel Gelişim Modeli-[KKGM]”nin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin şunlar söylenebilir:

*Güçlü yönleri:*

- a) Bu model önerisinde, psikoloji literatüründeki teorik bilgiler ile yerellik bağlamında kurum kültüründe var olan deneyime dayalı kurumsal pratikler bütünleştirilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla kuruma özel tasarlanan bu kişisel gelişim modeli, Diyanet İşleri Başkanlığı’nın 2012-2016 yılları arasını kapsayan stratejik planda belirtilen kurumsal misyon ve vizyonunu güçlendirecek bir yaklaşım olarak değerlendirilmelidir.
- b) Bu model ve buna bağlı üretilen eğitim programı, ‘sürekli iyileştirme’ ve ‘katılımcılık’ kavramlarını da içerecek biçimde Diyanet İşleri Başkanlığı’nın yenilenen “kurum kültürü” anlayışına dönük kuramsal arka plana sahip önemli bir bilimsel çaba olarak görülmelidir.

*Zayıf yönleri:*

- a) Bu model önerisini temel alarak geliştirilen hizmet içi eğitim programının, Diyanet İşleri Başkanlığı personeli üzerinde daha önceden kurumsal düzeyde uygulanamamış olması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.
- b) –Yukarıda sözü edilen bu zayıf yön kapsamında- katılımcı geri bildirimlerinin alınıp söz konusu bu planın –gerekli görülmesi durumunda- revize edilememiş olması (teorik arka plan için bkz. Akhun, 1985, s. 2-4) da bir diğer eksiklik olarak yorumlanabilir.

Sonuç olarak, Başkanlık personel eğitiminin hangi tür ve düzeyinde olursa olsun, eğitsel amaçları gerçekleştirmeyle doğrudan ilgisi olan bu model ve eğitim programı bağlamında şu öneriler yapılabilir:

Diyanet İşleri Başkanlığı merkez teşkilatında, personelin motivasyonu, iş doyumunu ve kurumsal bağlılığı gibi ruhsal parametrelerini belirli dönemlerde bir plan ve program kapsamında psikometrik olarak ölçecek ve değerlendirecek bir birim kurulmalıdır. Bu alanda proje üretecek olan uzmanların istihdam edildiği bu birim, personelin ruh sağlığını ve iş performansını meslekî yaşam temelinde iyileştirmeye yönelik projeler üretmelidir.

Diyanet İşleri Başkanlığı ile Yüksek Öğretim Kurumu arasında Diyanet personelinin eğitimi için genel bir işbirliği protokolü imzalanmalıdır. Bu kapsamda, özellikle il müftülüklerinin bulunduğu illerdeki üniversitelerin ilahiyat, eğitim ve iletişim fakültelerinde, din hizmeti veren personele yönelik sertifikasyon temeline dayalı ‘Kişisel Gelişim Kursları’ aldırılmalıdır.

Diyanet personeli, sosyal medya üzerinde ‘kişisel gelişim platformu’ oluşturabilir. Oluşturulacak bu platformda, –her ne kadar literatürde bazı eleştiriler (bkz. Özdemir, 2012, s. 82-85) yapılmış olsa da- kişisel gelişim kitapları ve seminerleriyle ilgili farklı düzeylerde bilgi alış-verişi yapılabilir.

Pratik din hizmeti deneyimini de içinde barındıran bu model önerisiyle, aynı zamanda ‘uygulamalı din psikolojisi’ denemesi yapılmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla çeşitli alanlarda pratik deneyimi olan din psikologları tarafından, teorik alan bilgisinden de yararlanarak aile, çocuk vb. değişik konulardaki pratik modellemelere ilişkin deneme girişimleri arttırılmalıdır. Zira sözü edilen bu tarz bilimsel girişimlerin, Türkiye’de orta ve uzun vadede “uygulamalı din psikolojisi” alanının oluşumunda önemli katkıları olacaktır.



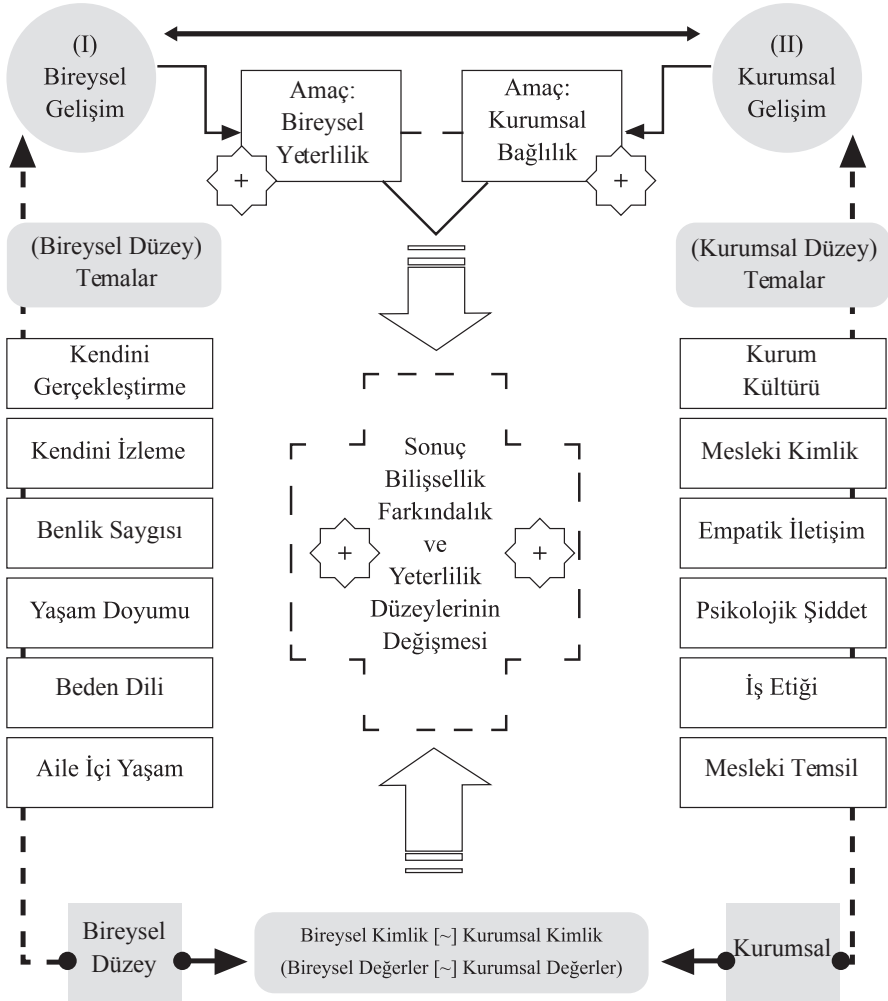
## Kaynakça

- Akhun, İ. (1985). *Hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi*. ss. 1-21, Ankara Üniversitesi websitesinden alınmıştır: (<http://www.ankara.edu.tr/dergiler>), Ekim-2012.
- Atıcı, B. & Gürol, M. (2001). *Nesnelci öğretim yaklaşımlarından oluşturmacı öğrenme yaklaşımlarına doğru internet tabanlı uzaktan eğitime yönelik gelişimsel bir model önerisi*. ss. 177-183., Afyon Kocatepe Üniversitesi websitesinden alınmıştır: (<http://www.aku.edu.tr>), Nisan-2012.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Buyrukçu, R. (2006). Türkiye’de din görevlisi yetiştirme problemi ve çözüm önerileri. *A.Ü.İ.F.Dergisi*, 47(2), 99-126.
- Costa, L. A. (1981). Teaching for intelligent behavior. *Educational Leadership*, 39(1), 29-32.
- Costa, L. A. (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*, 42(3), 57-62.
- Costa, A. & Garmston, R. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood: Christopher-Gordon.
- Demir, Ö. & Doğanay, A. (2009). Öğretmen eğitiminde bilişsel koçluk yaklaşımı. *U.Ü.E.F. Dergisi*, 12 (2), 717-739.
- Dick, W. & Carey, L. (1990). *The systematic design of instruction*. New York: Harper Collins.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2011). 2011 yılı performans programı. 89 s. D.İ.B. websitesinden alınmıştır: (<http://www.diyaret.gov.tr>), Mart-2012.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2012). Stratejik plan: (2012-2016). 99 s. D.İ.B. websitesinden alınmıştır: (<http://www.diyaret.gov.tr>), Ağustos-2012.
- Durna, U. & Eren, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (2), 210-219.
- Elbek, O. & Adaş, E. B. (2012). Hekimlere/sağlık çalışanlarına yönelik şiddet. [içinde] Y. I. Ülman & F. Artvinli (Ed.), *Değişen Dünyada Biyoetik* (ss. 163-171). İstanbul: T.B.E.D. Yayınları.
- Garmston, R. & Dyer, J. (1999). *The art of cognitive coaching*. Colorado: Center for Cognitive Coaching Press.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Kırgızistan Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 147-159.

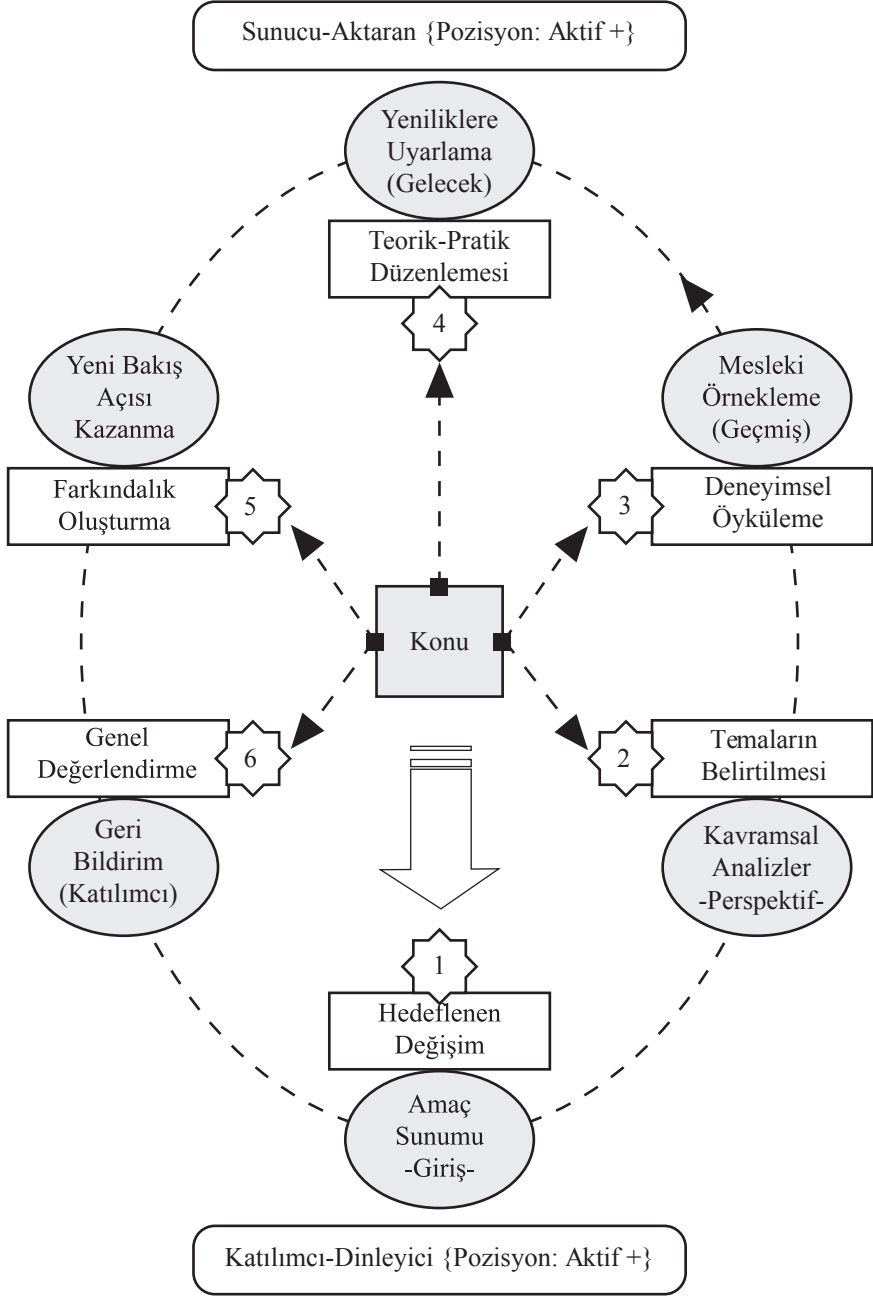
- Gürşen, O. S. (2008). Konservatuar ve müzik eğitimi lisans öğrencilerinin öz etkililik-yeterlilik ile benlik saygı düzeylerinin incelenmesi. *M.Ü.S.B.E. Dergisi*, 20, 147-163.
- Hergüner, E. İ. (2008). *Kişisel gelişim eğitiminin yetişkinlerin problem çözme becerileri ve stresle başa çıkma düzeyleriyle ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İra, N. & Aksu, A. (2009). Örgütsel kültür: Dokuz Eylül Üniversitesi örneği. *D.E.Ü.B.E.F. Dergisi*, 25, 43-62.
- Kemp, J.& ark., (1994). *Designing effective instruction*. New York: Merrill.
- Kıral, T. (2006). *Kişisel gelişim eğitimlerine yöneticilerin tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, M. (2010). Yaygın din öğretiminde yeterlik ölçeği geliştirme süreci: Kur'an kursu öğreticileri eğitim-öğretim yeterlikleri ölçeği örneği. *S.B.E. Dergisi*, 28 (1), 239-256.
- McManus, T. F. (1996). *Delivering instruction on the worldwide web: Hypermedia design model*. California Devlet Üniversitesi websitesinden alınmıştır: (<http://www.csuhayward.edu>), Şubat-2010.
- Naktiyok, A. (2002). Motivasyonel değerler ve iş tatmini: Yöneticiler üzerinde bir uygulama. *İ.İ.B. Dergisi*, 3-4, 165-185.
- Özdemir, İ. (2010). Kişisel gelişim kitaplarının eleştirel bir değerlendirmesi. *A.Ü.S.B.E. Dergisi*, 1 (2), 63-95.
- Passerini, K. & Granger, M. J. (2000). A developmental model for distance learning using the internet. *Computers & Education*, 34(1), 1-15.
- Sunier & ark. (2011). *Diyanet: The Turkish directorate for religious affairs in a changing environment*. (Unpublished Paper). Amsterdam: University Amsterdam & Utrecht University.
- Swales, S. (2002). Organizational commitment: A critique of the construct and measures, *International Journal of Management Reviews*, 4 (2), 155-178.
- Şen, R. B. & Demirkan, S. (2008). Türkiye'de aile eğitimi ve yerel yönetimler/sivil toplum örgütleri için uygulamalı bir model önerisi. [içinde] A.R. Kalaycı ve ark. (Ed.), *V. Aile Şurası: 'Aile Destek Hizmetleri' Bildirileri* (ss. 114-127). Ankara: A.S.A.G.M. Yayınları.
- Şirin, T. (2005). *Kişisel gelişim medeniyeti*. İstanbul: Armoni Yayınları.
- Tat, M. (2007). *Zihin dili programlaması(nlp)nün kişisel gelişim ve kişilerarası iletişim üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Tokur, B. (2006). *Kişisel gelişim (nlp) – din ilişkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Toprak, T. K. (2011). Kadro bülteni. 72 s. D.İ.B. websitesinden alınmıştır: (<http://www.diyamet.gov.tr>), Eylül-2012.
- Ünal, K. O. & Orgun, F. (2006). Öğrencilerin öz etkililik-yeterlilik düzeyleri ile başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7, 92-99.
- Yaylacı, G. Ö. (2005). Kişisel gelişim ve kurumsal diyalog yönetiminde ‘iletişim eğitimi’ nin rolü. ss. 605-626. Anadolu Üniversitesi websitesinden alınmıştır: (<http://www.anadolu.edu.tr>), Ağustos-2012.
- Yiğitbaş, Ç. & Yetkin, A. (2003). Sağlık Yüksek Okulu öğrencilerinin öz-etkililik-yeterlilik düzeyinin değerlendirilmesi. *C.Ü.H.Y.O. Dergisi*, 7 (1), 6-13.

### Ek-1: Koç – Din Hizmetlerinde Kişisel Gelişim Modeli-[KKGM]



## Ek-2: Eğitsel Programın Etkileşimli Aktarım Modeli



### Ek-3: ‘Din Hizmetlerinde Kişisel Gelişim’ Programının Konu Başlıkları

#### ‘Din Hizmetlerinde Kişisel Gelişim’ Programı

Tema: a - [1] Bireysel Gelişim [Bireysel Düzey] = 17 Konu

- Bir Kavram Olarak ‘Kişisel Gelişim’ Nedir? Ne Değildir?
- Bir Kişisel Gelişim Kavramı Olarak ‘Kendini Gerçekleştirme’ Üzerine Psikolojik Yaklaşımlar
- Din Görevlisinin Benlik Saygısı Düzeyi: Kendimizi Ne Kadar Seviyor ve Sayıyoruz?
- Kendini İzleminin Psikolojisi: Din Görevlileri Üzerine Ampirik Bir Araştırma Sonucunun Analizi
- Din Görevlisinin İdeal Düzeydeki ‘Aile İçi İletişim’i Nasıl Olmalıdır?
- Din Görevlisinin Yaşam ve İş Doyumu: Örnekler Üzerinden Bir Çözümleme
- Din Görevlisinin ‘Meslekî Monotonluk Sorunu’ ve Önlenmesi: Alternatif Çözüm Arayışları
- Din Görevlisinin Kişisel Gelişim Ödevleri: Çok Yönlü Okuma Kitaplığı Üzerine Bir Yol Haritası Önerisi
- Din Görevlisinin Kişisel Gelişim Aracı Olarak Süreli Yayınlar: ‘Diyabet Aylık & İlmî Dergileri’ Üzerine Bibliyoterapik Bir İçerik Çözümlemesi
- Din Görevlisinin ‘Sosyal Değişim’ Algısı: Değişen Dünyanın Neresindeyiz ve Nereye Gidebiliriz?
- Sosyal İletişimde Beden Dilinin Önemi: Din Görevlisinde Beden Dilinin Teolojik Anatomisi
- Sosyal Yaşamda Bir ‘Rol Model’ Olarak Din Görevlisi: ‘The İmam’ Filmi Bağlamında Kanaat Önderliğinin Sosyolojik İmkânı Üzerine Sinematerapik Bir Yaklaşım
- Modern İnsanın Anlam Arayışına Din Görevlisinin Terapötik Etki Gücü: Gönül Doktoru Metaforu

-----[Ek: Yurtdışı Teşkilatı için görevlendirilen personel programına eklenecek konular]-----

- Müslüman-Türk Diasporasında Kuşak Çatışması Sorunu: Anavatanım Neresi?
- Müslüman-Türk Diasporasının Dindarlık Haritası: Çok Kültürlü Bir Sosyal Ortamda Müslüman Kalabilmek
- Müslüman-Türk Diasporasına Din Görevlisi Olmak: Beklentiler ve Olanaklar
- Müslüman-Türk Diasporasının ‘Psiko-Sosyal Uyum’ Problemlerine Din Görevlisinin Psikoterapik Etkileri

Tema: b -[11] Kurumsal Gelişim [Kurumsal Düzey] = 13 Konu

- Sosyal Psikolojik Bir Kavram Olarak ‘Kurum Kültürü’ ve Bileşenleri
- Diyanet İşleri Başkanlığı’nın Ortak Kurum Kültürü: Değerler ve Normlar
- Türkiye’de Modern Yaşam ve Postmodern Söylem Kıskaçında Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı
- Kurumsal Değişim Sürecinde Diyanet İşleri Başkanlığı: Yeni Türkiye’nin Neresinde?
- Din Hizmetinde Hayata Dokunmanın Yeni Adı: Psiko-Sosyal İçerikli Din Hizmeti Anlayışına Doğru
- Kurum Değerleri ile Personel Değerlerinin Kesişmesi veya Ayrışması: Değer Tercih Sıralamaları
- Türk Halkının Gözünden Diyanet İşleri Başkanlığı: Sosyal Psikolojik Bir Kurumsal Algı Analizi
- Din Hizmetlerinde İş Etiği: Hedonist mi Yoksa Püritan mı Olmalı?
- Meslekî Bir Kimlik Olarak ‘Din Görevliliği’: Psiko-Sosyo-Teolojik Bir Kimlik Analizi
- Personelin ‘Meslekî Temsil Gücü’: Güçlü ve Zayıf Yönlerimiz Nelerdir?
- Personelin ‘Kurumsal Bağlılık Düzeyi’ Analizi: Örnekler Üzerinden Bir Betimleme
- Kurumun ‘Psikolojik Şiddet’ Karnesi: Ast ve Üst İlişkilerinin Psiko-Sosyo-Patolojik Analizi
- Kurumsal Hiyerarşide Empatik İletişimin Yeri ve Önemi: Bir Kurum Olarak Diyanet İşleri Başkanlığı Ne Kadar Empatik?

#### **Ek-4: Kişisel Gelişim Eğitimi Veren Örnek Kuruluşlar**

[1]- Yabancı Örnek Kuruluşlar:

- (a) American Communication Association (<http://www.americancom.org>)
- (b) Communication Skills Europe (<http://www.cesltd.com>)
- (c) IABC International Association of Business Communicators ([www.iabc.com](http://www.iabc.com))
- (d) International Network of Unesco Chairs in Communications (<http://www.arbicom.uqam.ca>)
- (e) IPRA (International Public Relations Association) (<http://www.ipra.org>)
- (f) UCLA Center for Communication (<http://ccp.ucla.edu>)

[2]- Yerli Örnek Kuruluşlar

- (a) Baltaş Baltaş Yönetim Eğitim Danışmanlık (<http://www.baltas-baltas.com>)
- (b) Hermes Yönetim Danışmanları Eğitim Merkezi (<http://www.hermes.edu.com>)
- (c) İnka Eğitim ve Danışmanlık (<http://www.inkadanismanlik.com.tr>)
- (d) Management Centre Türkiye (<http://www.mct.com.tr>)
- (e) PRCI (Public Relations Consultants Association) Türkiye (<http://www.prci.com>)
- (f) Soysal Eğitim Danışmanlık (<http://www.soysal.com.tr>)

## **Approach of ‘Personal Development in Religious Services’ as a Modern Way: Proposal of an Applied Model on the Staff of Presidency of Religious Affairs**

Mustafa KOÇ \*

### **Introduction**

Personal development applications are one of the most recent topics studied by the researchers of both academic and popular psychology as a modern possible way. The educational value of those applications both for the private and public institutions resulted in new corporate opportunities and application areas in meantime increasing the psycho-pedagogical importance of the field.

### **Organizational Culture and the Presidency of Religious Affairs as an Organization**

Organizational culture is described as the psycho-socio-anthropological structure which consists of dominant and shared values, reflected to employees through symbolic meanings, stories within the organization, beliefs and slogans as well as fables (Ira & Aksu, 2009: 45).

Presidency of Religious Affairs, by the-classic classification- (a) on the religious services of inside and outside of the mosque is the unique official public authority of Turkey which produces a wide variety of religious services (Toprak, 2011: 26; Sunier & ark., 2011). It defines its mission as “in order to constantly

\* Asst. Prof. Dr., Balıkesir University, Faculty of Theology, Department of Psychology of Religion

**Address for correspondence:** Balıkesir Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Merkez / Balıkesir

**E-posta:** mustafakoc@balikesir.edu.tr



keep alive the religious, moral and spiritual values of Turkish society, rooted on the basic resources of Islam; to illuminate the society about the religion by true and up to date information and is to carry out the activities related to faith, worship and moral principles and to manage the places of worship such as mosque; (D.İ.B., 2012, p. 52). Presidency of Religious Affairs' organizational culture has strengths and weaknesses.

### **Self-Efficacy and Organizational Commitment**

In personality psychology the concept of self-sufficiency, emphasizes cognitive consciousness related to the ability and skill, which also stresses on the feeling of effectiveness and skilfulness of the person. In the literature about the concept, the motivation of the individual depends on the belief in their own skills as well as consequence of their behaviours (Budak, 2000, p. 580). In addition, the self-efficiency which is one of the effective cognitive perception factors on the individual's behaviour, underlines the perception that he/she can perform successfully any action or can control the events as well as the personal judgment associated with the achieved capacity on the level of performance (Bandura, 1982, p. 122-145).

On the other hand, organizational commitment is efforts of the staff, on the accepted corporate objectives and shared values, in order to reach to the goals, as well as the desire to continue working in the organization. When we examine the main literature about the concept, emphasis has been put on cognitive and emotional factors such as (i) the heartfelt commitment to corporate values, (ii) the devotional feeling to the organization as taking side, and (iii) strong determined commitment in order to remain as a staff in the organization (Swailles, 2002, p. 159; Durna & Eren, 2005, p. 210-211).

### **Concept of Personal Development and its Scope**

Personal development, as a widely used concept in the academic and popular psychology literature, can be described the capacity that (i) the individual can discover the potential power of him/her self, (ii) he/she can comprehend the dimensions and depth of the existing personal potential, and (iii) he/she can use appropriate and timely him/herself the power and potential (Şirin, 2005, p. 10-12). In technical term personal development approach is a wide field of appli-

cation and research in which include a number of issues itself. Mentioned fields are generally as follows “management, motivation, healthy lifestyles and stress, learning, speed reading, communication, training, NLP, memory-thinking-intelligence” etc. In the literature of personal development, which is important that individual potentials are put into action thereby individual potentials are discovered, is mentioned five basic levels of personal development such as ‘(i) honesty (ii) calmness (iii) introspection, (iv) self-understanding, and (v) decisions as well as practice’ (Tokur, 2006, p. 7-14).

In this period that is particularly the modern world becomes a global village, the personal development approaches, including vital issues such as corporate communications and dialogue, have assumed a central role in the private and professional success of individuals. If we need to make a special analysis for Presidency of Religious Affairs, the Presidency can increase work and private life performance of the staff if it can provide personal development trainings to its staff in accord with institutional dynamics at certain intervals. Therefore, the personal development trainings, will be given at the corporate level, should be assessed as a modern opportunity which can be used for the benefit of the Presidency not just the staff. Hence, the Presidential staff, will be provided significant advantages taking the personal development training in the professional life, should enrich the individual features updating continuously the formation of personal development.

### **Proposal of an Applied Model on the Personal Development in Religious Services: Koç-Model of Personal Development in Religious Services-[KPDRS]**

In this article, a special personal development model is recommended by author/researcher in order to create awareness and to keep this awareness alive associated with a number of problems in work and private lives of Presidency of Religious Affairs’ staff. The proposal of applied model, is delimited with the religious services as a product of a systematic study a total of five (5) years between 2007 and 2012, introducing literature has been aimed by author using his surname in order to distinguish from other models and approaches which will be produced inside and outside of the field.

## **Methodological- Theoretical-Empirical Background**

The proposal of applied model, developed by Koç (2012) named 'Koç-Model of Personal Development in Religious Services-[KPDRS]', had been prepared below through the empirical and theoretical-methodological phases:

First Phase-Methodological and Theoretical Background: As a methodological in the first phase, it had been scanned related the literature in order to constitute the model. Educational programs of the institutions which give education about personal development and their background had been tried to analyze scanning domestic and foreign literature on the subject. In this context, it has been benefited from the model of Cognitive Coaching, developed by Costa & Garmston (1994), as a theoretical background for our model. Mentioned the cognitive coaching approach aims to provide cognitive awareness skills to the individuals (Costa & Garmston, 1994; Demir & Doğanay, 2009; compare. Costa, 1981, 1984; Garmston & Dyer, 1999).

Second Phase- Empirical-(Application) Background: In the second phase, a number of workshop such as 'Strategic Management' or 'Stress Management' had been taken by researcher in order to perform participant observation for improving the new model. With this participation, it has been tried to understand the basic logic of the program package.

## **Chronological Developmental Background**

The proposal of the applied model has been matured through the following chronological stages of development:

First Phase: The first draft of the study was created as a applicable model based on theoretical approach between 2007 and 2008.

Second Phase: The format of applied programme was revised regulating on theme and subject with titled the model of 'Personal Development in Religious Services' between 2008 and 2012.

## **Thematic analyses of educational subjects**

Service training program subjects was developed based on 'Koç-Model of Personal Development in Religious Services-[KPDRS]' including the 'goal/objective' content-based themes are shortly as follows:

Theme: a- [1] Individual development [Individual level] = 17 subjects.

Objectives:

- a) Self-realization: Gaining the staff's existing cognitive awareness about their inner potentials and proficiency.
- b) Self-monitoring: Gaining cognitive awareness and proficiency according to editing in the position The staff is in the professional identity in the social environment itself.
- c) Self-esteem: Gaining cognitive awareness and proficiency about significance of the staff's self-affirmation and valuing itself with self-respect.
- d) Life satisfaction: Gaining cognitive awareness and proficiency about real results which emerge through comparing the staff's personal expectations from life with real situations.
- e) Body language: Gaining cognitive awareness and proficiency about gestures, facial expressions and physical movements, which the staff use / need to use in its business life
- f) Communication in the family: Gaining cognitive awareness and proficiency about communication content and its types which the staff has established his private life with wife and kids.

Theme: a- [11] Corporate Development [Corporate Level] = 13 subjects.

Objectives:

- a) Corporate culture: Gaining cognitive awareness and proficiency about the norms, behaviours, values, beliefs and habits which organize the staff's behaviours within the institution.
- b) Vocational identity: Gaining cognitive awareness and proficiency about secondary identities fed from religious services produced according to the staff's positions in the organization and relationships the individual identity and values between these identities nourished by corporate culture.
- c) Empathic communication: Gaining cognitive awareness and proficiency about types of communication that enables persistence in social relationships of the staff's private life and its work life.

- d) **Mobbing:** Gaining cognitive awareness and proficiency about psychological violence and its types in staff's work life which is defined as "superior to subordinates behave aggressive behaviour aimed at undermining through vengeful, cruel and degrading actions".
- e) **Business Ethics:** Gaining cognitive awareness and proficiency about ethical boundaries of occupation area and its types covering the staff's professional life
- f) **Vocational Representation:** Gaining cognitive awareness and proficiency about reasons and solutions the staff personally whether able to represent his profession and/or cannot.

As mentioned briefly above, personal and corporate acquisitions of the Presidency trained personnel in the context of 'targets' in the direction of the theme analysis made matters involving educational programs, an interactive transfer model using the PowerPoint total of 30 subjects of the presentation is foreseen. Some modelling approaches in the literature were used in creation of this transfer model mentioned above (see. Passerini & Granger, 2000; Dick & Carey, 1990; Kemp & et al., 1994; McManus, 1996; Atıcı & Gürol, 2001, p. 178-182).

### **Configuring educational program**

Service training program projects which developed based on Koç-Model of Personal Development in Religious Services -[KPDRS] is organized considering "Project Form' format which Presidency of Religious Affairs is using currently as follows:

Project Specifications:

-Name of the Training Programme: Personal Development in Religious Services

-Type of Training Programme: In-service training + (Package Program)

-Duration of the Training Programme: Usually three (3) days – [duration may vary by intensity.]

## Conclusion

Briefly, this model is designed at two different levels dichotomously to raise the presidential staffs' individual qualification and institutional commitment levels, in the form of the two main pillars (i) individual development [individual level] and (ii) institutional development [corporate level]. Meanwhile, in the model which tries to enclose individual identity and values and corporate identity and values, as results and outcomes is expected to change cognitive awareness and proficiency levels in a positive direction in the related fields.

Gaining importance in the modern era, for the purposes of 'life-long learning' in the context of cases, (a) provision of individual and institutional development (b) enhancing efficiency productivity of life satisfaction editing and implementation of in-service training activities, are great importance for professionals producing religious services depending on Presidency of Religious Affairs. In this new era the concept of professional performance undergo dynamic changes together with the developing world, one of the most important conditions of raising qualified professionals working in the field of religious services is to give the staff continuously institutional support on its individual and organizational development in the process of its tasks. In this new situation, it is known that it is only possible to activate by updating and to diversify in-service training system using Presidency of Religious Affairs.

As an applied educational model, it can be said about 'Koç-Model of Personal Development in Religious Services -[KPDRS], its strengths and weaknesses which aim to provide cognitive awareness and qualification in the fields of individual qualification and institutional commitment to presidential staffs.

### Strengths:

In this model suggestion, integration between theoretical knowledges in the psychology literature with institutional practices in corporate culture that exists in the context of locality-based corporate practice is tried.. Therefore this personal development model specially designed for institution, should be considered as an approach to strengthen the institutional mission and vision based on the strategic plan which covers Presidency of Religious Affairs's the years between 2012 and 2016.

This model and training program produced relating to this, has to be seen as a major significant scientific endeavor oriented to understanding the renewed the-

oretical background of the “corporate culture” of Presidency of Religious Affairs so as to include the concept of “continuous improvement and participation”

**Weaknesses:**

Not to be service training program which was developed based on this model previously applied on Staff of Presidency of Religious Affairs at the corporate level is assessed as a deficiency.

Within the above-mentioned weaknesses of these- it can be interpreted as a lack of other that this plan have not been revised (if deemed necessary) after gaining of participant feedback. (For theoretical background see. Akhun, 1985, p. 2-4).

**Keywords-** Personal development, Religious services, Organizational culture, Self-efficacy, Organizational commitment





## Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Değer Algılarının Betimsel Bir Analizi

Ahmet KURNAZ\*

Ümit ÇİFTÇİ\*\*

Hilal KARAPAZAR\*\*\*

**Özet-** Bu araştırmanın genel amacı, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin değerleri nasıl algıladıklarını metaforlar yoluyla belirlemektir. Araştırma nitel yaklaşımın olgubilim (fenomonoloji) deseninde yapılmıştır. Veriler üç farklı bilim ve sanat merkezinde destek eğitimi gören 89 üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciden elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır: *i.* Öğrenciler metaforlarında en çok anne, öğretmen, anne-baba, ağaç, Atatürk, karınca, Allah, ayrılmaz parçalar (iki elmanın yarısı, et-tırnak vb.), arkadaşlık, çiçek, Hz. Muhammed, fakirlik, güneş, Mevlana, kardeşlik ve su kavramlarını kullanmışlardır. *ii.* Öğrencilerin en çok metafor ürettikleri değerler şefkat, doğayı sevmek, dostluk, doğru sözlülük, liderlik, merhamet, bağışlayıcılık ve kanaatkârlık; en az metafor ürettikleri değerler ise minnettarlık, zamanı etkin kullanma, cesaret, tüm hayata ilgi duyma, ayırt etme, sebatkârlık, iyimserlik ve vatandaşlıktır. *iii.* Üst sınıflarda öğrenim gören öğrenciler aşağı sınıflardaki öğrencilerden değerler için daha iyi metafor üretebilmektedir. Sınıf düzeyine paralel olarak metafor üretme oranı da yükselmektedir.

\* Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü  
**E-posta:** ahkurnaz@hotmail.com

\*\* Uzman Öğretmen, Konya Bilim ve Sanat Merkezi

**E-posta:** umut\_fx@hotmail.com

\*\*\* Uzman Öğretmen, Eskişehir Emine Emir Şahbaz Bilim ve Sanat Merkezi

**E-posta:** mathilalk@hotmail.com

**Anahtar Kelimeler-** Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrenci, Değerler, Metafor, Fenomonoloji

**Kısaltmalar:** D=Destek, BYF=Bireysel yetenekleri fark ettirme, ÖYG=Özel yetenekleri geliştirme

## Giriş

Değerler bireyin düşünce, tutum, davranış ve yapıtlarında birer ölçüt olarak ortaya çıkarlar ve toplumsal bütünselliğin ayrılmaz bir ögesini oluştururlar (Durmuş, 1996). Değer kavramı, Powney ve diğerleri (2004) tarafından üç kavramsal çerçevede ele alınmıştır:

- Değerler, inancın dini ve ahlaki alanlarını içerir. Değerler, aynı zamanda yaşamlarımızı nasıl devam ettirdiğimiz, düzenlediğimiz ve deneyimler geçirdiğimiz ile ilgili diğer bakış açılarına işaret eder.
- Değerler zihinsel yapımız, duygu ve davranışlarımızla ilgili olabilir.
- Değerler temel ve bağlamsal olmak üzere iki farklı düzeyde ifade edilebilir. Temel değerler, evrensel değerler olarak düşünülebilir; bağlamsal değerler ise, belirli durumlara has davranışlarla ilgili bilgi veren değerlerdir.

Değerlerle ilgili birçok tanım incelendiğinde beş ortak nitelik ortaya çıkmaktadır (Bilsky ve Schwartz, 1994; Rokeach, 1973; Schwartz ve Bilsky, 1987). Değerler; a) Kavramlar ya da inançlardır b) İstenen ifadeler ya da davranışlar hakkındadır c) Belirli durumların ötesindedirler d) Davranış ve olayların seçimi ve değerlendirmesini yönlendirirler e) Göreceli önemle sıralanırlar (İşcan, 2007).

Uygun değerlerin ya da temel değerlerin -sınırlı olmamakla birlikte- sekiz önemli noktası olduğu belirtilmiştir: dürüstlük, şefkat, başkalarının farkında olma, merhamet, uyma ve itaat, sorumluluk, saygı, görev. Bu temel değerler toplumda başkalarıyla yaşamak için gerekli ve kişiliği oluşturan evrensel değerlerdir (Heenan, 2007). Aspen Konferansı'nda da değerler şöyle belirlenmiştir: güvenilirlik, saygı, sorumluluk, adalet ve kurallara uygunluk, ilgilenme ve özen gösterme, yurttaşlık erdemi ve vatandaşlık (Akin ve diğerleri, 1995).

Değerler, Alport (1937), Vernon ve Lidzey (1960) tarafından hiyerarşik olarak gruplandırılarak incelendiğinde estetik, bilimsel, ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değerler şeklinde kategorize edilmiştir (Topçuoglu, 1999). Değerler şahsi ve sosyal değerler olarak da sınıflandırılmıştır. Mesela iç huzur, selamet gibi değerler sahsa özgüken, barış içinde bir dünya, kardeşlik gibi nihai durumlar şahıslar arası bir nitelik taşırlar (Şirin, 1983). Tüm bunlarla birlikte değerler evrensel değerler olarak ana başlıklar halinde gruplandırılmıştır. Evrensel olarak kabul edilen sosyo-kültürel ve insani değerler (Dilmaç, 1999; Dilmaç, 2007) şu şekilde sınıflanmaktadır:

**Tablo 1:** Evrensel olarak kabul edilen sosyo-kültürel ve insani değerler

Sevgi	İç huzur	Hakikat	Doğru davranış	Şiddetten kaçınma
Merhamet	Kanaatkârlık	Evrensel sevgi	Dürüstlük	Bağışlayıcılık
Dostluk	Mutluluk	Merak	Cesaret	Vatandaşlık
Cömertlik	Sabır	Ayırt Etme	Liderlik	İyimserlik
Şefkat	Kendini kontrol	Kendini analiz etme	Zamanı kul- lanma	Hoşgörü
Doğayı sevmeye	Saygı duyma	Tüm hayata ilgi duyma	Birlik	Paylaşma
	Sağlıklı yaşam		Minnettarlık	Doğru sözlülük
	Sebatkârlık			

Değerler her ne şekilde tanımlanırsa tanımlansın önemli olan bireyin değerleri algılayışına bağlı olarak kabul etmesi, içselleştirmesi ve hayata geçirmesidir. Bir değerın kabul edilmesi şu üç öğeyi içerir: Çocuk uygun bir biçimde mesajı algılamalıdır, çocuk bu mesajı uygulamaya geçirmede motive edilmiş olmalıdır, çocuk mesajın empoze edilmesinden çok kendi kendine üretildiğini hissetmelidir (Grusec ve Goodnow, 1994). Tam bu noktada karşımıza değerler eğitimi çıkar. Değerler eğitimi hem çok eski hem de çok yeni bir anlayıştır. Değerler eğitimi aslında gençlerin sosyalleşmesinin sağlanmaya çalışılması kadar eskidir. İnsanlığın varlığından beri tüm topluluklar geleceklerinin gençlerin üzerine kurulu olduğunun farkındadır. Bundan dolayı özellikle son iki yüzyılda gençlerin olumlu sosyalleşmelerinin sağlanması için değerler eğitimi son derece yaygınlaşmıştır (DeMause, 1994).

Değerler eğitimi bireylerin kendi ahlaki kodlarını geliştirmelerini ve diğer insanların ahlaki kodları ile ilgilenmelerini sağlar. Ayrıca değerler eğitimi bi-

reylerin kendi deneyimleri üzerinde düşünüp, bu deneyimlerin anlamları ve örneklerini araştırmalarına yardımcı olur. Değerler eğitimi yoluyla kazandırılmaya çalışılan değerler, hem eğitim kuramları hem de okullardaki etkinliklerin merkezinde yer almaktadır. Çünkü okullar, okulun bir parçası olan öğretmenler, aile, medya, arkadaş grubu ile beraber bireyin değerlerinin oluşumunu etkilemektedirler. Okullar aynı zamanda dolaylı olarak da toplumun değerlerinin oluşumuna etki etmektedirler. Okullar toplumun değerlerini şekillendiren ve aynı zamanda yansıtan yapılarıdır (Halstead, 1996).

Değerler eğitimi bireyin mutluluğu, iç huzuru ve toplumsal barış açısından büyük önem taşır. Değerler eğitim toplumu oluşturan tüm bireyler için gerekli ve önemlidir. Bununla birlikte (Berkowitz ve Hoppe, 2009), teknolojik, sosyal, stratejik, etik ve estetik bilgi üretmekte toplumun % 98'inden daha aktif olan, toplum içinde genellikle lider rolü üstlenen üstün zekâlı ve yetenekli bireyler için değerler eğitimi daha da önemli bir konu haline gelmektedir. Birey akıllı bir canlı olması nedeniyle akademik olarak başarılı olabilir; fakat akademik alanda başarılı olması sosyal yaşamında da başarılı olacağı anlamına gelmez. Bireyin sosyal yaşamında karşılaştığı bir problem, onu duygusal açıdan olumsuz yönde etkileyebilir. Bireyin yaşamını sağlıklı bir şekilde sürdürmesi ve sosyal ilişkilerinde sorun yaşamaması için karşılaştığı sosyal problemleri nasıl çözeceği ona öğretilmelidir (Can, 2008). Kendilerinden beklenenlere erişebilen üstün zekâlı çocuklar, yaşamları boyunca idareci ve lider olarak toplumun yönetici ve aydın kesimini oluşturacaklardır (Cutts ve Moseley, 2001). Geleceğin aydınları bu görevleri yaparken gerekli hassasiyeti gösterebilmeleri için değerler eğitimi alanında da gerekli formasyona sahip olmalıdır. Günümüzde bilim ve teknoloji alanında kaydedilen bunca başarı ve ilerlemelerin, insanlığın karşı karşıya bulunduğu sorunları azalttığını ileri sürmek çok zordur. Bunun en önemli nedeni, bilginin ve yaşam araçlarının çoğalmasına karşın, ahlâk ve değerler alanındaki kayıplardır (Hökelekli ve Gündüz, 2004).

Değerler sosyal bir varlık olan insanın toplum ile uyumu ve bireylerin günlük yaşamlarındaki performanslarında doğrudan ya da dolaylı olarak etkili olmaktadır. Bundan dolayı toplumun üyesi olan bireylerin, uygun ahlaki kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler kazandırılması eğitim programlarının temel hedefleri arasında yer alır (Ekşi, 2003). Etkili bir değerler eğitimi okullarda yapılan planlı ve sistematik öğretim etkinlikleri ile mümkündür. İlk olarak, okulun değerler eğitimine ilişkin bakış açısı ve görev tanımı, okulun kurumsal kimliğinin çekirdeğinin merkezinde olmalıdır (Elbot ve Fulton, 2008). Bu kurumsal kimliğe ulaşmada birinci araç da okulda uygulanan eğitim

programlarıdır. Sınıflarımızda ortak bir ahlak ve kültür inşa etmek şart iken, okullar ve eğitim kurumları eğitim programlarında, karakter, ahlak, etik, değerler ve erdem konularına odaklanmak zorundadır. Bu temel akademik konuların yanı sıra sanat, beden eğitimi, müzik ve tabii ki de rehberlik veya sosyal-duygusal programları da içerir (Berkowitz ve Hoppe, 2009). Eğitimciler öğretim programlarını değerler eğitimi desteklemesi açısından yeniden gözden geçirmeli (Berkowitz ve Bier, 2005) ve öğrencilerin yaşamlarında etik sorunları öğretim programları ile ilişkilendirmek için yollar ve yöntemler bulmalıdırlar (Berger, 2003).

Genel olarak üstün zekâ ve yeteneklilik ortalamasının üzerinde bir kabiliyet, yaratıcı düşünce ve görev sorumluluğunun bileşkesi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, kişide var olan bu yeteneklerin o kişinin yaşamı boyunca aşamalı bir şekilde ortaya çıkabileceği bilinmektedir (Csikszentmihalyi ve Robinson, 1986). Üstün yeteneklilik; genel kabiliyetler, kişisel düşünce ve motivasyonun bir bileşkesidir. Kişilerde var olan bu üstün yetenekler onların hayatını kolaylaştırır, daha güvenilir, daha sağlıklı ve daha etkin olmasını sağlar ve kişiyi yüksek seviyede beceri gerektiren konulara götürür (Feldhusen, 1986; Gökdere ve Çepni, 2004). Üstün yetenekli çocuklar sahip oldukları yüksek potansiyelin yanı sıra kişisel özellikler yönünden de akranlarından farklılık arz ederler (Gökdere ve Çepni, 2004). Yapılan çalışmalar (Akarsu, 2004; Ataman, 2004; Çağlar, 2004; Davashgil, 2004; Gross, 1998; Renzulli, 1999; Witty, 1963) üstün yeteneklilerin zihinsel kapasitelerinin yanı sıra, bazı değerler, karakter ve kişilik özellikleri açısından da akranlarından daha üst seviyede olduklarını ortaya koymuştur. Çalışkanlık, işi üzerinde dikkatini toplayabilme, irade gücü, başarısızlık durumunda ısrarcılık, güvenilirlik, neşelilik, görev sorumluluğu alabilme, cesaret, öfkesini tutabilme, duygularını denetleyebilme, davranışların kontrolü, şahsî teşebbüs gibi özellikler açısından genellikle akranlarından daha üst seviyede oldukları bilinmektedir (Feldhusen, 1997; Renzulli, 1999). Fakat bu, “üstün yetenekli çocuklar bu özellikler yönünden yeterlidir ve böyle bir eğitim almalarına gerek yoktur” anlamına gelmez. Bazı eğitimciler de (Enç, 2005; Lovecky, 1994; Loye, 1990; Roeper, 1990; Wity, 1963) üstün yetenekli çocukların değerler ve karakter özellikleri yönlerinden belli bir seviyede olmalarına rağmen bazılarının az da olsa küstahlık, dik başlılık gibi ahlaki hususlarda problemler yaşadıklarını vurgulamaktadırlar. Günümüz gençliği şiddet, iletişim eksikliklerinden kaynaklanan çatışmalar, birbirlerine saygı eksikliği gibi istenmeyen davranışlarla karşı karşıya gelmektedir. Toplumun üyeleri olan insanlar bu değerlere kendi çabaları ile sahip olamazlar. Bilinmesi gereken son bir gerçekte bu üstün sosyal özellikler, çocuğun doğumunda mevcut değildir. Bu özellikler kalıtım

yolu ile geçmezler. Kalıtımın ürünleri değildirler. Bu üstün sosyal özelliklerin büyük çoğunluğu üstün zekâli çocukların üstün sosyal çevrelerinde sağladıkları üstün sosyal olanaklar ve etkileşim sonucu kazanılır. Dünyada hiçbir insan, üstün bir sosyal çevrede yaşamaksızın ve ilişki kurup yeteri kadar pratik yapma olanaklarına sahip olmaksızın bu sayılan üstün sosyal özellikleri geliştiremez (Çağlar, 2004). Bu durumda, birçok ebeveyn ve eğitimci çözümün bir parçası olarak değerlerin öğretimi üzerinde durmaktadır. Buradan yola çıkarak, çocuklara ve gençlere sadece teknoloji ve bilgi üretmelerinde yarayan bilgilere ilişkin eğitim verilmemeli, insan olmak ve bir arada yaşamak konusunda da eğitim verilmelidir.

Üstün yeteneklilerin eğitimi alanında gelişmiş ülkelerde bu bireylerin normal düzeydeki çocuklardan farklı olarak sahip oldukları özellikler dikkate alınarak hazırlanmış, farklılaştırılmış öğretim programları yardımı ile eğitim görmeleleri sağlanmaktadır (Feldhusen, 1997; Renzulli, 1999). Bu programlarda üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin duyuşsal özellikleri dikkate alınarak karakter eğitimi yapılmaktadır. Ancak ülkemizde üstün zekâli ve yetenekli öğrenciler için düzenlenmiş bir öğretim programı yoktur. Üstün yetenekli öğrenciler için gerek normal öğretim programlarının gerekse de değerler eğitimi programlarının hazırlanması gerekir. Nitelikli eğitim, insanı bir bütün olarak algılar ve bilişsel alanı olduğu kadar duyuşsal alanı da içeren eğitimi destekler (UNESCO, 2005).

Duyuşsal alan bireyin duygu, tutum ve değerlerini içeren davranışları ifade eder. Daha geniş bir deyişle; insana kazandırılmak istenen duygular, değerler, ahlaki kurallar, istek ve arzular, güdüler, yönelimler duyuşsal alanın kapsamına girer (Sünbül, 2011). Bir birey duyuşsal alana ilişkin bir öğrenme gerçekleştirirken alma/algılama, cevap verme, değer verme, örgütleme ve kişiselleştirme (Demirel, 2004; Erden, 1992; Senemoğlu, 2007; Sönmez, 1994; Sünbül, 2011) aşamalarını gerçekleştirir. Ancak bilişsel alanın bilgi basamağında sayılabilecek bazı öğrenmeler olmadan duyuşsal alandaki davranışlar gerçekleşmeyebilir (Erden ve Akman, 1999). Çünkü bilemediğimiz bir olguya karşı herhangi bir sevgi, nefret, korku vb. gibi duyuşsal bir tepki geliştiremeyiz (Sünbül, 2011). Stenberg, (2009) değer öğretimindeki aşamalardan birinin değer anlamının bilinmesi olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle değer eğitiminde değerlerin anlamları açık hale getirilmeli, her bir bireyin değerleri alma düzeyinden kişiselleştirme düzeyine kadar öğrenirken nasıl algıladıkları ve düşündükleri net bir şekilde ortaya konulmalıdır. Kendisi için belirgin olmayan değerlere sahip olan bireyler, amaçlarını, neye taraf ya da karşı olacaklarını, gelecekte ne yap-

caklarını bilemezler. Bu nedenle, insanların değerlere sahip olabilmesi onlara verilmiş en değerli potansiyeldir. Ancak görünen o ki, çok az insan, gerçekten, belirgin, açık değerlere sahiptir (Raths ve diğerleri, 1966).

Bireyin kavramları nasıl algıladığının açık hale getirilmesi tanımlar yaptırma, benzetmeler oluşturma, kavramı cümle içinde kullandırma gibi etkinlikler aracılığı ile sağlanabilir. Bununla birlikte kavramı nasıl anladığının altında yatan gerekçeleri de ortaya koymaya çalıştığımızda (Cortazzi ve Jin, 1999; Lakoff ve Johnson, 2005; Morgan, 1998; Shiff, 1979; Shuell, 1990) metaforlardan yararlanılabilir. Bu çalışmada da üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin değerleri nasıl algıladıkları, mantıklı gerekçelerini de görebilmek amacı ile metaforlar aracılığıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Değerlerin üstün yetenekli öğrencilerce nasıl anlaşıldığının ortaya konulması üstün yetenekli öğrenciler için hazırlanacak değerler eğitimi programındaki değerlerin alma/algılama basamağındaki öğretiminin nasıl yapılacağı konusunda eğitimcilere katkı sağlayacaktır.

Ülkemizde üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılmış araştırmalar çok azdır. Üstün yetenekli öğrencilerde değerler eğitimi ile Gökdere ve Çepni (2004) tarafından yapılan bir araştırmada “üstün yetenekli çocuklara verilen değerler eğitiminde öğretmenin rolü” incelenmiştir. Çalışma kapsamında üstün yeteneklilik, üstün yetenekli çocukların özelliklerinin değerler açısından önemi, üstün yetenekli çocuklara değer eğitimi niçin, nasıl ve hangi özelliklere sahip öğretmenler tarafından verilmeli hususları literatür destekli olarak tartışılmıştır. Yapılan tartışmalar ışığında üstün yetenekli çocukların eğitim programlarının hedefleri belirlenirken değer eğitimi boyutunun dikkate alınmasının bu çocuklardan azamî verimin alınmasında etkili olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer çalışma da Dilmaç (2007) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada fen lisesi öğrencilerine 14 hafta boyunca verilen değerler eğitiminin öğrencilerin sorumluluk dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, saygı, dürüstlük ve hoşgörü değerlerini geliştirmesindeki etkisi incelenmiştir. Yurt dışında ise üstün yeteneklilerde değerler eğitimine ilişkin yapılmış pek çok araştırma (Berkowitz, 2005; Bilsky, 1994; Csikszentmihalyi ve Robinson, 1986; Cortazzi ve Jin, 1999; Feldhusen, 1997; Lovecky, 1993; Lovecky, 1994; Piechowski, 1991; Renzulli 1999) vardır. Yurt dışında ve yurt içinde yapılan çalışmalarda uygulanan farklı yöntemlerin ve değerler/karakter eğitimi programlarının farklı değerlerin öğrenilme düzeyine etkisini belirleyen deneysel araştırmalar ve öğrencilerin farklı değerlere sahip olma düzeylerini belirleyen tarama modelindeki araştırmalar olduğu görülür.

Literatürde bazı üstün yetenekli öğrencilerin değerlerden yoksun olduğunu belirten araştırmalara da rastlamak mümkündür. Loye (1990) bu çocuklara karşı

gösterilen duyarsızlığın ve anlayış eksikliğinin çocuklarda ahlaki değerleri yok ettiğini, üstün yetenekli çocuklardaki ahlaki yoksunluğun diğer çocuklardaki ahlaki yoksunluktan çok daha tehlikeli olduğunu belirtir. Lovecky (1994) de uygunsuz ortamların ve çocukların anlaşılmasının üstün yetenekli öğrencilerde değerlerin oluşumunu olumsuz etkilediğini belirtir. Annemarie Roeper (1990) da elimizde pazarlık değeri olan en önemli şeyi; üstün yetenekli çocukların ahlaken duyarlı iç dünyasını anlama yeteneğimizi kaybettiğimizi ve böylece üstün yetenekli çocukları kaybettiğimizi söyler. Her üç çalışmadan da üstün yetenekli öğrencilerin değerlerinin anlaşılmasının önemi üzerinde durulmuştur.

Her hangi bir kavram, fikir, formül ya da davranışın öğrenilmesinde ilk adımın öğretilecek öğenin kavramsal olarak bilinmesi olduğu daha önce belirtilmişti. Eğitim programlarında da öğretim temel kavramların tanımlarının ortaya konulması ile başlar. Bu program geliştirme sürecinde ihtiyaç analizi olarak adlandırılır ve bu adımda öğrenenin hazır bulunuşluk düzeyi tespit edilir (Demirel, 2004; Senemoğlu, 2007; Sönmez, 1994; Sünbül, 2011). Üstün yetenekli öğrenciler için hazırlanacak olan değerler eğitimi programlarında ya da normal programlar içinde yer alan değer öğretimi etkinliklerinde öğretimin değerlerin anlamlarının öğrenilmesi ile başlayacaktır. Bu çalışmada da üstün yetenekli öğrencilerin değerleri anlama ve algılama şeklinin ve düzeyinin üstün yetenekli öğrenciler için hazırlanacak değerler eğitimi programları için bir tür ihtiyaç analizi niteliğinde olduğu tezinden hareket edilmiştir.

Bu çalışmada da üstün zekâlı ve yeteneklilerin öğretim programları geliştirilirken üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin değerleri nasıl algıladıkları ve farklı sınıf düzeylerinde değerlere ilişkin akıl yürütme düzeyleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Böylece üstün yetenekliler değerler eğitimi programında duyuşsal davranışların öğretiminin ilk basamağı olan “değeri bilme” basamağının öğretiminin nasıl düzenleneceğinin belirlenmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler bir ülke için stratejik önem taşıyan ve ileride o ülkenin aydın kesimini oluşturacak bireylerdir. Bu öğrencilerin eğitimlerinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak bütünlük içerisinde sürdürülmesi gerekir. Üstün yetenekliler için değerler eğitimi programı hazırlanırken öğrencilerin farklı sınıf düzeylerinde değerleri bilme durumlarının ortaya konulması gerekmektedir. Tüm eğitim programlarında öğretimi yapılacak unsurlara ilişkin



öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri belirlenir (Demirel, 2004; Erden, 1999; Senemoğlu, 2007; Sönmez, 1994; Sünbül, 2011). Üstün yetenekli öğrencilerin değerlere ilişkin ürettikleri metaforlar, değerleri nasıl algıladıklarını; metafor üretebilme durumları da değerleri ne kadar tanıdıkları hakkında bilgi vereceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çocukların değer algı ve bilgilerinin şekli değerler eğitiminin etkin şekilde yapılabilmesi için gereklidir. Bu araştırma ile de farklı sınıf düzeylerindeki ÜZYÖ' nün değerleri nasıl algıladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla 3.-7. sınıfta öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin değerleri nasıl algıladıkları ürettikleri metaforlara dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler değerleri hangi metaforlarla açıklamaktadır?
2. En çok ve en az metafor ürettikleri değerler hangileridir?
3. Öğrencilerin sınıflarına göre değerlere ilişkin metafor üretme durumu nasıldır?

Elde edilen sonuçların üstün yetenekli öğrenciler için değerler eğitimi programı geliştirmede öğrencilerin değerlere ilişkin ön bilgilerini belirlemeye yönelik bir tür ihtiyaç analizi görevi üstlenebileceği düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Önemi**

Araştırmanın sonuçlarının ÜZYÖ' ce hangi değerlerin ileri düzeyde bilindiği, hangi değerlerin yeterince bilinmediğinin, buldukları sınıflar da dikkate alınarak belirlenmesi yoluyla öğretimde hangi değerlerin nasıl öğretileceğinin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Üstün yetenekliler değerler eğitimi programı hazırlanırken değer öğretiminin ilk aşaması olan değerlerin anlaşılması ve açıklanması adımının düzenlenmesinde de araştırmanın sonuçlarını katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin değerlerle ilgili yoğun olarak kullandıkları metaforlar belirlenerek değerler eğitiminde bu metaforları kullanmak suretiyle öğretim etkinlikleri düzenlenebilir.

### **Yöntem**

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı içinde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmanın temellerini oluşturan bakış açılarından birisi de olgubilimdir. Olgu-

bilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tümüyle yabancı gelmeyen aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur (Beck, 1997; Stake, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışma da ÜZYÖ'nün değerlere ilişkin algılarını belirlemeye yönelik bir çalışma olduğundan fenomenolojik bir durum çalışmasıdır. Fenomonolojik nitel araştırmalar, insan deneyimlerinin altında yatan gizli gerçeklerin ve nedenlerin doğal ortamlarında detaylı bir şekilde anlaşılmasına olanak sağlar (Beck, 1997; Guba ve Lincoln, 1989).

ÜZYÖ'nün değerlere ilişkin ürettikleri metaforalar ile ilgili verilerin toplanması ve analizinde, nitel araştırma paradigması içinde değerlendirilen "betimsel analiz" modeli çerçevesinde yürütülmüştür.

### **Katılımcılar**

Araştırma, 3 farklı Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim alan 115 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ancak veri toplama sürecinin her bir öğrenci için bir aylık bir dönemde ara ara yapılması tüm öğrencilerin veri toplama aracını tam olarak dolduramamasına sebep olmuştur. Sonuç olarak 26 öğrenci veri toplama aracını tam olarak doldurmadığı için değerlendirmeden çıkarılmıştır. Böylece 89 öğrenciden elde edilen veriler değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcılar ile ilgili bilgiler Tablo 2'de görülmektedir.

**Tablo 2:** Katılımcılara ilişkin veriler

Cinsiyet	Sınıfı					BİLSEM'deki Programı			
	3	4	5	6	7	Destek	BYF	ÖYG	Top
Kız	13	14	9	4	7	26	17	4	47
Erkek	11	9	13	4	5	22	16	4	42
Toplam	24	23	22	8	12	48	33	8	89

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verilerin toplanmasında metafor oluşturma tekniğinden yararlanılmıştır. Saban'ın (2009) Miller, (1987) ve Shuell, (1990)'den aktardığına göre metaforlar (benzetmeler, istiareler, mecazlar) olayların olumunu ve işleyişi

hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir. Metaforlar, bireylerin kişisel tecrübelerine anlam vermeleri bakımından, aynı zamanda, “tecrübelerin dili” olarak da tanımlanmaktadır. Bu yönüyle metaforlar, uygulamalarımıza yön verir, ışık tutar ve rehberlik eder. Nitekim, “Eğer bir resim 1000 kelimeye bedelse, bir metafor da 1000 resme bedeldir; çünkü, bir resim sadece statik bir imge sunarken, bir metafor bir olgu hakkında düşünmek için zihinsel bir çerçeve sunmaktadır.” sözü, metaforların genel olarak insan hayatındaki önemini ve özellikle de eğitimcilerin kendi uygulamalarını anlama ve açıklamadaki gücünü etkili bir şekilde ortaya koymaktadır (Saban, 2009). Üstün zekâlı çocukların dili etkin kullanabilmekteki ustalıkları, özgün ifade becerileri (Akarsu, 2004; Çağlar, 2004) ve bir şeyi muhakeme etmek ve yeniden şekillendirmek kabiliyeti dikkate alındığında bu çocukların metaforlar oluşturmaları da beklenir. Bu çalışmada da üstün zekâlı öğrencilerin değerlere ilişkin ürettikleri metaforlar aracılığı ile veri toplama yoluna gidilmiştir.

Araştırmanın verileri bilim ve sanat merkezlerinde yürütülen etkinlikler aracılığı ile elde edilmiştir. Öğrencilerden farklı ders saatlerinde ara ara ve bir aylık bir süreçte isterlerse o anda çalışılan değerlere ilişkin bir metafor üretmeleri istenmiştir. Derslerde öğrencilere metafor oluşturma öğretildikten sonra araştırmaya katılan öğrencilerin sahip oldukları algıları ortaya çıkarmak için onlardan her birinin “X ... gibidir; çünkü ...” ya da “X... ya benzer; çünkü...” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. (Örneğin dostluk değeri için; “Dostluk ... gibidir; çünkü ...” veya “Dostluk... benzer; çünkü ....” Derslerde bir aylık süre içerisinde ara ara değerlere ilişkin metaforları yazmaları ile ilgili etkinlikler yapılarak her dersin sonunda öğrencilerin çalışmaları toplanmış ve her bir öğrenciye ilişkin veriler elde edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Olgu bilim araştırmalarında veri analizi, anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu çalışmada da değerlere ilişkin metaforlar incelenerek ÜZYÖ’ nün değerlere ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin çalışma kâğıtları önce

araştırmacılar tarafından analiz edilerek sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin değerlere ilişkin oluşturdukları metaforlar alfabetik sıraya göre listelenmiştir. Analiz sırasında belli ortak özelliklere sahip olan metaforlar belli bir kavram altında toplanmıştır. Metaforların değerlendirilmesinde öğrencilerin değerleri belirgin bir şekilde dile getirip getirmediğine dikkat edilmiştir. İkinci olarak, öğrenciler tarafından geliştirilen her bir metaforun “değerleri” daha iyi anlamaya yardımcı olup olmadığına bakılmış ve bu amaca hizmet ettiği düşünülen metaforlar veri analizi için araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Her bir öğrenci için listede yer alan ilk ve son değere ilişkin metafor üreten öğrencilerin formları dikkate alınmıştır.

Araştırmada toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Katılımcıların yaptıkları ürettikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması süreci şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir: (1) adlandırma aşaması, (2) eleme aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliğin sağlanma aşaması, (5) frekansların hesaplanma-yorumlanma aşaması.

**Adlandırma Aşaması:** Bu aşamada, öncelikle öğrenciler tarafından her bir değer için üretilen metaforlar tespit edilmiş ve alfabetik sıraya göre listeleri yapılmıştır. Bu kısımda öğrencilerinin cevaplarında belli bir metaforun belirgin bir şekilde dile getirilip getirilmediğine bakılmıştır (Örneğin merhamet değeri için kullanılan anne, su, orman gibi). Öğrencilerin yanıtlamadığı bölümler, sadece o sorunun değerlendirilmesinde ele alınmamıştır. Oluşturulan metafor listesi iki alan uzmanına daha verilmiştir ve metafor sayılmayacak kavramların listeden çıkarılması amaçlanmıştır.

**Eleme Aşaması:** Bu aşamada öğrencilerin ürettikleri metaforlar, tekrar gözden geçirilerek, her metafor imgesinin kullanım amacına bakılmıştır. Kullanılan metaforla kullanım amacı arasında tutarlı bir ilişki bulunmayan metaforlar listeden çıkartılmıştır. Adlandırma aşamasında hazırlanan metafor listesinde yer alan bazı metaforların bu kısımda çıkarılmasına karar verilmiştir.

**Kategori Geliştirme Aşaması:** Araştırmada öğrencilerin her bir soru için ürettikleri metaforlar, her bir soru için kavramsal kategoriler altında gruplanarak sunulmuştur. Ayrıca öğrencilerin kullandıkları metaforlar kavramsal kategoriler altında sunulurken onların kendi ifadelerinden alıntılar yapılmıştır.

**Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği:** Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamaları nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimsek, 2005). Bu araştırmada, sonuçlarının geçerliğini sağlamak için veri ana-

liz süreci açıklanmış ve araştırmada oluşturulan kategorileri temsil eden metaforların hepsine bulgular kısmında yer verilmiştir. Araştırmada her bir değer için oluşturulan kavramsal kategoriler altında verilen metaforların söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda, iki alan uzmanına her bir soru için oluşturulan metafor listeleri ve onlara ait kavramsal kategorilerin adlarının yazılı olduğu listeler verilmiştir. Alan uzmanlarından listelerde yer alan metaforları kavramsal kategorilerle eşleştirilmesi istenmiştir. Daha sonra, uzmanların yaptığı eşleştirmeler ile araştırmacının yaptığı eşleştirmeler karşılaştırılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği (Saban, 2009) uyum yüzdesi (Güvenirlilik= Görüş birliği/Görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılmıştır ve 75'in altındaki değerler elenmiştir.

**Frekansların Hesaplanması ve Yorumlanması:** Bu aşamada her bir metaforu ve kategoriye ifade eden öğrenci sayısı hesaplanmıştır ve bulunan değerler ele alınarak yorumlamalar yapılmıştır.

Metaforu üreten öğrencinin cinsiyeti, sınıfı ve bilim ve sanat merkezindeki programı (Örneğin: K/4/BYF) şeklinde metafor cümlesinin sonunda verilmiştir.

## Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

### Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Değerleri Açıklamada Kullandıkları Metaforlar

Araştırmanın birinci sorusunda “Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin değerleri hangi metaforlarla açıklanmaktadır?” sorusuna cevap aranmıştır. Öğrencilerin değerleri açıklamak için kullandıkları metaforlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3:** ÜZYÖ'nün ettikleri metaforlar

Metafor	N	Metafor	N	Metafor	N
Anne	36	Karınca	18	Hz. Muhammed	12
Öğretmen	36	Allah	17	Fakirlik	12
Anne-baba	32	Ayrılmaz parçalar	17	Güneş	11
Ağaç	24	Arkadaşlık	15	Mevlana	10
Atatürk	20	Çiçek	13	Kardeşlik	10
				Su	10

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğrenciler değerlerle ilgili metafor üretirken en çok anne (36), öğretmen (36), anne-baba (32), ağaç (24), Atatürk (20), karınca (18), Allah (17), ayrılmaz parçalar (iki elamanın yarısı, et-tırnak vb.) (17), arkadaşlık (15), çiçek (13), Hz. Muhammed (12), fakirlik (12), güneş (11), Mevlana (10), kardeşlik (10) ve su (10) kavramlarını kullanmışlardır.

Öğrencilerin birer kez kullandıkları metaforlar şunlardır: araba, arı, asker, ay, aynı kaptan yeme, bağ, bahar, bal, bebek bakma, bodyguard, bulut, buzdolabı, çalar saat, çaydanlık, deniz, DNA, doğal kaynak, doğum anı, doğum günü, domates-peynir, düşmanını affeden komutan, eğilmek, ekmek, elma, ev, Fenerbahçe, gitar, gökyüzü, gülen yüz resmi, Harry Potter, hasat, hobi, Hz. Hamza, iyi esnaf, kalem, kalem kutusu, kapı, kaşif, Kızılay, kitap okuma, koala, koltuk, kök, kum saati, kuru fasulye, kütüphane, lavanta, mahkûm, meteoroloji, mikser, minare, minder, mum, nezaket, nezaket, öğrencilik, pasta, robot kullanma, sabır, saklambaç oynama, sırtlan, silgi, söz söyleme, sünger, taraftar, tekerlek, tükenmez kalem, uçak kullanma, vücut, yardım kurumları, yaşlılar, yazar, yemek yeme, yıldız, yumuşak yastık, yuva-ev, yürek.

### Öğrencilerin Sevgi Değeri ile İlgili Ürettikleri Metaforlar

Sevgi değeri merhamet, dostluk, cömertlik, şefkat ve doğayı sevme değerlerini kapsamaktadır. Öğrencilerin sevgi değerinin alt başlıkları olan merhamet, dostluk ve cömertlik değerlerine ilişkin ürettikleri metaforlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4:** ÜZYÖ’nün merhamet, dostluk ve cömertlik değerleri için ürettikleri metaforlar

Merhamet	N %	Dostluk	N %	Cömertlik	N %
Anne	17	Ayrılmaz parçalar	15	Anne	9
Hız. Muhammet	6	Arkadaşlık	13	Öğretmen	8
Hayvansever	5	Sağlam bina	7	Çanta	5
		Kardeşlik	6		
Diğer	11		9		11
Toplam	39(%43,82)		50(%56,18)		32(35,95)

**Merhamet** değeri ile ilgili öğrencilerden 39’u (% 43,82) metafor oluşturmuştur. Metafor oluştururken en çok anne (17), Hz. Muhammet (6) ve hayvansever (5) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler metaforlarında “Merhamet anne

gibidir; çünkü o sürekli hataları düzeltir (K/4/D).” derken, diğeri “Merhamet bulut gibidir; toprağa ve bitkilere acıdığı için onlara su verir (K/5/BYF), 6. sınıftaki bir erkek öğrenci “Merhamet orman gibidir; çünkü kendine yapılan her şeyi affeder” demiştir.

**Dostluk** değeri ile ilgili 50 (% 56,18) öğrenci metafor oluşturmuştur. Öğrenciler dostlukla ilgili metafor oluştururken “ayrılmaz parçalar -iki elmanın yarısı, et-tırnak vb.- (15), arkadaşlık (13) ve sağlam bina (7) kavramlarını kullanmışlardır. “Dostluk zincir gibidir; çünkü zincir hiç kopmaz (E/K/3/D)”, “Dostluk yapışık ikizler gibidir; çünkü hiç ayrılmazlar(E/3/D)”, “Dostluk sağlam bina gibidir; çünkü hiç yıkılmaz (K/4/BYF)” metaforlarını kullanmışlardır.

**Cömertlik** değeri ile ilgili olarak öğrencilerin 32’si (% 35,95) metafor üretmiştir. Öğrenciler cömertliği açıklarken anne (9), öğretmen (8) ve çanta (5) kavramlarını kullanmışlardır. BİLSEM’de özel yetenekleri geliştirme ÖYGP’ye devam eden ve 6. sınıfta okuyan bir kız öğrenci “Cömertlik çanta gibidir; çünkü içinden sürekli bir şeyler verir” derken erkek bir 7. sınıf öğrencisi “Cömertlik öğretmenlik gibidir; çünkü öğretmenler bizden hiçbir şey beklemeden sürekli verir” şeklinde bir metafor üretmiştir.

Öğrencilerin sevgi değerinin kapsamı içinde olan şefkat ve doğayı sevme değeri ile ilgili ürettikleri metaforlara ilişkin veriler Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5:** ÜZYÖ’nün şefkat ve doğayı sevme değerine ilişkin ürettikleri metaforlar

Şefkat	N	Doğayı sevme	N
Anne-baba	32	Her şeyi sevmek	11
Aile	6	Ağaç	9
Yastık	4	Çiçek	7
Ağaç	3	Hayvanlar	5
		Uyum	5
Diğer	12	Diğer	16
Toplam	57(64,04)		53(%59,55)

**Şefkat** değeri ile ilgili olarak öğrencilerin 57’si (% 64,04) metafor üretmiştir. Öğrenciler şefkat ile ilgili metaforlarını oluştururken daha çok anne (24), baba (8), aile (6), yastık (4) ve ağaç (3) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler şefkatle ilgili metaforlarını “Şefkat anne gibidir; çünkü anneler yavrularını koşul-

suz sever ve korur” (K/4/BYF), “Şefkat yastık gibidir; o başımıza başımız ona dayanır” (E/8/ÖYG) ifadelerini kullanmışlardır.

**Doğayı sevmeye** değeri ile ilgili 53 öğrenci (% 59,55) metafor üretmiştir. Öğrenciler metafor oluştururken daha çok “her şeyi sevmek (11), ağaç (9), çiçek (7), hayvanları sevmek (5) ve uyum (5) kavramlarını kullanmışlardır. Yedinci sınıfa giden bir kız öğrenci “Doğayı sevmek bir otu sevmek gibidir; çünkü o ot da doğanın parçasıdır” derken altıncı sınıfa giden bir erkek öğrenci “Doğayı sevmek hayvanları sevmek gibidir; doğa da hayvanlar gibi sevildikçe güzelleşir” demiştir.

### Öğrencilerin İç Huzur Değeri ile İlgili Ürettikleri Metaforlar

İç huzur değeri kanaatkârlık, mutluluk, sabır, kendini kontrol, saygı duyma, sağlıklı yaşam ve sebatkârlık değerlerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin kanaatkârlık, mutluluk, sabır ve kendini kontrol değerlerine ilişkin ürettikleri metaforlar Tablo 6’da görülmektedir.

**Tablo 6:** ÜZYÖ’nün kanaatkârlık, mutluluk, sabır, kendini kontrol değerlerine ilişkin ürettikleri metaforlar

Kanaatkârlık	N	Mutluluk	N	Sabır	N	Kendini Kontrol	N
Fakirler	12	Sonsuz sevinme	9	Anne	5	Araba kullanma	9
Kumbara	7	Şeker	4	Baba	3	İnsan	7
Sincap	5	Güneş	3	Hz. Muhammet	3	Bilgisayar	5
Sokak hayvanı	4	Kuş	2	Bilim adamı	3	Aynaya bakmaya	5
Diğer	10		13		22		13
Toplam	37(%41,57)	33(%37,07)		35(%39,33)		36(%40,45)	

**Kanaatkârlık** değeri ile ilgili olarak öğrencilerin 37’si (% 41,57) metafor üretmiştir. Metafor oluştururken daha çok “fakirler (12), kumbara (7), sincap (5) ve sokak hayvanı (4) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler kanaatkârlıkla ilgili metaforlarında “Fakirler ellerindeki ile yetinirler” “Fakir çocuğun kumbarasına; dolmayınca -olsun ben beklerim der” “Pelüş oyuncakla oynamaya; hayvanımız olmasa da onunla mutlu oluruz” (3/K/D), “Sincap; yemeğini az yer ve gerisini kışa saklar” (5/E/BYF), “Sandal; çok su alırsa batır” (7/E/ÖYG), ifadelerini kullanmışlardır. Öğrencilerin kanaatkârlıkla ilgili metaforlarında



bazı yanlış kullanımlar da görülmüştür. Kanaatkarlık “öğretmene benzer; çünkü öğretmenler bağışlayıcıdır”, “Kanaatkarlık karıncaya benzer: çünkü çok sebatkardırlar” “Kanaatkarlık köpeğe benzer; çünkü çok sabırlıdırlar” ifadeleri öğrencilerin bu değeri tam olarak anlamamış olduklarını gösterebilir.

**Mutluluk** değeri ile ilgili öğrencilerin 33’ü (% 37,07) metafor üretmiştir. Mutluluk ile ilgili metafor oluşturmada öğrencilerin “sonsuz sevinme (9), şeker (4), güneş (3), kuş (2) ve hastalık (2) kavramlarını daha çok kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin bu değerle ilgili metaforlarının; mutluluk “ağız gibidir; sürekli gülümser” “Mutluluk kuşa benzer; mutlu mutlu öter” (4/K/D), “Mutluluk küp şeker gibidir; dört mutlu olunca biz köşe oluruz” (6/E/BYF), “Mutluluk lavantaya benzer; çünkü lavanta mutluluk kokar” (5/K/BYF) “Mutluluk şeker gibidir; tadına doyum olmaz” (5/E/BYF), “Mutluluk hastalık gibidir; biri mutlu olunca diğerlerine de bulaşır” (6/K/BYF), ifadelerini kullanırken bir öğrenci mutluluk değerinin anlamıyla tam örtüşmeyen “Sırtlan gibidir; durmadan güler” ifadesinde bulunmuştur.

**Sabır** değeri ile ilgili öğrencilerin 35’i (% 39,33) metafor üretmiştir. Öğrenciler metafor oluştururken “anne (5), baba (3), Hz. Muhammet (3), bilim adamı (3) ve öğretmen (3) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler metaforlarında sabır; “ağaç gibidir; bekleyerek meyve verir” “Sabır babaya benzer; ondan hep bir şeyler istenir ama o sabırla karşılır” (3/E/D), “Sabır bilim adamı gibidir; çünkü bilim adamları bıkmadan çalışır” (5/K/BYF), “Sabır çalar sat gibidir; bekler ve zamanında işini yapar.” (6/E/BYF), “Sabır doğal kaynaklara benzer; çünkü ikisi de tükenir.” (4/K/D), “Sabır öğretmen gibidir; kızmamak için sabreder.” (3/K/D), “Sabır peygamber gibidir; çok peygamberler sabır örneğidir.” (5/K/BYF), “Sabır saklambaç oynamak gibidir; saklanmalarını ve bulunmayı sabırla bekleriz.” (6/K/BYF), “Sabır taş gibidir; uzun bir müddet sonra çatlar.” (7/K/ÖYG), ifadelerinde bulunmuşlardır.

**Kendini kontrol** değeri ile ilgili 36 öğrenci (% 40,45) metafor üretmiştir. Öğrenciler metaforlarında “araba kullanma (9), insan (7), bilgisayar (5), aynaya bakma (5) ve otomatik vites araba (3) kavramlarını kullanmışlardır. Kendini kontrol değeri ile ilgili öğrenciler metaforlarında “Kendini kontrol araba kullanmak; kontrolden çıkınca kaza olur” (7/E/BYF), “Kendini kontrol otomatik vitesli araç; pek çok şeyi kendisi ayarlar.” (7/E/BYF), “Hayat; kontrol edemezsek karmakarışık olur.” (6/K/BYF), “Bilgisayar; sistemleri kontrol eder.” (5/E/D), ifadelerini kullanmışlardır.

İç huzur değerinin alt başlıklarını oluşturan saygı duyma, sağlıklı yaşam ve sebatkarlık değerleri ile ilgili öğrencilerin ürettikleri metaforlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7:** ÜZYÖ’nün saygı duyma, sağlıklı yaşam ve sebatkarlık değerlerine ilişkin ürettikleri metaforlar

Saygı duyma,	N	Sağlıklı yaşam	Sebatkarlık	N	N
Atatürk, İstiklal Marşı, Bayrak	9	Makine	Karınca	6	5
Radyo	2	Spor	Nehir	5	4
Çiçek	1	Turp	Öğretmenlik	4	3
Diğer	13			17	11
Toplam	25(%25,09)			32 (%35,96)	22(%24,72)

**Saygı duyma** değeri ile ilgili olarak öğrencilerin 25’i (25,09) metafor üretebilmişlerdir. Saygı duyma değeri ile ilgili metafor üretirken öğrenciler daha çok Atatürk, İstiklal Marşı, Bayrak vb. saygı duyma (9), radyo (2), çiçek (1) ve yağmur (1) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrencilerin saygı duymayı bir değer olarak Atatürk, İstiklal Marşı ve Bayrağa saygı duyma olarak düşünmeleri bir somut işlemler dönemi göstergesidir. Öğrenciler metaforlarında saygı duymak; “İstiklal Marşı, Atatürk, bayrak vb. saygı duymak gibidir; çünkü bunlara saygı duymak gerekir.” (4,5,6/K,E/D,BYF), “Saygı duymak ata benzer; çünkü atlar sahibine saygı duyar.” (4/E/D), “Saygı duymak çiçek gibidir; çünkü çiçek toprağa saygı duyar.” (7/K/BYF) “Saygı duymak radyo gibidir; çünkü radyo bizim istediğimiz parçaları çalar.” “Saygı duymak yağmur gibidir; insana saygı duyduğunda sakın sakın yağar.” (7/K/ÖYG), ifadelerini kullanmışlardır.

**Sağlıklı yaşam** değeri için öğrencilerin 32’si (% 35,96) metafor üretebilmiştir. Öğrenciler metaforlarında makine (6), spor (5) ve turp (4) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler sağlıklı yaşam ile ilgili metaforlarını sağlıklı yaşam; “makineye benzer; çünkü yağına suyuna bakmazsan batarsın” (6/E/BYF), “Sağlıklı yaşam motora benzer; çünkü bazen bozulur bazen iyi olur.” (5/K/BYF), “Sağlıklı yaşam orman gibidir; çünkü yem yeşil ve doğal oldukça iyidir.” (6/E/BYF), “Sağlıklı yaşam paraya benzer; çünkü kaybedilebilir.” (6/E/BYF), “Sağlıklı yaşam turp gibi olmaya benzer; çünkü turp gibi isek sağlamız demektir.” (7/K/BYF), “Sağlıklı yaşam plastik gibidir; çünkü plastik 1000 yıl kendini korur.” (5/E/D), “Sağlıklı yaşam cetvel gibidir; çünkü kırılırsa onarılmaz.” (6/E/BYF) şeklinde ifade etmişlerdir.

**Sebatkarlık** değeri için öğrencilerin 22'si (% 24,72) metafor üretebilmiş ve karınca (5), nehir (4) ve öğretmenlik (3) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrencilerin sebatkarlıkla ilgili metafor ifadeleri sebatkarlık; “ağaç gibidir; çünkü ağaç ölene kadar aynı yerde kalır” “Sebatkarlık karıncaya benzer; çünkü karıncalar usanmadan çalışır.” (3/E/D), “Sebatkarlık nehir gibidir; çünkü nehir sürekli akıyor.” (5/K/BYF), “Sebatkarlık öğretmenlik gibidir; çünkü öğretmenler bir sınıfı yıllarca okutur.” (4/K/D) şeklindedir.

### Öğrencilerin Hakikat Değeri ile İlgili Ürettikleri Metaforlar

Hakikat değeri evrensel sevgi, merak, ayırt etme, kendini analiz etme ve tüm hayata ilgi duyma değerlerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin evrensel sevgi, merak ve ayırt etme değerlerine ilişkin ürettikleri metaforlar Tablo 8’de görülmektedir.

**Tablo 8:** ÜZYÖ’nün hakikat değerinin altı değerlerine ilişkin ürettikleri metaforlar

Evrensel sevgi	N	Merak	N	Ayırt etme	N	Kendini analiz etme	N	Tüm hayata ilgi duyma	N
Dünya	8	Bilsem Öğrencisi	6	Zeka	5	Bilgisayar	6	Kaşif	5
Her şeyi sevmeye	6	Çocuk	5	Sınav	4	Kendini bilmek	4	Fen dersine	3
Orman	5	Hayvan	5	Mikroskop	2	Röntgen	4	Bitki yetiştirmeye	2
Çocuk	5	Stetoskop	3	Parmak izi	2	Termometre	2	Bebek bakmaya	2
Diğer	11		10		8		10		8
T	35(%39,33)	29(%32,58)		21(%23,60)		28(%31,46)		19 (%21,35)	

**Evrensel sevgi** değeri için öğrencilerin 35’i (% 39,33) metafor üretmiş ve metaforlarında Dünya (8), her şeyi sevmeye (6), orman (5), çocuk (5), Allah (4) ve güneş (2) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrencilerin evrensel sevgi değeri için ürettikleri metaforlarda evrensel sevgi; “çocuklara benzer; çünkü çocuklar tüm insanları severler.” (6/K/BYF), “Evrensel sevgi dünya gibidir; her şeyi içine alır.” (4/K/D), “Evrensel sevgi güneşe benzer; her yeri ısıtır.” (6/K/BYF), “Evrensel sevgi dünya ve uzaydaki her şeyi sevmek gibidir; çünkü ayırım yapmazsınız.” (5/E/BYF), “Evrensel sevgi İslam’a benzer; çünkü İslam evrenseldir.” (7/K/BYF) ifadelerini kullanmışlardır.

**Merak** değeri için öğrencilerin 29'u (% 32,58) metafor üretmiştir. Öğrenciler metafor oluştururken “BİLSEM öğrencisi (6), çocuk (5), hayvan (6), stetoskop (3), yemekler (2) ve ışık (1) kavramlarını kullanmıştır. Öğrenciler metaforlarında merak “yemek yemeye benzer; az olunca yararlı çok olunca zararlıdır.” (7/K/ÖYG), “Merak stetoskopa benzer; çünkü stetoskop hastalığı arar ve bulmaya çalışır.” (3/E/D), “Merak ışığa benzer; her yere burnunu sokar.” (5/K/D), “Merak çocuk gibidir; çünkü meraklı biri her şeyi karıştırır.” (3/K/D), “Merak BİLSEM öğrencilerine benzer; çünkü merak bizim diğer adımız”(7/K/BYF) ifadelerini kullanmışlardır.

**Ayırt etme** değeri için öğrencilerin 21'i (% 33,60) metafor üretebilmiştir ve metaforlarında daha çok zeka (5), sınav (4), mikroskop (2), parmak izi (2), saat (2) ve renkler (2) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler metafor oluştururken merak; “zekaya benzer; çünkü her şey zekayla ayırt edilir” (6/K/BYF), “sınav gibidir; çünkü sınavda iyi kötü belli olur” (5/E/D), “mikroskop gibidir; çünkü mikroskop daha iyi inceler” (4/E/D), “parmak izi gibidir; benzeri olmadığından daha kolay ayırt edilir” (6/K/BYF), “renklere benzer; ayırt etmeyi kolaylaştırır” “örüntüye benzer; çünkü örüntü farklara göre düzenlenir” (7/K/ÖYG) ifadelerini kullanmışlardır.

**Kendini analiz** değeri için öğrencilerin 28'i (% 31,46) metafor üretmiş ve metaforlarında daha çok bilgisayar (6), kendini bilmek (4), röntgen (4), termometre (2), kimya (2) ve bilinçli insan (2) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler metaforlarında kendini analiz; “bilgisayara benzer; çünkü bilgisayar kendini analiz edebilir” (5/E/BYF), “kendini bilmeye benzer; kendini bilenler kendini iyi analiz eder” (6/K/BYF), “röntgen filmine; çünkü vücudumuzu olduğunu gösterir” (5/K/D), “kimya benzer; çünkü kimya maddeleri analiz eder” (7/K/ÖYG), “deneme sınavına; bilgilerimizi analiz eder” (6/E/BYF), “kitaba; her şeyi tanımlar, hatta kendini bile” (7/K/ÖYG) ifadelerinde bulunmuşlardır.

**Tüm hayata ilgi duyma** değeri ile ilgili olarak öğrencilerin 19'u (% 21,35) metafor üretebilmişlerdir ve metaforlarında daha çok “kaşif (5), fen dersine (3), bitki yetiştirmeye (2), bebek bakma (2), sincap (2) ve insan (2) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler metaforlarında tüm hayata ilgi duyma; “bebek bakmaya benzer; çünkü her şeyi ile ilgilenirsin” (4/K/D), “bitki yetiştirmeye benzer; çünkü bitkinin tohum, fide ve çiçek vb. her şeyi ile ilgilenirsin” (6/E/BYF), “fen dersine benzer; çünkü fen dersinde hayatı anlarsın” (5/K/D), “sincap gibidir; çünkü sincap tüm ağaçlarla ilgilenir” (3/K/D), “kaşif gibidir; çünkü kaşifler hayatı araştırır” (7/K/ÖYG) ifadelerinde bulunmuşlardır.

## ÜZYÖ'nün Doğru Davranış Değeri İle İlgili Ürettikleri Metaforlar

Doğru davranış değeri dürüstlük, cesaret, liderlik, zamanı kullanma, birlik ve minnettarlık değerlerini kapsamaktadır. ÜZYÖ'nün doğru davranış değerinin kapsamında yer alan dürüstlük, cesaret ve liderlik değerleri için ürettikleri metaforalar Tablo 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 9:** ÜZYÖ'nün dürüstlük, cesaret ve liderlik değerlerine ilişkin ürettikleri metaforlar

Dürüstlük	N	Cesaret	N	Liderlik	N
Öğretmen	7	Aslan	3	Atatürk	13
Kur'an	5	Ağaç	2	Kraliçe arı	8
Bebek	4	Süpermen/Badman	2/2	Aslan	5
E-okul	3	Harry Potter	1	İmame	2
Diğer	9		8		12
Toplam	28(%31,46)		18(%20,22)		40(%44,94)

**Dürüstlük** değeri için öğrencilerin 28'i (% 31,46) metafor üretmiş ve bunun için öğretmen (7), Kur'an(5), bebek (4), e-okul (3), karınca (3) ve arkadaşlık (2) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler metaforlarında dürüstlük; “öğretmene benzer; çünkü öğretmenler her zaman dürüsttür” (5/K/D), “Kur'an gibidir; çünkü Kur'an tamamen dürüstlüğe dayanır” (6/E/BYF), “bebek gibidir; çünkü bebekler kimseyi kandırmaz” (7/K/BYF), “arkadaşlık gibidir; çünkü arkadaşlar bir birini kandırmaz” (5/K/D) ifadelerinde bulunmuşlardır.

**Cesaret** değeri için öğrencilerin 18'i (% 21,22) metafor üretmiş ve metafor üretirken daha çok aslan (3), ağaç (2), Süperman, Batman (2), Harry Potter (1), Hz. Hamza (1) ve Fenerbahçe (1) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler metaforlarını oluştururken cesaret; “aslan gibidir; çünkü aslan cesaretin sembolüdür” (5/K/D), “ağaç gibidir; tüm zorluklara katlanır ve dim dik ayakta kalır” (3/K/D), Süperman/Batman/Harry Potter gibidir; çünkü hiçbir şeyden korkmaz” “Hz. Hamza'dır; O cesaret örneğidir” (7/K/BYF) ve “Fenerbahçe gibidir; hiçbir şeyden korkmadan diğer takımlara bana yenilin der” (6/E/BYF) ifadelerini kullanmışlardır.

**Liderlik** değeri için öğrencilerin 40'ı (% 44,94) metafor üretebilmiştir ve metafor üretirken Atatürk (13), kraliçe arı (8), aslan (5), imam (2), karınca (2) kavramlarını kullanmış iki öğrenci de kendisine benzetmiştir. Öğrenciler metafor oluştururken liderlik; “Atatürk'e benzer; çünkü o en büyük liderdir” (6/K/BYF), “aslana benzer; ormanın lideridir” (4/E/D), “imameye benzer; teşbihin başıdır” (6/K/BYF) ifadelerini kullanmışlardır.

ÜZYÖ'nün doğru davranış değerinin kapsamında yer alan zamanı kullanma, birlik ve minnettarlık için ürettikleri metaforalar Tablo 10'da gösterilmiştir.

**Tablo 10:** ÜZYÖ'nün zamanı kullanma, birlik ve minnettarlık değerlerine ilişkin ürettikleri metaforlar

Zamanı kullanma	N	Birlik	N	Minnettarlık	N
Saat	3	Karıncalar	7	Ay	1
Test çözme	3	El ele tutuşmak	4	Beyin	1
Dans	2	Kurtuluş savaşı	4	Çocuk	1
Maç	2	Türk Milleti	4	Eğilmek	1
Diğer	4		13		1
Toplam	14(%15,73)		30(%33,71)		5(%5,61)

**Zamanı kullanma** değeri için öğrencilerden 14'ü (% 15,73) metafor üretebilmiştir. Öğrenciler bu değer için metafor üretirken daha çok saat (3), test çözme (3), dans (2), maç (2) hayat (1) ve karınca (1) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler zamanı kullanma değeri için ürettikleri metaforlarda zamanı kullanma; “saate benzer; çünkü saat zamanı çok iyi kullanır” (5/E/D), “karıncaya benzer; çünkü karıncalar zamanını iyi kullanır” (4/K/D), “hayata benzer; iyi kullanmazsan kötü olur” (6/E/BYF) ifadelerinde bulunmuşlardır.

**Birlik** değeri için öğrencilerin 30'u (% 33,71) metafor üretmiştir. Öğrenciler metafor oluştururken karıncalar (7), el ele tutuşmak (4), kurtuluş savaşı (4), Türk Milleti (4), aile (3) ve daire (2) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler metafor oluştururken birlik; “futbol takımı gibidir; birlikte hareket edip başarılılar” (6/E/BYF), “karıncalara benzer; birlikte çalışırlar” (5/K/D), “turp hasadı yapmak gibidir; birlikte çalışmak gerekir” (6/K/BYF), “koroda söylemeye benzer; uyum içinde şarkı söyleriz” (3/K/D) ifadelerini kullanmışlardır.

**Minnettarlık** değeri ile ilgili olarak ancak 5 öğrenci (% 5,61) metafor üretebilmiştir. Öğrenciler metaforlarında ay, beyin, çocuk, eğilmek ve köpek kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler metafor üretirken minnettarlık; “beyin gibidir; hiçbir şeyi unutmaz” (7/K/ÖYG), “çocuğa benzer; çocuklar her şeylerini büyüklerine borçludur” (7/E/BYF) ifadelerini kullanmışlardır.

### **Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Şiddetten Kaçınma Değeri için Ürettikleri Metaforlar**

Şiddetten kaçınma değeri bağışlayıcılık, vatandaşlık, iyimserlik, hoşgörü, paylaşma ve doğru sözlülük değerlerini kapsamaktadır. Bu değerlerden bağışlayıcı-

cılık, vatandaşlık ve iyimserlik için öğrencilerce oluşturulan metaforlar Tablo 11’de belirtilmiştir.

**Tablo 11:** ÜZYÖ’nün bağışlayıcılık, vatandaşlık ve iyimserlik değerlerine ilişkin ürettikleri metaforlar

Bağışlayıcılık	N	Vatandaşlık	N	İyimserlik	N
Allah	13	Atatürk	7	Öğretmen	4
Öğretmen	8	Hepimiz	5	Melek	4
Ağaç	3	Türk vatandaşlarına	4	Hz. Muhammed	3
Diğer	14		8		12
Toplam	38(%42,70)		24(%26,97)		23(%25,84)

**Bağışlayıcılık** değeri ile ilgili olarak öğrencilerin 38’i (% 42,70) metafor üretmişlerdir. Öğrenciler metaforlarında Allah (13), öğretmen (8) ağaç (3), anne (3) kavramlarını kullanmıştır. Öğrenciler bağışlayıcılık değeri ile ilgili olarak bağışlayıcılık; “Allah’a benzer; çünkü O her şeyi bağışlar” (6/K/BYF), “anne gibidir; her zaman bağışlayıcıdır” (5/K/D), “toprak gibidir; her şeyi örter” (7/K/BYF), “öğretmen gibidir; ödevini yapmasan da affeder” (5/K/BYF) ifadelerini kullanmışlardır.

**Vatandaşlık** değeri için öğrencilerin 24’ü (% 26,97) metafor oluşturabilmiştir ve metaforlarında Atatürk (7), hepimiz (5), Türk vatandaşlarına (4) ve arkadaşlarıma (2) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler metaforlarını oluştururken vatandaşlık; “Atatürk’ benzer; çünkü O vatanını çok sever” (4/E/D), “Türk vatandaşlarına; çünkü Türkler iyi vatandaştır” (6/K/BYF), “kardeşliğe benzer; kardeş aynı anadan vatanış aynı vatandandır” (5/E/BYF) ifadelerin kullanmışlardır.

**İyimserlik** değeri için öğrencilerin 23’ü (% 25,84) metafor üretmişlerdir. Öğrenciler metaforlarında öğretmen (4), melek (4), Hz. Muhammed (3) ve Pollyanna (3) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler iyimserlik ile ilgili metafor üretirken iyimserlik; “öğretmenler gibidir; her zaman iyi düşünürler” (3/E/D), “bahar gibidir; bekleyince güzel günler gelir” (5/K/D), “Hz. Muhammed gibidir; geleceğin hep iyi olacağını düşünür” (7/K/ÖYG), “Pollyanna gibidir; hiç kötü şeyler düşünmez” (6/K/BYF), “beyaz şapka gibidir; her olayın iyi yönlerini düşünür” (7/K/BYF) ifadelerini kullanmışlardır.

Şiddetten kaçınma değerinin kapsamına giren hoşgörü, paylaşma ve doğru sözlülük değerleri ile ilgili veriler Tablo 12’de gösterilmiştir.

**Tablo 12:** ÜZYÖ'nün hoşgörü, paylaşma ve doğru sözlülük değerlerine ilişkin ürettikleri metaforlar

Hoşgörü	N	Paylaşma	N	Doğru sözlülük	N
Mevlana	8	Sevgi	6	Sözlük	11
Osmanlı	3	Doğa	5	Müslümanlar	8
Melek	2	Hava	4	Kitap	6
Türkler	2	Güneş	4	Bilim adamı	5
Diğer	9		15		11
Toplam	27(%30,33)		34(%38,20)		41(%46,06)

**Hoşgörü** değeri için 85 öğrenciden 27'si (% 30,33) metafor üretmişlerdir. Metaforlarında daha çok Mevlana (8), Osmanlı (3), melek (2), Türkler (2) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler metaforlarında hoşgörü; “Mevlana gibidir; çünkü o en büyük hoş görü sahibidir” (6/K/BYF), “çiçeklere benzer; çünkü çiçekler hep güzel görünerek hoş görünür, hoş görür” (6/K/BYF) “melekler gibidir; hep hatalar olmasın isterler”(5/E/D) ifadelerini kullanmışlardır.

**Paylaşma** değeri ile ilgili olarak 85 öğrenciden 34'ü (% 38,20) metafor üretmişlerdir. Metaforlarında sevgi (6), doğa (5), hava (4), güneş (4) kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenciler metaforlarını paylaşma; “doğa gibidir; çünkü doğa her şeyini dengeli şekilde paylaşır” (6/E/BYF), “çocuklar gibidir; çünkü çocuklar tüm oyuncaklarını paylaşırlar” (7/K/ÖYG), “domates ve peynir gibidir; çünkü onlar paylaşılır” (7/E/BYF) ifadelerini kullanmışlardır.

**Doğru sözlülük** değeri için 85 öğrenciden 41'i (% 46,06) metafor üretmiştir. Öğrenciler metafor üretirken sözlük (11), Müslümanlar (8), kitap (6), bilim adamı (5) kavramların kullanmışlardır. Öğrenciler doğru sözlülükle ilgili metaforlarını “Müslümanlara benzer; çünkü onlar hiç yalan söylemezler” (6/E/BYF), “bilim adamlarına benzer; yalan söylemezler” (7/K/ÖYG), “düz bir çizgiye benzer; çünkü düz çizgi dürüstler gibi yamulmaz” (5/K/BYF) ifadelerin kullanmışlardır.

### **En Çok ve En Az Metafor Ürettikleri Değerler**

Öğrencilerin en çok ve en az metafor ürettikleri değerlere ilişkin veriler Tablo 13'te belirtilmiştir.



**Tablo 13:** ÜZYÖ'nün en çok ve en az metafor ürettikleri değerlere ilişkin veriler

Değer	N	%	Sınıf					Değer	N	%	Sınıf				
			3	4	5	6	7				3	4	5	6	7
Şefkat	57	64,04	15	10	18	6	8	Ken. analiz etme	28	31,46	2	4	9	5	8
Doğayı sevmeye	53	59,55	10	14	17	2	10	Dürüstlük	28	31,46	5	7	5	3	8
Dostluk	50	56,18	21	8	11	4	6	Hoşgörü	27	30,34	5	5	7	3	7
Doğru sözlülük	41	46,07	10	16	11	4	7	Saygı duyma	25	28,09	5	6	3	3	8
Liderlik	40	44,94	6	11	10	5	8	Vatandaşlık	24	26,97	4	5	4	4	7
Merhamet	39	43,82	10	7	8	5	9	İyimserlik	23	25,84	6	5	3	4	5
Bağışlayıcılık	38	42,70	8	13	7	4	6	Sebatkârlık	22	24,72	9	5	2	3	3
Kanaatkârlık	37	41,57	7	11	7	6	6	Ayırt Etme	21	23,60	3	8	2	1	7
Kendini kontrol	36	40,45	7	10	8	4	7	Hayata ilgi duyma	19	21,35	3	7	2	2	5
Sabır	35	39,33	9	7	6	4	9	Cesaret	18	20,22	2	8	1	1	6
Evrensel sevgi	35	39,33	8	7	10	3	7	Zamanı kullanma	14	15,73	1	4	3	1	5
Paylaşma	34	38,20	6	5	12	7	4	Minnettarlık	5	5,62	0	1	2	0	2
Mutluluk	33	37,08	7	6	9	4	8		31,21	35,06	6,59	7,31	7,31	3,41	6,97
Sağlıklı yaşam	32	35,96	8	4	9	2	9			%	27,44	31,78	33,23	42,67	58,05
Cömertlik	32	35,96	5	5	9	3	10		N		24	23	22	8	12
Birlik	30	33,71	5	4	11	4	9		Sınıf		3	4	5	6	7
Merak	29	32,58	4	9	6	2	8								

Yirmi dokuz değer incelendiğinde öğrencilerin en fazla metafor ürettikleri ilk 9 (% 30) ve en az metafor ürettikleri son dokuz (% 30) değerler şunlardır:

Öğrencilerin en çok metafor ürettikleri değerler şefkat (57;% 64,04), doğayı sevmeye (53;%59,55), dostluk (50;%56,18), doğru sözlülük (41;%46,07), liderlik (40;%44,94) merhamet (39;%43,82), bağışlayıcılık (38;%42,70), ve kanaatkârlık (37;%41,57) değerleridir. Öğrencilerin en az metafor ürettikleri değerler ise minnettarlık (5;%5,62), zamanı kullanma (14;%15,73), cesaret (18;%20,22), tüm hayata ilgi duyma (19;%21,35), ayırt etme (21;%23,60), sebatkârlık (22;%24,72), iyimserlik (23;%25,84) ve vatandaşlık (24;%26,97) değerleridir.

## Öğrencilerin Sınıflarına Göre Değerlere İlişkin Metafor Üretme Durumu

Öğrencilerin sınıflara göre metafor üretme durumları Tablo 13'te gösterilmiştir. Verilere göre öğrencilerin metafor üretme ortalaması 31,21 (% 36,39)'dır. Üçüncü sınıfların % 27,44'ü, dördüncü sınıfların % 31,78'i, beşinci sınıfların % 33,23'ü, altıncı sınıfların % 42,67'si, yedinci sınıfların % 58,05'i metafor üretmiştir. Üstün zekâlı öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe metafor üretme yüzdelerinin arttığı görülmektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Psikolojik araştırmalar üstün yetenekli öğrencilerin ahlaki gelişimi ile ilgili önemli veriler ortaya koymuştur. Polonyalı psikiyatr ve psikolog Kazimierz Dabrowski (1996) yaptığı nörolojik araştırmalarında üstün yetenekli öğrencilerin hassas, nazik, duyarlı, empatik, sakin, çalışkan, bilge, merhametli, tedbirli, derin duyguları olan ve idealist olduklarını belirlemiştir. Dabrowski (1996) üstün yetenekli öğrencileri toplumun hazineleri olarak kabul eder. Üstün yeteneklilerin duygusallıklarını, yeteneklerini, ilgi ve hassasiyetlerinin erken yaşlarda tespit edilmesi toplum ve bilim için önemli bir kazanım olacaktır. Ancak ona göre öğrencilerin doğal farklılıklarından gelen bu özellikleri toplum tarafından yok edilme riski ile karşı karşıyadır.

Bazı araştırmalar (Schetky, 1981; Manaster ve Powell, 1983; Terrassier, 1985; Tolan, 1989) üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel, duygusal ve fiziksel açıdan eş zamanlı olmayan bir gelişim gösterdiklerinden bahsederler. Takvim yaşı fiziksel gelişim, hızlı el yazısı, duygusal ihtiyaçlar ve sosyal becerilerle daha çok ilgili iken zihinsel gelişim ilgiler, akran ilişkileri, öğrenme hızı, uzmanca öğrenilmiş bilgilerin miktarı ve dünya hakkındaki farkındalık ile ilgilidir (Robinson ve Noble, 1991). Eş zamanlı olmayan gelişim üstün yetenekli öğrencilerin evrensel bir özelliğidir. Örneğin zekâ puanı 170 IQ olan altı yaşındaki Kate, bisiklete binerken altı, kuralları tartışırken dokuz, hobilerini ya da kitaplarını seçerken sekiz, "Hâlâ oturacak mıyız?" diye sorarken beş yaşındaymış gibi davranabilir. Bu durum öğrencilerin bilişsel gelişimini tanımlayan IQ puanlarının onların tam olarak anlaşılmasına yetmeyeceğinin bir ifadesidir (Binet ve Simon, 1908). Üstün yetenekli öğrenciler sadece yaşlarından farklı düşünmezler, onlar aynı zamanda yaşlarından farklı hissederler. Bu nedenle öğrencilerin anlaşılabilmesi için özellikle ahlaki gelişimleri iyi bilinmelidir (Silverman, 1994).

Bu araştırma sonuçlarına göre üstün yetenekli öğrencilerin değerleri biliyor olmalarının bir göstergesi olarak değerlere ilişkin metafor üretme durumları incelendiğinde öğrencilerin üçte ikisinin metafor üretmedikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin çoğunun değerlere ilişkin çok derin bilişsel yapılaraya sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Tüm öğrencilere olduğu gibi üstün yetenekli öğrencilere de değerler eğitimi verilmesi konusunda eğitimciler (Witty, 1963; Raths ve Simon, 1966; Ekşi, 2003; Çağlar, 2004; Hökelekli ve Gündüz, 2004; Gökdere ve Çepni, 2004; Gündüz, 2004; İşcan, 2007;) ortak görüş sahibidir. Sternberg (2008) üstün yetenekli öğrencilerin değer eğitimindeki önemli adımlardan birini öğrencilerin değerlerin anlamlarını öğrenmeleri olarak belirtmiştir. Öğrencilerin üçte ikisi değerlerle ilgili metafor üretmediklerine göre bu öğrencilere yönelik eğitim programlarında değerler eğitimine mutlaka yer verilmelidir.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda üstün yetenekli öğrencilerin cömert (Silverman, 1994), değerleri uygulamada kararlı, istekli ve idealist (Lovecky, 1993; Moran ve Gardner, 2006; Piechowski, 1991; Roeper, 1988), empati duyguları gelişmiş ve sosyal biliş düzeyleri yüksek (Lovecky, 1994; Silverman, 1994; Tirri ve Pehkonen, 2002) olduğu ortaya konulmuştur. Ülkemizdeki üstün yeteneklilerle ilgili araştırmalarda da (Ekşi, 2003; Çağlar, 2004; Hökelekli ve Gündüz, 2004; Gökdere ve Çepni, 2004; Gündüz, 2010) öğrencilerin bu özelliklere sahip oldukları belirtilmektedir. Öğrencilerin bu değerlere ilişkin metafor üretmemiş olmaları bu değerlere sahip olmamalarından değil zihinsel olarak net bir şekilde ifade edememelerinden kaynaklanabilir.

Öğrenciler ürettikleri metaforlarda oldukça etkili ifadeler kullanmışlardır. Bu durum değerlerle ilgili metafor üretebilen öğrencilerin değerlerin anlamlarını derinlemesine bildiklerini göstermektedir. Araştırma katılımcılarının ilköğretim üç-yedinci sınıf öğrencileri olduğu dikkate alınırsa bu çocukların 7-12 yaş arasında oldukları; bu yaş aralığının da Piaget'nin gelişim kuramına göre somut işlemler dönemine denk geldiği (Selçuk, 2010; Senemoğlu, 2007) söylenebilir. Öğrenciler gelişim açısından somut işlemler döneminde olmalarına karşın bu araştırmada kendilerine sorulan soyut ifadeler olan değerlerle ilgili metafor üretebilmişlerdir. Bu da öğrencilerin zihinsel olarak ve değerleri anlama açısından yaşlılarından birkaç yaş ilerde ve soyut işlemler döneminde olduklarını göstermektedir. İlgili literatür incelendiğinde de (Ataman, 2004; Baykoç Dönmez, 2004; Enç, 2005; Dabrowski, 1996; Cutts, 2001; Gökdere ve Çepni, 2004; Gross, 1998; Lovecky, 1994; Renzulli, 1999; Silverman, 1994;

Witty, 1963) üstün zekâlı öğrencilerin yaşitlarından duyuşsal özellikler açısından da ileri düzeyde becerilere sahip oldukları belirtilmektedir. Ancak bu durum sadece metafor üretebilen üçte birlik kısım için söylenebilir. Değerlerin anlamlarını derinlemesine bilmeyen üçte ikilik üstün yetenekli öğrenci grubu için değerler eğitimine mutlaka yer verilmelidir.

Öğrenciler en çok şefkat, doğayı sevmeye, dostluk, doğru sözlülük, liderlik, merhamet, bağışlayıcılık, kanaatkârlık ve bağışlayıcılık değerleri ile ilgili metafor üretmişlerdir. Literatür incelendiğinde (Ataman, 2004; Baykoç, 2004; Çağlar, 2004; Enç, 2005; Gökdere ve Çepni, 2004) yukarıda bahsedilen değerlerin üstün yetenekli öğrencilerin kişisel özelliklerinden olduğu görülür. Bu değerlere öğrencilerin tanıma ve tepkide bulunma düzeyinde sahip oldukları; bu düzeyde sahip oldukları değerleri de daha iyi algıladıkları söylenebilir. Bu aşamadan sonra bu değerlerin kişilik haline getirme düzeyine ulaştırmaya yönelik eğitim verilmesi gerekir.

Öğrencilerin en az ürettiği metaforlar minnettarlık, zamanı kullanma, cesaret, tüm hayata ilgi duyma, ayırt etme, sebatkârlık, iyimserlik ve vatandaşlık değerleridir. Çağlar (2004), Gündüz (2010), Akarsu (2004) bu değerlere üstün zekâlı öğrencilerde sıklıkla gözlenen değerler olduğunu belirtir. Öğrenciler bu değerlere sahip olsa bile metafor üretememiş olabilirler. Ayrıca bu değerlerin metaforlarla somutlaştırılması oldukça zor değerler olduğu söylenebilir. Bununla birlikte (Schetky, 1981; Manaster ve Powell, 1983; Terrassier, 1985; Tolan, 1989) bazı üstün zekâlı öğrencilerde ahlaki özelliklerin tam olarak bulunamayacağı belirtilir. Bu araştırmada öğrencilerin ahlaki özelliklere ne derecede sahip oldukları belirlenmemiştir. Ancak öğrencilerce zamanı kullanma, cesaret, tüm hayata ilgi duyma, ayırt etme, sebatkârlık, iyimserlik ve vatandaşlık değerleri ile ilgili çok az metafor üretilmiştir. Bu konudaki her iki grubun görüşü de dikkate alınarak minnettarlık, zamanı kullanma, cesaret tüm hayata ilgi duyma, ayırt etme, sebatkârlık, iyimserlik ve vatandaşlık değerlerinin öğretimine tanıma düzeyinden başlanmalıdır.

Binet ve Simon, (1908) ve Robinson ve Noble, (1991) üstün yetenekli öğrencilerin takvim yaşlarının tüm gelişim özelliklerinin paralellik gösteremeyeceğini ancak zihinsel yaşları ile duygusal gelişimlerinin örtüştüğünden bahseder. Bu araştırma sonucuna göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sınıf düzeyleri ilerledikçe değerlerle ilgili yorumlama düzeyleri de yükselmektedir. Öğrencilerin takvim yaşlarına bağılı olmakla birlikte üstün zekâlı ve yetenekli olmalarının da etkisi ile sınıf düzeyleri yükseldikçe derinlemesine benzetmeler

yapabildikleri görülmektedir. Kohlberg (1984) ve Sternberg (2009) da ahlaki gelişimin aşamaları olduğunu ve çocuklar büyüdükçe, onların bu aşamada ilerlediğini belirtmektedir.

Öğrencilerin sınıf düzeylerinin artmasına bağlı olarak metafor üretme becerilerinin de gelişiyor olması, öğrencilerin zeka yaşlarının ve düşünme becerilerinin zamanla güçlenerek ilerlediği yönünde yorumlanabilir. Ayrıca bu veri Bilim ve Sanat Merkezlerinde üçüncü sınıftan yedinci sınıf düzeyine kadar verilen eğitimin öğrencilerin değerleri daha iyi anlama, yorumlama ve somut olarak ifade etme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Tabii ki bu süreçte Bilim ve Sanat Merkezlerindeki eğitimlerinin yanı sıra okulda ve okul dışında aldıkları eğitimin etkisi de vardır. Bunların hepsi bir bütünlük içerisinde değerlendirildiğinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin üçüncü sınıftan yedinci sınıfa gelene kadar değerleri daha iyi anlayacak eğitimler aldıkları ve değerleri daha açık halde ifade edebilir bir düzeye ulaştıkları görülmektedir. Buna göre öğretim programlarında yer alan değerler eğitimi etkinlikleri, tüm üstün yetenekli öğrencilerin değerleri etkili bir şekilde öğrenmesini sağlayacak şekilde uygulanmalıdır.

Öğrenciler metafor oluştururken fen ve teknoloji dersindeki kavramlardan, kendi ilgi alanlarına giren konulardan, günlük olaylardan ve medyadan etkilenmektedirler. Örneğin verilerin toplandığı tarihte Fenerbahçe ve şike haberlerinin gündemde olması öğrencilerin metaforlarına yansımıştır. Ayrıca öğrencilerin yemek sevme, spor yapma, test çözüme gibi günlük etkinlikleri metaforlarında açıkça görülmektedir. Bu sonuç araştırmanın birincil amaçları arasında değildir, araştırma sürecinde yapılan bir tespittir. (Çağlar, 2004) da öğrencilerde değerlerin doğuştan getirilmediğini, öğrencilerinin sosyal hayatları içinde değerleri kazandıklarını belirtir. Buna göre üstün zekâlı öğrencilerin değerleri doğru şekilde algılamaları için olumlu sosyal ortamlarda bulunmaları büyük önem arz etmektedir.

Araştırma sonuçları değerler eğitimi programı geliştirme sürecinde bir ihtiyaç analizi olarak ele alındığında 7-12 yaş grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin değerlere ilişkin bilgi düzeyleri yeterli değildir. Bu öğrencilere değerler duyuşsal kazanımların öğretimindeki alma basamağından başlanarak öğretilmelidir. Esasen üstün yetenekli öğrenciler için bir değerler eğitimi programı şarttır. Bu program hazırlanırken değerlerin anlaşılmasını ve öğrencilerce değerlerin anlamlarının açık hale getirilmesini sağlayacak kazanımlar ve etkinlikler yer almalıdır.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler pek çok yüksek ahlaki ve moral değere ve duyarlılığa sahiptir. Onları tanımayan bir eğitim sistemi içerisinde onların bu duyarlılığı anlamsız kalabilir ve bu öğrenciler kuru kuruya ders çalışıp başarılı olan öğrenciler olarak algılanabilir. Eğer bizler ahlaki ve manevi liderlerimizin olmasını istiyorsak, üstün yeteneklilerin iç dünyasını anlamak ve doğru şekilde beslemek zorundayız. Bizlerin soyut muhakeme gücü ile karmaşıklık, ahlaki değerler ve toplumun değişimi arasındaki doğal ilişkiyi anlaması gerekir. Bizler bazen, zengin ve derin iç dünyaların, hangi moral duyarlılık ve yüksek düzeyde değerler sistemi içinden çıktığı gerçeğini gözden kaçırmayı seçebiliyoruz. Bizler bazen kendimizi, bazen de çocukluğun ruhunu unutabiliyoruz. Tüm bunlar asla akıllıca ve ögütlenen bir ticaret değildir (Silverman, 1994).

Yirmi-otuz yıl sonranın aydınları, geleceğin mimarları olan üstün yetenekli öğrencilerin zihinsel, sosyal ve psikolojik bir bütünlük içinde gelişimlerinin sağlanması için etkili bir değerler eğitimi programına ihtiyaç vardır. Sağlıklı bir toplum değerli bireylerden oluşabilir. Doğru bir değer eğitimi aynı zamanda iyi bir üstün yetenekliler eğitimi de demektir. Ülkemizin en değerli varlıklarının başında gelen üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerimize çocukluklarında sahip oldukları bu değerleri geliştirecek bir eğitim ortamı oluşturmak tüm eğitimcilerin öncelikli görevidir.

## Kaynakça

- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekliler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akin, T. et al. (1995). *Character education in America's school*. Spring Valley, CA.: Innerchoice Publishing.
- Alport, G.W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt.
- Ataman, A. (2004). Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Baykoç D. N. (2004). Üstün yetenekli çocukların eğitimlerinde bilim sanat merkezlerinin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, M. R. Şirin, (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 69-73, İstanbul.
- Beck, C. T. (1997). Humor in nursing practice: A phenomenological study. *International Journal of Nursing Studies*, 34(5), 346-352.

- Berger, R. (2003). *An ethic of excellence: Building a culture of craftsmanship with students*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Berkowitz, M.W. & Hoppe, M.A. (2009). Character education and gifted children. *High Ability Studies*, 20(2), 131-142.
- Berkowitz, M.W. & Bier, M.C. (2005). *What works in character education: A researchdriven guide for educators*. Washington DC: Character Education Partnership.
- Bilsky, W. & Schwartz, S.H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8, 163-181.
- Bilsky, W. & S.H. Schwartz (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8, 163-181.
- Binet, A. & Simon, Th. (1908). Le developpement de l'intelligence chez les enfants. *L'Annee Psychologique*, 14,1-94.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Cortazzi, M. & Jin, L. (1999). Bridges to learning: Metaphors of teaching, learning and language. L. Cameron & G. Low, (Ed.), *Researching and applying metaphor* (ss.149-176). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. & Robinson, R. E. (1986). Culture, time and the development of talent. R. J. Steinberg ve J. E. Davidson, (Ed.), *Conceptions of giftedness* (ss. 264-284). New York: Cambridge University Press.
- Cutts, E. & N. Moseley, (2001). *Üstün zekâh ve yetenekli çocukların eğitimi*. (İ. Ersevim, Çev). İstanbul: Özgür Yayınları (1997).
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâh çocukların özellikleri. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Dabrowski, K. (1996). *Multilevelness of emotional and instinctive functions*. Lublin: Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün çocuklar. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- DeMause, L. (1994). *The history of childhood*. New York: Harper.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Dilmaç B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin*

- insani değerler ölçeği ile sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Durmuş, Ç. (1996). *Değerlerin meslek grupları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Ekşi, H. (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Elbot, C. & Fulton, D. (2008). *Building an intentional school culture: Excellence in academics and character*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Erden, M. & Akman, Y. (1999). *Eğitim psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretme)*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Feldhusen, J. F. (1986). A Conception of giftedness. R. J. Steinberg ve J. E. Davidson, (Ed.), *Conceptions of Giftedness* (ss.112-127). New York: Cambridge University Press.
- Feldhusen, J. F. (1997). Educating teachers for work with talented youth. N. Colangelo ve G. A. Davis (Ed.), *Handbook of gifted education*. (2. Baskı). Boston: Allyn ve Bacon.
- Gökdere, M. & Çepni, S. (2003). Üstün yetenekli çocuklara verilen değerler eğitiminde öğretmenin rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 93-107.
- Gross, M. (1998). The 'me' behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity. *Roepers Review*, 20 (3), 167-174.
- Grusec, J. E. & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30(1), 4-19.
- Guba, Egon. G. & Yvonna S. L. (1989). *Fourth generation evaluation*. California: Sage Publications.
- Gündüz, T. (2010). Üstün zekâlı çocuklarda ahlâk gelişimi ve eğitimi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1) 157-177.
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. J. M. Halstead ve M. J. Taylor, (Ed.), *Values in Education and Education in Values* (ss.3-13). Oxon: Routledge Falmer.
- Heenan, J. A. (2007). Case for teaching objective values. [www.teachingvalues.com/](http://www.teachingvalues.com/)



- valuecasestudy.html (Erişim: 11 Mayıs 2011).
- Hökelekli, H. & Gündüz, T. (2004). Üstün yetenekli çocukların karakter özellikleri ve değerler eğitimi. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, M. R. Şirin, (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar / hayat, anlam ve dil*. (G. Yavuz, Çev.). İstanbul: Paradigma Yayıncılık. (1999).
- Lovecky, D. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. L.K. Silverman, (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (29–47). Denver: Love.
- Lovecky, D. (1994). Identity development in gifted children: Moral sensitivity. *Roepers Review*, 20(2), 90–95.
- Loye, D. (1990). Moral sensitivity and the evolution of higher mind. *World Futures: The Journal of General Evolution*, 30(1-2) 41-52.
- Manaster, G. J. & Powell, P. M. (1983). A framework for understanding gifted adolescents' psychological maladjustment. *Roepers Review*, 6, 70-73.
- Moran, S. & Gardner, H. (2006). Extraordinary achievements: A developmental and systems analysis. D. Kuhn, R. Siegler, W. Damon, R. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology*. Volume 2 (6th ed.) (905–949). Hoboken, NJ: J. Wiley and Sons.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor* (G. Bulut, Çev.). İstanbul: BZD Yayıncılık.
- Piechowski, M.M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. N. Colangelo, G.A. Davis (Ed.). *Handbook of gifted education* ( 285–306). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Powney, J. C., Schlapp, M. A., Glisso, U., Johnstone, P. & Munn, P. (2004). *Understanding values education in the primary school*. UK: University of Glasgow.
- Raths, L.E., Harmin, M. & Simon, S.B. (1966). *Values and teaching: Working with values in the classroom*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Books Inc.
- Renzulli, J. S. (1999). What is thing called giftedness and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of Gifted*. 23(1), 3-54.
- Roepers, A. (1988). Should educators of the gifted and talented be more concerned with world issues? *Roepers Review*, 11, 12–13.

- Roeper, A. (1990). *Educating children for life: The modern learning community*. Monroe, NY: Trillium.
- Robinson, N. M. & Noble, K. D. (1991). Social-emotional development and adjustment of gifted children. M. C. Wang, M. C. Reynolds, ve H. J. Walberg (Ed.). *Handbook of special education: Research and practice*. Volume 4: Emerging programs (pp. 57-76). New York: Pergamon Press.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Schwartz, S.H. & Bilsky, W. (1987). Towards a psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Saban, A. (2009). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmenleri adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. 21.04.2011, [www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2009\\_cilt7/sayi\\_2/281-326.pdf](http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2009_cilt7/sayi_2/281-326.pdf)
- Schetky, D. H. (1981). A psychiatrist looks at giftedness: The emotional and social development of the gifted child. *G/C/T*, 18, 2-4.
- Selçuk, Ziya. (2010). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim (Kuramdan uygulamaya)*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Shiff, R. (1979). Art and life: A metaphoric relationship. S. Sacks, (Ed.), *On metaphor*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Shuell, T. J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into Practice*, 29, 102-108.
- Silverman, L.K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2), 110–117.
- Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (Altıncı Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Colifornia: Sage Publications.
- Sternberg, R.J. (2008). The WICS approach to leadership: Stories of leadership and the structures and processes that support them. *The Leadership Quarterly*, 19(3), 360–371.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (5. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şirin, A. (1983). *Gençlerin değerler sıralaması üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Terrassier, J.C. (1985). Dyssynchrony-uneven development J. Freeman (Ed.). *The psychology of gifted children* (ss. 265-274). New York: John Wiley.
- Tirri, K. & Pehkonen, L. (2002). The moral reasoning and scientific argumenta-

tion of gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 13, 120–129.

Tolan, S. (1989). Special problems of young highly gifted children. *Understanding Our Gifted*. 1(5),7-10.

Topçuoglu, A. (1999). *Üniversite gençliğinin değerleri*. Ankara: Vadi Yayınları.

UNESCO. (2005). Living values education. 24.04.2001, [www.livingvalues.net](http://www.livingvalues.net)

Witty, P. (1963). *Üstün yetenekli çocuklara nasıl yardımcı olabilirsiniz?* (İ. Özgentaş, Çev.), Ankara: E.M.H.M.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri*. Ankara, Seçkin Yayınları.

## A Descriptive Analysis of Gifted and Talented Students' Perception of Value

Ahmet Kurnaz\*

Ümit ÇİFTÇİ\*\*

Hilal KARAPAZAR\*\*\*

### Introduction

Values appear as criteria in individuals' thoughts, attitudes, behaviors and works and constitute an inseparable part of social integrity (Durmuş, 1996). Powney et al. (2004) state that values include the religious and moral fields of belief and linked to our mental structure, emotions and behaviors. Values share eight common points, namely honesty, compassion, being aware of the others, mercy, compliance and obedience, responsibility, respect and duty and they are universal (Akin et al., 1995; Heenan, 2007).

Values Alport (1937), Vernon and Lidzey (1960) were classified as aesthetic, scientific, economic, political, social and religious values (Topçuoğlu, 1999),

---

\* Asst. Prof. Dr., Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Department of Special Education

**Address for correspondence:** Necmettin Erbakan Ün. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fak. A Blok Me-ram/Konya

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

\*\* Specialist Teacher, Konya Science and Art Center

**E-mail:** umut\_fx@hotmail.com

\*\*\* Specialist Teacher, Eskişehir Emine Emir Şahbaz Science and Art Center

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

and personal and social values (Şirin, 1983). Socio-cultural and humanistic values, which are considered to be universal, are classified as love, inner peace, truth, right behavior, and avoidance of violence (Dilmaç, 1999; Dilmaç, 2007). What is important here is that individuals accept values on the basis of their perception, internalize them and enforce them (Grusec & Goodnow, 1994).

Values have a direct or indirect influence on the harmony between man, who is a social being, and the society and on the performance of individuals in daily life. Therefore, equipping individuals, as members of the society, with values that will help them exhibit appropriate moral decisions and behaviors is among the fundamental goals of educational programs (Ekşi, 2003; Elbot & Fulton, 2008). Educational programs should include art, physical education, music, and of course guidance and social-emotional programs as well as academic ones (Berkowitz & Hoppe, 2009) and find ways and means to link ethical problems in students' lives to teaching programs (Berger, 2003). Values education is in fact as old as efforts aimed at helping young people to socialize. All societies since the appearance of mankind have been aware that their future is based on young people (DeMause, 1994). Moreover, values education helps individuals reflect on their own experiences and explore the meanings and examples of these experiences (Halstead, 1996).

Values education is education of the affective domain and while receiving such an education, individuals go through the stages of receiving/perceiving, responding, valuing, organizing and personalization (Demirel, 200; Erden, 19992; Senemoğlu, 2007; Sönmez, 1994; Sünbül, 2011). Stenberg (2009) points out that one of the stages in values education is knowing the meaning of value. Therefore, in values education, meanings of values should be clarified and how each individual perceives and considers values, from the level of receiving values to the level of personalization, should be revealed clearly. Individuals who have values that are not clear to themselves cannot know what their goals are, what they should oppose and what they support, and what they will do in the future. It seems that very few people indeed possess distinct and clear values (Raths et al., 1966).

Values education becomes an even more important subject for individuals with gifted and talented (GT), who are more active than 98 % of the society in generating technological, social, strategic, ethical and aesthetic information, and usually assume the role of a leader in society (Hökelekli & Gündüz, 2004; Berkowitz & Hoppe, 2009). Children with gifted (SI) who have been able to

meet expectations from them will constitute the executive and intellectual section of the society throughout their lives as executives and leaders. (Cutts & Moseley, 2001). In order for SI children to be able to continue their lives in a healthy manner and not to experience social problems in their social relations, they should be taught how to solve social problems they will encounter (Can, 2008).

Gifted and ability is a combination of above-the-average-talent, creative thinking and responsibility to do tasks, (Csikszentmihalyi & Robinson, 1986) overall skills, personal thought and motivation (Feldhusen, 1986; Gökdere & Çepni, 2004) and children are distinguished from their peers with these qualities (Akarsu, 2004; Ataman, 2004; Çağlar, 2004; Davashgil, 2004; Gross, 1998; Renzulli, 1999; Witty, 1963). Some educators (Enç, 2005; Lovecky, 1994; Loye, 1990; Roeper, 1990; Wity, 1963) emphasize that although GT children are at a certain level in terms of values and character traits, some of them experience, though not seriously, moral problems such as arrogance and obstinacy. Today's youth is faced with undesirable behavior like lack of respect for one another, and conflicts arising from lack of communication.

Character education is given in differentiated educational programs aimed at students with gifted and talented taking into their affective features. Values education programs need to be prepared for GT students. Qualified education perceives man as a whole and supports education that involves affective domain as well as cognitive one (UNESCO, 2005).

In order to clarify how individuals perceive concepts, they may be asked to make definitions and similarities, and metaphors can be used (Cortazzi & Jin, 1999; Lakoff & Johnson, 2005; Morgan, 1998; Shiff, 1979; Shuell, 1990). In this study, too, metaphors were used to see how students with gifted and talented perceive values. Determination of how values are perceived by GT students will provide educators with information about how instruction at the reception/perception stage of values education program prepared for GT students should be implemented.

There are studies on values education for GT students conducted by Hökeleli and Gündüz, (2004), Gökdere and Çepni (2004), Dilmaç (2007) at home, and Berkowitz, 2005; Bilsky, 1994; Csikszentmihalyi and Robinson, 1986; Cortazzi and Jin, 1999; Feldhusen, 1997; Lovecky, 1993; Lovecky, 1994; Loye (1990); Piechowski, 1991; Renzulli, 1999 and Roeper, 1990 abroad.

The first procedure in a program development process is to conduct a needs analysis and the readiness level is determined at this stage (Demirel, 2004; Senemoğlu, 2007; Sönmez, 1994; Sünbül, 2011). In this study, too, the purpose was to reveal, while educational programs for GT are being prepared, how students perceive values and their levels of reasoning on values at different grade levels. Thus, it is believed that the level of “knowing the value”, which is the first stage of teaching of affective behaviors in the values education program for GT, will contribute to how education should be organized.

### **Aim of the Study**

In this study, an attempt was made to determine how GT students attending the primary education 3rd-7th grades perceive values on the basis of metaphors they generated. To this end, with what metaphors the GT students explained values, what the values for which they generated the most and the least metaphors were and what the state of metaphor generation for values was depending on the students' grades.

### **Method**

The study was conducted using the phenomenology design, which is within the qualitative research approach. The phenomenology design focuses on phenomena of which we are aware but in which we do not have a deeper and detailed insight (Beck, 1997; Guba & Lincoln, 1989; Stake, 1995; Yıldırım & Şimşek, 2005).

### **Participations**

The study was conducted on 115 students receiving education in 3 different Science and Art Centers. The metaphor-formation technique was used to collect the research data.

### **Collection and Analyzing Data**

The collection and analysis of the data were performed using the “descriptive analysis” model, which is considered to belong to the qualitative research paradigm.

Kazimierz Dabrowski (1996) stated that GT students are sensitive, polite, emotional, empathizing, level-headed, hard-working, wise, merciful, cautious and idealistic individuals with deep feelings. Some researchers (Dabrowski, 1996; Schetky, 1981; Manaster & Powell, 1983; Terrassier, 1985; Tolan, 1989) argue that GT students demonstrate a growth pattern that is not simultaneous cognitively, emotionally and physically. (Robinson & Noble, 1991). (Binet & Simon, 1908). SI students not only think differently from their peers but also they feel differently from them.

### **Findings, Conclusions and Discussion**

According to the results of the study, when the metaphor-generation states of GT students for values are examined as an indication of their knowing the values, it is seen that two-thirds of the students cannot generate metaphors. This can be interpreted as showing that most of the students do not have deep cognitive structures regarding values. Educators (Çağlar, 2004; Witty, 1963; Rath & Simon, 1966, İşcan, 2007; Hökelekli & Gündüz, 2004; Gökdere & Çepni, 2004; Ekşi, 2003; Gündüz, 2004) agree that values education should be given to GT students, as should to all students. Sternberg (2008) stated that one of the important steps in the values education of GT students is students' learning of the meanings of values.

The students used very effective expressions in the metaphors they generated. This indicates that students who were able to generate metaphors regarding values had an in-depth knowledge of the values. An examination of the relevant literature (Ataman, 2004; Baykoç Dönmez, 2004; Enç, 2005; Dabrowski, 1996; Cutts, 2001; Gökdere & Çepni, 2004; Gross, 1998; Lovecky, 1994; Renzulli, 1999; Silverman, 1994; Witty, 1963) reveals that GT students have more advanced abilities than their peers in terms of affective features. However, this can be claimed only for one-third of the students who were able to generate metaphors. Values education must definitely be included for the two-thirds of the students who did not have a deeper understanding of values.

The students generated the highest number of metaphors for affection, love for nature, friendship, honesty, leadership, mercy, forgiveness, and austerity. When the relevant literature it is examined (Ataman, 2004; Baykoç Dönmez, 2004; Çağlar, 2004; Enç, 2005; Gökdere & Çepni, 2004), it is seen that the aforementioned values are among the personal qualities of GT students.



The metaphor least generated by the students were the values of gratitude, making use of time, courage, taking an interest in the whole life, making distinctions, optimism and citizenship. Çağlar (2004), Gündüz (2010), and Akarsu (2004) state that these values are frequently encountered values in GT students. However, (Schetky, 1981; Manaster & Powell, 1983; Terrassier, 1985; Tolan, 1989) argue that some GT students may not have moral values in full. In this study, to what extent the students possessed moral values was not determined. However, the students were able to generate very few metaphors regarding using time, courage, taking an interest in the whole life, making distinctions, perseverance, optimism and citizenship values. In studies conducted abroad, it was revealed that GT students were generous (Silverman, 1994), determined, enthusiastic and idealistic in implementing values (Lovecky, 1993; Moran & Gardner, 2006; Piechowski, 1991; Roeper, 1988), have improved ability for empathy and high levels of social cognition (Lovecky, 1994; Silverman, 1994; Tirri & Pehkonen, 2002). In studies conducted on GT students in our country, too, (Çağlar, 2004; Hökelekli & Gündüz, 2004; Gökdere & Çepni, 2004; Ekşi, 2003; Gündüz, 2010), it was stated that students possessed these qualities. The fact that the students could not generate metaphors regarding these values may result from their inability to express them clearly, not from lacking these values.

According to the results of the study, as the GT students' grades increase, so do their levels of interpretation concerning values. The fact that the students' abilities to generate metaphors improves as their grades rise may be interpreted to mean that the students' mental age and thinking abilities gain strength and progress in time. Kohlberg (1984), Sternberg (2009), Binet and Simon, (1908) and Robinson and Noble (1991) point out that the real ages of GT students and their developmental properties may not exhibit parallelism but their mental ages and emotional developments overlap.

When students generate metaphors, they are affected by the concepts in the science and technology classes, the subjects that fall within their area of interest, daily events and the media.

If the results of the study are taken as a need analysis in the process of developing a values education program, it is seen that GT students aged 7-12 do not have adequate information about values. In educational programs implemented for these students, values should be taught beginning with the reception level of teaching of affective acquisitions.

**Keywords-** Gifted and talented students, Values, Metaphor, Phenomenology



## Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitime Çoğulcu Bir Yaklaşım: ‘Gift to the Child’

Cemil ORUÇ\*

**Özet-** Çocukluk dönemi din eğitimi birçok ülkede farklı gerekçelerle tartışılmaktadır. Bu dönemde din eğitiminin gerekli olup olmadığına, eğer gerekli ise hangi yöntemlerle verilmesine bağlı olarak birçok bakış açısı söz konusudur. Konuyla ilgili tartışmalar devam ederken İngiltere’de okul öncesi ve ilköğretim döneminde din eğitime yeni bir bakış açısı kazandırmak amacıyla ‘Gift to the Child’ yaklaşımı geliştirildi. Bu yaklaşımda erken çocukluk döneminde din eğitiminin çoğulcu bir toplumda mümkün hatta gerekli olduğu savunulur. Araştırma projeleri çerçevesinde şekillenen bu yaklaşım çocuğu fırsat verildiğinde kendi teolojilerini üretebilecek yetkin bireyler olarak ele alır. Bu çalışma, projelerin uygulama sürecini, çocukların din eğitiminin temel prensiplerini ve bu süreçte edinilen eğitimsel kazanımları açıklayarak diğer eğitimsel yaklaşımlarla karşılaştırmayı hedefler.

**Anahtar Kelimeler-** Çocuğun Din Eğitimi, Gift to the Child, Fenomenolojik Din Eğitimi

### Giriş

İngiltere eğitim sisteminde, Türkiye’den farklı olarak, din eğitimi merkezi otoriteden ayrı, bölge eğitim idarelerinin kontrolünde yürütülmektedir. Ders müfredatının hazırlanması, Hristiyanlık dışındaki diğer dinlerin öğretimi, içeriğin

\* Yrd. Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü

**E-posta:** c.oruc@alparslan.edu.tr

düzenlenmesi ve ders kitaplarının belirlenmesi gibi konular büyük oranda bölge eğitim idareleri ile okul yönetimlerine bırakılmıştır. Merkezi otorite konuyla ilgili bazı ilkeleri belirlemekte, bunun dışındaki diğer konular ilgili birimlere bırakılmaktadır (bkz., ERA: 1988; QCA, 2004; Kaymakcan, 2004).

İngiltere’de 1988 yılında çıkarılan bir eğitim yasasıyla (ERA) okullardaki din eğitimi uygulamalarına bazı düzenlemeler getirilmiş ve zorunlu eğitimin devam ettiği 5-16 yaş dönemi çocukların din eğitimi derslerini almaları öngörülmüştür. Bu çerçevede ilk ve ortaokul döneminde din eğitimi zorunlu dersler arasında kabul edilmiştir. Velilerin talebi doğrultusunda öğrenciler bu derslerden muaf olabilmekte ve alternatif bir ders alamamaktadır. Söz konusu yasa birçok bakımdan eleştirilmiştir ve bu eleştiriler bugün de devam etmektedir. Eğitim yasasını ‘ideolojik tutsaklık’ olarak görenlerden, bu yasanın ‘dini yanlış sunduğu’ ve ‘insanları dine yaklaştırmaktan ziyade dinden uzaklaştırmaya hizmet edeceğini’ ileri sürenlere, hatta söz konusu yasayı ‘liberal Hristiyanlığın bir zaferi’ olarak görenlere kadar pek çok görüş ortaya çıkmış ve yasa farklı açılardan tartışılmıştır (Felderhof vd., 2007; Grimmitt, 2000; Engebretson, 2009). Bu tartışmalar etrafında farklı dönemlerde bazı yönetmelik ve rehber programlar çıkarılmış, aynı zamanda uygulamaya yönelik bazı düzenlemeler yapılmıştır (QCA, 2004; SCAA, 1994a; 1994b; DFE, 1994).

1988 eğitim yasasının kabulü ve söz konusu tartışmalar ışığında eğitim sistemi farklı yaklaşımlara olanak sağlayacak şekilde geliştirilmiş, bu konuda bazı yaklaşımlar önerilmiş ve uygulanmıştır. Bunları üç ana başlık altında inceleyebiliriz: Birincisi, 1994 yılında yayınlanan model müfredatlar (SCAA, 1994a; 1994b) birçok dinin belirli boyutlarıyla ayrı ayrı ele alınıp her dinin kendi içerisinde değerlendirilmesini öngörmektedir. Buna göre öğrenciler dinleri ayrı başlıklar altında inceleyerek bu çerçevede her dinin belirli boyutları ile ilgili bilgi elde etmektedirler. Sistem yaklaşımı olarak da isimlendirilen bu yaklaşım özellikle devlet okullarında genel olarak uygulanmış, halen de uygulanmaya devam etmektedir. İkinci yaklaşım, dinlerin objektif olarak ele alındığı fenomenolojik yaklaşımdır. Bu yaklaşımda dinler bazı alt bölümler halinde incelenmekte, din dersleri ise kutsal kitap, ibadet gibi bazı kategoriler çerçevesinde, güncel konulardan da yararlanılarak işlenmektedir (Engebretson, 2009). Aynı yaklaşımın devamı olarak değerlendirebileceğimiz diğer bir yaklaşım ise yorumlayıcı yaklaşımdır. Bu yaklaşım fenomenolojik yaklaşıma yöneltilen eleştirileri göz önünde bulundurarak üç araştırma projesi sonucu geliştirilmiş ve daha ziyade çok-kültürlü bir toplumda kişinin kendi inançlarını *askıya almadan* diğer inançları öğrenmesi ve bu sayede kendi inancını daha iyi anlaması temeline dayan-

maktadır. Öğrenci başka inançları inceleyip kendi inancını eleştirel bir yöntemle öğrenirken, aynı zamanda hem dinler arasında hem de aynı dinin inanları arasında farklılıklar olabileceğini kavramakta; din, dil, etnik köken gibi konularda da ayrı bir bilinç geliştirebilmektedir (Jakson, 1997; 2000; Kaymakcan, 2004). Üçüncü olarak öğrencilerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak dinleri anlamalarını öngören deneyimsel yaklaşımda, alışlagelen konular ve gündelik hayatta kullanılan örnekler üzerinden dinin sunumu söz konusudur. *Implicit din eğitimi* olarak da isimlendirilen bu yaklaşım daha ziyade Goldman'ın (1965) çalışmaları çerçevesinde öğretmen ve müfredat merkezli profesyonel/savunmacı yaklaşımın uygulamalarından kaynaklanan din eğitimi problemleri karşısında öğrencilerin kişisel deneyimlerini merkeze alarak din eğitiminin sunumu çerçevesinde geliştirilmiştir. Bu yaklaşım öğrencilerin dinî duyarlılıklarını geliştirmeye katkı sağlamanın yanı sıra, bazı sosyal ve doğal problemler karşısında duyarlı olmalarını da öngörmektedir. Bu yaklaşımda öğrencinin deneyimlerine dayanarak kutsalı hissetmesi, bu deneyimler üzerine konulan bir merdivenden çıkarak hedeflenen dine ulaşması istenmektedir (Hammond vd: 1990).

Bu yaklaşımların dışında çeşitli projelerle farklı din eğitimi yöntemleri de geliştirilmiştir. Çalışmamızın konusu olan *Gift to the Child* yaklaşımı sözkonusu eğitim yasasının kabulü sürecinde ve fenomenolojik yaklaşım çerçevesinde geliştirilmiş, diğer yaklaşımların verilerini büyük ölçüde kullanan ve esasen anaokulu ve ilkokullarda uygulanan sayılı erken çocukluk dönemi din eğitimi yaklaşımlarından biridir.

### **Yeni Bir Realizm**

Okul öncesi (3-4 yaş) ve ilkokul dönemi (5-11 yaş) din eğitimi derslerinde uygulanmak üzere geliştirilen *Gift to the Child* yaklaşımı Birmingham Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından gerçekleştirilen iki araştırma projesi çerçevesinde şekillenmiştir. *Religious Education in the Early Years* (1987-1989) ve *Religion in the Service of the Child* (1989-1993) projeleri erken çocukluk dönemi din eğitimine yeni bir bakış açısı kazandırmak amacıyla İngiltere'de 1988 eğitim yasasının (ERA) kabulü sürecinde uygulanan ve yeni bir metot arayışıyla şekillenen çok-kültürlü sınıflarda uygulanabilecek bir din eğitimi yaklaşımıdır. Proje kapsamında 1991 yılında *A Gift to the Child: Religious Education in the Primary School* konu başlığı altında on dört öğrenci kitabı, bir öğretmen kitabı ve bir kaset hazırlanmıştır. Uzun bir hazırlık ve deneme sürecinin ardından yayımlanan bu materyaller bugün İngiltere'de birçok okulda kullanılmaktadır.

*Gift to the Child* yaklaşımı çocukların dinî kavram, sembol ve ifadeleri anlayamayacağı ve bu nedenle erken çocukluk döneminde henüz dine hazır olmayan çocuklara din eğitiminin verilemeyeceği varsayımını reddederek, *yeni bir realizm*'den hareket eder. Buna göre mevcut din eğitimi müfredatının festivaler, yiyecekler gibi daha ziyade dinin görünürlerinden hareket etmesi ve dinin sosyal-kültürel formları üzerinde yoğunlaşması her ne kadar çok-kültürlü bir toplumda bir başarı olarak değerlendirilse de ilk çocukluk dönemi din eğitimi için bu bakış açısının yeterli olamayacağı düşünülmektedir. 'Çocukların eğitim esnasında dine ulaşmalarına engel olmaktansa dinin zenginlikleri hakkında konuşmaya izin vermeye olan kuvvetli inanç' (Grove, 1991: 20) bu yaklaşımın temel felsefesini oluştururken, 'dinin pedagojik yöntemlerle öğretilmesi için dinî konuları derinlemesine keşfetme fırsatı' (Grimmitt vd., 1991: 6) sağlama, din-pedagoji ilişkisini konfesyonel yaklaşımın ötesine taşımıştır.

Ayrıca dinî bağlamından çıkarılmış konularda 'öğrencilerin sağlanan bu tür olanaklardan faydalanma ve onlara yanıt vermeye hazır olmaları' (Grove, 1991: 21) göz önünde bulundurulduğunda bu yeni realizm, Goldman'ın (1965) *dine hazıroluş* (readiness for religion) şeklinde kavramsallaştığı ve Piaget'nin (2001) bilişsel gelişim kuramında olduğu gibi birçok soyut dinî kavramın yaklaşık on yaşlarından önce anlaşılamayacağı tezinin ötesine geçer. *Gift to the Child* yaklaşımının önemli teorisyenlerinden biri olan Hull (1991) Goldman'ın yukarıda ifade ettiğimiz düşüncelerine eleştiri getirerek çocukların soyut işlemler dönemine ulaşmadan dinî kavramları anlayamayacakları fikrinin bir ön yargı olduğunu ve bu durumun hem öğretmen hem de veliler üzerinde olumsuz bir etki yarattığını belirtir. Ona göre 'öğretmen ve veliler sadece çocuklarına bir şeyler öğretmezler aynı zamanda onlardan bir şeyler de öğrenirler' (Hull, 1991:4). Bu durum din eğitiminin içeriğini oluşturan konularla da benzerlik gösterir. Kısaca *Gift to the Child* yaklaşımı çocukları dinî kavramları anlayamayan işlem-öncesi yada somut işlemler dönemi somut düşünceye sahip kişiler olarak değil, kendi teolojilerini üretebilecek (*concrete theology*) özgün bireyler olarak değerlendirir. Buradan hareketle *Gift to the Child* yaklaşımı 'çok-kültürlü bir toplumda din eğitiminin bu alanda uzman olmayan öğretmenler tarafından küçük yaşlardaki çocuklara verilebileceğini göstermiştir' (Copley, 2008: 165).

### **Din Eğitimi Konularının (*numena*) Seçimi**

Proje çerçevesinde din eğitimi dersleri için birinci derecede ele alınacak konuların seçimi ile ilgili kapsamlı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar neticesinde

resim, ses, hikâye, kutsal kitap veya şahıslar gibi farklı duyu organlarına hitap eden konular üzerinde yoğunlaşmıştır. Yaklaşımından beklenen sonucun alınması için birçok konu seçilmiş, uygulama okullarında birinci derecede amaca hizmet etmeyen konular diğer uygulamalarda kullanılmamıştır. Projenin temel mantığı 'öğrenci ile materyal arasında etkileşim sağlama' ve 'bu etkileşim sayesinde öğrencinin dinî gelişimine katkı sağlaması'dır. Bu nedenle konu seçiminde ayrıntılı bir açıklamaya ihtiyaç kalmadan 'öğrenci sınıf ortamında karşılaştığında kendisini öğrenciye sunacak' konuların seçimine öncelik verilmiştir. Konuların seçiminde şu kriterler göz önünde bulundurulmuştur:

1. Öğrencilerin ilgisini dinî fenomenin spesifik, açık bir bölümünde yoğunlaştırarak dinin gündelik hayatla ilgili bölümünü yansıtmaya.
2. Dinî materyalin bir başlangıç olması bakımından dikkat çekmesi ve kendi kendisini ifade eder bir nitelikte olması.
3. Öğrencileri dinî fenomenle düşünsel boyutta etkileşime girme konusunda isteklendirme.
4. Öğrencilerin dinî kavramları anlamalarından ziyade dinî düşüncelerini geliştirme ve onlara bazı kazanımlar sunma.
5. Öğrencilerin kendi dinî gelenekleri de dâhil olmak üzere, seçilen konularda kendilerinin ve diğer öğrencilerin deneyimlerini yansıtmalarını teşvik etme.
6. Materyalin esrarlı bir güç, kutsallık hissi veya bir adanma gücü taşıması (Grimmitt, 1991: 83; Hull, 1996: 174-175).

Belirlenen bu ilkeler çerçevesinde öğrencilerin üzerinde çalışacakları konuların seçiminde din fenomenolojisinin önemli isimlerinden biri olan Rudolf Otto'nun (1958) *The Idea of the Holy* isimli çalışmasındaki *numen* kavramından yola çıkıldığı söylenebilir. Kant'ın numen ve fenomen ayırımına işaret eden Otto (1958: 112) kutsallığın bütün boyutlarıyla kompleks ve karmaşık bir yapı olarak ister rasyonel ister irrasyonel bileşenleriyle ele alınsın, insanda *a priori* bir kategori olarak bulunduğunu belirtir. Ona göre dinî olarak herkes aynı derecede bilinçli olmamakla birlikte böyle bir yeteneğe sahiptir. İnsan doğası zihinsel tahayyülün en derin yapısından doğan dinî bir bilinç veya farkındalığa sahiptir. Bu farkındalığın uyandırılması gerekir. Bu bilinç 'doğal dünyanın kendisinden değil aksine onun aracılığıyla' ortaya çıkar. Bunun aksini, yani insanın doğuştan dinî bilince eğilimli olmadığını düşünmek dinler tarihi alanında yapılan titiz çalışmaları görmezden gelmekle eşdeğerdir. Öyle anlaşılıyor ki, Otto, *a priori* kategorilerle insanın doğuştan eğilimli olduğu dinî bilinç fenomenini

davranışlar, değerler, tutumlar ve inançlar aracılığıyla ifade ettiğini ve bunun özenli araştırmalarla incelenmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu incelemeler nihai olarak öğrenciye dinî bilinç konusunda kalpteki varlığın bazı anahtar imajlarının bilgisini verecektir (Engbretson, 2009: 654). Kısaca Otto *numeni* inancın kutsal güzelliklerini açığa çıkarmak ve çocuğa dinin bu yönünü sunmak anlamında kullanmakta ve bu kullanım *Gift to the Child* yaklaşımında seçilen konuları ifade eden genel bir kavrama dönüşmektedir. Konu seçiminin bu yönünü fenomenolojik kriter oluşturur. Bunun yanı sıra ikinci olarak deneyim kriterinde, öğrencinin materyalle karşılaştığı zaman ona verdiği tepkiden yola çıkarak konunun işlerliği göz önünde bulundurulmaktadır. Çocuğun konuya vereceği tepki çocuk açısından bir kazanım (the gift) oluşturduğu için bu materyal bütün sınıflarda kullanılmaya başlanmıştır.

Bu iki kriterin değerlendirilmesine örnek olarak Hz. İsa'nın alegorik tasvirlerinden biri olan Holman Hunt'un (1827-1910) *Dünyanın Işığı* (*The Light of World*) isimli resim çalışması zikredilebilir. Resim Hz. İsa'nın gece vakti kilitli büyük bir kapının önünde durarak kapının ardındaki kişinin kapıyı açmasını bekleyişini tasvir etmektedir. İncil'deki 'İşte kapıda bekliyor ve kapıyı çalıyorum. Herhangi biri sesimi duyar ve kapıyı açarsa onun yanına girerim ve o da benimle olur.' (Revelation, 3:20) ayetinden esinlenilerek hazırlanan ve gönlünü Tanrı'ya açan kişinin Tanrı'yı yanında bulacağı fikrini temsil eden bu resim, *Gift to the Child* yaklaşımının hedeflediği yanıtları gerçekleştirmede yetersiz kalmıştır. Çünkü bazı çocuklar resimden korkmuş, bazıları ise ebeveynlerinin akşamları kimseye kapıyı açmamları konusundaki kesin uyarılarını hatırlamıştır. Bu anlamda fenomenolojik kriter uyan bu materyal, deneyimsel kriteri karşılayamamış ve uygulamadan kaldırılmıştır (Hull, 2000: 116). Bu şekilde birçok dinî materyalin kullanımından bazı sınıf içi denemeler ve özellikle öğrencilerin yanıtlarından sonra, gerekli kriterleri taşımadığı gerekçesiyle vazgeçilmiştir.

Proje kapsamında konuların ve materyallerin belirlendiği uzun hazırlık sürecinin sonunda beş dinden toplam yedi konu başlığı seçilmiş ve bu yedi başlık çerçevesinde materyaller hazırlanmıştır. *Our Lady of Lourdes* ve *Hallelujah*, Hristiyanlık; *Ganesha*, Hinduizm; *Nanak's Song*, Sihizm ve *The Call to Prayer* (ezan) İslam kaynaklarından esinlenilerek hazırlanmıştır. İslam, Hristiyanlık ve Yahudilikte ortak anlatıma sahip olan *Angels* (melek) ile Kur'an ve İncil'de anlatılan *Jonah* (Hz. Yunus) diğer iki konudur (Grimmitt vd., 1991:8). Bu konuların şekillenmesindeki uzun hazırlık sürecinde gelişim psikolojisi verileri ile çocukların ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur. Her konu gelişim psi-



kolojisindeki bir teoriyle ilişkilendirilmiş ve içeriklerin hazırlanmasında ilgili teorinin verileri kullanılmıştır. Örneğin Sihizmin kurucusu kabul edilen Guru Nanak'a atfedilen, dinî ve manevî gelişim konularında yazılmış bir dizi şiiri içeren *Nanak's Song* konusu, Maslow'un (1964) zirve deneyimler (*peak-experience*) ve kendini gerçekleştirme teorileriyle ilişkili olarak ele alınmıştır. Jonah konusu da Erikson'un kişilik teorisi çerçevesinde sunulmuştur. Freudyen çizgiyi takip etmekle birlikte kişilik gelişimini sosyal yönün de hesaba katıldığı sekiz basamak halinde inceleyen Erikson (1963) her gelişim dönemini atlatılması gereken krizler ve atlatılmadığı zaman kişilik problemlerine yol açan bir süreç çerçevesinde ele alır. Her dönem kendi içinde bir bütünlük gösterirken aynı zamanda ilerleyen dönemlerin de hazırlayıcısı konumundadır. Bu anlamda güvensizlik, özerklik-utanç, girişkenlik-suçluluk, yakınlık-yalıtılmışlık gibi zıt duygular çerçevesinde gerçekleşen yaşantılar Erikson'un kişilik teorisinin odak noktasını oluşturur. Jonah konu başlığında, üç dindeki anlatımlar incelenmiş ancak Yahudilikteki anlatım üzerinde odaklanıldığı için konu suçluluk-pişmanlık ve itaat-itaatsizlik çerçevesinde ele alınmıştır.

Belirlenen kriterler esas olmak kaydıyla materyalin seçiminde büyük oranda öğretmen ve öğrenciler etkili olmuştur. Proje kapsamında birçok dinden temsilciler yer almış fakat, onlar konu yada içeriği belirlemekten ziyade belirlenen konuları dinî kaynaklara uygunluk açısından incelemişlerdir. Bu anlamda ders konularının belirlenmesinde birinci derecede öğrencilerin tepkileri belirleyici olmuştur.

## **Din Eğitiminin Dört Basamağı**

Sınıf ortamında öğrencilerin bir ders boyunca konu ya da tema merkezli din eğitimi dersleri için dört aşama öngörülmüştür. Bu aşamalar bazı konularda aynı anda gerçekleşirken bazı konularda doğal öğrenme süreçlerinin gereği olarak aşağıda belirtilen sıra ile gerçekleşmektedir.

### **1. Katılım (*Engagement*)**

Öğrencinin materyalle sınıf ortamında karşılaştığı bu aşama, öğrencide dersin kutsallıkla birlikte farklı ve yabancı olana ilgisinin oluştuğu ve çocuğun kutsallık duygularının harekete geçirildiği giriş bölümünü temsil eder. Dersin, öğrencinin yabancı olduğu veya en azından fazla aşına olmadığı ve onlara ilginç gelebilecek (*strangeness*) bir konuyla başlaması 'çocukta gerçekleşecek yeni

bakış açılarını tetikler' (Streib, 2006: 92) ve bu durum öğrencinin ilgi ve merakının üst düzeyde olmasını sağlar. Öğrencinin konuya yabancılık düzeyi ve homojen bir sınıf ortamında farklı geleneklerden gelen öğrencilerin eşit düzeyde dikkatini çekmek üzere bazı ön hazırlıkların yapılması gerekir.

Materyalin sunumu sırasında bazı ön hazırlıkların yapılması konusunda proje ekibinin bazı uygulamalarına değinmek yerinde olacaktır. Proje ekibinin yaptığı çalışmalardan biri, üç yaş grubu çocuklarla yapılan Ganesha uygulamasıdır. Bu uygulamada bazı ön hazırlıklar yapılmıştır. Ganesha, dört eli ve ayağıyla bazı nesnelere tutan ve vücudunda yılan figürü bulunan fil başlı bir Hint tanrısıdır. Sınıf ortamında öğrencilerin böylesine yabancı oldukları dinî bir konuyu anlamaları için, onların fillere ilgili bazı ön bilgilere sahip olduğu düşüncesinden hareketle, sıraların altına ve öğretmen masasına bazı oyuncak filler yerleştirilir. Öğrencilerden bu filleri bulmaları ve bir dizi halinde sıraya dizmeleri istenir. Bu sırada filler konusunda yazılmış popüler bir çocuk şarkısı dinletilir. Bu ön hazırlığın ardından öğrencilere Ganesha figürü gösterilir. Ne var ki öğrencilerin tepkisinden böyle bir hazırlığa gerek olmadığı anlaşılır. Dolayısıyla Ganesha figürünün hiçbir ön hazırlık yapılmadan, doğrudan doğruya öğrencilere sunulması gerektiği, esasen sözkonusu figürün kendi kendisini ifade edeceği fikri gelişir. Diğer bir öğrenci grubuna ise Ganesha herhangi bir hazırlık yapılmaksızın, gümüş bir tepsinin üzerinde ve kadife bir örtünün altında gösterilir ve örtü yavaşça kaldırılarak öğrencilerden gördüklerini açıklamaya çalışmaları istenir. Yanıtlara bakıldığında genel olarak ikinci grup öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlenmiştir (Hull, 1996: 175).

Katılım aşamasında bazı öğretmenlerin hazırlık sürecini uzatmaları ve bir kısım gereksiz açıklamalar ve yorumlara girişmeleri söz konusu yaklaşım için hiç de uygun değildir. Çünkü bu yaklaşımın özünü 'iyi seçilmiş materyalin kendi etki alanını yaratacağı' ve 'öğrenciye kendisini anlatacağı' (Grimmitt vd. 1991: 9) fikri oluşturur. Bu çerçevede, dinî materyalin kutsallığına zarar vermemek koşuluyla, materyali hiç bir ön hazırlık ve bilgilendirmeye ihtiyaç duymaksızın öğrenciye doğrudan sunmak öğrencide beklenen etkiyi uyandıracak ve seçilen konu etrafında onu dinî bir atmosfere dâhil edecektir.

## 2. Keşfetme (*Discovery*)

Yaklaşımın ikinci aşamasını öğrencinin numeni gözleme, dinleme, seyretme gibi daha ziyade tanımaya yönelik faaliyetler üzerinde yoğunlaştığı *keşfet-*

me oluşturur (Hull, 2000: 6). Bu aşamada çocuğun dinî konuya dâhil olması ve kendisini o materyal ile ilişkilendirmesi beklenir. Materyalin öğrenciler tarafından değişik açılardan incelendiği ve anlaşılmayan noktalarda öğretmenin yardımına başvurulduğu bu aşamada öğrencinin materyale yaklaşması, onunla bir tür bağ kurması beklenir.

Bu aşamada öğrencinin materyalin anlam dünyasına dâhil olması (*entering devices*), ön bilgilerden bağımsız olarak materyaldeki görüntü yada mesaja yönelmesi istenmektedir. Bu, çocukların dine yönelmeleri yada din eğitimi almaları konusundaki bir hakkın (Schweitzer, 2010) pedagojik ifadesi şeklinde değerlendirilir. Dâhil olma, keşfetme aşamasında öğrencinin hiçbir engelleme yada kısıtlama olmaksızın kendisine sunulan herhangi bir dinî konuyu, hangi dinî geleneğe ait olduğunu bilmeksizin anlamaya çalışmasıdır. Bu aşamada hala öğrenci dinî konunun hangi dinî geleneğe ait olduğunu bilmez. Öğrenciler çeşitli dâhil olma araçları vasıtasıyla konuya katılmaya cesaretlendirilirler. Eğer materyal dinî bir hikâye ise buradaki sayısız deneyimi paylaşma veya kendilerini hikâyenin kahramanı olarak görme gibi etkinliklerde bulunabilirler. Örneğin küçük bir öğrenci grubunun yanan bir mum etrafında çember oluşturarak gözlerini yummaları ve hikayeyi dramlaştırmaları onların konuya dâhil olma sürecinde kullanılabilecek yöntemlerden biri olabilir (Grimmitt vd., 1991: 10).

### **3. Bağlama Kavuşturma** (*Contextualisation*)

İlk iki aşama çocukların kendilerine sunulan materyali tanımaya çalışması, onu kendilerince yorumlaması, onlara yeni anlamlar yüklemesi gibi daha ziyade eğitimsel çıkarımların yapıldığı aşamalardır. Üçüncü aşama ise çocukların dinî materyali daha geniş bir çerçevede anlamaya başladığı ve onun 'sosyal ve dinî bağlamını' veya 'ait olduğu dinî gelenekteki karşılığını' (Hull, 1996: 177) gördüğü bir aşamadır. Öğrenciler bu aşamaya kadar dinî materyalin hangi dinî geleneğe ait olduğunu bilmemekte ve kendilerine bu yönde herhangi bir açıklama yapılmamaktadır. Bu aşamada artık öğrencilerin materyalin dinî bağlamını öğrenmeleri gerekmektedir. Önceki aşamalarda yalnızca dinî materyalin saygıya değer olduğu düşüncesine sahip olan öğrencilerin artık tüm dinî inançların saygıdeğer olduğunu fark etmeleri beklenmektedir.

Grimmitt'e göre bu aşama çocukların kimlik oluşumuna önemli bir katkı sunar. Sunulan dinî materyale aşına olan çocuklar artık bu aşamada materyalle ilişkilerinde diğer çocuklarla aynı özelliklere sahip değildirler. Çünkü bu a-

mada çocuklar dinleri kendi arasında ayırıştırır ve “Sen busun ama şu değilsin” gibi tasnifler yapar. Bu nedenle ilişkilerdeki bu değişikliği belirtmek ve başka bir dünyanın ulaşılabilirliğini ifade etmek için uzaklık veya araya mesafe koyma araçları (*distancing devices*) kullanılmıştır (Grimmitt vd. 1991: 10). İkinci aşamada ‘yaklaşma’ yada ‘dâhil olma’ şeklinde açıklanan araçların yanı sıra bu aşamada çocuklar herhangi bir dinî materyali o dine ait geleneğin içerisinde inceleme fırsatı bulur. Bu anlamda Otto’nun (1958) fenomenolojik yaklaşımındaki, kişinin kendi inançlarından uzak bir şekilde var olanı gözlemleyerek dinî fenomenin dünyasına girme aşaması geride bırakılmış olur. Artık bu aşamada materyal öğrencinin sadece gözlem yapacağı ve bu gözlem sonucunda bazı çıkarımlarda bulunabileceği düzeyi çoktan aşmıştır. Çünkü sınıfta herhangi bir materyal yahut dinî fenomenin sadece gösterilmesi, anlatılması yada dinletilmesi pedagojik ve dinî açıdan yeterli değildir. Bu yüzden fenomenolojik yaklaşım öğrencilerin bu aşamada dinî bir görecelilikle yüz yüze kalmaları nedeniyle eleştirilmektedir. Barnes (2007) dinin gerçeklik iddiasından koparılarak tarihsel ve mitsel bir perspektifte sunulmasını eleştirir ve böyle bir yaklaşımın çocukları dinden daha da uzaklaştırmaya hizmet edeceğini ileri sürer. Fenomenolojik din eğitime önemli katkıları olan Smart ise (1976) dinin sunumunda sadece görünürler ya da materyaller üzerinden bir incelemenin eksik olacağını ifade eder. Yani Smart (1976) ve Otto’ya (1958) göre Barnes’in eleştirileri bu yaklaşımın ilk aşaması ile ilgilidir ve öğrenciler bu aşamadan sonra kendi dinî geleneklerine yaklaşma, farklı dinî geleneklerden uzaklaşma gibi bir durumla karşılaşır. İşte *Gift to the Child* yaklaşımının üçüncü aşaması uzaklaştırma araçları aracılığıyla öğrencilerin farklı dinî geleneklerden uzaklaşması (Schweitzer, 2010), başka bir deyimle öğrencilerin materyalin ait olduğu dinî geleneği öğrenmesi olarak değerlendirilmiş ve bu inanç alanına bütünüyle dâhil oluyarak başka bir dinî geleneği sadece tanımakla ve saygı duymakla yetindikleri bir aşama olarak ele alınmıştır. Bu düzeyde materyalin ait olduğu dinî gelenekteki çocukların kutsal olana daha da yaklaşmaları söz konusudur. Çocuk bu aşamada fenomenolojik yaklaşımdaki gözlem ve araştırma aşamasının ötesine geçerek dinî inancın özüne ulaşmaya çalışır. Bir dine inanan çocuğun dinî bir materyalin, örneğin Ganesha’nın bulunduğu bir alana girmesine ve ona saygıyla dokunmasına izin verilirken diğer çocukların aynı davranışı göstermesine izin verilmemesi buna örnek gösterilebilir. Çünkü ona dokunmak veya onun temsil ettiği kutsallık alanına girmek bazı özel hazırlıklar gerektirir. Bunun için hazırlıklı olan çocuklar dinî materyale kolayca ulaşırken diğer çocuklar böyle bir hazırlık yapmadığı için tabii olarak bu alandan uzaklaştırılır.

İkinci aşamadaki yaklaşma ve üçüncü aşamadaki uzaklaşma araçlarında projenin uygulama sürecindeki örneklerden biri şu şekildedir: Ganesha konusu anlatıldıktan sonra dört yaşındaki Müslüman bir kız çocuğu Ganesha'yı eve götürmek ister, öğretmen öncelikle eve gidip Ganesha'nın kime ait olduğunu ailesine sormasını ve ailesi müsaade ettiği takdirde onu eve götürebileceğini söyler. Ertesi gün çocuk neşeyle okula gelir ve ailesinin kendisinin Allah'a ve camiye ait olduğunu söylediklerini ifade eder. Öğretmen 'O halde sen Ganesha'ya ait değilsin' dediğinde öğrenci 'Evet, ama hala onu seviyorum' şeklinde yanıt verir (Hull, 2000: 122). Öğrencinin bu yanıtı hem çok kültürlü bir toplumda öğrencilerin diğer inançları tanıması hem de bu sayede kendi inançlarının farkına varması bakımından *Gift to the Child* yaklaşımının bir başarısı olarak değerlendirilmiştir.

#### **4. Yansıtma** (*Reflection*)

*Gift to the Child* yaklaşımının dördüncü ve son aşaması, tıpkı ilk aşamada olduğu gibi öğrencinin materyalle baş başa kalmasıdır. Ancak ilk aşamadan farklı olarak öğrenciler artık materyale aşınadır, kendi yanıtlarını verebilecek ve değerlendirmelerini yapabilecek bir düzeye gelmişlerdir. Bu anlamda çocukta gerçekleşecek kazanımlara (*gifts*) yine çocuğun kendi çabasıyla ulaşıldığı yansıtma aşaması, yaklaşımın hedeflediği davranış değişikliğini temsil etmektedir.

Çocuk bu aşamada yanıt verme, etkileşimde bulunma, sonuca varma, dinî materyalle gerçekleştirilen deneyim ışığında kendi duygularını ve düşüncelerini serbest bırakma (Grimmitt vd. 1991: 11) deneyimlerini kazanmış, öz farkındalığını geliştirme ve kendisini tanıma sürecine girmiştir. Öğretmenin bu süreçteki rolü öğrencilerin bu kazanımları göstermesi ve bunları sınıfın geri kalanıyla paylaşması için açık uçlu sorular sorması ve herhangi bir açıklama yapmaktan kaçınarak tamamen öğrencilerin kendi yanıtlarını oluşturmalarına fırsat tanımasıdır. Mesela ezan örneğinde çocukların yüksekçe bir yerde yüksek sesle bir şeyler söylemek zorunda kaldıklarında ne söyleyecekleri sorulabilir. Bu tür açık uçlu sorular öğrencilerin öncelikle kendilerini kendi kavramlarıyla takdim edebilmelerini sağlar, ardından dinî kavramları kullanarak bu kavramlar etrafında kendilerini ifade edebilmeleri konusunda onları cesaretlendirir.

Ders müfredatından ziyade bir metod ortaya koyan bu yöntem, dört aşama ve iki araçsal süreci öngörür. Yaklaşma ve uzaklaşma şeklinde tanımlayabileceğimiz bu araçsal süreçler aynı zamanda söz konusu metodun kullandığı tek-

niklerdir. Gift yaklaşımının kullanmış olduğu bu teknikler Moore'un teknik tanımlamasından hareketle hazırlanmıştır. Moore (1991: 1-25) teoloji ve eğitim metodolojilerini ele aldığı eserinde tekniği 'metodu uygulamak için kullanılan özel uygulamalar' şeklinde tanımlamıştır. Metodun uygulanması için teknik bir zorunluluk olarak görüldüğü gibi, tekniklerin kullanımı da yeni metotların ortaya çıkmasında etkili olur.

Din eğitimi konusunda belirtilen bu aşamalarda dinî materyalin öğrencilerde gerçekleştireceği kazanımlarla ilgili *din hakkında öğrenme (learning about religion)* ve *dinden öğrenme (learning from religion)* yaklaşımlarından faydalanılmıştır (Teece, 2010: 93). İlkinde öğrenciler farklı dinî gelenekleri bilgi düzeyinde öğrenip bu dinlerin çeşitli soru ve sorunlara verdikleri yanıtları kavarken ikincisinde kendi deneyimlerinden yola çıkarak değerlendirme yapma, yüzleşme ve kendi hayatlarında uygulayacakları dinî inançlar konusunda kazanımlar elde etmeleri söz konusudur. Bu çerçevede yedi maddeden oluşan bir kazanım şeması oluşturulmuş ve bu şema bütün konularla ilgili olarak ayrı ayrı hazırlanmıştır. Şimdi bu kazanımları sırasıyla açıklayarak melek teması etrafında hedeflenen kazanımları sıralayalım (bkz. Grove, 1991: 23-24; Grimmitt vd., 1991: 85-87; 2008: 224-227):

*İletişim Kurma (communicating)*. Çocukların din diline muhatap olmaları ve bu dil ile iletişim kuracakları kavram ve sembollerle karşılaşmalarıdır. Melek teması etrafında öğrencilerin melek, vahiy ve ihtişam gibi kavramlara aşina olmaları ve bu kavramların öğrencilerde bazı dinî materyaller aracılığıyla bir din dili oluşturması hedeflenir.

*Soru Sorma (questioning)*. Din insan hayatını ilgilendiren sorulara bazı cevaplar verir. İlk çocukluk dönemi genel olarak her konuda soruların sorulduğu ve cevapların arandığı bir dönemdir. Çocuklar için hazırlanan materyallerde soruların birçoğunun cevabı yoktur. Soru sormayı teşvik ve öğrencilerin kendi sorularından yola çıkarak materyali anlamaları bu yaklaşımın en temel kazanımlarından biridir. Melek teması işlenirken Carl Jung'un rüya ya da arketip teorisinden faydalanılmıştır. Jung (2001) çocukların düşünce şekilleri ile antik dönem insanının mitolojiye dayalı düşünceleri arasında ortak bir yön olduğunu belirtir. Çocuklar bir nesnenin ya da kavramın gerçekliğinden ziyade onun hayali ve oyunsallaştırılmış durumuyla ilgilenirler. Bu anlamda literal ve mitolojik gerçeklik arasında bazı karmaşalar yaşansa bile çocuklar doğal olarak 'meleklerin kanatları var mı, erkek mi dişi midir, renkleri nedir, neden yapılmışlardır?' gibi imgesel sorular sorarlar.

*Hayal Etme (imagining)*. Din dilinin odak noktalarından birini metaforlar oluşturur. Metaforlar aracılığıyla sembollerin anlam dünyası keşfedilebilir. Meleklerin ele alındığı bölümde çocukların hayal gücünü geliştirmek için oldukça fazla veri söz konusudur. Meleklerle karşılaştıklarında neler yapacakları, onlardan neler isteyecekleri vb. sorularla öğrencilerin, konuyla ilgili her ne kadar somut düşünce egemen olsa da, resimler çizmeleri veya onu anlatımlarla zenginleştirmeleri mümkündür. Projenin uygulandığı okullarda özellikle Müslüman çocukların dersle oldukça ilgili oldukları gözlenmiştir.

*Empati Geliştirme (empathising)*. Çocuklar diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlama konusunda bir anlayış geliştirebilirler. Semavi dinlerdeki melek inancı anlatıldıktan sonra öğrenciler her ne kadar bazı korku durumları sergilemeler de, Hz. Zekeriya'nın Cebrail (as) ile karşılaşmasını 'şaşırtıcı', 'korkutucu', 'kafa karıştırıcı' şeklinde değerlendirerek empati geliştirmişlerdir.

*Özdeşleşmek (identifying with)*. Özdeşlik kurma çocukluk döneminin en önemli kazanımlarından biridir ve yetişkinlikteki kimlik krizinin atlattılmasında da önemli bir rol oynar. 'Kendimi kime adamalıyım, ne yapmam gerektiğini kim söyler, kim beni korur?' gibi sorular bu kazanımla ilgilidir.

*Değer Bıçme (valuing)*. Çocukların değer yargılarını geliştirerek diğer insanlar için neyin önemli olduğunu keşfetmesi ve bunlara yanıtlar vermesi önemli bir aşamadır. Çocuğun iç dünyası ile gördüğü rüyalar arasında, Jung'un (2001) belirttiği gibi, doğrudan bir ilişki vardır ve çocuklar başkaları ile ilgili düşüncelerini oyun ve rüyalar aracılığıyla açığa çıkarırlar. Çocukların melekler ve diğer görünmeyen varlıklarla ilgili tasavvurları/hayalleri veya rüyaları iyi veya kötü yönleri ile çocuğun değer dünyasını etkiler.

*İnanma (believing)*. Seçilen materyallerin çocukların iç dünyalarındaki en önemli etkisi bir inanç geliştirmesidir. İnanç çok-kültürlü bir sınıf ortamında iki şekilde ele alınır. İlk olarak materyalin ilişkili olduğu dine inanan çocuklar kendi inanç sistemlerini daha iyi anlama ve inançlarını geliştirme yönünde aşama kaydederken diğer dinî geleneklere bağlı yahut daha seküler bir düşünceye sahip çocuklar ise sevginin gücü, iyilik, güzellik ve doğruluk gibi kavramlar üzerinden hayata pozitif bir bakış açısı geliştirirler.

Gift yaklaşımının çocukluk dönemi din eğitimine katkıları şeklinde değerlendirebileceğimiz bu kazanım ya da hediyeler (*gifts*) sadece dinî açıdan değil aynı zamanda çocuğun diğer alanlardaki gelişimine de bir katkı olarak değerlendirilir. Bu bakımdan *Gift to the Child* yaklaşımı 'insanî gelişime katkı' (1991:

20) olarak da değerlendirilmiştir. Grove'a (1991) göre çocuğun bu sekiz alanda başarılı olması sadece dinî anlamda değil, diğer gelişim alanlarında da geniş bir bakış açısı kazanmasını sağlar.

### ***Gift to the Child Yaklaşımının Uygulaması***

İngiltere eğitim sisteminde genel okullarda halen fenomenolojik din eğitimi yaklaşımı uygulanmaktadır. 1988 eğitim yasasına karşı ilk tepkilerle birlikte yasayı ideolojik bulanların eleştirileri yeni çözüm arayışları ve yeni yaklaşımları beraberinde getirmiştir. Bu yüzden İngiltere'de din eğitimi konusunda 1990 ile 2000 yılları arası 'yeni yaklaşımlar on yılı' (Copley, 2008:165) olarak anılır. Okullarda uygulanan din eğitimi müfredatı bölge eğitim idareleri tarafından çoğulcu bir yaklaşımla hazırlanmakta ve bu yöntem farklı dinlerin aynı sınıf ortamında sunumuna olanak sağlamaktadır.

Proje kapsamında birçok okulda uygulamalar yapılmış ve bu çerçevede materyaller hazırlanmıştır. Hazırlanan materyaller genel anlamda din eğitimi sistemine uygun olduğu için öğretmenler tarafından derslerde kullanılmaktadır. Ancak bu yaklaşımla ilgili doğrudan akademik araştırmalar oldukça sınırlıdır. Projenin sorumlularından J. Hull'un anısına hazırlanan *Education, Religion and Society: Essays in Honour of John M. Hull* isimli bir çalışmada bu yaklaşımın sınıf ortamındaki uygulaması incelenmiştir (Streib, 2006: 191-204 ). Bu çalışmadaki bir gözleme göre, Hristiyan öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir sınıfta, ilkokul ikinci kademedeki işlenen melekler temalı derste ikisi proje kapsamında hazırlanan kaynak kitaptan biri de Hz. Muhammed'le konuşan bir meleği canlandıran üç melek tablosu üzerleri örtülü olarak tahtaya asılır. Bütün öğrenciler sınıfta hazır olduğunda tabloların üzeri açılır ve öğretmen öğrencilere tabloların ne anlatmak istediğini sorar. Bazı öğrenciler tablolardaki şekillerden korkar, bazıları ise ayrıntılara takılıp kalır. Öğretmen öğrencilerin kendi içsel algı ve yorumlarını açığa çıkarmak için 'Gerçekte melekler nedir?' sorusuyla öğrencilerin ilgisini tamamen başka bir alana yöneltir. Öğrenciler kendi iç dünyalarını da yansıtan birçok cevap verirler. Ardından öğretmen 'hiç meleklerle karşılaştınız mı?' sorusuyla öğrencileri tahtadaki resimlerden uzaklaştırıp kendi iç dünyalarına yönlendirmeye çalışır. Bazı çocuklar, kesin bir şekilde hatırlayamamakla birlikte, rüyalarında melekleri gördüklerini söylerler. Öğretmen öğrencilerin bu tür deneyimlere dayanarak hayallerindeki meleklerin resimlerini çizmelerini ister. Ders çizimlerin bitmesiyle son bulur. Streib'in (2006) bu örnekleme gerekli ön hazırlığın yapılmaması, öğretmenin oldukça pasif davranması, konunun



kapsamının öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi, melek konusunun Hristiyan ve Müslüman geleneklerden öğrenciler için 'yabancılaşma', 'ilgi çekicilik' gibi *Gift to the Child* yaklaşımının temelini oluşturan faktörleri taşıması gibi sebeplerle eleştirilmiştir (Chadwick vd., 2007: 520). Ancak bu uygulamanın ilkokul düzeyi için iyi düzeyde olmasa da yaklaşımın hedeflediği materyalin öğrenciye kendisini sunması ve öğrencinin bazı kazanımlar edinmesi konusunda etkili olduğu söylenebilir.

*Gift to the Child* yaklaşımının uygulamadaki boyutunu sınırlı sayıda çalışmalara dayanarak değerlendirmek yeterli olmayabilir. Bu yüzden sözü edilen yöntemi İngiltere'de çeşitli dönemlerde uygulanan diğer din eğitimi yaklaşımlarıyla karşılaştırmak bize bu yaklaşım hakkında daha sağlıklı değerlendirme yapma imkânı verecektir.

### ***Gift to the Child* Yaklaşımının Diğer Din Eğitimi Yaklaşımlarıyla Karşılaştırılması**

1988 eğitim yasası (ERA) Hristiyanlıkla beraber İngiltere'de temsil edilen diğer dinlerin de öğretimini öngörmektedir. Yasadaki bazı kapalılıklar daha sonra yayımlanan bir yönetmelikle (DFE, 1994) giderilmiş ve 1994 yılında yayımlanan iki model müfredat (SCAA, 1994a; 1994b) ve 2004 (QCA) yılında yayımlanan ulusal müfredat hangi dinlerin hangi içeriklerle öğretilmesi gerektiği konusunda tavsiye niteliğinde yarı-resmi metinler olarak din eğitiminde etkili olmuştur. 4-11 yaş grubu öğrencilere yönelik din eğitiminin yasa da belirtilen şekilde sunumu olumlu bir gelişme olarak değerlendirilirken, bazı dezavantajlı durumlara sebep olabileceği belirtilmiş, farklı dinlerin ayrı ayrı sunumu ve bunların muhtemel neticeleri konusunda bazı eleştiriler yapılmıştır. Bu eleştiriler özellikle dinlerin aynı sınıf ortamında farklı başlıklar altında ele alınmasının ayrışmaya sebep olacağı şeklindedir (bkz., BJRE, 1994; Kaymakcan, 2012; Hella ve Wright, 2009; Bahçekapılı, 2011). Oysa Gift yaklaşımı, sistem yaklaşımında öngörülmediği şekliyle dinleri ayrı başlıklar halinde incelemekle kalmadığı gibi, kurumsal anlamda dinlerden de bahsetmez. Bu anlamda özellikle erken çocukluk döneminde herhangi bir dinî ayrışmaya sebebiyet vermeden öğrencilerin dinî ve manevî gelişimlerine katkı sağlayabileceğini söyleyebiliriz. Bu bakış açısında çocukta henüz tam olarak şekillenmeyen dinî düşüncenin, kurumsal anlamda herhangi bir dinle ilişkilendirilmeden, farklı dinlerden seçilen konularla gelişmesine bazı eleştiriler getirilebilir. Acaba böyle bir yaklaşım çocukları 'dinin özünü teşkil eden kutsalın eşğine getirip orada durdurarak' (Barnes,

2001: 454) eksik bir kutsallık duygusu yaşatmaya yol açar mı? Barnes (2001: 454), Gift yaklaşımının felsefi dayanağını oluşturan Otto (1958) fenomenolojisinin böyle bir probleme yol açabileceğini belirtir.

İngiltere'deki mevcut din eğitimi uygulamalarına yapılan en önemli eleştirilerden biri de farklı dinleri eşit düzeyde anlatmanın yüzeysellikle sonuçlanacağı şeklindedir. Her dinin eşit düzeyde anlatımının doğuracağı sonuçlardan biri mutlak ve nihai bir doğru konusunda öğrencilerin yaşayacağı tereddütlerdir (Engebretson, 2009). Buna göre sınıf ortamında birçok dine eşit mesafede yaklaşmak beraberinde dinin sadece gözle görünen olgularını öğrenmeyi ve gerçekliğe hiç değinmeden onun muğlak bir şekilde anlatılmasını gerektirir. Diğer taraftan *Gift to the Child* yaklaşımı din eğitimi konusunda herhangi bir müfredat önermemektedir. Yaklaşımın temelini farklı gerekçelerle birçok dinden seçilen örnekler çerçevesinde öğrencinin dinî gelişimine katkı sağlama fikri oluşturur. Bu anlamda öğrenciyi bir dinin bağlısı/mü'mini haline getirmek yada öğrencinin herhangi bir dine ihtidasını sağlamak gibi bir amaç söz konusu değildir. Nitekim okullardaki din eğitiminin bu çerçevede yapılamayacağı ile ilgili yasal düzenlemeler mevcuttur (ERA, 1988; DFE, 1994). *Gift to the Child* yaklaşımının amacı, konu her ne kadar spesifik bir dinî geleneğe ait olsa da, birinci derecede dinî değil pedagojiktir. Bu yüzden seçilen dinî konunun eğitim ortamında öğrencinin dinî gelişimine katkı sağlamak gibi, mutlak gerçeklik algısının ötesinde başka bir amacı vardır.

Gift yaklaşımını fenomenolojik ya da deneyimsel yaklaşımla karşılaştıracak olursak, bu yaklaşımlarda dinlerin sunumu için uzun bir hazırlık sürecine ihtiyaç vardır. Dinlerin ayrı ayrı ele alınması ve her dinin birçok özelliğiyle öğrenciye anlatılması hazırlık sürecini daha da uzatmaktadır. Oysa *Gift to the Child* yaklaşımı bu anlamda bir hazırlık öngörmemektedir. Proje başlamadan önce hazırlık mahiyetinde gerçekleştirilen birçok çalışma din eğitimi derslerindeki uzun hazırlık sürecini kısaltmaktadır. Örneğin Müslümanlar için namaza çağrı anlamına gelen ve aynı zamanda simgesel bir önemi bulunan ezanın çok-kültürlü bir sınıfta öğretimi ile ilgili bazı ön hazırlıklar yapılmıştır. Hristiyan bir geleneğe sahip öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir sınıfta İslam dini ile ilgili bir kavramın öğretiminde başlıca iki problem ortaya çıkmaktadır. Bunlardan ilki, projenin uygulandığı 90'lı yıllar düşünüldüğünde, Arapça ifadelerin farklı bir kültürde yetişen Batılı çocuklar için oldukça ilginç gelmesidir; ikincisi ise sınıfta bulunan Müslüman öğrencilerin diğer öğrencilerin muhtemel tepkileri karşısında utanmalarındır.

*Gift to the Child* yaklaşımında böyle bir sınıf ortamının oluşmaması için bazı tedbirler alınmıştır. Öğretmen bazı sesli materyaller hazırlayıp sınıfta bunları kullanır. Bir telefonun çalmasının ne anlama geldiği, bir mesaja mutlaka karşılık verilmesi gerektiği, teneffüs esnasında zil çalınca neden sınıflara gidildiği öğrencilere anlatılır, yolda yeşil ışık yanarken siren çalan bir itfaiye ya da ambulansın geçişi esnasında ne yapılacağı hakkında bazı bilgiler verilir. Bu örneklerden sonra herhangi bir mescidin yakınlarında özel anlamı olan bir ses işitildiğinde insanların davranışlarında bazı değişiklikler olabileceği, bu sesi duyan insanların işlerini öylece bırakıp aceleyle mescide yönelebilecekleri ve bu çağrıya ezan isminin verildiği sınıfta anlatılır. Ardından sınıfta önceden kayda alınan ezan öğrencilere dinletilir. Tahtaya da ezanın İngilizce anlamı yansıtılarak öğrencilerin hem sesi duymaları hem de bu sesin ne ifade ettiğini anlamaları sağlanır (Hull, 1996: 176). Bu örnekte de görüldüğü gibi *Gift to the Child* yaklaşımı, spesifik dinî bir konuyu herhangi bir dinle doğrudan ilişkilendirmeden, sadece pedagojik olarak dinî anlama sahip bir simge üzerinde yoğunlaşır.

*Gift to the Child* yaklaşımında kullanılan materyaller aynı zamanda diğer sosyal disiplinlerin bulgularıyla desteklenmiştir. Bu yaklaşımda özellikle Freud'un öncülüğünü yaptığı ve Jung ve Ericson'un geliştirdiği psikanalitikten, Maslow gibi Hümanistik psikoloji teorisyenlerinin çalışmalarından faydalanılmıştır. Rüyalar, itaat, ceza, suçluluk, manevî yaşam gibi dinlerin de temel konularını oluşturan birçok psikolojik durum sözü edilen psikolojik yaklaşımların bulgularıyla açıklanmıştır. Örneğin Hinduizm'deki manevî gelişim arayışlarını Maslow'un 'zirve deneyimler'inden ayrı düşünmek mümkün görünmemektedir. Soyut kavramları henüz tam anlamıyla kavrayamayan çocuklara melekler konusunun anlatılmasında rüyalardan faydalanılması diğer bir örnek olarak gösterilebilir. Bu anlamda yaklaşımın felsefi, psikolojik ve pedagojik olarak oldukça güçlü kaynaklardan beslendiğini söyleyebiliriz.

*Gift to the Child* yaklaşımı daha ziyade okul öncesi ve ilkököl dönemi çocukları üzerinde uygulandığı için öncelikli amaç çocuklara dinî kavramları öğretmek değildir. Görselliği öne çıkaran materyaller hazırlanarak ilgili konular çerçevesinde vahiy, kurtuluş gibi kavramlar kullanılmakla birlikte asıl ilgi görüntü, ses ve anlatımlar üzerinde yoğunlaşmaktadır (Grave, 1991: 23). Böylece din eğitiminin çocukların zihinsel gelişimlerine katkı sağlamada ve zihinsel bir resim oluşturmada başarısız olduğu yönündeki eleştirilerin önüne geçilmek istenmiştir. Diğer taraftan erken çocukluk dönemindeki çocukların henüz soyut kavramları anlayamayacakları yönündeki Piaget'ci görüş göz önünde

bulundurulmuş, ama bu dönemin de kendine ait bir teolojisinin bulunduğu varsayımından hareket edilmiştir. Çünkü Otto (1958) kutsallığın yada dinî bilincin doğuştan var olduğunu, ancak bunun çeşitli semboller aracılığıyla toplum tarafından geliştirildiğini kabul eder. Bu anlamda çocuk zaten teolojik bir yeterliliğe sahiptir.

Yaklaşımın bu yönü Piaget'in bilişsel gelişimini dinî gelişime aktaran Goldman'ın çalışmalarına karşı bir eleştiri niteliği taşır. Goldman'ın çalışmalarına yapılan en temel eleştiri, dinî gelişimin bilişsel yada entelektüel gelişime indirgenmesi ve dinî gelişimin duygu boyutunun ihmal edilmesidir. Çocukların dinî bir kavramı ifade edememeleri bu kavramı anlamayacakları anlamına gelmez (Alves, 1968). Goldman'ın, (1963) çocukların yaklaşık yedi yaşlarına kadar gerçek anlamda dinî bir düşünceye sahip olamayacakları şeklindeki bulgusunu da bu çerçevede değerlendirmek mümkündür. Çocukların bilişsel gelişim süreçleri düşünüldüğünde somut işlemler döneminde zaten ileri düzeyde dinî yada metafizik konular ele alınmaz. Bunun dışında Goldman'a yapılan diğer bir eleştiri de yetişkinlerin bile bazen gerçek anlamlarını anlamakta zorlanacağı bazı İncil kıssalarının seçilmesidir (Alves, 1968). Bütün bu eleştiriler bir tarafa *Gift to the Child* yaklaşımı din eğitimi bilgi aktarımının yada teoloji tartışmalarının ötesinde birinci derecede pedagojik verilerle desteklenen bir çocuk teolojisi kapsamında inceler. *Gift to the Child* yaklaşımı bir yönüyle Goldman'ın (1963; 1965) yaşam yada tecrübe merkezli din eğitimi yaklaşımından faydalanmakla birlikte konuyu büyük oranda öğrenci materyal ilişkisi çerçevesinde, Goldman'ın belirttiği doktriner din eğitiminin ötesine taşır (bkz., Hull, 1984: 25-163).

Yaklaşımın öğretmenlerle ilgili boyutuna gelince, projenin uygulaması sürecinde birçok eğitim programı düzenlenmiştir. Eğitim süreci öğretmenlerin herhangi bir dinî bağlılıkları söz konusu olmaksızın meslek hayatlarında başarılı olmalarını sağladığı gibi kişisel gelişimlerine de katkı sağlamaktadır. Projenin öğretmenlerle ilgili temel kazanımlarından biri de öğrencilerle teolojik konuşmalara girebilmeleridir. Hull (1991) çalışmasında, çocukların dinî içerikli sorularının herhangi bir dayatmaya gidilmeden cevaplanması ve çocuklarla dinî konular etrafında konuşulmasının öğretmene kazandıracığı şeyleri ayrıntılı bir şekilde incelemektedir. Buna göre öğretmen çocuklarla din konusunda konuşurken bir taraftan eleştirel bir yaklaşım sergilemeyi, diğer taraftan öğrencilerin kutsallık düşüncesine zarar verecek hareketlerden kaçınmayı öğrenir.

## Sonuç

İngiltere'de geliştirilen *Gift to the Child* yaklaşımı dinî ve kültürel çoğulculuğun baskın olduğu bir sınıf ortamında okul öncesi ve ilkököl dönemi çocuklarını dinî konularla yüz yüze getirerek onların dinî gelişimine katkı sağlamayı hedefleyen pedagojik bir din eğitimi yaklaşımıdır. Otto fenomenolojisinin Grimmit ve Hull'un din eğitimi çalışmalarıyla eğitim ortamına aktarılması çerçevesinde şekillenen bu yaklaşım dinî kaynakların yanı sıra pedagojik, psikolojik ve felsefi verileri de kullanarak erken çocukluk döneminde çocuğun din eğitimi önemli katkılar sağlamıştır. Herhangi bir ders müfredatı sunmaktan ziyade bir eğitim metodu öneren bu yaklaşım çerçevesinde din eğitimi derslerinde kullanılabilecek kapsamlı materyaller hazırlanmıştır.

İngiltere eğitim sisteminde okul öncesi eğitimi 3-5 yaşlarını; zorunlu ilköğretim kapsamında ilkököl eğitimi ise 5-11 yaşlarını kapsamaktadır. *Gift to the Child* yaklaşımı her iki gelişim basamağında çeşitli okullarda uygulanmıştır. Farklı dinlerden belirli kriterlere göre seçilen dinî içerikli konuların eğitime aktarıldığı bu yaklaşım, çocuklarla dinî materyalin karşılaşması temeline dayanır. Çocukların fenomenolojik ve deneyimsel kriterleri taşıyan dinî materyal ile karşılaşmalarının onlarda bir kutsallık hissi yaratacağı, bu hedef gerçekleşme bile bu yöntemin en azından onların insanî gelişimlerine katkı sağlayarak farklı kültür ve dinleri anlayacakları vurgusuyla erken çocukluk dönemi din eğitimi yeni bir bakış kazandırmıştır. Otto fenomenolojisinin kutsallığı doğuştan bir kategori olarak görmesine dayanan *Gift to the Child*, bu bilinci açığa çıkarmak için dinî materyali bir araç olarak kullanarak başka herhangi bir desteğe ya da hazırlığa ihtiyaç duymaz. Dışarıdan herhangi bir yönlendirme yapılmaksızın öğrenci dinî materyalle ilgili konuyu, kendi çıkarımları sayesinde anlamaya çalışır, ondaki kutsallık hissi sayesinde kendisine bazı kazanımlar edinir.

Dersin başlangıcında dinî materyalin bağlamının belirtmemesi, farklı dinlerden konuları sunmasının çocuklarda dinî göreceliğe sebep olacağı eleştirisi karşısında yaklaşımın temel savunması bunun dinî değil eğitimsel bir yaklaşım olduğu şeklindedir. Yani yaklaşımın temel amacı din bilimsel değil eğitimseldir ve dinler eğitime konu yapılmıştır. Bunun dışında çok-kültürlü sınıf ortamında uygulanması dolayısıyla böyle bir yöntem benimsenmiştir. Bu yaklaşım sadece bir dine mensup sınıflarda sadece o dinin materyalleri kullanılarak da uygulanabilir.

## Kaynakça

- Alves, C. (1968). Symposium Ronald Goldman and religious education. *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association*, 6(63), 419-423.
- Bahçekapılı, M. (2011). Din eğitiminde pedagojik yaklaşımlar: Din hakkında ve dinden öğrenme. *Islamic University of Europe Journal of Islamic Research*, 4(2), 170-204.
- Barnes, P. (2001). What is wrong with the phenomenological approach to religious education?. *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association*, 4(64), 445-461.
- Barnes, P. (2007). Religious education and the misrepresentation of religion. M. Felderhof vd. (Ed.), *Inspiring Faith in Schools: Studies in Religious Education*, Hampshire: Ashgate Publishing.
- BJRE. (1994). Editorial. *British Journal of Religious Education*, 17(1), 2-4.
- Chadwick, P., Jenkins, M. P. & Reid, I. (2007). Review Symposium. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), 519-528.
- Copley, T. (2008). *Teaching religion-sixty years of religious education in England and Wales*. Devon: University of Exeter Press.
- DFE, (1994) *Circular 1/94: Religious education and collective worship*, London.
- Engebretson, K. (2009). Phenomenology and religious education theory. M. de Souza vd. (Ed.), *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education*, Dordrecht: Springer.
- ERA, (1988). *Education reform act*, London: HMSO.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton & Company Inc.
- Felderhof, M., Thompson, P. & Torevell, D. (2007). *Inspiring faith in schools: Studies in religious education*. Hampshire: Ashgate Publishing.
- Goldman, R. (1963). The development of religious thinking. *Learning for Living*, 5(2), 6 - 9.
- Goldman, R. (1965). *Readiness for religion: A basis for developmental religious education*. New York: The Seabury Press.
- Grimmitt, M. (1991). The use of religious phenomena in schools: Some theoretical and practical considerations. *British Journal of Religious Education*, 13(2), 77-88.
- Grimmitt, M. (2000). Introduction: The captivity and liberation of religious education and the meaning and significance of pedagogy. M. Grimmitt (Ed.), *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and De-*

- velopment of Good Pedagogic Practice in RE*, Essex: McCrimmons.
- Grimmitt, M. (2008). Inside a religious education research project: the influence of theological and educational considerations on the treatment of religious content within a prescribed pedagogic framework. *Journal of Belief & Values: Studies in Religion & Education*, 29(3), 223-232.
- Grimmitt, M., Grove, J., Hull, J. & Spencer, L. (1991). *A gift to the child: Religious education in the primary school-teachers' source book*. London: Simon&Schuster.
- Hammod, J. & Hay, D. vd. (1990). *New methods in R.E. teaching: An experiential approach*. Essex: Oliver & Boyd.
- Hella, E. & Wright A., (2009). Learning “about” and “from” religion: Phenomenography, the variation theory of learning and religious education in Finland and UK. *British Journal of Religious Education*, 31(1), 53-64.
- Holy Bible - English Standard Version (2007), Good News Publishers.
- Hull, J. M. (1984). *Studies in religion & education*. Sussex: The Falmer Press.
- Hull, J. M. (1991). *God-talk with young children-notes for parents and teachers*. Birmingham Papers in Religious Education, Birmingham: CREDAR.
- Hull, J. M. (1996). A gift to the child: A new pedagogy for teaching religion to young children. *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association*, 91(2), 172-188.
- Hull, J. M. (1997). Theological conversation with young children. *British Journal of Religious Education*, 20(1), 7-13.
- Hull, J. M. (2000). Religion in the service of the child project: The gift approach to religious education. M. Grimmitt (Ed.) *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*, Essex: McCrimmons.
- Jackson, R. (1997). *Religious education: An interpretive approach*. London: Hodder and Stoughton.
- Jackson, R. (2000). The Warwick Religious Education Project: The interpretive approach to religious education. M. Grimmitt (Ed.) *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*, Essex: McCrimmons.
- Jung, C. G. (2001). *Modern man in search of a soul*. (translated by W.S. Dell & Cary F. Baynes), London: Routledge.
- Kaymakcan, R. (2004). *Günümüz İngiltere'sinde din eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.

- Kaymakcan, R. (2012). Bir değer olarak hoşgörü ve eğitimi. M. Köylü (Ed.), *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, İstanbul: Dem Yayınları
- Maslow, A. (1964). *Religions, values, and peak experiences*. Penguin Books.
- Moore, E. M. (1991). *Teaching from the heart: Theology and educational method*. Harrisburg: Trinity Press International.
- Otto, R. (1958). *The idea of the Holy*. London: Oxford University Press.
- QCA, (2004). *Religious education: The non-statutory national framework*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Piaget, J. (2001). *The psychology of intelligence*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- SCAA. (1994a). *Model 1: Living faiths today*. London.
- SCAA. (1994b). *Model 2: Questions and teachings*. London.
- Schweitzer, F. (2010). Children's right to religion and religious education. K. Engbretson vd. (Ed.), *International Handbook of Inter-religious Education*, London: Springer.
- Smart, N. (1976). *The religious experience of mankind*. London: Collins.
- Streib, H. (2006). Strangeness in inter-religious classroom communication: Research on the gift to the child material. D. Bates vd. (Ed.), *Education, Religion and Society: Essays in Honour of John M. Hull*, London: Routledge.
- Teece, G. (2010). Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teachers don't get it?. *British Journal of Religious Education*, 32(2), 93-103.



## Pluralistic Approach to Religious Education of Early Childhood: The “*Gift to the Child*”

Cemil ORUÇ\*

### Introduction

Religious education (RE) is carried out under the control of local education authorities in the education system of England. In this sense, preparation of curriculums and issues related to RE such as teaching of religions other than Christianity are carried out by SACRE (Standing Advisory Council on RE) organized within the body of local education authorities (see ERA: 1988; QCA, 2004; Kaymakcan, 2004). In England, together with the Education Reform Act (ERA) enacted in 1988, certain regulations were made to RE and it was proposed that children in the age period of 5 and 16 years while continuing compulsory education should receive RE. Within this framework, RE in primary and secondary school has been included in compulsory lessons. Students may be exempted from such lessons and cannot take an alternative lesson in line with demand of parents. There are still ongoing discussions with respect to the Act. (Felderhof, et al., 2007; Grimmitt, 2000; Engebretson, 2009). In the context of such discussions, certain regulations and guide programmes have been issued at different periods and some arrangements have been made towards implementation (QCA, 2004; SCAA, 1994a; 1994b; DFE, 1994).

---

\* Asst. Prof. Dr., Muş Alparslan University, Faculty of Education, Department of Teacher Training for the Religion and Ethics Courses in Primary Schools

**Address for correspondence:** Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 49100, Muş

**E-mail:** c.oruc@alparslan.edu.tr

With the adoption of the Act, the phenomenological approach to religious education, which was discussed frequently before and which requires education on different religions in schools, has started to be implemented in school curriculums. Here, religions are analyzed in the form of some subsections, and religious lessons are taught within the framework of some categories such as holy scripture, worshipping, etc. by benefiting from current issues. However, within such process, many approaches have been developed for RE with relation to the phenomenological approach (Goldman, 1965; Jackson, 1997; Grimmitt, 2000; Engebretson, 2009; Kaymakcan, 2004). The *Gift to the Child* is a religious education approach of early childhood developed within this process

### **A New Realism**

The *Gift to the Child*, developed for implementation in RE lessons at pre-school (3-4 year-old) and primary school (5-11 year-old) periods, has been shaped within the framework of two research projects carried out by Birmingham University, Faculty of Education. The projects, titled *Religious Education in the Early Years* (1987-1989) and *Religion in the Service of the Child* (1989-1993), constitute a religious education approach, which can be implemented in multicultural classes applied during the adoption process of the Act (ERA) in 1988 in England and shaped with the search for a new method in order to bring a new perspective to religious education at early childhood. Within the context of the project, fourteen student books, a teachers' source book and a cassette were prepared in 1991 under the title of *A Gift to the Child: Religious Education in the Primary School*. These materials published after a long preparation and testing period are used in many schools in England today.

The *Gift to the Child* starts from a *new realism*, by rejecting the assumption asserting that children cannot understand religious concepts, symbols and statements and accordingly religious education cannot be given to children who are not ready for religious education at early childhood. Although it is considered as success in multi-cultural society for current RE curriculums to move from more visible aspects of religion such as festivals and food and to focus on socio-cultural forms of religion, it is thought that such point of view is not enough for religious education at early childhood. While the core philosophy of this approach is the strong belief in allowing children to talk about richness of religion rather than preventing them from reaching religion during education (Grove, 1991, p. 20), it has carried the relation between religion and pedagogy, providing oppor-

tunity to discover religious issues deeply in order to teach religion by pedagogic methods (Grimmitt, et al., 1991, p. 6), beyond the confessional approach.

Hull (1991), one of the important theoreticians of the *Gift to the Child*, states that the idea, asserting that children cannot understand religious concepts before reaching the formal operational stage, is a prejudice and such situation creates a negative impact both on teachers and parents. According to him, teachers and parents not only teach their children something, they also learn something from them" (Hull, 1991, p. 4). This situation shows similarity with the subjects constituting the content of religious education. In short, the *Gift to the Child* considers children as unique individuals who can produce their own theology (*concrete theology*), not as persons who cannot understand religious concepts.

### **Selection of Subjects of Religious Education (*numen*)**

In the selection of themes to be taught to children, subjects addressing to different sense organs, such as picture, sound, story, holy scripture or persons, have been focused on. In order to obtain expected results from the approach, many subjects have been chosen and the subjects which do not serve for the first degree objective in practice schools have not been used in other practices. The basic logic of the project includes "ensuring interaction between the student and material" and "student's contribution to his/her religious development thanks to such interaction". Therefore, the subjects, "which will present itself to the student when the student encounters with it in the classroom", without any need to a detailed explanation in selection of subjects, have been given priority. It could be asserted that the concept of *numen*, mentioned in the *The Idea of the Holy* of Rudolf Otto (1958, p. 5, 112) who is one of the important figures of the phenomenology of religion, has been based on the selection of themes. Otto, referring to *noumenon* and *phenomenon* distinction of Kant, states that holiness, as a complex and complicated structure with its all aspects, exists in the human as *a priori* category whether it is handled together with its rational components or irrational components. Briefly, Otto uses *numen* in the meaning of unveiling holy beauties of the belief and presenting this aspect of religion to the child, and such usage is transformed into a general concept stating the subjects selected in the *Gift to the Child*.

In the scope of Project, after the long preparation process through which subjects and materials were determined, seven *numen* have been selected from five religions and materials have been prepared within the framework of such seven

titles. *Our Lady of Lourdes* and *Hallelujah* have been prepared by inspiring from Christianity resources; *Ganesha* from Hinduism; *Nanak's Song* from Sikhism and *The Call to Prayer* from Islam. *Angels*, which has joint expression in Islam, Christianity and Judaism, and *Jonah* told in Quran and Bible are other two subjects (Grimmitt, et al., 1991, p. 8; Maslow, 1964; Erikson, 1963). In the long preparation process of structuring such subjects; data of development psychology and the needs of children have been taken into consideration. Each subject has been associated with a theory in the development psychology and data of related theory have been used in the preparation of contents.

## **Four Stages of Religious Education**

Four stages have been anticipated for subject or theme-centred RE lessons in the classroom environment. Such stages occur at the same time in some subjects, and they occur in the following order in some subjects as per natural learning processes.

### **1. The Engagement Stage**

This stage, during which the student encounters with the material in classroom environment, represents the introduction section in which the student develops an interest in holiness and in the different and strange one and in which feelings of the student related to holiness are activated. Starting the lesson with a subject, to which the student is a stranger or not very familiar at least and which can attract the attention of the student (*strangeness*), “stimulates new points of view to be realised in the child” (Streib, 2006, p. 92; Hull, 1996, p. 175) and this situation enables the attention and interest of the child to remain at high level. Certain preliminary studies are required in order to determine level of student’s inacquaintance towards the subject and to attract the attention of students, who come from different traditions, at an equal level in a homogeneous classroom environment.

### **2. The Discovery Stage**

The second stage of the approach consists of *discovery*, in which the student focuses on activities towards identifying such as observing, listening and watching the *numen* (Hull, 2000, p. 6). In this stage, inclusion of the child in the religious subject and associating himself/herself with related material are ex-

pected. It is expected that the student approaches to the material and establishes a kind of relation with it in this stage, during which the material is examined by the student from different aspects and the teacher is appealed to in case of non-understood points. In this stage, the student is asked to get involved in the semantic world of the material (*entering devices*), and to make for the image or message in the material, independently from the prior knowledge.

### **3. The Contextualisation Stage**

The first two stages include more educational inferences such as children’s familiarisation with the material presented to them, interpreting it in their own way, attributing new meanings to it. In the third stage, the children start to understand the religious material within a greater framework and they perceive its “social and religious context” or “its counterpart in the religious tradition to which it belongs” (Hull, 1996, p. 177). Until this stage the students do not know to which religious tradition such religious material belongs and no explanation is made to them in this regard. In this stage, the students are required to learn religious context of the material. It’s expected from the students, who just think that the religious materials worth respect in previous stages, to notice that all religious beliefs are worthy. In this stage, certain devices (*distancing devices*) are used to understand different beliefs and to keep distance. While in the second stage the children examine the means explained as “approaching” or “inclusion”, in this stage the children find an opportunity to examine any religious material within the tradition of such religion. In this sense, the stage of entering the world of religious phenomenon by observing the existing one free from individual’s own beliefs, included in phenomenological approach of Otto (1958), is left behind. The third stage of the *Gift to the Child* has been evaluated as a process through which the students draw away from different religious traditions by means of distancing devices (Schweitzer, 2010), in other words the students learn the religious tradition of the material, and it has been handled as a stage in which the students get contented just with familiarising and respecting the religious tradition without being totally included in the context of such belief.

### **4. The Reflection Stage**

The fourth and last stage of the *Gift to the Child* is the one in which the child gets alone with the material just as in the first stage. However, differently from

the first stage, the students are familiar with the material and they reach a level at which they can give their own replies and make their own evaluations. In this regard, the reflection stage, in which the *gifts* to be realised in the child are attained again with the own effort of the child, represents the behavioural change that is aimed by the approach. In this stage, the child gains the experiences of replying, interacting, concluding, releasing his/her own feelings and thoughts in the light of experience gained by religious material (Grimmitt et al., 1991, p. 11), and enters into a process of developing self-awareness and self-identification.

This procedure, revealing a method rather than curriculum, proposes four stages and two devices (Moore, 1991). In these stages, mentioned with relation to religious education, the approaches of *learning about religion* and *learning from religion* have been utilized for the gifts which will be actualized by the religious material in the students (Teece, 2010, p. 93). Within this framework, a gift scheme (grid of gifts), consisting of seven articles, has been formed, and such scheme has been prepared separately for all subjects (Grove, 1991, p. 23-24; Grimmitt et al. 1991, p. 85-87; 2008, p. 224-227). These are as follows: *communicating, questioning, imagining, empathizing, identifying with, valuing, and believing*.

### **Implementation of the Gift to the Child**

In the education system of England, the phenomenological approach to religious education has been still implemented in some public schools. Together with the first reactions against the Act of 1988, the critics, who found the Act as ideological, brought along search for new solutions and new approaches. Therefore, the period between 1990 and 2000 are referred as decade of new methods (Copley, 2008, p. 165) in RE in England. The RE curriculum implemented in schools is prepared by local education authorities with a pluralistic approach, and this method enables presentation of different religions in the same classroom environment. Within the scope of Project, practices have been made in many schools and materials have been prepared in this regard. Such materials are used by teachers in the lessons, as they are in compliance with the religious education in general terms. However, direct academic researches related to this approach are substantially limited. In a study, prepared in memory of J. Hull, and titled *Education, Religion and Society: Essays in Honour of John M. Hull*, implementation of this approach in the classroom environment has been exa-

mined (Streib, 2006, p. 191-204; Chadwick et al., 2007, p. 520). It may not be sufficient to evaluate practical extent of the *Gift to the Child* on the basis of a limited number of studies. Therefore, comparing such method with other religious education approaches implemented in various periods in England will give us the opportunity of making a healthier evaluation about this approach.

### **Comparison of the Gift to the Child with Other Religious Education Approaches**

The Act of 1988 (ERA) stipulated teaching of other religions represented in England together with Christianity, which brought about many criticisms (BJRE, 1994; Kaymakcan, 2012; Hella & Wright, 2009; Bahçekapılı, 2011). As the *Gift to the Child* does not mention about a religion institutionally and focuses on religious and moral development of the student, it partly responded to criticisms of segregation since in this approach, certain criticisms may be brought about development of the religious thought, which has not been shaped completely in the child, with subjects selected from different religions and without being associated with any religion institutionally. Does such approach cause children to experience a deficient feeling of holiness by carrying them to the threshold of the holy constituting the core of religion (Barnes, 2001, p. 454). Barnes (2001, p. 454) states that the Otto (1958) phenomenology forming the philosophical ground of this approach may result in such kind of a problem.

One of the most important criticisms, made regarding current RE practices in England, asserts that explaining different religions equally may result in elusiveness. One of the results to be caused by explaining every religion at an equal level is the hesitations to be experienced by students with respect to an ultimate truth (Engebretson, 2009). Accordingly, approaching various religions from equal distance in classroom environment requires learning only visible facts of the religion and explaining it in an ambiguous manner without mentioning religious truth. On the other hand, the *Gift to the Child* does not suggest any curriculum about RE. The idea of contributing to the religious development of student within the framework of examples selected from many religions by different reasons lies under this approach. In this regard, making the student a believer/follower of a religion or converting him/her to a religion is not in question. Hence, there are legal regulations with relation to the non-fulfillment of RE in schools within this framework (ERA, 1988; DFE, 1994). The objective of the *Gift to the Child* is pedagogical at first degree, not religious, although the

subject does belong to a specific religious tradition. Therefore, the selected religious subject has another objective of contributing to the religious development of student in the education environment, beyond the claim of absolute reality.

If we compare the *Gift to the Child* with the phenomenological approach, we see that such approaches require a long preparation process for the presentation of religions. Discussing the religions separately and explaining every religion to children with most of their specialties prolong the preparation period. But, the *Gift to the Child* does not anticipate a preparation in this regard. Numerous studies, carried out as preparatory before the initiation of the Project, reduce the time of long preparation process in RE.

The materials used in the *Gift to the Child* have been supported by findings of other social disciplines, too. In this approach, the psychoanalytic study pioneered especially by Freud and developed by Jung and Ericson, and studies of humanistic psychology theoreticians such as Maslow have been used. Numerous psychological situations, constituting basic subjects of religions, such as dreams, obedience, penalty, guilt, spiritual life, have been explained by findings of mentioned psychological approaches. For instance, it is not possible to consider spiritual development searches in Hinduism independently from Maslow's "peak experiences". Benefiting from dreams to explain the issue of angels to children, who cannot comprehend abstract concepts properly yet, can be another example. In this regard, we can say that the approach benefits from strong resources in terms of philosophy, psychology and pedagogy.

As the *Gift to the Child* has been implemented on pre-school and primary school students, the primary objective is not to teach religious concepts to the children. The main attention is concentrated on the images, sounds and expressions by preparing visual materials and using concepts such as revelation, salvation within the framework of related subjects (Grave, 1991, p. 23). Accordingly, the criticisms, asserting that religious education fails to contribute to cognitive development of children and to create a mental image, have been tried to be prevented. On the other hand, the opinion of Piaget asserting that children cannot comprehend abstract concepts at early childhood has been considered but it has been assumed that such period has its own theology; because Otto (1958) acknowledges that holiness or religious consciousness exists by nature, but it is developed by the society via various symbols. In this regard, the child already bears a theological competence.



This aspect of the approach is like a criticism against studies of Goldman who have transferred Piaget's theory of cognitive development into religious development. The main criticism made against studies of Goldman is the reducing religious development down to cognitive or intellectual development and negligence of emotional aspect of religious development. The fact that the children cannot explain a religious concept does not mean that they cannot understand such concept (Alves, 1968). It is possible to consider the finding of Goldman (1963), asserting that children cannot have an actual religious idea until the age of seven, within this framework. When cognitive development processes of children are considered, religious or metaphysical issues are not discussed at high level during period of concrete operations. Another criticism made against Goldman is the selection of certain parables of Bible, whose real meanings are difficult to be understood even by adults sometimes (Alves, 1968). Setting aside all these criticisms, the *Gift to the Child* analyses religious education within the scope of a child theology supported by first-degree pedagogic data, beyond information transfer or theology discussions. The *Gift to the Child* both benefits from life or child-centred approach to religious education of Goldman (1963; 1965), and carries the subject beyond the dogmatic religious education stated by Goldman, within the framework of student-material relationship (see Hull, 1984, p. 25-163).

In conclusion, the *Gift to the Child*, developed in England, is a pedagogical religious education approach which aims to contribute to religious development of pre-school and primary school children, by making them encounter with religious subjects in a classroom environment where religious and cultural pluralism prevails. This approach, shaped within the framework of transferring Otto phenomenology into education environment together with religious education studies of Grimmitt and Hull, has made great contributions to religious education of the child at early childhood by using religious resources as well as pedagogic, psychological and philosophical data. Comprehensive materials, which can be used in religious education lessons, within the framework of this approach that suggests an education method rather than presenting any curriculum, have been prepared.

In education system of England, pre-school education involves the ages 3-5; and compulsory primary school education involves the ages 5-11. The *Gift to the Child* has been implemented in various schools in both of these development stages. This approach, in which religious subjects selected from different

religions according to certain criteria are transferred into education, is based on the encountering of children and religious material. A new perspective has been introduced to religious education at early childhood by emphasizing that children will experience a feeling of holiness when they encounter with the religious material having phenomenological and empirical criteria, and they will comprehend different cultures and religions by the contribution of this method to their humanistic development at least, even if this objective is not attained. The *Gift to the Child*, based upon the view of Otto phenomenology considering holiness as *a priori* category, uses religious material as a tool in order to reveal such consciousness and does not require any other support or preparation. The student tries to understand the subject of religious material by his/her own inferences without being externally directed, and gains certain gifts thanks to the feeling of holiness experienced.

Against the criticism, asserting that introducing subjects from different religions and not mentioning context of religious material at the beginning of the lesson will result in a religious relativity in children, the main defense of the approach claims that this is an educational approach, not a religious one. In other words, the basic objective of the approach is educational, not theological; and religions are the subjects of the education. Such a method has been adopted as it has been applied in multi-cultural classroom environment. This approach can also be implemented in classrooms with only one religion by using only the materials of that religion.

**Keywords-** Children's religious education, Gift to the child, The phenomenological religious education

## Küreselleşen Değerlerin Eğitim Kurumları Üzerine Etkisi

Ercan TATLIDİL\*

Esmâ ESGİN GÜNDER\*\*

**Özet-** İnsanlık tarihi boyunca toplumsal değişme süreci hem bireylerin yaşam tarzı hem de eğitim kurumu başta olmak üzere tüm toplumsal kurumlar üzerinde farklı etkiler yaratmıştır. 20.yy'ın son çeyreğinden itibaren başlayan ve 21.yy'ın ilk on yılında giderek artan küreselleşme süreci ekonomik, sosyal ve kültürel boyutlarıyla insanlık tarihi, daha önceleri yaşam deneyimine girmemiş yeni bir değişme sürecini yaşamaktadır. Bu bağlamda küreselleşmenin özellikle sosyal ve kültürel boyutlarının gelecekte, günümüze göre toplumsal sistem içinde yer alan sosyal kurumlar üzerinde daha etkili olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, eğitim anlayışlarının toplumsal değişme kavramı çerçevesinde kavramsal analizi yapılarak, küreselleşme sürecinin eğitim kurumu ve kültür üzerine etkileri ilgili alan yazınından elde edilen kuramsal verilerden hareketle irdelenmiştir. Küreselleşmenin özellikle kültürel boyutunun eğitim süreçlerine, politikalarına ve programlarına etkisi değerler sistemi çerçevesinde tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler-** Toplumsal Değişme, Küreselleşme, Eğitim, Kültür, Değerler.

\* Prof. Dr., Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü

**E-posta:** ercan.tatlidil@ege.edu.tr

\*\* Öğr. Gör., Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

**E-posta:** esmaesgin@hotmail.com

## Giriş

Son otuz yıldır sadece çok gelişmiş endüstri toplumları değil, gelişmekte olan toplumlarda bilişim teknolojileri devrimini yoğun biçimde yaşamaktadırlar. Bilişim Teknoloji Devrimi ile birlikte giderek hızlanan değişim süreci toplumlar ve eğitim sistemlerinde farklı etkiler yaratmakta ve eğitim sisteminin hemen her kademesinde gerek bilginin üretilmesinde gerekse de üretilen bilginin paylaşılma açılmasında değişimler yaşanmaktadır.

Genel olarak bireylerde istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanan eğitimin, yeni bilgiler üretme ve kültürel birikimleri yeni kuşaklara aktarmanın yanı sıra bireylerde demokratik anlayış ve tutumları geliştirme ve çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırma sorumluluğu vardır.

UNESCO Eğitim Komisyonu, küreselleşme sürecinde eğitim kurumunun yukarıda sıralanan sorumlulukları yerine getirirken dört ilkeyi göz önünde bulundurması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bunlar (UNESCO'dan aktaran Doğan, 2002, s.91): 1. Öğrenmeyi Bilmek, 2. Öğrenmeyi Öğrenmek, 3. Bireysel Öğrenme, 4. Birlikte Yaşamayı Öğrenmek.

Bu bağlamda Tatlıdil ve Demircioğlu (1995, s.87) da eğitimin tanımının “*öğrenmeyi öğrenme*” ve “*nasıl öğreneceğini öğrenme*” şeklinde değiştiğini ileri sürerek, bu yeni tanımın yaşam boyu öğrenme felsefesinin vazgeçilmez bir ögesi olarak algılandığına dikkat çekmektedirler.

Değerler ve normlar toplumsal ilişki örüntüsü içinde bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerini ve bireylerin içinde yer aldıkları toplumsal kurumların işleyişini düzenler. Özellikle, bireylerin farklı yaşam biçimleri içinde yerel bağlamda oluşturdukları etkileşim sürecinde içselleştirdikleri değerler, toplumsal mutabakat içinde toplumların ortak yaşam felsefesini oluşturan kapsam içinde yeniden yapılırlar.

Değerler, sadece hukuki normların şekillenmesinde etkin rol oynamaz aynı zamanda bireylerin hoşgörü kalıplarının genişliğinde toplumsal ahlakın gerçekleşmesini de sağlar. Belki bu nedenle günümüz çağdaş toplumları yazılı hukuk kadar yazılı olmayan değerlerin ortak mutabakat noktalarında buluşmasına özen gösterir.

Kültürün temel dinamikleri içinde yer alan değerler ve normlar bireylerin birlikte yaşayabilme erdemi zenginliğinde vazgeçilmez olgular olarak düşünülmektedir. Bireylerin sosyal grup ve toplumsal kurumlarla olan ilişkilerinde, kurumsallaşmış değerlerin işletilmesinde değerler aynı zamanda vazgeçilmez “etik kodlar” üretir (Tatlıdil, 2009). Bu yanı sıra değerler yalnızca bireysel değil aynı zamanda kurum-

sal, toplumsal ve kültürel kaynaklara dayanır ve bireylerce benimsenen değerler, tutum ve inançların rasyonelleşmesini sağlayarak davranışlara yön verir.

Bunun yanında değerler, değişime açık yapılardır. Özellikle, zaman içinde ortaya çıkan gereksinimleri karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000, s.59).

Kuşkusuz toplumsal değişmeyi etkileyen çeşitli faktörler vardır. Bu faktörler şu başlıklar altında özetlenebilir (Gökçe, 2009): “Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, kentleşme, demografik değişimler, ekonomik yapı, doğal çevre, siyasal yapı, eğitim, demokratik gelişmeler, değerler ve ideolojiler”dir. Bu faktörler arasında yer alan ve sosyal yapının da bir parçası olan eğitim, toplumsal değişimin hem öznesi (etkileyicisi) hem de nesnesi (etkilenen) durumundadır (Şişman, 2006). Toplumsal değişimler eğitim anlayışını ve uygulamalarını değiştirdiği gibi, eğitim yoluyla toplumun istenen ya da planlanan yönde değiştirilmesi de söz konusudur.

Bu bağlamda, yukarıda da ifade edildiği gibi eğitimi toplumun diğer alanlarındaki (ekonomik, siyasal ve kültürel) değişimlerden ayrı düşünmek mümkün değildir. Küreselleşme sürecinin özellikle kültürel boyutu değerler sisteminde kimi öncelikleri değişikliğe uğrattırken, eğitim anlayış ve uygulamalarını da etkilemektedir.

### **Küreselleşme Sürecinin Kültürel Boyutu**

Gerek gündelik yaşamda gerekse entelektüel alanda tartışılan bir kavram olarak küreselleşme olgusu, ekonomiden siyasete, politikadan kültüre toplumun hemen her alanında belirleyici olmaktadır.

Her ne kadar 1960’larda McLuhan medya ve kültür alanında küreselleşmeye yakın bir anlamda “küresel köy” kavramını kullandıysa da, küreselleşme kavramını sosyolojide ilk önce “dünyanın küçülmesi” (Robertson, 1999, s.168), “dünyanın tek bir mekân haline gelmesi” süreci (Robertson, 1999, s.85) anlamında, Roland Robertson kullanmıştır (Ercan, 2002, s.122).

Küreselleşme, bir süreç olarak ele alındığında, sosyal, siyasal, ekonomik ve teknolojik boyutlara sahip birden fazla değişim sürecini ifade eder. Bu bağlamda küreselleşme, dünyada yaşayan insanların büyük bir kısmını kapsayan ve bunları tek bir toplumsal birimde, yani küresel toplumda bir araya getiren tüm süreçlere atıfta bulunur (Aktan, 2004, s.13).

Hall (1998, s.38) tarafından “bir dünya süreci” olarak da tanımlanan küreselleşmeyi modernliğin bir sonucu olarak gören Giddens (2004, s.69) ise, uzak yerleşimleri birbirlerine, yerel oluşumların millerce ötedeki olaylarla biçimlendirildiği ya da bunun tam tersinin söz konusu olduğu yollarla bağlayan dünya çapındaki toplumsal ilişkilerin yoğunlaşması olarak tanımlar.

Küreselleşme sürecinin ilk olarak gözlemlendiği alan olan ekonomik değişim sürecinde mal ve hizmet üretiminde belirlenen standartlar dünya pazarının ortak değerleri olarak kabul görmektedir. Politik ve kültürel bütünleşme ile de beşeri kaynak olarak insanın niteliği şekillenmektedir. Değişim bu bağlamda hemen her toplum için ortak standartlara ulaşmada insan kaynağına yapılacak yatırımın özelliklerini belirlemektedir. Değişen dünya düzeninde gelişmekte olan ülkeler, ekonomik kalkınmada gelişmiş dünya koşullarının öngördüğü rekabet sistemine uyum sağlamak zorunda kalmaktadır. Bu nedenle, toplumsal değişme sürecinde insan kaynağının özelliklerini değişen dünya koşullarına göre yeniden yapılandırması; ekonomik, politik ve kültürel bütünleşme sürecinde önemli yer tutmaktadır (Tatlıdil, 2010).

Küreselleşmenin ekonomik boyutunun yanı sıra kültürel boyutunun hız kazanması da hiç kuşkusuz iletişim teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde olmuştur. Kültürel küreselleşme sürecinde yerel farklılıklar ortaya çıkarılarak, yerel kültürler birer zenginlik olarak yeniden yapılandırılmaktadır.

Özellikle, bilgi toplumunun değerlerinin ve demokrasinin şekillenerek gelişmesinde etkin olan kent toplumlari, kendine özgü yaşam koşullarıyla, heterojen, mesleki örgütlenmelerin ön plana çıktığı, bireyin “ben” olarak toplumsal ilişkilerde yer aldığı örgütlü toplumlardır. Farklı çalışma ve yaşam koşulları içinde farklı alt kültürlerin ortaya çıkışı bireylerin kent alanlarında birbirine benzemeyen özelliklerinin doğmasına neden olmuştur. Demokratik işleyiş erdeminin ortaya çıkmasını sağlayan kentler, birbirine benzemeyen bireylerin birlikte yaşamalarına olanak tanımaktadır (Tatlıdil, 1994).

Kır-kent yaşam farklılıkları içinde toplumsal sınıf ve etnik grupların ürettiği alt kültür değerlerinin toplum sisteminin işleyişinde ortak değerlerde buluşması beklenir. Toplamların binlerce yıllık yaşam deneyimlerinin tortularında varlığını sürdüren değerler günümüzde özellikle de küreselleşerek değişen dünyanın değerleri içinde varlığını sürdürür.

Bu bakımdan, kültürel bağlamda küreselleşme, benzerliklerle birlikte farklılıkların, evrenelleşmeyle birlikte yerelleşmenin, modernleşmeyle birlikte gelenekselleşmenin eş zamanlı yaşandığı bir süreç (Yetim, 2004, s.18) başlatmıştır.

Küreselleşerek değişen ve bütünleşen dünya toplumlarında ortak değerlerin yaratılmasında, yerel ve bölgesel kültürel zenginlikler yadsınamayacak katma değerler üretir. Geçmişin aynileşmiş profiline dışında farklılaşarak değişen bu değerler hem toplumların imajı hem de kimlikleri üzerinde belirleyici etkiler yaratır.

Küreselleşme sürecinin, günümüzde pek çok toplumun kültüründe, yeni değerler oluşturduğu gözlenmektedir. Toplumların sahip oldukları kültürel zenginliklerinin yanı sıra oluşturulan bu değerlerinin genç kuşaklara kazandırılmasında kitle iletişim ve bilişim teknolojilerinin yaşamın her alanında yoğun olarak kullanılması ise küresel kültürü sosyalleşme sürecinde önemli bir referans haline getirmiştir. Böylece küresel kültürün üretmiş olduğu değerler, tek tipleşmekten ziyade farklılaşarak değişen toplumların kültürel birikimleri ortak mutabakat noktalarında bütünleşir.

Kültürel küreselleşme sürecinde bireyin kendini geliştirme çabası ve yaşam boyu öğrenme ideali ile “insan” tüm disiplinlerin ilgi odağı olmuş ve değerlerin yeniden keşfedildiği, yapılandırıldığı bir aşamaya gelinmiştir.

Bu aşamada ise eğitim kurumları da küreselleşerek değişen dünyanın değerlerini empoze etmekten ziyade üretilen küresel kültüre katma değer yaratacak, değer ve normları üretebilecek olan kuşaklar hazırlar.

### **Küreselleşme Bağlamında Eğitim**

Eğitim kurumunun görev ve sorumlulukları, yeni bilgiler üretmek, üretilen bilginin toplumda paylaşımına açılmasını sağlamak ve toplumun birikimleri olan kültürel değerleri yeni kuşaklara aktararak, bireylere demokratik bilgi, anlayış ve tutumları kazandırmak, bireylerin hem kendi toplumlarına hem de dünyaya uyumunu sağlamak ve kolaylaştırmak olarak sıralanabilir. Dolayısıyla toplumsal değişmeye uyum sağlayabilecek, değişmeyle birlikte yenilenecek görev ve sorumlulukları üstlenmesi beklenen insan kaynaklarının hazırlanmasının eğitim kurumunun sorumluluğunda olduğu düşünülebilir (Şen, 2007).

Küreselleşme süreciyle birlikte gelişen yeni ekonomik anlayış, beraberinde yeni bir insan kaynağı modelini de ortaya çıkarmıştır. Öğrenmeye açık, kültür ve bilişim kaynaklarına ulaşabilen insan kaynağının dünya ile bütünleşmede

etkin rol oynayabilecek yeteneklere sahip olması beklenmektedir. Bu bağlamda eğitim kurumlarından, küresel ekonomide rekabet edebilen, sosyal ve kültürel politikalarda katma değer yaratabilen nitelikli insan kaynağı yetiştirmeleri beklenmektedir (Tatlıdil ve Gnder, 2011).

Bilgi çağında gerçekteşen değişimler, küreselleşme ve küreselleşme ile birlikte ortaya çıkan yeni paradigmlar eğitim sistemlerinde, yaklaşımlarında ve süreçlerinde kaçınılmaz değişme ve gelişmelerin yapılmasını zorunlu kılmıştır. Şişman (2006)'ın da belirttiği gibi, birçok alanda söz konusu olan küreselleşme, eğitimi de etki altına almaktadır. Bilişim sistemlerindeki gelişmeler, eğitim ve öğretimi okulla sınırlı olmaktan çıkarmakta, her yerde ve her zaman yaşam boyu eğitim anlayışının kurumsallaşması gündeme gelmektedir. Tüm bu gelişmelerin yanı sıra, bilgi teknolojileri de eğitimin doğasını ve şeklini değiştirmeye başlamıştır.

Özellikle 1980'lerden sonra, bilişim teknolojilerindeki artış ve dünya çapında yaygın biçimde kullanılması, bilgi teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde de kullanılmasını gerekli kılmıştır. Bu gereklilik karşısında, web tabanlı öğrenme, e-öğrenme, uluslararası öğretim ve öğrenim ortaklıkları, bilgi paylaşımının web/video konferanslar üzerinden yapılması eğitimin küreselleşmesine verilebilecek en iyi örneklerdir.

Küresel eğitim yaklaşımı çerçevesinde yukarıda örnekleri verilen bilgi teknolojilerini temel alan eğitim uygulamaları aracılığıyla daha verimli bireysel öğrenme yöntemlerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Böylece küresel rekabeti karşılayacak gerekli donanıma sahip bilişim teknolojilerini kullanma becerisine sahip, bilgi okur-yazarı insan kaynaklarının hazırlanması da sağlanmış olacaktır.

Bu bağlamda küresel eğitim yaklaşımları ve yöntemlerinin küreselleşme için gerekli felsefe ve politikaların uygulanmasında destekleyici bir mekanizma niteliğinde olduğu düşünülmektedir (Çelik & Gömleksiz, 2000). Bu düşüncenin yanı sıra Akçay (2003) eğitimin yalnızca küreselleşmeye uyum sağlama aracı olmadığını, aynı zamanda küreselleşmenin yarattığı sorunları aşmak için de etkili bir araç olarak ele alınması gerektiğini ileri sürmektedir. Diğer bir ifadeyle eğitim, küreselleşme sürecinde karşı karşıya kalınan küresel sorunları (ekolojik sorunlar, göç ve işsizlik gibi) çözebilecek insan kaynaklarının hazırlanmasında da etkili bir araç olarak kabul edilmektedir.



Böylece, eğitim kurumu ve küreselleşme süreci arasındaki çift yönlü ilişkinin, küreselleşen dünyanın eğitim sistemlerini yeniden yapılandırırken, eğitim alanındaki gelişmelerin de küreselleşme sürecine hız ve yön vermekte olduğu düşünülmektedir.

Küreselleşen dünyada eğitim, sürekli öğrenmeyi, bilgi üretmeyi, bilgi ile yaşamayı yaşam boyu öğrenme felsefesi bağlamında gerçekleştiren bir süreçtir. Bu nedenle eğitim kurumlarının, küreselleşen dünyanın gereklerini karşılayabilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekir. Garner (aktaran Çalık ve Sezgin, 2005, s.61)'a göre bu özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- 1) Eğitim yaşam boyu süren bir etkinlik olmalıdır.
- 2) Eğitim, her zaman, her yerde ve yaşamın her alanında olmalıdır.
- 3) Eğitim, eleştirel düşünmeye, iletişime ve problem çözme becerilerine odaklanmalıdır.
- 4) Öğrenme, toplumun gelişmesinde önemli bir etken olduğu için, eğitim toplumsal gelişmeye yatırım niteliğinde olmalıdır.
- 5) Eğitim sistemi, öğrencilere küresel bir vatandaşlık anlayışı kazandırmalıdır. Küreselleşen dünyada, bireylerin sadece kendi tarihlerini, kültürlerini ve dillerini öğrenmeleri yeterli olmayacaktır. Küresel pazar ekonomisinde başarılı olmak, farklı insanların ve kültürlerin özelliklerini bilmeyi gerektirir. Kendi yaşadığı coğrafyanın dışına çıkamayan bireylerin, küreselleşen bir dünyada başarılı olmaları çok zor olacaktır.
- 6) Eğitim, bireyler ve kurumlar arasında ortaklıklar kurma becerisini sağlamalıdır.

Bu bağlamda günümüz toplumlarında, örgün eğitim kurumlarında edinilen bilgi ve becerilerin yaşam boyu geçerli olduğu düşüncesi yerini, eğitim ve öğrenmenin sürekli olması gerektiğine bırakmıştır. Akbaş (2009, s.327-358)'a göre de bu paradigma değişimi ile örgün eğitim yerine, sürekli eğitim, uzaktan eğitim, e-öğrenme, yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme gibi yeni kavramlar ortaya çıkmış, eğitim kurumları bu kavramlara göre yeniden yapılandırılmıştır.

### **Küresel Değerler ve Eğitim**

Küreselleşme süreci bir yönüyle eğitim uygulamalarında uluslararası düzeyde önemli imkânlar sağlarken, diğer yönüyle de farklı kültürlerin ve değerler

sisteminin ulusal kültürler üzerinde baskı kurmasına ya da bireylerin yaşam biçimlerinin değişmesine etkide bulunmaktadır. Bu nedenle küreselleşme sürecinin en çok tartışılan boyutlarından biri bu sürecin kültürel boyutu ve değerler sistemidir. Appadurai (aktaran Lull, 2000, s.150), iletişim teknolojileri aracılığıyla küreselleşme sürecinde kültürel bir standartlaşmadan çok kültürel bir çeşitlilikten söz edilebileceğini ifade ederken, bunun yanı sıra, küreselleşme ile birlikte değerler sisteminde çözümler olduğu, ulusal değerlerin değişime uğradığı yönünde görüşler de ileri sürülmektedir. Held'e göre günümüzde eğitim sistemleri bireyselleşme, sosyal dağılma ve küreselleşmeyle bağlantılı bir takım süreçler, politikalar ve uygulamaların getirdiği sorunlarla karşı karşıyadır (aktaran Lauder ve diğerleri, 2006).

Tüm bu görüşler, günümüzde değerler sisteminin hem yerel hem de küresel nitelikleri bir arada taşınması gerektiği; yerel özelliklerin korunmasının yanı sıra insan haklarına ve farklılıklara saygı duyma, hoşgörü, işbirliği, yardımlaşma gibi küresel değerlerin benimsenmesine ve geliştirilmesine de özen gösterilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu doğrultuda Saylor ve diğerleri, (1981) de eğitim kurumunun giderek küreselleşen dünyada, bireyleri ulusal ve evrensel düzeyde sosyal uyum, işbirliği gibi konularda sosyal rollere hazırlaması, ulusal, bölgesel, etnik, dinsel, cinsiyete dayalı ayrımcılıkları ortadan kaldırmaya, çatışmaları azaltmaya, sosyal bütünleşmeyi ve eşitliği sağlamaya, sosyal hareketliliği gerçekleştirmeye, sosyal değişme ve gelişmeyi sağlamaya ve ulusal çıkarlar çerçevesinde bir birlik bilinci ve gücü oluşturmaya hizmet etmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bu çerçevede toplumsal ilişki örüntüsü içinde sosyal, siyasal ve kültürel kurumlar arasındaki ilişkileri düzenleyen kurumsallaşmış değerleri yöneten eğitim kurumu aynı zamanda kurumlar arasındaki bağı yetiştirdiği insan kaynağı ve yaşam felsefesi ile etkin bir işleve sahiptir.

Küreselleşme süreciyle birlikte eğitim kurumlarında bir slogan haline gelen “öğrenmeyi öğrenme” ve “yaşam boyu öğrenme” yalnızca bir söylem ya da felsefe olarak kalmamış aynı zamanda eğitim programlarında yapılan güncelleme ve değişikliklerle de uygulama haline gelmiştir.

Günümüz toplumunda, okulun, ders programlarının, öğretmenlerin, anne-babaların ve hatta öğrencilerin tanımı değişmiştir. Okul, sadece belirli bilgi ve becerilerin verildiği bir kurum değil, aynı zamanda toplumu şekillendiren ve özellikle yükseköğretim kurumlarının önderliğinde toplumsal kalkınmaya yön

ve hız veren bir kurum olmak zorundadır. Ders programları, öğrencilere sadece belirli bilgileri aktaran bir anlayış içinde değil, onları gerçek hayata hazırlayan, hayatın gerçeklerinin sentezlendiği bir yaklaşımla düzenlenmelidir. Öğretmenlerin görevi, sadece bilgiyi aktarmak değil, öğrencilere yol gösteren bir rehber ve lider olmaktır. Aynı zamanda, anne-babaların okula ve ders programlarına ilişkin daha fazla katılımı ve birlikteliği desteklenmelidir. Artık, eğitimin merkezindeki olgu, öğrencidir, öğrenen bireydir. Elbette mevcut bilgi birikimi, kültürel değerler ve olgular öğrencilere aktarılacaktır. Ancak, burada amaç, hazır bilgileri ezberletmek değil, öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmalarına yardımcı olmaktır (Çalık ve Sezgin, 2005, s.63) .

Eğitim anlayışı ve uygulamalarında gözlenen tüm bu değişimler çerçevesinde eleştirel düşünme, yaratıcılık, inovasyon ve problem çözme becerilerinin bireylere kazandırılmasının yanı sıra günümüz küreselleşen dünyasında öğrenmenin sürekliliği ilkesi eğitim programlarının en belirleyici özelliği haline gelmiştir.

Küreselleşmeyle birlikte artan uluslararası rekabet koşulları karşısında dünya çapında pek çok ülkede eğitim program ve uygulamalarında yeniden yapılanmaya gidilerek, yeni düzenlemeler gerçekleştirmiştir. Sözü edilen bu düzenlemelerden biri de 1970'lerden itibaren özellikle Avrupa Birliği'nin temel eğitim politikalarında gözlenen yeniden yapılanma sürecidir. AB eğitim politikalarının temel felsefesi olan “öğrenmeyi öğrenme” ve “öğrenmenin yaşam boyu sürmesi” ilkelerinin yaşam kalitesinde ortak değerlerin yaratılmasında ve paylaşılmasında önemli bir role sahip olduğu düşünülmektedir.

Türkiye'nin de 2000'li yıllardan sonra katılım gösterdiği AB Eğitim ve Gençlik programları aracılığıyla farklı ülkelerin eğitim uygulamalarını ve kültürlerini tanımak, öğretmen ve öğrencilerin ülkeler arasında dolaşımını sağlayarak sahip oldukları bilgi ve deneyimleri paylaşmaları amaçlanmaktadır. Bu program ve uygulamalar (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci vb. gibi) eğitime yeni anlamlar ve değerler yüklemekte, hem bireyleri hem de eğitim sistem, yaklaşım ve süreçlerini değiştirmeye, yeniliklere uyum sağlamaya zorlamaktadır. Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) gibi uluslararası akreditasyon uygulamaları, günümüzde öğrencilerin ve eğitim kurumlarının sadece yerel olarak tanınmasını yetersiz hale getirmekte, eğitim süreç ve çıktılarının uluslararası düzeyde de tanınırlığının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Özdemir, 2011, s.100).

Son yıllarda Türkiye'de de üniversiteler başta olmak üzere pek çok eğitim kurumu yürüttükleri eğitim programlarının amaçlarını, içeriğini, eğitim süreçlerini ve öğrenme çıktılarını uluslararası standartlar çerçevesinde belirlemeye ve

uygulamaya başlamıştır. Yine farklı eğitim programları ve teşvik edilen projeler ile pek çok eğitimsel ve toplumsal sorunlar ele alınarak küresel sorunlara küresel çözüm yolları aranmaktadır.

Ancak, Öz'ün küreselleşme sürecinin eğitim üzerine etkilerini incelemek üzere 2009 yılında İzmir ilinde yapmış olduğu çalışma sonuçlarına göre, nitelikli insan kaynağını yetiştirmesi beklenen öğretmenlerin AB eğitim programları çerçevesinde yürütülen projelerde sadece %17.6 oranında yer alması dikkat çekicidir. Bu oran içinde de özel liselerde çalışan, yabancı dil bilen, lisansüstü eğitim gören öğretmenler ağırlıklıdır.

Bu veriler, mesleklerine ilişkin vizyon geliştiren, yeni değerlere uyum sağlayan öğretmenlerin ne kadar az sayıda olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin pek çoğunun (%62) öğrencilerini yurt dışı projelere katılım konusunda teşvik etmesi hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin küreselleşen dünyada rekabet etme gücü yüksek insan kaynağının hazırlanmasında yararlı olacaktır (Öz, 2009, s.174).

Bu nedenle küreselleşen değerler karşısında Türk Milli Eğitim Sistemi'nin değişen dünya koşullarını göz önüne alarak eğitimin temel felsefesinin ve fonksiyonlarının yeniden yapılanmasına özen göstermesi beklenmektedir.

Küreselleşen değerler karşısında Türk Milli Eğitim Sistemi'nin yeniden yapılanma ihtiyacının nedenlerini Doğan (1999, s.49-53) da şu şekilde sıralamaktadır:

1. Türkiye'de eğitimin ulusal ve evrensel boyutlarda öngörülen hedeflerinin gerçekleştirilmesinde bazı sorunlar yaşanmaktadır. Bürokratik ve sosyo-kültürel yapı bunu tetiklemektedir.
2. Türkiye'de, eğitimden beklentileri günlük ve dönemsel sorunlar belirlemektedir. Bu nedenle, eğitime ilişkin uzun dönemli bir vizyon belirlenememiştir.
3. Türk eğitim sisteminde programlar, mevcut haliyle değişim kültürünün beklentileriyle uygunluk göstermemektedir. Ders kitapları, sınav sistemi ve programda değişim kültürü etkili şekilde yansıtılmamaktadır.

## **Sonuç**

Toplumsal kurumlar, kurumsallaşmış değerleri kullanır ve yönetirken toplumsal ilişki örüntüsü içinde yaşam felsefesinde değerler sistemini göz ardı edemezler.

Belki birçok yazar da bu bağlamda değerlerin toplumsal ilişkilerin düzenlenmesinde ve toplumsal bütünlüğün işleyiş ve korunmasında paylaşılan ortak değerlerin önemine dikkat çekmişlerdir.

Bu nedenle ortak mutabakat noktalarında kabul gören kurumsallaşmış, gelişerek değiştirilmiş değerler; toplumun bütünlüğünü, uyumunu, yaşam kalitesini anlamlılaştıran sistem olarak kabul görürler.

Kaosun, düzensizliğin bireyler ve toplumsal kurumlar arasındaki güven kaybının sorunsalı olarak değerler sistemindeki çözülme gösterilmektedir. Bireyin diğer bireylerle, gruplarla ve toplumla ilişkilerini düzenleyen değerler sistemi, ortak mutabakat noktalarında oluşan güven alanları yaratır. Günümüzde en fazla tartışılan konuların başında gelen toplumsal suçlardaki artışın kökeninde de bireylerin topluma olan güveninin sarsılması gösterilmektedir. Toplumun merkezinde yer alan bireyin beklenti kalıplarına cevap veren değerlerdeki çözülme arttıkça toplumlarda sosyal ve psikolojik gerginliklerin arttığı görülmektedir.

Bireyin kendine, içinde yaşadığı topluma ve kurumlara duyduğu güven, paylaşımına açılan değerler sistemine katılımı birlikte artmaktadır. Bu nedenle toplumların binlerce yıllık yaşam deneyimlerinde oluşan ve bugün özellikle de küreselleşerek değişen dünyanın kültür sistemi içinde varlığını sürdüren değerlerin paylaşılmasında ve içselleştirilmesinde eğitim kurumu tartışmasız ve vazgeçilmez bir öneme sahiptir.

Bu bağlamda, toplumların sahip olduğu siyasal, ekonomik, kültürel değerlerin eğitim programları kapsamında nasıl yer alacağı ve öğrenileceğinin yeniden düzenlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü eğitim programlarından giderek küreselleşen dünyada, bireyleri ulusal ve küresel düzeyde sosyal uyum, işbirliği gibi konularda sosyal rollere hazırlaması; yerel, ulusal, bölgesel, etnik, dinsel, cinsiyete dayalı ayrımcılıkları ortadan kaldırmaya, çatışmaları azaltmaya, sosyal bütünleşmeyi ve eşitliği sağlamaya hizmet etmesi beklenmektedir.

Şişman (2006)'nın da belirttiği gibi, uluslararası açıdan bakıldığında, eğitim programlarının ve programların uygulandığı okulların farklı kültürlerle karşı durumluluğu teşvik etmesi, farklı bölge ve toplumlarda farklı inanç, değer, norm ve geleneklerin varlığını kabullenmeyi, küresel bir kültürün oluşumuna katkı sağlaması beklenir.

Yine Çalık ve Sezgin (2005, s.102) de günümüzün eğitim program ve uygulamalarında doğadan, çevreden izole olmaktan çok çevreyle uyumun, baskıcı

ve bireysel olmaktan çok işbirliğinin ve dünya çapında tüm kültürlerle saygı duyulması gerektiği görüşünün vurgulanmasını önermektedir.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışının temel felsefesi 21. yüzyıl yaşam anlayışının bireysel farklılıkları yaşamın merkezine taşımasından kaynaklanmaktadır. Belki bu nedenle küreselleşerek değişen dünyada eğitim programları öğrencilerin kimlikleri kadar kişiliklerinin özgürleşmesini hedeflemektedir.

## Kaynakça

- Akçay, R. C. (2003). *Küreselleşme, eğitimsel yoksunluk ve yetişkin eğitimi*, *Millî Eğitim Dergisi*, 159. ([http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Millî\\_Eğitim\\_Dergisi/159/akcay.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Millî_Eğitim_Dergisi/159/akcay.htm) Erişim tarihi: 02.08.2011).
- Aktan, C. C., & Vural, İ. Y. (2004). *Globalleşme / fırsat mı, tehdit mi?*, 1. Basım, İstanbul: Zaman Kitap.
- Akbaş, O. (2009). Eğitim bilimlerinde yeni yönelimler. E. Karip (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde, Ankara: Pegem Akademi.
- Çalık, T. & Sezgin F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66, Mart 2005.
- Çelik, V. & Gömlüksiz, M. N. (2000). A critical examination of globalization and its effects on education. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 133-144.
- Doğan, E. (2002). Küreselleşme ve eğitim. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6, Ankara.
- Doğan, İ. (1999). Küresel değerler ve eğitim: Türkiye örneği. *21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu*, 25-27 Kasım 1999, Ankara: Tekişik.
- Ercan, R. (2002). Küreselleşme ve sosyal bilimler kitabı üzerine. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6, 121-130.
- Giddens, A. (2004). *Modernliğin sonuçları*, (Ersin Kuşdil, Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gökçe, F. (2009). *Değişme sürecinde devlet ve eğitim*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Hall, S. (1998). Yerel ve küresel: Küreselleşme ve etniklik. *Kültür, Küreselleşme ve Dünya Sistemi* içinde, Der: Anthony D. King, (Gülcan Seçkin, Ümit Hüsrev Yolsal, Çev.), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Kuşdil, E. & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(42), 59-76.

- Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., & Halsey, A. H. (2006). Introduction: The prospects for education: Individualization, globalization, and social change. (ed. H. Lauder, P. Brown, J. A. Dillabough, & A. H. Halsey). *Education, Globalization, and Social Change*. Oxford: Oxford University Press, pp.1-70.
- Lull, J. (2000). *Media, communication, culture*. Cambridge: Polity Press.
- Öz Kılınc, M. (2009). *Küreselleşme sürecinin eğitim üzerine etkileri ve öğretmen kimliği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.
- Robertson, R. (1999). *Küreselleşme, toplum kuramı ve küresel kültür*. (Ü. H. Yolsal, Çev.) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for beter teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Şen, Ş. (2007). Eğitim açısından toplumsal değişme ve yenileşme. E. Karip (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde, (s:173-189) Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tatlıdil, E. (1994). Türkiye’de kentleşme ve kentleşmede kimlik sorunu. *2000’li Yıllarda Türkiye’deki Toplumsal ve Kültürel Dönüşümler Sempozyumu*, 14-16 Aralık 1994, UNESCO Türkiye MİLLİ Komisyonu, Abant.
- Tatlıdil, E. & Demircioğlu, N. (1995). Avrupa Birliği ve Türkiye’de eğitim. *Türkiye - AB İlişkileri ve Gümrük Birliği Sürecinde Sektörlerimiz*, İzmir Ticaret Odası Yayınları.
- Tatlıdil, E. (2009). Küreselleşme, kültür, kültürel kimlik ve çeşitlilik. *Kültürel Çeşitlilik, Toplumsal Gelişim ve Mimarlık Sempozyumu*, Türkiye Mimarlar Odası, Antakya.
- Tatlıdil, E. (2010). Kent - köy bağlamında Türk insanının yeni değerleri. *Prof. Dr. Erol Güngör’ün Anısına Türkiye’de Değişim Sempozyumu*, 6-9 Aralık 2010, Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını.
- Tatlıdil, E. & Günder Esgin, E. (2011). Küreselleşerek değişen dünyada yükseköğretim anlayışı. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar*, YÖK Başkanlığı, İstanbul.
- Yetim, N.(2004). Küresel üretim yapılanmasına kültürel yanıtlar: Ulusal-Yerel? *Doğu-Batı*, 18, 129-140.

## The Effects of Globalized Values on Educational Institutions

Ercan TATLIDİL\*

Esma ESGİN GÜNDER\*\*

### Introduction

Throughout human history the social improvement period has created different effects on all social institutions primarily on both educational institution and life style of individuals. With economic, social and cultural developments, the globalization period, which started from the last quarter of the 20<sup>th</sup> century and has gradually increased since the first decade of the 21<sup>st</sup> century, leads to a new changing period that has never been experienced before. In this respect, it is thought that particularly social and cultural aspects of globalization will be more effective on social institutions within the social system in the future.

In this study, the effects of globalization period on educational institution and culture were considered by making conceptual analysis in view of the social change in educational concept through the conceptual data obtained from literature. Particularly the effect of cultural aspect of globalization on educational process, politics and programs was discussed within the system of values.

---

\* Prof. Dr., Ege University, Faculty of Arts, Department of Sociology

**E-mail:** ercan.tatlidil@ege.edu.tr

**Address for correspondence:** Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Bornova / İzmir

\*\* Lecturer, Celal Bayar University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

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



The period of change which improves with Information Technology Revolution has different effects on societies and educational system and in almost every stage of educational system, many changes have been observed in both producing and sharing information.

It is surely beyond doubt that there are several factors that affect social change. These factors can be summarized under the titles as follows (Gökçe, 2009): “Developments in science and technology, urbanization, demographic changes, economic structure, natural environment, political structure, education, values and ideologies”. Among these factors, education which is a part of social structure is both the subjects (affecting) and the object (affected) of social change (Şişman, 2006).

It is not possible to consider education separate from the changes in other fields (economy, politics and culture). While the cultural aspect of globalization period changes some priorities in the system of values, it affects the understanding and practices in education.

### **The Cultural Aspect of Globalization Period**

The globalization phenomenon which is discussed in not only daily life but also in intellectual field is a determinant in almost every field of society from economy to politics and from politics to culture. In 1960's, although McLuhan used the concept of “global village” having a close meaning to globalization in the field of media and culture, globalization term was first used in sociology by Ruland Robertson meaning “degradation of the world” (Robertson, 1999, p. 168) and the process of “world's becoming a single place”(Robertson, 1999, p. 85).

On the other hand, Giddens (2004, p. 69) considered globalization as the result of modernism, while Hall (1998:38) defined it as “a world process”.

As well as the economic aspect of globalization, the cultural aspect has also been achieved by the developments in communication technologies. During the process of cultural globalization, the local cultures have been restructured as a source of wealth by discovering the local differences.

The discovery of different sub-cultures in different working and life conditions led to the formation of characteristics not similar to one another in urban areas. The cities causing the virtue of democratic process gave the opportunity to different individuals for living together (Tatlidil, 1994).

The values which keep on existing in the remains of life experiences of societies for thousands of years go on living in the values of changing world with globalization. Therefore, globalization culturally initiated a period in which similarities and differences; globalization and localization; and modernization and customization were spontaneously occurred (Yetim, 2004, p. 18). In this period, with the effort of individual to develop himself/herself and the purpose of lifelong learning, “human” became the focus point of all disciplines by rediscovering and restructuring the values.

### **Education in Globalization Context**

The new economic understanding, which has developed through the period of globalization, has found out a new human source model. It is expected that this human source that can access to the resources of culture and information should have the skills which may play an effective role in integration with the world. In this respect, the educational institutions are expected to train qualified human source that forms added value in social and cultural politics and that competes in global economy (Tatlıdil & Eşgin Günder, 2011). As Şişman (2006) stated, globalization at issue in many fields has affected education as well. The improvements in information systems began to change the nature and structure of education and the concept of education was institutionalized every time and everywhere.

It is thought that global educational approaches and methods act as a supportive mechanism in the application of necessary philosophy and politics. (Çelik & Gömleksiz, 2000). In addition to this view, Akçay (2003) claimed that education is not only an adaptation source but also an effective source to cope with the problems due to globalization. In the global world, education a process which requires learning constantly, producing information and living with this information via lifelong learning philosophy.

### **Global Values and Education**

While globalization gives opportunities in educational practices internationally, it has an effect on pressing over different cultures and value systems or on changing the life style of the individuals. Thus, one of the most discussed aspects of globalization period is its cultural aspect and value systems.

Although Appadurai (cited in Lull, 2000, p. 150) reported a cultural diversity rather than a cultural standardization through information Technologies, there have been views claiming that the system of values have disintegrated with globalization and international values have changed. According to Held, the present educational systems have faced with problems caused by a number of processes, politics and practices in connection with individualization, social disintegration and globalization (cited in Lauder et al., 2006).

Accordingly, Saylor (et al., 1981) reported that educational institutions should prepare the individuals globally and internationally about social cohesion and cooperation in this globalized world. Moreover, he mentioned that these educational institutions should eliminate international, ethical, ethnical, religious and sexual discrimination as well as reducing conflicts, enabling social integrity, change, development and equality, and achieving social mobility aiming at serving a community sense and power within national interests.

The slogan “learning to learn” and “lifelong learning” which has been used in educational institutions with globalization period is not only an expression or philosophy but also an application in updating and changings in educational curriculum.

Nowadays, the student, as a learning individual, is in the center of education. There is no doubt that the accumulation of current information, cultural values and concepts will be transferred to students. However, the purpose here is not to make the current information memorize but to help the students form their own information (Çalık & Sezgin, 2005, p. 63).

According to all these changes observed in the concept of education and practices, the most determining characteristic of educational curriculum is teaching the individuals about critical thinking, creativity, innovation and skills of problem solving as well as the principle of continuity in learning.

New regulations have been carried out in many countries by reconstruction in educational curriculum and practices against the increasing international competition conditions with globalization process. One of these mentioned regulations is the period of reconstruction which has been observed particularly in the basic educational politics of European Union.

Through the EU Educational and Youth Programs in which Turkey started to participate after 2000s, it is aimed to know the educational applications and

cultures in different countries and to share their knowledge and experiences by providing the movement of the students and teachers among the countries.

These programs and their applications (such as, Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci etc.) add new meanings and values to education, and force both individuals and education systems, approaches and processes to change and adapt to the changes and innovations. International accreditation practices like the European Credit Accumulation and Transfer System (ECTS) make students and educational institutions almost impossible to be recognized locally but also they show the necessity of recognition on an international level today (Özdemir, 2011, p. 100).

In recent years in Turkey as well, many educational and social problems have been dealt with and global solutions have been looked for global problems through different educational programs and projects supported in many educational institutions, universities being on the top of the list.

However, according to the conclusions of the study which Öz (2009) carried out in İzmir province in 2009 in order to investigate the effects of globalization on education, it is worth noting that the teachers expected to raise the qualified human resource were involved in only 17.6% of the projects carried out in the frame of EU educational programs. Among these rates, the ratio of the teachers working for private schools, speaking foreign languages and having post graduate educations was quite high. Nevertheless, many of the teachers' (62%) encouraging their students for participating international projects will be beneficial both for the teachers and the students to prepare the human resource having high competitive skills in a world that goes on its globalization period (Öz, 2009, p. 174).

For this reason, in view of the globalizing values, Turkish National Education system is expected to be attentive in reconstructing the main points and functions of education regarding the changing world conjecture.

## **Conclusion**

Social institutions cannot ignore the system of values in the philosophy of life in the social relations pattern while using and managing institutionalized values. Therefore, the values which are accepted, institutionalized and changed by improving in mutual agreement points are accepted as the system giving meaning to social integrity, harmony and quality of life.

The system of values which arranges the relations of the individuals with other individuals, groups and society creates reliable fields on mutual agreement points. It is clearly seen that as the disintegration in the values of individual expectations found in the society increases, the social and psychological conflicts and disagreements also rises.

The trust of individuals in the society and institutions enhances by being a part of the system of values open to sharing. Therefore, educational institutions has an indispensable and unavoidable importance in sharing and internalizing the values existing in the cultural system of the changing world with globalization.

Accordingly, it is expected that the educational programs should eliminate international, ethical, ethnical, religious and sexual discrimination as well as reducing conflicts, enabling social integrity, change, development and equality, and achieving social mobility aiming at serving a community sense and power.

As Şişman (2006) stated in his study, when considered from an international view, these educational programs and the schools using such programs should encourage individuals to be sensitive about different cultures and should admit the existence of different beliefs, values, norms and customs in diverse regions and societies by contributing to the formation of a global culture.

Furthermore, Çalık and Sezgin (2005,p. 102) also suggested that in today's educational programs and practices, adaptation to the environment rather than being isolated and cooperation and respect rather than being repressive and individualized should be emphasized and all the cultures should be respected worldwide.

**Keywords-** Social change, Globalization, Education, Culture, Values



## Ölüm Algısı Ölçeği (ÖAÖ) Türkçe Versiyonunun Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

İlhan TOPUZ\*

**Özet-** Bu araştırmanın amacı, bireylerin ölüme yönelik algılarını ölçebilecek, Türk-İslam kültürüne uygun bir ölçek geliştirmektir. Bu amaçla daha önce Spilka ve arkadaşlarının geliştirmiş oldukları ölçekten yararlanılmıştır. Spilka ve arkadaşlarının ölçeğinde yer alan maddelerin yanında kültürümüze ait özellikleri taşıyan ifadelerden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzu SDÜ doğu kampüsünde eğitim öğretim gören, çeşitli fakültelerdeki farklı yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeydeki 382 öğrenci grubuna uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler, gerekli istatistiki analizlere tabi tutulmuştur. Temel bileşenler, Pearson korelasyon ve Faktör analizi teknikleriyle elde edilen sonuçlar, ölüm algısı Ölçeğinin (ÖAÖ) tüm geçerlik ve güvenilirlik göstergelerinin yüksek, alt boyutlar arası anlamlı ilişki sebebiyle yapısal bütünlüğe sahip olduğunu göstermektedir. İstatistiki analiz sonuçlarına göre, gençlerin ölüme yönelik algılarını “*Acı Çekme, Bilinmeyen, Başarısızlık, (Ahirette) Ödüllendirilme, Cesaret ve Bakmakla yükümlü olduklarını terk etme*” olmak üzere altı farklı boyutta ölçebilen bir ölçek geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler-** Ölüm, Ölüm Algısı, Ölçek Geliştirme, Güvenirlik, Geçerlik, Faktör Analizi

\* Yrd. Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü

**E-posta:** ilhantopuz@sdu.edu.tr

## Giriş

Ölüm, yaşamın en kaçınılmaz gerçeğidir. İnsan istemese de, ölümü tadacaktır. Ölüm, insanlığın çözemediği, fakat karşılaşmak zorunda olduğu, belki de yaşamın anlamının içinde saklı olduğu (Yıldız, 2006, s. 1-5; Koç, 2009, s. 245-259), bilinmeyen tek mutlak gerçektir (Hökelekli, 1996, s. 97; Karaca, 2000; Okyavuz, 1995, s. 67-171). Ancak, kime sorulsa, “hayır, benim ölmem için erken” yanıtını verecektir. Ölüm, sanki kişinin kendisine değil, başkalarına gelecektir. İnsan, kendi ölümü ile ilgili düşüncelerini bastırmakta, bilinçaltına itmektedir (Hökelekli, 2008, s. 9-78). Genellikle yaşlı insan, ölüme daha yakın kişi olarak düşünülmektedir.

Günümüz modern insanı, ölümü hatırlamak istememekte, hatta onunla ilgili konuşmaktan kaçınmaktadır. Konuşmak zorunda kaldığında da, çoğunlukla ölüm hakkındaki olgulardan bahsetmekte, ölümün insanda yarattığı duygulardan ve düşüncelerden bahsedilmemektedir (Yalom, 1989, s. 5).

Bununla birlikte, ölüm hiçbir dönemde basit bir olay olarak algılanmamıştır. İnsanların yaşam tarzlarını etkileyen (Keskin, 2006, s. 7-41; Çetinkaya, 2011, s. 18-38) ölüm, yaşamımızın her dönemini şekillendiren önemli bir gerçektir. Günümüzde tedavi ve sağlık hizmetlerindeki önemli gelişmeler de ölüm karşısında insanların hissettiği çeşitli duyguları ortadan kaldıramamıştır (Karaca, 2000, s. 69-83; Öztürk, 2010, s. 49).

İnsanlar çevrelerindeki bireylerin yaşadıkları ölüm olaylarından yola çıkarak, ölüme ilişkin tutumlar geliştirmektedirler. Yani, insanlardaki ölüm düşüncesinin oluşmasında çevrelerindeki ölüm olaylarının etkisi büyüktür. Çünkü ölüm, insanın bizzat tecrübe alanı dışında gerçekleşen bir olaydır (Gibbs ve Achterberg, 1998, s. 563-569).

Ölüme yönelik tutumların oluşmasında, kişinin çevresindeki bireylerin ölüm olaylarının özellikleri kadar, kişinin içinde bulunduğu yaş döneminin gelişimsel özellikleri de etkilidir (Aksu ve Okçay, 2010, s. 113-126). Bireyin çevresindeki ölüm olayları ve gelişimsel dönemin özellikleri yanında, din, kültür ve deneyimler de bireyin ölüm algısını etkilemektedir. Başka bir ifadeyle; bireyin kendi bireysel yok oluşuna ilişkin düşünceleri, yaşamındaki kayıplardan, travmatik yaşam olaylarından ya da bilişsel ve duygusal olarak yaşama yüklediği anlamdan etkilenen dinamik bir olgudur. Dolayısıyla ölüm algısı, her bireyde kendine özgü bir şekilde, başkalarının ölüm algılarından bağımsız olarak gelişmektedir (Karaca, 2000, s. 98; Thalbourne, 1996, s. 1043-1045).



Bu algıların en fazla kaygı ve korkuya neden olduğu dönem gençlik dönemidir (Yıldız, 2006; Karaca, 2000). Gençlik dönemi içindeki bireyler, yaşam coşkusu içindedirler. Bu coşku ile birlikte, hayatı sindire sindire yaşamak, tüm zevkleri tatmak ve dünyayı tanımak isterler. Yani hayatını, sınırsız bir şekilde yaşamak isterken, insanın aklına ölüm gelir. Ölüm, gençliğin bütün coşkusunu kaygı ve korkuya dönüştürebilmektedir (Hökelekli, 1991, s. 151-165).

Kişinin kendi ölümünü düşünmesi, onda bedeni kaybetmeye, acı duymaya, ölüm anında yalnız kalmaya, denetimini ve kimlik duygusunu kaybetmeye, ayrıca ölüm sonrası belirsizliğe dayalı ölüm korkusu oluşmaktadır. Bütün bunlara bağlı olarak da, bireyde ölümü kabullenmeme/ölüme meydan okuma veya tam tersine ölümü isteme ve ölümü kabullenme gibi tutumlar oluşabilmektedir. Ayrıca, başkalarının ölümünde, yas tutma süreci de bunlara eklenmektedir (Hökelekli, 1996, s. 98).

Ölüm olayına yönelik bu tutumlar, bireyin edindiği kendisine has bilgi, duygu ve düşüncelerden oluşmaktadır (İnceoğlu, 2010, s. 20-25; Kağıtçıbaşı, 1996, s. 84). Ölümle ilgili bilgi, duygu ve düşünceler, zamanla ölüme yönelik tutuma dönüşmektedir. Dolayısıyla, bireylerin ölüm hakkında öğrenecekleri doğru bilgiler aracılığı ile duruma uygun duygu ve düşüncelere sahip olması, ölüm ile ilgili kaygı ve korkularının düzeyini azaltabilecektir (İbn Miskeveyh, 2000).

Ölüm ve ölüm kaygısı üzerine İngilizce olarak yazılan bütün makaleleri ve sekiz kitabı inceleyen Lehto ve Stein'e göre; ölüm kaygısının duygusal, bilişsel, deneyimsel, gelişimsel, sosyo-kültürel ve motivasyonel boyutları vardır (Lehto ve Stein, 2009). Duygusal bileşen, bireyin varoluşuna yönelik bir tehdidin beyindeki duygusal bellek alanlarını aktive etmesiyle oluşan duyguları kapsamaktadır. Bilişsel bileşen, ölüm kaygısı, ölüm süreci, ölü olma durumu, ölüm sonrası bilinmezlik ve bedenle ilgili düşünceleri kapsamaktadır. Motivasyonel bileşen, ölüm kaygısı ve buna karşı geliştirilen savunma mekanizmalarının bireyin davranışlarını etkilemesi ve yaşam için bir motivasyon oluşturmasıdır. Bireyin deneyimleri sonucu gelişen bilişsel yapının ölüm kavramı ile birleşmesi sonucunda ölümün birey için daha az kaygı unsuru oluşturacağı düşünülmektedir (Kelly, 1955).

İnsanlar kendileri için tehlikeli olarak değerlendirdikleri durumlardan mümkün olduğu kadar uzak kalmak, kaçmak, kendilerini korumak isterler. Dolayısıyla korku, içerdiği tehlike düşüncesine bağlı olarak, beraberinde korunma, kaçma davranışını tetikleyen bir duygudur. Kuvvetli korkular, kuvvetli kaçma

davranışını da beraberinde getirmektedir. Çünkü korkuların temelinde, içinde bulunulan durum için geliştirilen olumsuz düşünceler yer almaktadır. Söz konusu düşünce-duygu kısır döngüsü kaygıyla sonuçlanabilmektedir (Gençöz, 1998, s. 9-16). İnsanların ölümle ilgili kaygı ve korkularının temelinde de ölümle ilgili bilgi, duygu ve düşünceler yer almaktadır. Ancak her insan, ölüme farklı anlamlar yüklemektedir. Ölüm düşüncesi kimi için stres kaynağı iken, kimi için stresten kurtulma yoludur. Kimine göre ölüm bir yok oluş iken, kimine göre de sonsuz bir hayata başlamaktır (Şentürk, 2010, s. 40-41; Erdoğan ve Özkan, 2007, s. 171-179).

İslam kültüründe, bazı insanlar ölümü “uykudan uyanmak” ve “sevgiliye kavuşma” olarak değerlendirirken, bazı insanların da ölümü “acı çekmek”, “günahları hatırlamak” veya “hesap vermek” şeklinde değerlendirmelerinin temelinde, dinî bilgi, dinî duygu ve dinî düşüncelerin yer aldığı belirtilmektedir (Yıldız, 2001, s. 1-7; Yıldız, 1999, s. 105-119; Şentürk, 1983, s. 303-312; Karaca, 2000, s. 58-69).

Genel olarak, ölüm olayının korku ve kaygılara yol açmasının nedeni, ölümün pek çok açıdan itici, soğuk, insanlardan uzak ve hastane köşelerinde yalnız yaşanacak bir olay olarak düşünülmesidir (Tanhan ve Arı, 2006, s. 34-43). Varoluşçu filozoflara göre ise iyi anlaşılan ölüm gerçeği, insan yaşamı üzerinde olumlu etkiler yapabilmektedir (Tanhan ve Arı, 2006, s. 34-43; Sezer ve Saya, 2009, s. 151-165). Bu nedenle, ölüm konusunda verilecek olan gerçekçi eğitim, insanlardaki ölüm korku ve kaygılarını azaltabilecektir (Demirsoy, 1998, s. 1-12; Sezer ve Saya, 2009, s. 159-160).

İslam filozofları, ölüm korkusunu yenmede kalbin doyumunu ve aklın önemi vurgulayarak, çeşitli delillerle ölüm korkusunun yersizliğini açıklamaya çalışmışlar ve dolaylı olarak insanların ruh sağlığını korumayı amaçlamışlardır (Saruhan, 2006, s. 87-105). Aklın korkuları yenmedeki öneminin vurgulanması, aklın bilgi ve delillerle korkuları yenebileceğini, dolayısıyla insanların ölüm konusunda bilgilendirilmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Ülkemizde yapılan ölüm ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların ölüm kaygısı üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Hökelekli, 2008; Ayten, 2009; Karaca, 2000; Turgay, 2003; Koçanoğlu, 2005; Şenol, 1989; Yıldız, 1996). Çalışmalar, dindarlık tipolojilerine ve farklı demografik özelliklere göre ölüm kaygısı düzeyini belirlemeye yöneliktir. Günümüzde ise çalışmalar, ölüm kaygısının ne olduğunu anlamaya ve kaygının azaltılması için yapılması gere-

kenler üzerine yoğunlaşmaktadır<sup>1</sup> (Corr, N. ve Corr, M., 2009; Lehto ve Stein, 2009; Mcgovern ve Barry, 2000; Harrawoo, Doughty ve Wilde, 2011; Çevik, 2010).

Batı kültüründe ve ülkemizde, ölüm kaygısı düzeyinin belirlenmesinde çeşitli ölçekler kullanılmaktadır. Batı kültüründe kullanılan ölçeklerden biri de, Spilka ve arkadaşları tarafından geliştirilen “Ölüm (perspektifleri) Algıları Ölçeği”dir (Lehto ve Stein, 2009; Karaca, 2000). Spilka ve arkadaşları, ölüme yönelik algıların 10 farklı boyutu olduğunu düşünerek, bu boyutları ölçmeye yönelik 60 maddeden oluşan bir ölçek hazırlamışlar ve çoğunluğu üniversite öğrencilerinden oluşan 18-83 yaş aralığındaki 328 kişiye uygulamışlardır. Ölçeğin ölçmeyi amaçladığı boyutları; *Acı*; Bu boyuta göre ölüm, bilincin ve üstün olmanın kaybedildiği acı verici bir olay olarak görülmektedir. *Yalnızlık*; Bu boyuta göre ölüm, başkalarından ayrılma, tecrid edilme ve yalnız kalma olarak görülmektedir. *Doğal son*; Bu boyuta göre ölüm, hayatın doğal olarak sona ermesi olarak görülmektedir. *Bilinmeyen*; Bu boyutta ölüm, hayatın gizemli, belirsiz ve akıl ermez bir şekilde sona ermesi olarak görülmektedir. *Ceza*; Bu boyutta ölüm, zalimler için bir adil son olarak görülmektedir. *Bakmakla yükümlü olduklarınıu terk etme*; Bu boyutta, bakmakla yükümlü olduklarımızın terkinden doğan suçluluk hissi vurgulanmakta, aynı zamanda yaşayanları kıskanma görülmektedir. *Başarısızlık*; Bu boyutta ölüm kişisel bir başarısızlık, yenilgi, sonsuz bir hayal kırıklığı ve çaresizlik olarak görülmektedir. *(Ahirette) Ödüllendirilme*; Bu boyutta ölüm, ahiret hayatında ödüllendirilme, beraat etme ve sonsuz iyiliklere kavuşma olarak görülmektedir. *Umursamazlık*; Bu boyutta ölüm, hayatın akışı içinde sıradan, hiçbir önemi olmayan, unutulması gereken bir olay olarak değerlendirilip umursanmamaktadır. *Cesaret*; Bu boyutta ölüm, kişinin ölüm karşısındaki gücünü ve cesaretini gösterme fırsatı olarak değerlendirilmektedir.

Spilka ve arkadaşları, geliştirdikleri ölçeğin uygulanması sonrasında gerçekleştirdikleri istatistiki işlemlere göre, ölüme yönelik boyutlardan acı ve yalnızlık boyutuyla ilgili maddelerin tek bir faktörde toplandığını, ceza boyutunun ise anlamlı geçerliliğinin olmadığını tespit etmişlerdir. Bunun sonucunda, 8 boyutu ölçen 43 maddelik bir ölçek geliştirmişlerdir (Spilka, Minton, Sizemore ve Stout, 1977). Spilka ve arkadaşları tarafından geliştirilen ölçeğin ülkemiz koşullarına adaptasyonu yapılmadığı için, her hangi bir çalışmada kullanılmamıştır.

<sup>1</sup>Özellikle, yoğun bakımda bulunan hastalarla ilgilenen hemşirelerin veya ölümcül hastalığı olanlara bakım hizmeti verenlerin, hastalarla ilişkilerinde hastaların ölüm kaygısını azaltabilmek için neler yapabilecekleri, ayrıca, ölmekte olan bireylerle her zaman birlikte olmaları ve sık sık ölüm olaylarına şahit olmaları nedeniyle kendilerinde oluşan ölüm kaygısını azaltmanın yolları araştırılmakta, yakınlarını kaybedenler için yas tutma sürecinin kolay atlatılmasını sağlayıcı çeşitli kurs ve seminerler düzenlenmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Spilka ve arkadaşları tarafından geliştirilen ölçeğin ülkemiz koşullarına uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması, özellikle gençlerin ölüm hakkındaki bilgi, duygu ve düşüncelerinin öğrenilmesinde kullanılabilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaca yönelik olarak geliştirilen ölçekten alınacak bilgilerle, gençlerin ölüme bakış açıları değerlendirilip, uygun eğitim ve psikolojik danışma yoluyla, gençlerin ölüm kaygıları ile başa çıkmalarının kolaylaştırılması ve ruh sağlıklarının korunmasına yardımcı olmak amaçlanmıştır (Ölüm kaygısı ile başa çıkma konusunda, rehber öğretmen adaylarının eğitilmesi konusunda bakınız: Kumcağız ve Yılmaz, 2012).

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Saha araştırmalarında, araştırma problemine uygun araştırma yöntemi tespit edildikten sonra, araştırma evreninin belirlenmesi ve bu evrenden çalışma grubunun (örneklem) seçilmesi gerekmektedir. Araştırmanın evreni Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri olarak belirlenmiş, çalışma grubu ise bu evrenden 'basit rastlantısal örnekleme' yöntemi ile seçilen öğrencilerden oluşmuştur. Bu yöntemin temel kuralı, evrendeki her bireyin çalışma grubuna girebilme olasılığının birbirine eşit ve birbirinden bağımsız olmasıdır (Arseven, 1993, s. 99).

Ölçek formu yeterli sayıda çoğaltılmış ve çalışma grubuna uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, ölçek formları teker teker incelenerek tutarlı doldurulup doldurulmadıkları, eksik olup olmadıkları kontrol edilmiş, sadece uygun görülenler istatistiki uygulamaya alınmıştır. Çalışma grubunda 17 ve üzeri yaşlardaki gençlerden, cinsiyet, sınıf, fakülte ve sosyo-ekonomik düzeyden herkesin temsilinin sağlanmasına özen gösterilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilere herhangi bir ücret ödenmemiş ve herhangi bir puan verilmemiştir. Araştırmaya katılanların %41'i erkek, %59'u kız öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun yaş ortalaması 19.1 (Yaş Aralığı 18-28)'dir.

### Ölüm Algısı Ölçek (ÖAÖ) Maddelerinin Geliştirilmesi

Ölüm Algısı (Perspektifleri) Ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasında ilgili literatürden yararlanılmıştır (Hill ve Hood, 1999). Ölçek geliştirilmesinde, yurt dışında çeşitli araştırmalarda kullanılan

Spilka ve arkadaşlarının geliştirdikleri ölçekten yararlanmışlardır (Spilka, Minton, Sizemore ve Stout, 1977, s. 169-178).

Ölçeklerin çeşitli ülke ve kültürlerle adaptasyonu yapılmaktadır. Bu adaptasyon, ölçek ifadelerinin o ülke diline uygun şekilde çevrilmesi şeklinde olduğu gibi bazı eklemeler yapılması şeklinde de olabilmektedir. Spilka ve arkadaşları tarafından geliştirilen ölçeğe, kültürel farklılıklarımızı dikkate alarak bazı eklemeler yapılmıştır. Böylece, orijinali 43 maddeden oluşan ölçek, İslam kültürüne ait özellikleri yansıtan maddelerin eklenmesiyle 60 maddelik bir ölçek haline gelmiştir. Ölçek, Spilka ve arkadaşları tarafından geliştirilen ölçeğin ölçtüğü 8 boyuta ilaveten, ölümün *Hatırlatıcılık* boyutuna ait ifadelerin ölçeğe eklenmesiyle 9 boyutu ölçecek şekilde hazırlanmıştır. Ölçeğin ölçmeyi amaçladığı boyutlar şunlardır;

1. *Acı ve Yalnızlık*; Bu boyuta göre ölüm, bilincin ve üstün olmanın kaybedildiği acı verici bir olay olarak görülmektedir. Ayrıca ölüm, başkalarından ayrılma, tecrid edilme ve yalnız kalma olarak görülmektedir.
2. *Doğal son*; Bu boyuta göre ölüm, hayatın doğal olarak sona ermesi olarak görülmektedir.
3. *Bilinmeyen*; Bu boyutta ölüm, hayatın gizemli, akıl ermez ve belirsiz bir şekilde sona ermesi olarak görülmektedir.
4. *Bakmakla yükümlü olduklarını terk etme*; Bu boyutta, bakmakla yükümlü olduklarımızın terkinden doğan duygu ve düşünceler vurgulanmakta, aynı zamanda yaşayanları kıskanma görülmektedir.
5. *Başarısızlık*; Bu boyutta ölüm kişisel bir başarısızlık, yenilgi, sonsuz bir hayal kırıklığı ve çaresizlik olarak görülmektedir.
6. *(Ahirette) Ödüllendirilme*; Bu boyutta ölüm, ahiret hayatında ödüllendirilme, beraat etme ve sonsuz iyiliklere kavuşma olarak görülmektedir.
7. *Umursamazlık*; Bu boyutta ölüm, hayatın akışı içinde sıradan, hiçbir önemi olmayan, unutulması gereken bir olay olarak değerlendirilip umursanmamaktadır.
8. *Cesaret*; Bu boyutta ölüm, kişinin ölüm karşısındaki gücünü ve cesaretini gösterme fırsatı olarak değerlendirilmektedir.
9. *Hatırlatıcılık*; Bu boyutta ölüm, yapılan davranışlarından pişman olma ve tövbe etmeyi hatırlatıcı görülmektedir

Hazırlanan ölçek maddeleri, önce bir grup öğretim üyesine sunulmuş, yapılan eleştiri, öneri ve tekliflerden sonra bir grup öğrenci üzerinde ölçeğin pilot uygulaması yapılmıştır. Anlaşılması zor ve gereksiz ifadeler düzeltilmiştir.

Ölüm Algısı (Perspektifleri) Ölçeği beşli likert tipi bir ölçektir. Her madde için, “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde beş seçenek kullanılmıştır (Tezbaşaran, 1994).

Veriler bilgisayar ortamında SPSS programına kodlanırken sırayla 5, 4, 3, 2, 1 puanları verilmiştir. (Kesinlikle Katılıyorum= 5, Katılıyorum= 4, Kararsızım= 3, Katılmıyorum= 2, Hiç Katılmıyorum= 1)

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin değerlendirilmesinde çeşitli istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. İstatistiksel işlemler bilgisayarda SPSS 15.0 (Statistical Package for Social Science) istatistik paket programı ile yapılmıştır. ÖAÖ'nin geçerlik çalışması için, temel bileşenler faktör analizi ile yapı geçerliliği incelenmiştir. ÖAÖ'nin güvenilirliği için iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır.

## **Bulgular**

### **ÖAÖ'nin Geçerliğine İlişkin Bulgular**

Bir ölçme aracının istenen verileri temsil edip etmediğinin, başka değişkenlerle karıştırmadan istenen tutumu ölçüp ölçmediğinin bilinmesi için geçerlik testinin yapılması gereklidir. Bir ölçme aracının geçerliği içerik ve yapı açısından değerlendirilir. *İçerik* açısından değerlendirmek için ilgili literatürden yararlanılarak ölçek ifadeleri hazırlanmış; uygulama öncesinde bir uzman grupta ve öğrencilerden oluşan bir pilot grupta denenmiştir (Tezbaşaran, 1994).

Ölçeğinin (ÖAÖ) yapı geçerlik testi için, deneklere sunulan toplam 60 maddeden alınan cevaplara, temel bileşenler ve faktör analizi testleri yapılmış, faktörler rotasyona tabi tutulmuştur. Hazırlanan maddelerin kaç boyutta toplandıklarının belirlenmesi için temel bileşenler ve faktör analizi yapılması gereklidir. Ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin her hangi bir faktörde toplanması, bu maddelerin aynı özelliği (faktörü/boyutu) ölçtüğünü, dolayısıyla geçerliğini göstermektedir. Ayrıca bu analiz ile ölçeğin kaç boyutu ölçtüğü belirlenmekte-

dir. Aynı faktörde toplanan ifadeler/maddeler aynı boyutu, ikinci ya da üçüncü faktörlerde toplanan maddeler ise, diğer faktörleri (boyutları) ölçüyor demektir (Tezbaşaran, 1994).

Yapı geçerlik testi için yapılan temel bileşenler faktör analizi sonuçlarına göre, ölçekle açıklanabilen varyans % 44,48'dir. Faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna, Kaiser-Meyer-Olkin Measure and Bartlett's Test'i sonuçlarına, Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = 0,73 ve 'Bartlett's Test of Sphericity = 10776,628', 'Significance= 0,000'a bakılarak karar verilmiştir. Ölüm Algısı (Perspektifleri) Ölçeği maddelerinin 6 farklı boyutta toplandığı görülmüştür. Bu boyutlar ve boyutlarla ilgili istatistiki veriler tablo 1'de verilmiştir.

İstatistiki manada, ölçeğin 6 boyutu ölçtüğü görülmüştür. Ölçeğin ölçtüğü boyutlara ait maddelerin faktör yüklerinin 0.42 ve 0.77 arasında olduğu görülmüştür. Elde edilen bu değerler, Ölüm Algısı (Perspektifleri) Ölçeğinin geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

### **ÖAÖ'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular**

Bir ölçme aracının sahip olması istenen ikinci önemli özellik, güvenirliktir. Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanır. Güvenirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Başka bir deyişle, güvenirlik, ölçülmek istenen bir değişkenin, sürekli olarak aynı ölçeklerin kullanılması halinde, ölçme sonuçlarının birbirine yakınlık derecesidir (Büyüköztürk, 2004, s. 163). Ölçme aracının güvenirliğini kontrol etmede çeşitli teknikler kullanılmaktadır.

Bu araştırmada, Ölüm Algısı (Perspektifleri) Ölçeğinin (ÖAÖ) güvenirliği için 'Cronbach's Alpha' iç tutarlılık değerlerine bakılmıştır. Alfa modeli olarak da bilinen Cronbach's Alpha tekniği, ölçekte yer alan maddelerin homojen bir yapı gösteren bir bütünü ifade edip etmediğini araştırmaktadır. 0 ile 1 arasında değer alan bu katsayı, Alfa katsayısı olarak adlandırılır. Alfa katsayısı 1'e yaklaştıkça, ölçeğin güvenirliği yüksek olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2004, s. 165).

Yapılan analizlere göre, ölçeğin "(Ahirette) Ödüllendirilme" alt boyutuna ait Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı  $\alpha = 0,82$ , "Bakmakla yükümlü olduklarını terk etme" alt boyutuna ait Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı  $\alpha = 0,72$ , "Başarısızlık" alt boyutuna ait Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı  $\alpha = 0,75$ ,

“Cesaret” alt boyutuna ait Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı  $\alpha = 0,69$ , “Bilinmeyen” alt boyutuna ait Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı  $\alpha = 0,67$ , “Acı Çekme” alt boyutuna ait Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı  $\alpha = 0,73$  olarak hesaplanmıştır. Görüldüğü gibi, ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayılarının 0.67 ile 0.82’dir. Ölçeğin genelinin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısının ise 0,81 olduğu görülmüştür. Buna göre, Ölüm Algısı (Perspektifleri) Ölçeği (ÖAÖ) güvenilir bir ölçektir.

**Tablo 1 :** Ölüm Algısı Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri ve Korelasyon

	Fak. Yük.	r
<b>1. (Ahirette) Ödüllendirilme; Bu boyutta ölüm, Allah’a kavuşma, ahiret hayatında ödüllendirilme, ebedi mutluluğa, sonsuz iyiliklere ve ölen sevdiklerimize kavuşma olarak görülmektedir.</b>		
Ölüm, ebedi mutluluğun yaşanacağı yere (cennete) giriştir	0.66	0.64
Ölüm, cennete ve ebedi mutluluğa açılan bir kapıdır	0.75	0.78
Ölüm, Allah’a kavuşma ve sonsuz bir huzurdur	0.70	0.68
Ölüm, daha iyi bir başka hayat için bu hayattan vazgeçmektir	0.62	0.66
Ölüm, ölen sevdiklerimize kavuşmayı sağlayan bir olaydır	0.43	0.56
<b>2. Bakmakla yükümlü olduklarını terk etme; Bu boyutta, bakmakla yükümlü olduklarımızın terkinden doğan duygu ve düşünceler vurgulanmaktadır</b>	Fak. Yük.	r
Ölüm, geride kalanların kendi başlarına ayakta durabilmeleri için bir şanstır	0.53	0.64
Ölüm, geride kalanların ölümü nasıl karşılayacaklarını göstermeleri için bir fırsattır	0.43	0.73
Ölüm, geride kalanlar için gerçekle yüzleşme anıdır	0.52	0.64
Ölüm, geride kalanların yaşama bağlılıklarının test edildiği bir olaydır	0.50	0.76
Ölüm, aileyi geçimiyle baş başa bırakmaktır	0.46	0.56
<b>3. Başarısızlık; Bu boyutta ölüm kişisel bir başarısızlık, yenilgi, sonsuz bir hayal kırıklığı ve çaresizlik olarak görülmektedir</b>	Fak. Yük.	r
Ölüm, umutların tükenmesidir	0.69	0.79
Ölüm, hayatın anlam arayışında yapılan en büyük hatadır	0.53	0.64
Ölüm, kendini gerçekleştirme şansının sonsuza kadar yok olmasıdır	0.58	0.75
Ölüm, başarılı olma mücadelesindeki en kötü yenilgidir	0.56	0.76
<b>4. Cesaret; Bu boyutta ölüm, kişinin ölüm karşısındaki gücünü ve cesaretini gösterme fırsatı olarak değerlendirilmektedir</b>	Fak. Yük.	r
Ölüm, ölüme verdiğimiz değeri gösterme anıdır	0.49	0.76
Ölüm, hayatın son anını nasıl karşıladığımızı gösterme anıdır	0.50	0.76
Ölüm, kendimize karşı en dürüst olduğumuz anıdır	0.42	0.77
Ölüm, aşağılanmanın ve yenilginin ret edilme anıdır	0.63	0.69
<b>5. Bilinmeyen; Bu boyutta ölüm, hayatın gizemli, akıl ermez ve belirsiz bir şekilde sona ermesi olarak görülmektedir</b>	Fak. Yük.	r



Ölüm, hakkında kimsenin bir şey bilmediği bir olaydır	0.62	0.75
Ölüm, bir soru işaretidir.	0.73	0.83
Ölüm, hayatın en karmaşık olaydır	0.62	0.75
<b>6.Acı Çekme; Bu boyuta göre ölüm, bilincin ve üstün olmanın kaybedildiği acı verici bir olay olarak görülmektedir</b>	Fak. Yük.	r
Ölüm, son bir acı ve ızdırıp amıdır	0,77	0,59
Ölüm, son bir eziyettir	0.45	0.85
Ölüm, son bir azaptır	0.50	0.84

“Ölçeğin boyutları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılan istatistiki işlemlere göre; Ölçeğin “(Ahirette) Ödüllendirilme” ile “Acı Çekme” boyutları arasında negatif, diğer tüm boyutlar arasında ise istatistiki manada  $p < 0.01$  düzeyinde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bakınız Tablo 2.

**Tablo 2:** Ölçeğin Boyutlar arasındaki Korelasyonlar

	1	2	3	4	5	6
1	1					
2	0.31**	1				
3	-0.02	0.28**	1			
4	0.53**	0.46**	0.17**	1		
5	0.09*	0.25**	0.27**	0.20**	1	
6	0.23**	0.36**	0.42**	0.34**	0.34**	1

\*  $P < 0.001$ , \*\*  $p < 0.05$

## Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu çalışma ile batı kültüründe geliştiren bir ölçeğin, Türk-İslam kültüründe yetişen 18-28 yaş aralığındaki gençlerin ölüme bakışlarını belirlemek amacıyla kullanılabilir ve geçerli ve güvenilir bir formu geliştirilmiştir,

Geliştirilen “Ölüm Algısı Ölçeğini” ayrıntılı olarak tanımak ve analiz etmek için ölçeğin alt boyutlarını/ faktörlerini incelemek gereklidir. Yukarıda belirtildiği gibi ölçek altı faktöre sahiptir. Faktör maddelerinin dağılımında genelde basit bir yapı gözükmemekte, faktörlerin sayısı ve nitelikleri, Spilka ve arkadaşlarının ölçeği ile benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, Spilka ve arkadaşlarının ölçeği 8 boyutu ölçerken, bizim ölçeğimiz 6 boyutu ölçmektedir. Ancak, ölçek boyutlarının içeriği birbirine benzerdir. Şüphesiz bunda Spilka ve arkadaşlarının ölçek maddelerini ölçeğimize almanın da bir etkisi vardır. Ancak, yukarıda belirtildiği gibi batı kültürüne ait bazı ifadeler ölçekten çıkarılmış, onun yerine

Türk-İslam kültürüne ait ifadeler konulmuştur. Ölçekte yer alan bazı ifadelerde farklılık olmasına rağmen faktörlerin niteliği hemen hemen aynıdır. Bu sebeple ölçeğimizdeki altı faktörün isimleri Spilka ve arkadaşlarının ölçeğindeki ifadelerle benzerlik taşımaktadır. Bu bağlamda ölçeğimiz, Spilka ve arkadaşlarının ölçeğinin Türk ve İslam kültürüne uyarlanması, adaptasyonu olarak da nitelendirilebilir.

Orijinal 43 maddeden oluşan “Ölüm Algısı (Perspektifleri) Ölçeğinin” Türk-İslam kültüründe uygulanması sonucunda, 8 boyut yerine, (*Acı çekme-Yalnız kalma, Bilinmeyen, Başarısızlık, (Ahirette) Ödüllendirilme ve Cesaret olmak üzere*) 5 boyutu ölçtüğü tespit edilmiştir. Türk-İslam kültürüne uygun yeni ifadelerin ölçeğe eklenmesine bağlı olarak Ölüm Algısı (Perspektifleri) Ölçeğinin (*Acı Çekme, Bilinmeyen, Başarısızlık, (Ahirette) Ödüllendirilme, Cesaret ve Bakmakla yükümlü olduklarını terk etme olmak üzere*) 6 boyutu, toplam 24 ifade ile ölçtüğü tespit edilmiştir.

Orijinal ölçekte yer alan *Acı çekme ve Yalnız kalma* boyutu, Türk-İslam kültüründe sadece *Acı çekme* olarak ayrı bir boyut oluşturmuştur. Bunun nedeni, Türk-İslam geleneğinde, toplumsal yardımlaşma ve paylaşmayı teşvik eden dini ve milli değerlere bağlı olarak ölümcül hastalığı olanların veya ölüme yakın olanların hastane odalarında yalnız bırakılmaması, yani toplumsal dayanışmanın en azından yakın aile bireyleri arasında yaşatılması olabilir.

Orijinal ölçekte yer alan “*doğal son* (Bu boyuta göre ölüm, hayatın doğal olarak sona ermesi olarak görülmektedir)” ve “*umursamazlık* (Bu boyutta ölüm, hayatın akışı içinde sıradan, hiçbir önemi olmayan, unutulması gereken bir olay olarak değerlendirilip umursanmamaktadır)” boyutları, geliştirilen ölçekte ayrı bir boyut olarak yer almamıştır. Bunun nedeni, kültürler arasındaki farklılığa bağlı olarak oluşan ölüm algısı olabilir. Çünkü her dinin kendine has ölüm ve ölüm ötesi hayat ile ilgili öğretileri mevcuttur (Çevik, 2006, s. 405-445).

Orijinal ölçekte yer alan “*Bakmakla yükümlü olduklarını terk etme*” boyutu, Türk-İslam kültüründe geliştirilen ölçekte farklı nitelikte ayrı bir boyut olarak yer almıştır. Bu boyutta, geride kalanlar için endişelenme söz konusudur. Bunun nedeni yine, Türk-İslam geleneğinde, aile bireyleri arasındaki yardımlaşma ve paylaşmanın her zaman ön planda tutulması olabilir.

Orijinal ölçekte yer almayan, ancak geliştirdiğimiz ölçekte yer alan “*Hatırlatıcılık* (Bu boyuta göre ölüm, yapılan davranışlarından pişman olma ve tövbe

etmeyi hatırlatıcı görülmektedir) boyutu sadece iki madde ile temsil edildiği için istatistiki gerekçelerle ölçek alt boyutu olarak değerlendirilmemiştir.\*

Ölçek, 18-28 yaş aralığındaki gençlerin ölüme yönelik algılarını belirlemek amacıyla kullanılabilir. Ancak, eğer ölçekten elde edilecek bilgiler, tanılama ve psikolojik danışma amaçlı kullanılacak olursa, ölçek maddelerine ilaveten, yarı yapılandırılmış (açık uçlu) sorularla ölçek bulgularının desteklenmesi yararlı olabilir. Yani ölçek kullanılırken, katılımcılara; “Sizce ölüm nedir?, Ölüm, sizde hangi duyguları uyandırıyor?... vb. soru ilaveleriyle, katılımcıların ölüm hakkındaki düşünceleri daha iyi öğrenilebilir. Elde edilen bilgiler ışığında daha gerçekçi yorumlar yapılması mümkündür.

### **Kaynakça**

- Aksu, T. & Okçay, H. (2010). Yaşam dönemlerine göre ölüm algısı ve hemşirelik yaklaşımı. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5(14), 113-126.
- Arseven, A. D. (1993). *Alan araştırma yöntemi*. Ankara: Gül Yayınları.
- Ayten, A. (2009). Üniversite öğrencilerinde ölüm kaygısı: Türk ve Ürdünlü öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(4), 85-108.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yay.
- Corr, C. A., Nabe, C. M. & Corr, Do. M. (2009). *Death and dying, life and living*. Sixth Edition. Kanada: Cengage Learning Inc.
- Çetinkaya, H. (2011). Roma ve Bizans İmparatorlukları'nda ölüm algısı ve mezar türleri. *Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 18-38.
- Çevik, B. (2010). *Hemşirelerin ölüme ve ölmekte olan bireye bakım vermeye ilişkin tutumları ve deneyimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı, Ankara.
- Çevik, Ş. (2006). Ölüm düşüncesi ve ölüm ötesiyle ilgili dini inançlar. *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi* (s.405-445). Høkeleki, H. (Ed.). İstanbul: DEM Yayınları.

\* Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı 'a= 0,67

<i>Hatırlatıcılık</i> (Bu boyuta göre ölüm, yapılan davranışlarından pişman olma ve tövbe etmeyi hatırlatıcı görülmektedir)	Fak. Yük.	r
Ölüm, günahları hatırlatan bir olaydır	0.61	0.78
Ölüm, pişman olmayı hatırlatan bir olaydır	0.66	0.84

- Demirsoy, A. (1998). Yaşlanmanın ve ölümün evrimsel öyküsü. *Geriatrı, 1*(1), 1-12.
- Erdoğdu, M. Y. & Özkan, M. (2007). Farklı dini inanışlardaki bireylerin ölüm kaygıları ile ruhsal belirtiler ve sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkiler. İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, *14*(3), 171-179.
- Gençöz, T. (1998). Korku: Sebepleri, sonuçları ve başetme yolları. *Ankara Üniversitesi Psikiyatrik Kriz Uygulama ve Araştırma Merkezi Kriz Dergisi, 6*(2), 9-16.
- Gibbs, H. W., Achterberg, J. (1998). Spritual values and death anxiety: Implications for counseling with terminal cancer patients. *Journal of Counseling Psychology, 25*(6), 563-569.
- Hill, P. C. & Hood, R. W. (1999). *Measures of religiosity*. Religious Educational Press, Birmingham, Alabama.
- Hökelekli, H. (1996). *Din psikolojisi*. Ankara: TDV Yayınları.
- Hökelekli, H. (1991). Ölüm ve ölüm ötesi psikolojisi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fak. Dergisi, 3*, 151-165.
- Hökelekli, H. (2008). Ölüm, ölüm ötesi psikolojisi ve din. 1. Baskı. İstanbul: DEM Yayınları.
- İbn Miskevayh (2000). Ölüm korkusu, mahiyeti ve nefsin ölümden sonraki durumu. (İbrahim Aslan, Çev.), *İslamic Philosophy* (ss.103-114), Fuat Sezgin (Ed.), V.86, Frankfurt.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı ve iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayın Dağıtım.
- Karaca, F. (2000). *Ölüm psikolojisi*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Karakuş, G. Öztürk, Z. & Tamam, L. (2012). Ölüm ve ölüm kaygısı. *Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi, Arşiv Kaynak Tarama Dergisi (Archives Medical Review Journal); 21*(1), 42-79.
- Kelly, G. A. (1995). *The psychology of personal constructs*. Vol. 1. New York: Norton.
- Keskin, Y. Z. (2006). Şanlıurfa halk kültüründe ölüm. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 11*(16).
- Koç, E. (2009). Varoluşsal bir problem olarak ölüm üzerine bir değerlendirme: Tolstoy'un İvan İlyiç'in ölümü adlı eseri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(22), 245-259.
- Koçanoğlu, A. (2005). *Personal meanings of death and religiosity as predictors of death anxiety and death fear of university students*. Yayınlanmamış Doktora

Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kumcağız, H. & Yılmaz, M. (2012). Psikolojik danışma ve rehberlik lisans programı öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf değişkenine göre ölüm kaygı düzeyleri. *On-dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 215-231.
- Harrowood, L. K., Doughty, E. A. & Wilde, B. (2011). Death education and attitudes of counselors-in-training toward death: An exploratory study. *Counseling And Values*, 56, 83-95.
- Lehto, R. H. & Stein, K. F. (2009). Death anxiety: An analysis of an evolving concept. *Research and Theory For Nursing Practice: An International Journal*, 23.
- McGovern, M. & Barry, M. M. (2000). Death education: Knowledge, attitudes, and perspectives of Irish parents and teachers. *Death Studies*, 24, 325-333.
- Okyavuz, Ü. (1995). Ölüm ve ölümcül hastalık. *Ankara Üniversitesi Psikiyatrik Kriz Uygulama ve Araştırma Merkezi, Kriz Dergisi*, 3(1), 167-171.
- Öztürk, Z. K. (2010). *Yaşlı bireylerde ölüm kaygısı*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Adana.
- Saruhan, M. S. (2006). İslam filozof ve düşünürlerinde ölüm korkusu ve tedavisi. *AÜİFD*, 1, 87-105.
- Sezer, S. & Saya, P. (2009). Gelişimsel açıdan ölüm kavramı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 151-165.
- Spilka, B., Barbara, M., Douglas, S. & Larry, S. (1977). Death and personel faith: A psychometric investigation. *Journal For The Scientific Study of Religion*, 16 (2), 169-178.
- Şenol, C. (1989). *Ankara ilinde kurumlarda yaşayan yaşlılarda ölüme ilişkin kaygı ve korkular*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şentürk, H. (1983). Ölüm gerçeği ve Allah inancı. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 303-312.
- Şentürk, H. (2010). *İslami hayatın psikolojik temelleri*. İstanbul: İz Yayınları.
- Tanhan, F. & Arı, F. (2006). Üniversite öğrencilerinin ölüme verdikleri anlam ve öğrenim gördükleri program açısından ölüm kaygısı düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 34-43.
- Tezbaşaran, A. A. (1994). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologları Derneği.
- Thalbourne, M. A. (1996). Belief in life after death: Psychological origins and influ-

ences. *Personality and Individual Differences*, 21(6), 1043-1045.

Turgay, M. (2003). *Ölüm korkusu ve kişilik yapısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. *İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı, İstanbul*.

Turgut, M. F. & Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM.

Yalom, I. (1989). *Love's executioner*. New York: Basic Books.

Yıldız, M. (1999). Ölüm kaygısıyla dindarlık arasındaki ilişki üzerine bir yorum. *Düşünen Siyaset*, 4, 105-119.

Yıldız, M. (2001). Dindarlık ve ölüm kaygısı-tasavvufi yaklaşım ve günümüz üniversite öğrencileri, *Journal of Religious Culture*, 43b, 1-7.

Yıldız, M. (1996). Ölümle ilgili genel tutumlar. *Akademik Araştırmalar*, 1(3), 178-188.

Yıldız, M. (2006). *Ölüm kaygısı ve dindarlık*. İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları.

## Death Perspective Scale Development of Turkish Version: Validity and Reliability Study

İlhan TOPUZ\*

### Introduction

Death is the most inevitable reality of life. Every individual will unwillingly taste death any time. Death is the only thing that humanity can not solve its essence and the meaning of life may be hidden in it (Yıldız, 2006, p. 1-5; Koç, 2009, p. 245-259). It is the only unknown, absolute reality of life (Hökelekli, 1996, p. 97; Karaca, 2000; Okyavuz, p. 167-171).

Death is a reality with which all humans are going to face to on one day. Regarding to this reality, by depending on the death events around him/her, each individual develops some perspectives and providences towards death, in accordance with developmental characteristics of his/her age and cultural and religious values. Therefore, the death perspective, peculiar to each individual, develops independently from others' perspective

Today's modern man does not want to remember the death, and avoids even talking about it. However, as death perspectives have an overwhelming impact on people's lifestyles, death is not viewed as a simple event in any period (Keskin, 2006, p. 7-41; Çetinkaya, 2011, p. 18-38). That is, death is an important fact that shapes our lives at every period of life.

---

\* Assist. Prof. Dr., Suleyman Demirel Univeristy, Faculty of Theology, Department of Teacher Training for the Religion and Ethics Courses in Primary Schools

**Address for correspondence:** SDÜ İlahiyat Fakültesi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü, Isparta/TURKEY

**E-mail:** ilhantopuz@sdu.edu.tr

Perspectives towards the death are formed by individual's own knowledge, thoughts and feelings about the death (İnceoğlu, 2010, p. 20-25; Kağıtçıbaşı, 1996, p. 84). The individuals' perspectives of death have different meanings. While the idea of death is a source of stress for someone, on the other hand, it is a way of relieving stress for others (Şentürk, 2010, p. 40-41; Erdoğan & Özkan, 2007, p. 171-179).

Since death itself is beyond the scope of human experience, people develop perspectives toward the death through deaths of people around them. (Gibbs & Achterberg, 1998, p. 563-569). In the formation of perspective toward death, the person's characteristics of age period is also effective (Aksu & Okçay, 2010, p. 113-126). In addition to this, religion, culture and personal experiences about death influence the individual's death perspective. Therefore, the individual's perspective of death develops in a unique way, regardless of others' perspectives (Karaca, 2000, p. 98; Thalbourne, 1996, p. 1043-1045).

The Islamic philosophers have emphasized the importance of the heart's satisfaction and the mind, in order to decrease the fear of death and protect the mental health of people. According to them, the fear of death is unnecessary (Saruhan, 2006, p. 87-105). Emphasizing the importance of the mind in overcoming fear of death, the mind can defeat fear with knowledge and evidence, an account of this, they have suggested informing people about death.

The scientific studies on death, in Turkish-Islamic culture, are focused on the death anxiety and its relation to other behaviors of individuals. (Hökelekli, 2008, Ayten, 2009, Karaca, 2000; Turgay, 2003; Koçanoğlu, 2005; Şenol, 1989; Yıldız, 1996). In our culture, some scales are used to determine the level of death anxiety. But there is no scale to measure the perspectives about the death. In Western culture, there are some scales to measure the perspectives about the death. One of the scales, used in Western culture, is the Death Perspective Scale, which was originally developed by Spilka et al. This scale consists of 43 items, and measures the perspectives towards the death, in eight dimensions.

The primary purpose of this study is to develop a scale to measure the perspectives of individuals towards death in the Turkish-Islamic culture. For this purpose, The Death Perspective Scale which had been originally developed by Spilka et al. was used. In addition to the items on the Death Perspective Scale, the pool of items was formed according to the Turkish-Islamic culture.



## **Methodology**

### **Study Group**

The universe of the research was determined as the Suleyman Demirel University students, the study group of this universe was selected with “simple random sampling’ method”.

The validity and reliability of Death Perspective Scale was carried out with the participation of 382 university student. 41% percent of the participants are men (n = 157), 59% percent of the participants are women (n = 225). The average age of the participants was 19.1 years-old (range: 18-28). 48% of the study group is at grade 1, 27% of the study group is at grade 2, 11% of the study group is at grade 3 and 14% of the study group is at grade 4. The majority of the university students (76%) are at middle socio-economic level.

### **Data Collection Instrument: Death Perspective Scale**

Firstly, all of the items of the Death Perspective Scale, which was originally developed by Spilka et al, were translated into Turkish language. Secondly, in addition to the items on the Death Perspective Scale, the pool of items was formed according to the Turkish-Islamic culture. The items were discussed with some experts. After the discussion, a 60 item pool was prepared. The 60 items, as a scale aims to measure, eight dimensions of death perspective;

1. Death as Pain and loneliness,
2. Death as Unknown,
3. Death as Forsaking Dependents,
4. Death as Failure,
5. Death as an Afterlife Reward,
6. Death as failure,
7. Death as Courage,
8. Death as Reminder.

Death Perspective Scale is a five-point Likert-type scale. For each item, “Strongly Agree”, “Agree”, “Undecided”, “Disagree”, “Strongly Disagree” format is used (Tezbaşaran,1994). Finally, The Death Perspective Scale was implemented and the data was collected.

## **Data Analysis**

The Statistical Package for Social Science (SPSS 15.0) was used to analyze the research data. The research data was encoded to the computer as “Strongly Agree 5”, “Agree 4”, “Undecided 3”, “Disagree 2”, “Strongly Disagree 1”.

After encoding the research data, an exploratory factor analysis was applied to the development phase of Death Perspective Scale. In order to determine the appropriateness of the data with factor analysis, Kaiser Meyer Olkin (KMO) coefficient was calculated, and Bartlett’s Sphericity test was applied. Kaiser Meyer Olkin index values were classified as “unacceptable 0.00 to 0.49”, “0.50 to 0.59 bad”, “medium 0.60 to 0.69”, “0.70 to 0.79 thoroughly”, “0.80 to 0.89 is quite good,” “excellent 0.90 to 1.00”. KMO values should be 0.60 and above to be able to continue factor analysis. KMO coefficient was calculated as 0,73 and Bartlett’s Sphericity value = 10776,628, Significance = 0,000,  $p < .01$  respectively. These results show that responses of the participants for the scale items are suitable for factor analysis.

## **Findings**

### **Validity of the Death Perspective Scale**

According to the results of exploratory factor analysis, 36 items of which factor loadings were less than .30 were removed and analysis were repeated. The determination of the scale factors, “factors eigen values should be 1 or greater than 1” (Büyüköztürk, 1994) rule was taken into account. “Varimax” method was used for rotation analysis.

According to exploratory factor analysis, death perspective scale is explained 44,48% of the total variance.and the scale is composed of six factors.

- Factor 1 is composed of 5 items and items factor loadings are ranging between .43 and .75.
- Factor 2 is composed of 5 items and items factor loadings are ranging between .43 and .53.
- Factor 3 is composed of 4 items and items factor loadings are ranging between .53 and .69.

- Factor 4 is composed of 4 items and items factor loadings are ranging between .42 and .63.
- Factor 5 is composed of 3 items and items factor loadings are ranging between .62 and .73.
- Factor 6 is composed of 3 items and items factor loadings are ranging between .45 and .77.

The death perspective scale is composed of 24 items. Factors were named according to context of the common features of items in that factor.

Accordingly, 1<sup>st</sup> factor was named as “*Death as an Afterlife Reward*”. Death was seen as the meeting with Allah, to be rewarded in the Hereafter, eternal happiness, eternal goodness and a meeting with deceased loved ones.

The 2<sup>nd</sup> factor was named as “*Death as forsaking dependents*”. In this dimension, the thoughts and feelings of leaving dependents are emphasized

The 3<sup>rd</sup> factor was named as “*Death as Failure*”. Death was seen as a personal failure, defeat, frustration and helplessness.

The 4<sup>th</sup> factor was named as “*Death as Courage*”. Death was seen as an opportunity to show strength and courage against the person’s death.

The 5<sup>th</sup> factor was named as “*Death as Unknown*”. Death was seen as life’s mysterious, incomprehensible and ambiguous ending.

The 6<sup>th</sup> factor was named as “*Death as Pain*”. Death was seen as superior painful event and loss of consciousness.

### **Reliability of the Death Perspective Scale**

Reliability analysis of the Death Perspective Scale was calculated by using Cronbach’s alpha internal consistency coefficient formulas. Cronbach alpha internal consistency coefficient was calculated as .81 for the scale.

- Cronbach alpha internal consistency coefficient for *Death as Pain* was calculated as 0.73,
- Cronbach alpha internal consistency coefficient for *Death as Unknown* was calculated as 0.67,
- Cronbach alpha internal consistency coefficient for *Death as forsaking dependents* was calculated as 0.72,

- Cronbach alpha internal consistency coefficient for *Death as Failure* was calculated as 0.75,
- Cronbach alpha internal consistency coefficient for *Death as an Afterlife Reward* was calculated as 0.82,
- Cronbach alpha internal consistency coefficient for *Death as Courage* was calculated as 0.69.

### **Conclusions and Suggestions**

Through this study, a reliable and valid form of Death Perspective Scale, which was originally developed in Western culture, was adapted to the Turkish-Islamic culture. The original form has 8 subscales, the adopted form of the scale has 6 subscales. However, the content of the scales are quite similar to each other.

The scale can be used to determine the perspectives of young people towards the death. However, if the findings, obtained from the scale, are going to be used for diagnostics and counseling purposes, in addition to the findings, to use some semi-structured (open-ended) questions can be useful to support the findings.

**Keywords-** Death, Death perception, Scale development, Reliability, Validity, Factor analysis.

## Özgecılık (Altruizm) Ölçeği Geliştirme Çalışması\*

Durmuş ÜMMET\*\*

Halil EKŞİ\*\*\*

Mustafa OTRAR\*\*\*\*

**Özet-** Bu çalışmanın amacı, kişilerin özgecılık davranışlarını ölçmede kullanılabilecek kültürel yapıya uygun bir ölçek geliştirmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Marmara Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim gören 336'sı bayan, 248'i erkek ve yaş ortalaması 22.90 olan toplam 584 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında açımlayıcı faktör analizi kullanılmış, kriter geçerliği çalışması yapılmış, madde ayırt edicilikleri belirlenmiş ve Cronbach Alpha güvenilirlik sayısı hesaplanmıştır. Çalışma sonunda toplam varyansın 51.82'sini açıklayan 38 maddeden ve 7 alt boyuttan (gönüllü faaliyetlere katılma, maddi yardım, travmatik durumlarda yapılan yardım, yaşlı/hastalara yapılan yardım, fiziksel güce dayalı yardım, eğitim sürecinde yardım, yakınlık duygusundan kaynaklanan yardım) oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlara ve toplamına dair Cronbach Alpha güvenilirlik sayıları hesaplanmış, toplam Cronbach Alpha değerinin .81 olduğu görülmüştür.

\* Bu makale "Üniversite Öğrencilerinde Özgecılık Davranışının Transaksiyonel Analiz Ego Durumları ve Yaşam Doyumları Bağlamında İncelenmesi" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

**E-posta:** dummet@marmara.edu.tr

\*\*\* Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

**E-posta:** halileksi@marmara.edu.tr

\*\*\*\* Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

**E-posta:** motrar@marmara.edu.tr

## **Anahtar Kelimeler-** Değer, Özgeçiliclik, Geçerlik, Güvenirlik

### **Giriş**

Sosyal bir varlık olan insanın diğerleri ile beraber olma ve yaşama gereksinimi, insanlar arası ilişkilerin keyfiyetten uzak, belli beklentiler ve kurallarla yapılanmasına neden olmuştur. Bu kuralların bir kısmı yasalarca belirlenmekle birlikte, kişiler arası ilişkileri düzenleyen asıl kurallar toplum tarafından informal şekilde oluşturulmuştur. Bu kuralların oluşması, yaşatılması ve nesilden nesile aktarılmasında “değer” kavramı ile karşılaşmaktayız. Değer, somut ya da soyut kavramların önemini belirtmeye yarayan soyut ölçü birimidir, canlı ve cansız varlıkların, olayların, olguların durumunu, önemini anlatan sözcüktür (Köknel, 2007). Değerler, toplumsal olarak neyin doğru olduğu hakkında paylaşılmış düşüncelerdir (Kornblum, 1994). Değerler insan davranışlarının incelenmesinde ve açıklanmasında, bir davranış biçimini diğerine tercih etmede önemli bir yere sahiptirler, ayrıca çeşitli insanları, insanlara ait olan özellikleri, istek ve niyetleri, davranışları değerlendirirken başvurduğu bir kriterdir (Dilmaç, 1999; Sarı, 2005). Değer; bir toplum içinde veya bir inanç ve ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ve kıymetlerdir. Başka bir ifade ile insan cinsini, hayvan cinsinden ayıran özellikler de denilebilir. Kısacası değer mefhumu da insanlara mahsus bir terimdir. Değerin olduğu yerde şüphesiz “değerlendirme” yani karşılaştırma ve hüküm verme mefhumları da vardır. Değer ve değerlendirme faaliyetleri insanlara has niteliklerdir. İnsan, ancak bu niteliklerle insanlığını koruyabilmekte ve yüceltebilmektedir. Değerlerin tanımlarından yola çıkılacak olunursa değer; insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran inançlar bütünü olarak tanımlayabiliriz (Çelikkaya, 1998; Dilmaç, 1999).

Değerler, içinde bulunduğumuz toplumun sosyal kültürel unsurlara değer ve anlam katan en önemli ölçütler arasında yer alır. Bundan dolayıdır ki, toplum içinde bireyler ve bu bireylerin davranış örüntü boyutları sosyolojik çalışmaların başlangıç noktasını oluşturur. Sosyolojik olarak bakıldığında değer kavramı nesnelere ve bilinç olgularının toplum, sınıf ve insan açısından taşıdıkları önemi ifade eden niteliklerdir (Hançerlioğlu, 1986). Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, değerler insanlara doğruyu gösteren temel yapılardır ve bu temel yapılar toplumun dengesinin ve mutluluğunun vazgeçilmez unsurlarıdır.

Ortak noktada, birey ve toplum sağlığı için olmazsa olmaz olan değerler çeşitlidir. Aynı zamanda toplumun değerleri bireye yansıdığı gibi bireyin değerleri de gruba ve topluma yansır. Merhametli olma, adil ve demokratik olma, hoşgörüyü sahip olma, sorumluluk duygusu gelişmiş olma, yardımsever olma vb. nitelikler bireye toplumdaki yansıdığı gibi bu özellikleri kazanmış bireyin davranışları da topluma yansır. Sıralanan bu değerlerden biri de başkalarının yaşamına çıkar beklentisi olmaksızın maddi veya manevi olumlu katkılarda bulunmak olarak adlandırılan özgeçiliktir.

Türk Dil Kurumu Eğitim Terimleri Sözlüğü özgeçiliği “Çıkar gözetmeksiz başkalarının iyiliği için özveride bulunmayı bir ilke olarak benimseyen ahlâk tutum ve görüşü olduğunu ve her kişinin asıl yükümlülüğünün, kendisini başkalarına, topluma adanmış olduğu düşüncesine dayanan ve A. Comte ile H.Spencer’in temelini attıkları ahlâk görüşü” olarak belirtmiştir (TDK, 2008). Özgeçilik kavramı, İngilizce’deki “altruism” sözcüğünün Türkçe’deki karşılığı olup, bireyin bir gönüllü hizmet sunarken harcadığı zamanı, maddi varlıkları ve enerjiyi hedef kitledeki diğer kişilerin içinde buldukları koşulları göz önünde bulundurarak harcamasını açıklar. Dini duygular, ahlâki duygular, iyilikseverlik gibi kavramlar kişinin toplumdaki diğer bireyleri düşünerek onlara gönüllü yardım edebilme konusunda güdü oluşturabilmekte ve “özgeçilik” kavramı çerçevesinde incelenebilmektedir (Palaz ve Boz, 2008).

Özgeçilik; yardım etme, sorumluluk üstlenme, bağışta bulunma gibi birçok olumlu sosyal davranışı içermektedir. Özgeçilik, herhangi bir biçimde ödül beklentisi (başkalarına olumlu bir şey yapmış olmanın verdiği hoş duygu dışında) olmaksızın bir yardım etme davranışıdır. Diğer bir deyişle, kişi kendisine bir çıkar sağlayacağı düşüncesiyle bir bağışta bulunursa ya da birilerini etkilemek, gösterişte bulunmak için para yardımı yaparsa, söz konusu olan gerçek anlamda bir özgeci davranış değildir. Kuşkusuz, bunlar halen başkalarının yararına bir davranıştır ancak özgeci davranış değildir. Özgeci davranış ile başkalarına yardım eden ya da yardımı amaçlayan davranış arasındaki fark, yardım edilen kişi için önemli olmayabilir, ancak önemli olan yardımda bulunacak kişinin niyetidir (Freedman, Sears, ve Carlsmith, 1993). İmamoğlu (1979), Macaulay ve Berkewitz’in özgeçilik tanımını şu şekilde aktarmıştır: “bu kapsam içinde yardım etme, paylaşma, cömertlik, sosyal haksızlığı ve eşitsizliği azaltma çabası gibi birçok davranış biçimi bulunmaktadır” ve özgeçilikle olumlu sosyal davranış aynı şeydir. Piliavin ve Charning’e (1990) göre, kişinin kendi istek ve ihtiyaçlarından çok, diğerlerinin ihtiyaçlarını karşılama yönelimli değerler, tercihler ve davranışların tümü, özgeçilik olarak adlandırılabilir.

Bireyin neden/nasıl özgecilik davranışı sergilediğine yönelik birçok görüş ortaya atılmıştır. Fisher ve Cole (1993), bireyleri gönüllü iş yapmaya sevk eden temel güdüleri; (1) gereksinimler, (2) bilinçli nedenler ve (3) yararlar olmak üzere üç farklı kategoriye ayırmaktadır. Birinci kategori, birey davranışlarının içsel gereksinimlerin bir sonucu olduğunu; ikinci kategori davranışların bilinçli nedenlerden kaynaklandığını ve üçüncü kategori de birey davranışlarının beklenen fayda veya ödüllerle yönlendirildiğini varsaymaktadır. Özgeciliğin gelişimde ve belirmesinde bir başka değişken olarak karşımıza, diğer insanların davranışlarının etkileri ortaya çıkmaktadır. Kişilerin yardım etme davranışında, çevrede bulunan diğer kişilerin nasıl davrandıkları da etkilidir. Sokakta yürürken göğsünü tutarak yere yığılan kişinin çevresinde birçok kişi olsa dahi, onlardan biri yardım etme davranışı gösterirse diğerleri de bu davranıştan etkilenir ve onlar da yardım etmeye başlar. Yardıma ihtiyacı olan kişiye ilk iki-üç dakikayı bakarak geçiren kişilerin, aralarından biri yardıma koşunca, yardım edene katıldıkları ve yardım elini uzattıkları görülür (Cüceloğlu, 1998).

Psikoloji alanındaki kuramlar da özgeciliğe kendi açılarından farklı yaklaşmışlardır. Özgecilik davranışının kökenlerine ışık tutabileceğimiz kuramlardan biri Psikanalitik Kuramdır. Kuram'ın kurucusu Freud, hastalarının bilinçaltına inmeye çalışırken fark ettiği ego savunma mekanizmalarıyla ilgili görüşlerini açıklarken özgecilikten de bahsetmiştir. Ona göre bazı savunma mekanizmaları vardır ki bunlar, anksiyetenin oluşmasını engelledikleri gibi kişinin çevresine daha fazla uyum yapabilmesine de katkıda bulunurlar. Bu başarılı savunma mekanizmalarından biri, diğer insanların sorunlarını yapıcı bir biçimde paylaşmak olarak tanımlanabilen özgeciliktir. Gerçek özgecilikte kişi, bir diğer insana verirken kendisine de iç güdüsel bir doyum sağlar. Bu nedenle burada sözü edilen özgeciliği, bir diğer insana “teslim olma” biçiminde görülen özgecilikle karıştırmamak gerekir. Bu ikinci tür özgecilikte işleyen temel mekanizma “özleştirme”dir. Kişi, özleştirdiği bir diğer insanın isteklerini kendi ihtiyaçlarına zarar verme pahasına benimser ve davranışlarını bu insanın beklentilerine göre düzenler (Burger, 2004; Cüceloğlu, 1998; Geçtan, 1990).

Sosyal öğrenme kuramı (social learning theory) değerlerin oluşumunda, kişisel ve çevresel etkenlerin hepsinin birbiri içine girmiş belirleyiciler olarak etki de bulunduğunu savunur. Bu anlayışa göre davranış, çevreden etkilenmektedir. Sosyal Öğrenme kuramcıları, ahlâkî ilkelerin model alma, taklit ve pekiştirme vasıtasıyla öğrenildiğini ileri sürmüşlerdir (Mercin, 2005). Hümanistik psikolojinin ve psikolojik danışma görüşünün önde gelen temsilcileri Carl Rogers ve



Abraham Maslow'un yanında, Gestalt psikolojik danışma kuramcısı Fritz Perls insanın iyi ve özgeci olmasını, insan doğasına özgü bir nitelik olarak kuramsal görüşlerinin başına koymuşlardır (Bernal ve Berger, 1976; Kağıtçıbaşı, 1988).

Tıpkı diğer duyuşsal özellikler gibi özgeciliğin de doğrudan ölçülmesi ve değerlendirilmesi oldukça zordur. Ancak davranışa dönüştürülen bu değerlerin gözlenmesi ya da geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının kullanılması gerekir. İlgili alanda hemşirelerde veya öğretmenlerde özgeciliği ölçen bazı ölçekler alanda bulunmakla beraber bu ölçme araçları sadece belli meslek grubuna yönelik hazırlandığı için genel popülasyona uygulanamamaktadır. Öte yandan duyuşsal özellikler ciddi ölçüde kültürün izlerini taşır yani bireyin değerleri içinde büyüdüğü kültürün özelliklerine göre şekillenir. Bu bağlamda geliştirilen ve kullanılan ölçme araçları evrenselliğin yanında kültürel unsurları da içermelidir. Bu araştırmada, bireylerin özgecılık davranışlarını ölçmeye yarayacak kültüre özgü bir özgecılık ölçeği geliştirmektir.

## Yöntem

Yapılan araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Dolayısıyla araştırma, amacına uygun olarak ölçek (özgecılık ölçeği) geliştirme işlemlerini kapsamaktadır. Çalışma dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar: Ölçek maddelerini belirleme, uzman görüşüne başvurma, ölçeği uygulama ve geçerlik ve güvenilirliği belirleme olarak adlandırılmıştır.

## Çalışma Grubu

Özgecılık ölçeğinin verileri; İstanbul'da Marmara Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim gören 336'sı bayan, 248'i erkek olmak üzere toplam 584 öğrenciye ulaşılarak toplanmıştır. Öğrencilerin yaş ortalaması: 22,90'dır.

**Tablo 1.** Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Yüksek Öğrenim Birimleri

Fakülte	f	%	%geç	%yığı.
Atatürk Eğitim Fakültesi	182	31.2	31.2	31.2
Teknik Eğitim Fakültesi	242	41.4	41.4	72.6
Fen-Edebiyat Fakültesi	95	16.3	16.3	88.9
Mühendislik Fakültesi	65	11.1	11.1	100.0
Toplam	584	100.0	100.0	

Tablo 1’de görüldüğü gibi, ölçek çalışmasına katılan öğrencilerin; 182’si (%31,2) Atatürk Eğitim Fakültesi’nde, 242’si (%41,4) Teknik Eğitim Fakültesi’nde, 95’i (%16,3) Fen-Edebiyat Fakültesi’nde ve 65’i (%11,1) ise Mühendislik Fakültesi’nde öğrenim görmektedir.

## **Özgecilik Ölçeği**

Ölçek geliştirme çalışmasının ilk aşamasında öncelikle özgecilik (altruizm) konusuyla ilgili literatür incelenmiş ve daha önce konuyla ilgili yapılan çalışmalara ulaşılmıştır. Konu ayrıntılı bir şekilde incelendikten sonra, 50 kişilik bir öğrenci grubuna özgecilik kavramı açıklanmış ve “yaşamlarında diğerlerinin hayatlarına ne tür özgeci davranışlar gösterdikleri”ne dair bir yönerge verilerek birer kompozisyon yazdırılmıştır. Daha sonra literatür bilgisi de dikkate alınarak öğrencilerin kompozisyonları tek tek değerlendirilmiş ve özgecilik davranışını ortaya koyabileceği düşünülen toplam 75 madde (item) hazırlanmıştır. Hazırlanan maddeler alanda yetmişmiş 5 uzman tarafından incelenmiştir. Bu süreçte uzmanların görüşlerini belirtmeleri için 5’li likert tipinde (1=Bu madde kesinlikle uygun değil, 5= bu madde kesinlikle uygun) uzman değerlendirme formu hazırlanmış ve doldurmaları için bu form ilgili uzmanlara verilmiştir. Maddeleri inceleyen uzmanlara, gerekli gördüklerinde maddeler üzerinde düzeltme yapabilecekleri de belirtilerek açıklama yazabilmeleri için maddelerin karşılıklarında gerekli boş alanlar bırakılmıştır. Uzman değerlendirme formunun verilerini değerlendirirken, bir maddenin ölçekte kalmasına karar vermede her bir maddenin ortalama puanının,  $\bar{X}=4,50$  ve üzeri, standart sapma değerinin ise 0,70 ve altında olması kriter olarak belirlenmiştir. Yine uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda düzeltme gerektiren maddeler üzerinde yeniden durularak bu maddeler düzeltilmiştir. Tüm bu işlemlerin ardından 19 madde ölçekten çıkarılmış ve 7 madde üzerinde de düzeltme yapılarak taslak ölçeğin 56 maddeden oluşmasına karar verilmiştir. Maddelerin cevaplanması, ölçeğin yapısı göz önünde bulundurularak 5’li derecelendirme tipinde (1=Hiç katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4= Katılıyorum, 5=Tamamen katılıyorum) yapılandırılmıştır. Bu işlemlerin ardından ölçekte gözden kaçan herhangi bir anlatım ya da imla hatası olup olmadığını görebilmek ve uygulama esnasında ortaya çıkabilecek problemleri tespit edebilmek amacıyla 55 kişilik bir öğrenci grubuyla pilot uygulama yapılmıştır. Bu işlem esnasında öğrencilerden gelen çeşitli geri bildirimler dikkate alınarak, özellikle anlam konusunda karşılaşılan sorunlarla ilgili ve diğer bazı düzeltmelere gidilmiştir.

Pilot uygulama sonrasında ölçeğin yönergesi de gözden geçirilerek son şekli verilmiş ve asıl uygulamaya geçilmiştir. Esas uygulama için, 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde Marmara Üniversitesi'nde öğrenim gören toplam 600 öğrenciye ulaşılmıştır. Uygulama sonrası doldurulan tüm ölçekler incelemiş ve hatalı ya da eksik doldurulan 16 ölçek değerlendirmeden çıkarılarak toplam 584 ölçeğe ait verilerin girişi yapılarak ölçek geliştirme analizlerine başlanmıştır.

## İşlem

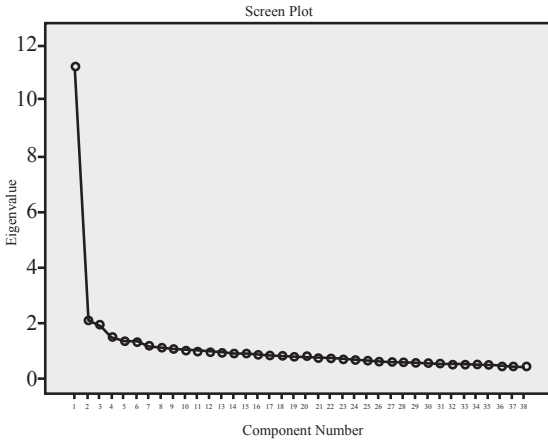
Veriler toplandıktan sonra istatistiksel işlemlere geçilmiştir. Bu aşamada; 56 maddelik ölçek katılımcılara uygulandıktan sonra veriler SPSS paket programında analize sokulmuştur. Yapılmış olan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları bulgular bölümünde verilmiştir.

## Bulgular

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği		.937
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-Kare Değeri	7.8073
	Serbestlik Derecesi	703
	p	.000

İlk faktör analizine toplam 56 madde ile başlanmıştır. İlk analizde döndürme işlemi yapılmamış ve ölçeğin 13 alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Bu ilk analizde; 20, 2 ve 49. maddeler birden fazla boyutta yer aldığı için, 1, 26 ve 12. maddeler ise tek başlarına bir alt boyut oluşturdukları için ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemin ardından Varimax Dik Döndürme Tekniği Kullanılarak 50 madde ile faktör analizi yeniden yapılmış ve 16. ve 42. maddeler ile 13. ve 8. maddeler beraber tek bir alt boyut oluşturduğu ve 23. maddenin de tek başına bir alt boyut oluşturduğu görülerek bu maddelerin de ölçekten atılmasına karar verilmiştir. Üçüncü faktör analizi 45 madde üzerinden gerçekleştirilmiş ve 40. ve 14. maddelerin beraber (sadece 2 maddeden oluşan) bir alt boyut oluşturdukları görülerek bu maddelerin de ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür. Dördüncü faktör analizi 43 madde üzerinde tekrarlanmış ve yine 52. ve 47. maddelerin de

beraber (sadece 2 maddeden oluşan) bir alt boyut oluşturdukları görülerek bu maddelerin de ölçekten atılmasına karar verilmiştir. 41 madde ile beşinci kez tekrarlanan faktör analizinde tüm maddelerin 8 alt boyutta toplandığı görülmüştür. Ancak, son faktör analizinden sonra 41 madde için alt%27 ve üst%27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz grup t testi kullanılarak yapılan ayırt edicilik analizlerinde, 6, 15 ve 50. maddelerin ortalamalarının istatistiksel olarak alt-üst gruplarda farklılaşmadığı ( $p > ,050$ ) başka bir deyişle ayırt edici olamadıkları görüldüğünden maddeler ölçekten atılmış ve 38 madde ile son faktör analizi yapılmıştır. 38 maddelik ölçeğin son halinde 7 alt boyutta toplandığı görülmüş ve her bir alt boyuta giren maddeler incelendiğinde, alt boyutların mantıklı bir şekilde gruplaştıkları görülmüştür.



Şekil-1: Scree Sınaması

“Scree” sınaması grafiğinde, grafik eğrisinin hızlı düşüş gösterdiği nokta yedinci faktörün olduğu yerdir. Yedinci faktörden sonra eğrinin aynı doğrultuda ilerlediği görülmektedir. Buradan ölçekteki faktör sayısının yedide kalması gerektiği düşüncesine ulaşılmıştır. Bulunan yedi faktöre ilişkin özdeğerler, ve kümülatif varyans yüzdeleri Tablo 3’de gösterilmiştir.

Faktör	Özdeğer	Kümülatif %
1	29.125	29.125
2	5.191	34.316
3	4.763	39.079
4	3.631	42.711
5	3.215	45.926
6	3.125	49.051
7	2.771	51.822

Tablo 3’de görüldüğü gibi, oluşan yedi faktörün açıklanan toplam varyans miktarı %51,822’dir. Faktörlerin açıkladıkları varyans miktarlarına bakıldığında sırasıyla; birinci faktörün %29,125’ini, ikinci faktörün %5,191’ini, üçüncü faktörün %4,763’ünü, dördüncü faktörün %3,631’ini, beşinci faktörün %3,215’ini, altıncı faktörün %2,125’ini ve yedinci faktörün ise %2,771’ini açıkladığı belirlenmiştir.

Faktör analizi sonucunda ölçekte kalmasına karar verilen maddelerin faktörlere dağılımı ile faktör yükleri Tablo 4’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Açıklanan varyans %	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan varyans %	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan varyans %	Kümülatif %
1	11.068	29.125	29.125	11.068	29.125	29.125	3.318	8.732	8.732
2	1.972	5.191	34.316	1.972	5.191	34.316	3.068	8.073	16.805
3	1.810	4.763	39.079	1.810	4.763	39.079	2.892	7.610	24.415
4	1.380	3.631	42.711	1.380	3.631	42.711	2.868	7.548	31.963
5	1.222	3.215	45.926	1.222	3.215	45.926	2.660	7.001	38.964
6	1.188	3.125	49.051	1.188	3.125	49.051	2.528	6.653	45.617
7	1.053	2.771	51.822	1.053	2.771	51.822	2.358	6.205	51.822
8	.969	2.550	54.372						
9	.932	2.453	56.825						
10	.895	2.355	59.180						
11	.874	2.299	61.480						
12	.848	2.232	63.712						
13	.803	2.114	65.826						
14	.766	2.015	67.841						
15	.740	1.948	69.789						
16	.725	1.909	71.698						
17	.700	1.842	73.539						
18	.683	1.797	75.336						
19	.662	1.742	77.079						
20	.648	1.706	78.784						

Yapılan analizler sonrası belirlenen alt boyutlara giren maddeler ve bu maddelerin sayısı Tablo 5.’de verilmiştir:

**Tablo 5.** Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler

Faktör	Madde Sayısı	Madde Numaraları
1	7 madde	18, 15, 11, 26, 12, 25, 36
2	6 madde	4, 5, 6, 2, 1, 21
3	6 madde	33, 23, 28, 30, 31, 34
4	4 madde	10, 8, 20, 24
5	5 madde	16, 22, 17, 3, 7
6	5 madde	14, 9, 19, 13, 29
7	5 madde	37, 32, 38, 35, 27

Tablo 5'e bakıldığında; birinci faktör 7 maddeden (18, 15, 11, 26, 12, 25, 36. maddeler), ikinci faktör 6 maddeden (4, 5, 6, 2, 1, 21. maddeler), üçüncü faktör 6 maddeden (33, 23, 28, 30, 31, 34. maddeler), dördüncü faktör 4 maddeden (10, 8, 20, 24. maddeler), beşinci faktör 5 maddeden (16, 22, 17, 3, 7. maddeler), altıncı faktör 5 maddeden (14, 9, 19, 13, 29. maddeler) ve yedinci faktör de 5 maddeden (37, 32, 38, 35, 27. maddeler) oluşmaktadır.

Her bir faktöre giren ölçek maddeleri incelenmiş ve alt boyutlar isimlendirilmiştir. Bu çerçevede; birinci faktöre giren maddeler gönüllü çalışmaların içinde olma, dernek-vakıf gibi kurumlara üye olma gibi ifadelerden oluştuğu için "Gönüllü Faaliyetlere Katılım" alt boyutu olarak, ikinci faktördeki maddeler maddi anlamda yapılan yardımları içerdiği için "Maddi Yardım", üçüncü faktördeki maddeler kişilerin beklenmedik zamanlarda, ani ve oldukça zarar verici olan durumlarını ortaya koyduğu için "Travmatik Durumlarda Yardım", dördüncü faktör tüm bireyleri değil de sadece yaşlı/hasta kişilere yapılan yardımcı edici davranışları içerdiğinden "Yaşlı/Hastalara Yardım", beşinci faktördeki yardım edici ifadeler bedensel güç gerektiren yardım durumları olduğundan "Fiziksel Güce Dayalı Yardım", altıncı faktörde toplanan ifadelerin hepsi okul yaşamında diğer öğrencilere yapılan yardım edici davranışları içerdiğinden "Eğitim Sürecinde Yardım" ve yedinci faktöre giren maddeler ise daha çok kişilerin yakınlarına, kendi çevrelerine yaptıkları yardımları kapsadığından "Yakınlık Duygusundan Kaynaklanan Yardım" olarak isimlendirilmiştir. Bu işlemin ardından, özgeciliğin alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin olup olmadığını görebilmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo-6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Özgeciliğin Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelatif İlişkiler

Özgeciliğin Ölçeği Alt Boyutları		Gönüllü Faaliyetlere Katılma	Maddi yardım	Travmatik Durumlarda Yardım	Yaşlı/Hastalara Yardım	Fiziksel Güce Dayalı Yardım	Eğitim Sürecinde Yardım	Yakınlık Duygusundan Kaynaklanan Yardım
<b>Gönüllü Faaliyetlere Katılma</b>	r		.635**	.543**	.590**	.532**	.487**	.552**
	p		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N		584	584	584	584	584	584
<b>Maddi yardım</b>	r			.498**	.524**	.512**	.495**	.524**
	p			.000	.000	.000	.000	.000
	N			584	584	584	584	584

<b>Travmatik Durumlarda Yardım</b>	r				.619**	.413**	.521**	.538**
	p				.000	.000	.000	.000
	N				584	584	584	584
<b>Yaşlı/Hastalara Yardım</b>	r					.519**	.497**	.523**
	p					.000	.000	.000
	N					584	584	584
<b>Fiziksel Güce Dayalı Yardım</b>	r						.546**	.541**
	p						.000	.000
	N						584	584
<b>Eğitim Sürecinde Yardım</b>	r							.527**
	p							.000
	N							584
<b>Yakınlık Duygusundan Kaynaklanan Yardım</b>	r							
	p							
	N							

Tablo 7 incelendiğinde, Özgecılık Ölçeği'nin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonucunda ölçeğin tüm alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir ( $p < .001$ ).

Bu işlemlerin ardından her bir alt boyutun güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Her bir faktöre giren maddeler üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha, Guttman ve Spearman Brown değerleri Tablo 7'de verilmiştir:

**Tablo 7:** Faktör Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlara Ait Güvenirlik Katsayıları

Faktör	Cronbach Alpha	Guttman	Spearman Brown
1 (Gönüllü Faaliyetlere Katılım)	.815	.723	.760
2 (Maddi Yardım)	.776	.752	.752
3 (Travmatik Durumlarda Yardım)	.757	.740	.743
4 (Yaşlı/Hastalara Yardım)	.760	.721	.721
5 (Fiziksel Güce Dayalı Yardım)	.743	.643	.655
6 (Eğitim Sürecinde Yardım)	.696	.640	.673
7 (Yakınlık Duygusundan Kaynaklanan Yardım)	.659	.633	.646
Toplam	.931	.892	.892

Tablo 7'de görüldüğü gibi, ölçeğin güvenilirliğine ait yapılan istatistiksel analiz sonucunda toplam güvenilirlik katsayıları sosyal bilimlerde kabul edilebilen yeterli yüksekliğe sahiptir. Alt boyutların güvenilirlik katsayılarına bakıldığında; en düşük Cronbach Alpha Katsayısı, Yakınlık Duygusundan Kaynaklanan Yardım alt boyutunda (.659), en düşük Guttman değeri yine Yakınlık Duygusundan Kaynaklanan Yardım alt boyutunda (.633) ve en düşük Spearman Brown değeri

de Yakınlık Duygusundan Kaynaklanan Yardım Alt Boyutunda (,646) olduğu görülmüştür. Ancak ölçeğin toplam Cronbach Alpha değeri ,931, toplam Guttman değeri ,892 ve toplam Spearman Brown değeri ise ,892 olarak bulunduğundan ölçeğin istatistiksel olarak güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Özgeçlilik Ölçeği'nin kriter geçerliğini belirlemek amacıyla Schwartz (1992) tarafından geliştirilen Schwartz Değerler Ölçeği kullanılmıştır. Belirtilen ölçek 74 öğrenciye uygulanmış ve uygulama sonrasında kriter geçerliğini test etmek amacıyla (Özgeçlilik Ölçeği alt boyutları ile Schwartz Değerler Ölçeği alt boyutları (özellikle yardımseverlik alt boyutu) arasındaki korelatif ilişkileri ortaya koymak amacıyla) Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 8.** Kriter Geçerliği İçin Yapılan Analizler

	Güç	Başarı	Hazırlık	Uyarılma	Özdenetim	Evrensellik	Yardımseverlik	Geleneksellik	Uyum	Güvenlik	
Gönüllü Çalışmalara Katılma	r	,173	,420**	,143	,231*	,335**	,546**	,559**	,546**	,421**	,404**
	p	,141	,000	,224	,047	,004	,000	,000	,000	,000	,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
Maddi Yardım	r	-,015	,282*	-,038	,155	,257*	,550**	,493**	,559**	,437**	,533**
	p	,902	,015	,746	,188	,027	,000	,000	,000	,000	,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
Travmatik Durumlarda Yardım	r	-,060	,375**	-,045	,266*	,268*	,453**	,542**	,379**	,430**	,355**
	p	,610	,001	,705	,022	,021	,000	,000	,001	,000	,002
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
Yaşlı/Hastalara Yardım	r	,076	,345**	,124	,095	,118	,394**	,430**	,478**	,416**	,348**
	p	,521	,003	,291	,420	,318	,001	,000	,000	,000	,002
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
Fiziksel Güce Dayalı Yardım	r	,079	,162	-,145	,064	,003	,432**	,464**	,418**	,498**	,405**
	p	,505	,169	,219	,590	,981	,000	,000	,000	,000	,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
Eğitim Sürecinde Yardım	r	,159	,420**	,003	,150	,280*	,511**	,475**	,535**	,469**	,362**
	p	,177	,000	,977	,203	,016	,000	,000	,000	,000	,002
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
Yakınlık Duygusundan Kaynaklanan Yardım	r	,158	,338**	,042	,111	,253*	,498**	,625**	,636**	,557**	,550**
	p	,178	,003	,725	,346	,029	,000	,000	,000	,000	,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74



Kriter geçerliliği kapsamında yapılan analizlerde, Özgeçilik Ölçeği'nin tüm alt boyutları ile Schwartz Değerler Ölçeği'nin *Yardımseverlik* alt boyutu arasında pozitif yönde istatistiksel olarak  $p < .001$  düzeyinde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Yani katılımcıların özgeçilik davranışları (tüm alt boyutlarıyla) arttıkça Schwartz Değerler Ölçeği'nin yardımseverlik alt boyut puanları da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artmaktadır. Bu bulguya bakarak, Özgeçilik Ölçeği'nin kriter geçerliliğinin sağlanmış olduğunu söylenebilir.

## Tartışma ve Yorum

Bu araştırma, evrensel ve kültüre özgü öğeler içeren, bireylerin başkalarına yönelik kendilerini düşünmeksizin yaptıkları yardımları kapsayan özgeçilik davranışlarını ölçmeye çalışan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçek geliştirme çalışmasının en başında, özellikle kültürel unsurlar içermesi için, farklı bölgelerden ve sosyo-ekonomik düzeylerden gelen öğrencilerle çalışılmış ve onların kendi algılarındaki özgeçilik davranışların belirlemek amacıyla birer kompozisyon yazdırılmıştır. Böylece, tüm değerlerde olduğu gibi özgeçiliğin evrensel doğruları yanında kültüre özgü olan yönü de ihmal edilmemiştir.

Geliştirilen ölçek 7 alt boyuttan oluşan toplam 38 maddeden oluşmaktadır. İstatistiksel analizler sonucu oluşan bu yedi faktörün, toplam varyansın %51,822'sini açıkladığı görülmüştür. Sosyal alanlarda bu değer %40 ile %60 arasında olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2002). Bu değer, duyuşsal alanla ilgili olan bir ölçme aracı için oldukça yeterli bir değer olarak değerlendirilebilir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, her bir maddenin faktör yükünün yeterli faktör değerini taşıdığı ve her bir alt boyutta toplanan maddelerin oldukça mantıklı şekilde kümelendiği görülmüştür. Buna göre yapılan alt boyut isimlendirmelerinin bu boyutları sağlıklı şekilde nitelendirdiği düşünülmektedir. Yine alt boyutların literatürdeki özgeçilik açıklamalarıyla da tutarlı olduğu ileri sürülebilir. İlgili alan yazına bakıldığında; özgeçiliğin maddi anlamda zor durumlarda olanlara maddi yardım etme, gönüllü çalışmalara katılarak dezavantajlı kişilere yardım sağlama, yine özellikle hasta/yaşlı, travmatik yaşantılar geçiren kişilerin yardımına koşma, sadece maddi değil manevi yönde de destek olma ve zaman ve bedensel güç kaynağını başkalarının faydasına sevk etme gibi boyutlar içerdiği görülmüştür. Dolayısıyla bu ölçek geliştirme çalışmasında istatistiksel analizler sonucu oluşan özgeçilik davranışı alt boyutlarının konuyla ilgili açıklamalarla tutarlı olduğu söylenebilir.

Geliştirilen ölçeğin alt boyutları arasındaki korelatif değerlere bakıldığında tüm alt boyutların birbirleriyle yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler gösterdiği görülmüştür. Bu anlamlı korelatif ilişkilere bakarak, ölçeğin alt boyutlarının toplamda aynı olguyu ölçtüğü ileri sürülebilir. Yine özgecilik ölçeğinin kriter geçerliliğini ortaya koymak için; özgecilik ölçeği alt boyutlarının Schwartz Değerler Ölçeği yardımseverlik alt boyutu ile ilişkileri incelendiğinde de geliştirilen ölçeğin tüm alt boyutların Schwartz Değerler Ölçeği yardımseverlik alt boyutu ile yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgunun bize, ölçeğin kriter geçerliliğini sağladığını göstermektedir.

Ölçeğin iç tutarlılığını test etmek için, faktör sonucunda belirlenen alt boyutlar ve bu boyutlara ait Cronbach Alpha katsayıları incelendiğinde; 1. faktörün Cronbach Alpha değeri .815, 2. faktörün .776, 3. faktörün .757, 4. faktörün .760, 5. faktörün .743, 6. faktörün .696, 7. Faktörün .659 ve toplam Cronbach Alpha değerinin ise .931 olduğun görülmüştür. Bu alt boyutlardan sadece 6 ve 7. boyutların Alpha değeri .700'un altındadır. Ancak toplam Alpha değerinin oldukça yüksek olması ölçeğin iç tutarlılık niteliğini sağladığını göstermektedir. Bu sonuçlara bakarak, ölçekteki her bir maddenin birbiriyle ve toplam puanla ilişkili ve uyumlu olduğu yani iç tutarlılığı sağladığı ileri sürülebilir.

Yapılan tüm analizlere genel olarak bakıldığında, geliştirilen ölçeğin kişilerin özgecilik davranışlarını ölçebilecek geçerlik ve güvenilirlik kriterlerini taşıdığı söylenebilir. Ancak, özellikle 2 alt boyutta daha yüksek güvenilirlik katsayılarına ulaşmak için daha geniş bir çalışma grubuyla farklı çalışmaların yapılabileceği önerilebilir. Ayrıca özgecilik gibi değerlerin kültürel yönünü daha net görebilmek ve genel verilerin yanı sıra özel verilere de erişebilmek için konuyla ilgili nitel çalışmaların yapılmasının ve varılan bulguların nicel verilerle beraber karma araştırma desenleriyle ele alınmasının konuya çok daha sağlıklı bakmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Bernal, G. & Berger, S. M. (1976). Vicarious eyelid conditioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 62-68.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (Çev.: İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı. Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Çelikkaya, H. (1998). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Dilmaç, B. (1999). İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve *ahlâki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yayınlamamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Geçtan, E. (1999). *İnsan olmak*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Hançerlioğlu, O. (1986). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- İmamoğlu, E. O. (1979). Sosyal psikolojide 1970'lerde incelenen konular ve yöntem açısından genel bir bakış. *Türk Psikoloji Dergisi*, 5, 14-19.
- Freedman, J. L., Sears, D. O. & Carlsmith, J. S. M. (1993). *Sosyal psikoloji*. (Çev.:A. Dönmez). Ankara: İmge Kitapevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kornblum, S. & Lee, J. W. (1995). Stimulus-response compatibility with relevant and irrelevant stimulus dimensions that do and do not overlap with the response. *Journal of Experimental Psychology-Human Perception and Performance*, 21, 855-875.
- Köknel, Ö. (2007). *Çatışan değerlerimiz*. Ankara: Altın Kitapevi.
- Mercin, L. (2005). Piaget ve Kohlberg'in ahlâk (moral) gelişim kuramlarının özellikleri ve karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5, 73-86.
- Palaz, S. & Boz, İ. (2008). Üniversite mezunu yetişkinlerin farklı organizasyonlarda gönüllü hizmet vermesini etkileyen faktörler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 95-106.
- Piliavin, J. A. & Charng, H. W. (1990). Altruism: A review of recent theory and research. *The Annual Review of Sociology*, 16, 27-65.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73-88.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- TDK. *Özgeçilik*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

## The Study of Development of Altruism Scale\*

Durmuş ÜMMET\*\*

Halil EKŞİ\*\*\*

Mustafa OTRAR\*\*\*\*

### Abstract

The purpose of this study is to create an appropriate scale that complies with the cultural context so as to evaluate the altruism of the people. The reliability and validity of the scale was conducted with the help of 584 students attending different faculties of Marmara University. 336 of the participants were female whereas 248 of them were males and their age average was 22.90. In order to create the scale, factor analysis was applied as well as criterion validity, item differentiation and reliability test of Crombach Alpha. After the study, a scale that can explain 51.82 % of the variance in total and that is made up of 38 item along with 7 sub-themes (volunteer participation, financial support, urgent

---

\* This article is based on the PhD dissertation named “*The Examination of University Students’ Altruistic Behaviors in the Context of Transactional Analysis Ego State and Life Satisfaction*”.

\*\* Dr., Marmara University, Atatürk Education Faculty, Department of Educational Sciences

**Address for correspondence:** Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Göztepe, İstanbul

**E-mail:** dummet@marmara.edu.tr

\*\*\* Prof. Dr., Marmara University, Atatürk Education Faculty, Department of Educational Sciences

**E-mail:** halileksi@marmara.edu.tr

\*\*\*\* Assist. Prof. Dr., Marmara University, Atatürk Education Faculty, Department of Educational Sciences

**E-mail:** motrar@marmara.edu.tr

help in a traumatic situation, assistance for the help and the sick, help based on physical power, help in educational process, help due to the sincerity) was constituted. The Cronbach Alpha reliability test scores were calculated for the whole items and the sub-themes as well. It was determined that Cronbach Alpha value was 0.81.

## **Introduction**

The need of being together with other people and demand of life of human being, as a social being, have caused to establish relationships out of arbitrariness but within the certain expectations and rules between people. When these rules are formed, cherished and passed over through the generations, the notion “value” has come out. Value is an abstract unit of measurement determining the importance of solid or abstract notions; also is a word defining the importance or the states of living and non-living creatures, events and phenomena (Köknel, 2007). Values are shared thoughts about what is right in the society (Kornblum, 1994). Values have a significant role for explaining and examining human behaviors, and preferring any behavior to the other one. Besides, values are the criteria that people consult to evaluate other people, characteristics, desires and intentions, and behaviors (Dilmaç, 1999; Sarı, 2005). Values are internalized and experienced social, humanistic, ideological or divine based all kinds of perceptions, thoughts, behaviors, rules and evaluations that are accepted in a society, or in a belief and ideology systems, or among people (Çelikkaya, 1998; Dilmaç, 1999).

Values are among the most important criteria that give meanings and values to the socio- cultural elements of the society that we live in (Hançerlioğlu, 1986). In common, values are diverse that are indispensable for the health of individuals and society. At the same time, as the values of society reflect to the individual, the values of individuals reflect to the society and groups, as well. One of the above mentioned values, *altruism*, is defined as to contribute positively to the lives of other people both materially and morally with no expectation of benefits.

The Dictionary of Pedagogical Terms by Turkish Language Association defines altruism as “the view and moral attitude which are adopted as a principle for the sake of well-being of others with no expectation of benefits” (TDK, 2008). Altruism explains the reasons why an individual spends time with voluntary activities, using the material goods and consumes energy thinking of the other people and the situation that they are in (Palaz & Boz, 2008).

Altruism is a behavior of helping without expecting any kinds of rewards (Freedman, Sears & Carlsmith, 1993). İmamoğlu (1979) cited the altruism definition of Macaulay and Berkewitz as “in this context, there are many behavior patterns such as helping, sharing, generosity and the effort of decreasing social unfairness and inequality” and altruism is the same as prosocial behaviors. According to Piliavin and Charning (1990), all of the values towards meeting the other people’s needs, preferences and behaviors rather than satisfying one’s own desires and needs can be defined as altruism.

There are many views about why / how an individual perform altruistic behaviors. Fisher and Cole (1993) categorized under three theories the motivations that lead the individuals to do voluntary activities as (1) needs, (2) conscious reasons and (3) to be beneficial. Another variable is the effect of the behaviors of other people in the development and determination of altruism (Cüceloğlu, 1998).

One of the theories that shed light on the origin of altruistic behavior is Psychoanalytic Theory. According to the theory, there are such defense mechanisms that not only they prevent the anxiety, but also they contribute to the individual in order to adapt his/her environment. One of the successful defense mechanisms, identified as positively sharing the problems of other people, is *altruism* (Burger, 2004; Cüceloğlu, 1998; Geçtan, 1990).

Social learning theory defends that intertwined personal and environmental factors are decisive in forming of values. Social learning theorists posit that moral principles are learned by modeling, imitation and reinforcement (Mercin, 2005). The leading representatives of humanistic psychology and counseling psychology, Carl Rogers and Abraham Maslow, and Fritz Perls, theoretician of Gestalt counseling psychology, set “being good and altruistic” at the top of their theoretic point of view as a characteristic of human nature (Bernal & Berger, 1976; Kağıtçıbaşı, 1988).

As the other affective characteristics, altruism is hard to evaluate and measure directly. Though, these values that were altered into behaviors should be observed or valid and reliable measuring instruments should be used. On the other hand, affective characteristics heavily bear the traces of the culture, that is, the values of an individual are molded according to the characteristics of the culture that he/she has grown in. In this context, the developed or used measuring instruments should involve universal elements along with cultural elements. In this

study, the aim is to develop a culture specific altruism scale that will be used to measure the altruistic behaviors of individuals.

## **Method**

The conducted research is a study of developing a scale. Therefore, the research is involved the procedures of developing a scale (altruism scale) as relevant to its aim. The study was conducted in four stages as, specifying the scale items, consulting to an expert, applying the scale and obtaining validity and reliability.

### **The Study Group**

The data of the altruistic scale was conducted by inquiring 336 female and 248 male students, totally 536 students who have been educating in different faculties of Marmara University. The average age of the students is 22,90.

### **Altruism Scale**

At the first stage of the scale development, the literature about altruism was examined. After the subject was examined carefully, altruism was explained to 50 students and they were asked to write an essay. Considering the literature, the essays of the students were evaluated one-by-one and 75 items that were thought as to be a sign of altruistic behavior were prepared. The prepared items were studied by five experts that were educated in this field. After these procedures, 19 items were subtracted and seven items were edited, finally 56 items draft were prepared. Considering the formation of the scale, 5-point type was used (1= Strongly Disagree, 2= Disagree, 3= Neutral, 4= Agree, 5= Strongly Agree). The scale was applied as a pilot scheme to 55 students. After the pilot scheme, the instruction of scale was reviewed and finalized and actual application was started. The actual application was applied to 584 students from Marmara University in 2010- 2011 Academic Year at Spring Term.

### **Procedure**

After the data was conducted, statistical analysis was done. At this stage, after 56-item scale was applied to the participants, the data was put into SPSS programme for the analysis. The validity and reliability study were explained in the Findings section.

## Findings

For the first factor analysis 56-item was started. In the conducted analysis, item elimination was done due to low factor loading or not having distinction power. The last analysis showed that the final version of 38 item-scale was accumulated into 7 sub-dimensions. When examining the items that were in each sub-dimension, it was seen all sub-dimensions had grouped logically.

The amount of total variances of obtained seven factors was 51,822%. Reviewing the amount of variances that were explained by the factors, consecutively, first factor explained 29,125%, second factor explained 5,191%, third factor 4,763%, fourth factor explained 3,631%, fifth factor 3,215%, sixth factor explained 2,125% and the seventh factor explained 2,711%. Then, the scale items that were involved in each factor were examined and the sub-dimensions were named as “Participating in Volunteering Activities”, “Financial Aid”, “Aid under Traumatic Situations”, “Aid to Older People/ Patients”, “Aid Based on Physical Strength”, “Aid in Educational Process”, “Aid Based on Intimate Feeling”. After this procedure, whether there are significant relationships among the sub-dimensions of altruism scale, Pearson Product-Moments Correlation Analysis were done and it was seen that there were positively significant relations among all sub-dimensions of scale.

After these procedures, the reliability analysis were completed for each sub-dimensions and total Cronbach Alpha was .931; total Guttman was ,892; and total Spearman Brown was ,892 were found, therefore it was decided that the scale was statistically reliable.

Schwartz Value Scale, developed by Schwartz (1992), was used for determining the criteria validity of the Altruism Scale. The conducted analysis within the scope of criteria validity, it was found out that all sub-dimensions of Altruism Scale were positively and significantly related to the sub-dimension *Benevolence* of Schwartz Value Scale, statistically  $p < .001$ .

## Discussion and Commentary

This research is a study of developing a scale, measuring *altruism* behaviors involved universal and culture specific elements and included the helps that individuals performed towards the other people without thinking of themselves. At the first stage of scale development, especially in the aim of including culture specific elements, studied with students who come from different regions and



socio-economic levels and they were asked to write an essay to find altruistic behaviors according to their perception. Thus, as for all values, not only universal truths of altruism but also the culture specific truths were handled.

Developed scale was formed by 38 items that had 7 sub-dimensions. It was seen that 7 sub-dimensions explained 51,822% of total variances looking at the results of the statistical analysis. This value can be assessed as fairly enough regarding a measurement instrument for affective domain. Also, it can be stated that the sub-dimensions are consistent to the explanation of altruism in literature. When looking at the literature, altruism includes supporting financially to the people that are in financial difficulties, helping the disadvantaged people by participating voluntary activities, aiding to especially older people/ patient or traumatized people, aiding not just financially but morally, aiding to use their physical strength and time for the sake of others.

Correlative values among the sub-dimensions of developed scale, it was seen that all sub-dimensions have strong significant relationships with each other. To present the criteria validity of altruism scale; examining the relationship of sub-dimension of altruism scale and the sub-dimensions of Schwartz Value Scale, it was found that all sub-dimensions of developed scale and the sub-dimension *benevolence* of Schwartz Value Scale had high level of significant relationship with each other.

Testing the internal consistency of the scale; the sub-dimensions were determined based on the factor results and Cronbach Alpha Coefficient of these sub-dimensions were examined and it was found out that the scale is relevant and appropriate to the reliability standards.

Generally looking at all the analysis, it can be said that developed scale has validity and reliability criteria that can measure the altruistic behavior of people. Yet, it can be recommended that different studies should be conducted with a more crowded study group. Besides, to be aware of cultural influences of altruism and apart from general data, in order to attain the specific data, qualitative studies should be conducted. It is thought that the obtained findings, when handled with quantitative data and its mixed designs, can be helpful to investigate the subject more carefully and properly.

**Keywords:** Value, Altruism, Validity, Reliability



## İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Değerlerini Yordayan İki Önemli Değişken: Siber Zorbalık Eğilimleri ve Okul Kültürü Arasındaki İlişki

Erkan YAMAN\*

Danyal KARAKÜLAH\*\*

Bülent DİLMAÇ\*\*\*

**Özet-** Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin siber zorbalık eğilimleri ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin siber zorbalık eğilimlerini belirlemek için Sakarya ilinde alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki okullardan seçilmiş 400 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Araştırma verileri, “Siber Mağdur ve Zorbalık Ölçeği” ve “Okul Kültürü Algısı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, siber zorbalık ile okul kültürünün alt boyutu olan katı kurallara bağlılık arasında pozitif düzeyde ilişki olduğu; kız ve erkek öğrenciler arasında siber zorbalık açısından anlamlı bir farklılık olduğu; haftalık internet kullanım sıklığının siber mağduriyeti yordamadığı fakat haftalık internet kullanım sıklığı yüksek olan öğrencilerin daha fazla siber zorbalık yaptıkları; cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyin siber zorba ve siber mağduriyeti yordamadığı bulgulanmıştır.

\* Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

**E-posta:** eyaman@sakarya.edu.tr

\*\* Öğr., Mustafa Asım İlköğretim Okulu/Sakarya

\*\*\* Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

**E-posta:** bulentdilmac@gmail.com

Siber zorbalığın önlenmesi için yapılan çalışmaların pozitif okul kültürü oluşturmaya odaklanması gerektiği öneriler arasındadır.

**Anahtar Kelimeler-** Değerler, Siber zorbalık, Okul kültürü, Öğrenci

## **Giriş**

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilişim ve iletişim teknolojileri ergenlerin yaşamının önemli bir parçası haline gelmiştir. Yapılan araştırmalar (Patchin ve Hinduja, 2006; Slonja ve Smith, 2008) ergenlerin cep telefonunu, bilgisayarları, interneti, cep bilgisayarlarını içeren bilişim ve iletişim teknolojilerini yoğun biçimde kullandığını göstermektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalar (Erdur-Baker ve Kavşut, 2007; Topçu, Erdur-Baker ve Çapa-Aydın, 2008) da benzer biçimde bilişim ve iletişim teknolojilerinin ergenler tarafından yoğun biçimde kullandığını ortaya koymaktadır.

Bilişim ve iletişim teknolojilerinin ergenler arasında yoğun olarak kullanılmasının ergenlere birçok faydasının olduğu bilinmektedir. Ergenler, bilişim ve iletişim teknolojilerini sosyalleşme, iletişim ve bilgiye ulaşma amacıyla kullanılmaktadır. Yaman, Eroğlu ve Peker (2011) ergenlerin artık arkadaşlıklarını yoğun olarak bilişim ve iletişim teknolojileri aracılığıyla kurduğunu ve sürdürdüğünü ifade etmektedir.

Siber zorbalık kavramı ilk kez Kanadalı eğitimci Belsey tarafından 2000’li yıllarda kullanılmaya başlanmıştır. Lacey, (2007) siber zorbalığı sosyal saldırıların elektronik iletişim araçlarıyla yapılması olarak nitelendirmektedir. Willard (2005) ise siber zorbalığı dijital teknolojinin diğer bireylere rahatsız edici mesajlar göndermek ve sosyal saldırı yapmak amacıyla kullanılması olarak tanımlamaktadır.

Munro (2002)’ya göre, bilişim ve iletişim teknolojileri; bireylerin kimliğini saklamasına, kendilerini iletişim kurdukları kişilerin yüz ifadelerinden soyutlayabilmesine, düşüncelerini anında sansürsüz olarak karşı tarafa bildirmesine ve kişisel davranış biçimlerini abartılı olarak ifade etmelerine imkân vermekte böylelikle siber zorbalığa zemin hazırlamaktadır.

Smith, Mahdavi, Carvalho ve Tippett (2006) siber zorbalığın SMS yoluyla, cep telefonu kamerası aracılığıyla video ve resim çekilerek, cep telefonuyla diğer bireyleri rahatsız ederek, sohbet odalarında, e-posta yoluyla, anlık mesajlaşma sırasında ve web kameraları aracılığıyla gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir.

Willard (2004), siber zorbalık türlerini şu şekilde sıralamaktadır: Çevrimiçi kavga etme (Flaming-bireyi aşağılayıcı, kaba bir mesajı doğrudan kendisine veya çevrimiçi gruplara gönderme), *zarar verme* (harassment-bireye sürekli olarak saldırganca mesajlar gönderme), *iftira* (denigration-bireyin saygınlığına zarar vermek için hakkında söylentiler çıkarma), *başka bir kimliğe bürünme* (impersonation-bireyi sıkıntıya sokacak, onu kötü gösterecek mesajları diğerlerine o birey adına gönderme), *başkasının bilgilerini internet ortamında izinsiz kullanma* (outing/trickery-bireyin utanmasına yol açacak kişisel sırlarını sanal ortamda paylaşma, fotoğraflarını ve videolarını başkalarına gönderme veya bireyi kişisel bilgilerini paylaşması konusunda kışkırtma), *siber taciz* (cyberstalking-mesaj kutuları, sohbet odaları gibi herkesin girebileceği alanları kullanarak bireyi tehdit veya taciz etme) ve *dışlama* (exclusion-bireyin sanal ortamdan kasıtlı olarak dışlanması).

Araştırmacıların üzerinde durduğu bir başka nokta siber zorbalığın geleneksel zorbalıkla ilişkisidir. Bazı araştırmacılar (Li, 2007; Syts, 2004) siber zorbalığın geleneksel zorbalığın bir uzantısı olduğunu savunurken, diğer bir grup (Strom ve Strom, 2005) siber zorbalığın geleneksel zorbalıktan farklı bir yapı olduğunu öne sürmüştür. Patchin ve Hinduja'ya (2006) göre geleneksel zorbalıkta güç dengesizliği fiziksel bakımdan üstün olmayı içerirken, siber zorbalıkta güç dengesizliği denilince teknolojik becerilerin fazla olması anlaşılmalıdır. Strom ve Strom (2005), siber zorbalıkta mağdurun her an ve her yerde zorbalığa uğrama tehlikesiyle karşı karşıya bulunduğunu ifade etmektedir. Buna karşın geleneksel zorbalıkta mağdur, ortamdan ayrıldığında zorbalığın hedefi olmaktan kurtulabilmektedir. Bauman (2007) siber zorbalıkta zarar verici mesajların ve görüntülerin çok kısa sürede birçok kişiye ulaştırılabilmesinin siber zorbalığı geleneksel zorbalıktan daha tehlikeli hale getirdiğini ifade etmektedir. Son olarak Patchin ve Hinduja (2006) siber zorbalıkta kimliğini gizleme olanağının bulunmasının mağduru rahatsız etmeyi, korkutmayı ve mağdurun kendisini çaresiz hissetmesini sağlayan siber zorbanın amacına kolaylıkla ulaşmasına, sosyal normlara uymama konusunda kendisini özgür hissetmesine ve saldırganca davranışları istediği şekilde sergilemesine yol açtığını ifade etmektedir.

Araştırmalar siber zorbalığın öğrencilerin okul yaşamı üzerinde olumsuz etkileri bulunduğunu göstermektedir. Nitekim siber mağdurların notlarının birdenbire düştüğü (Beran ve Li, 2007) ve okulu güvenilir bir yer olarak algılamadıkları (Varjas, Henrich ve Meyers, 2009) ortaya konmuştur. Siber mağdurların notlarının birdenbire düşmesinin derslere yoğunlaşamamalarından ve kendilerini çaresiz ve dışlanmış hissetmelerinden kaynaklandığı ifade edilmektedir (Patchin ve Hinduja, 2006). Siber zorbalığın okul yaşamına etkileriyle ilgili en güçlü bulguyu Ybarra, Diener-West ve Leaf (2007) tarafından yapılan araştırma sunmaktadır. Bu araştırmacılar yoğun biçimde siber zorbalığa maruz kalmanın okuldan kaçma, okulu bırakma, okula silah getirme ve tutuklanmayla ilişkili olduğunu bulmuştur.

Araştırmanın diğer kavramı okul kültürüdür. Okul kültürü, okulun çok uzun bir süre zarfında oluşturduğu değerler, normlar, inançlar ve gelenekleri içermektedir. Heckman 'a (1993) göre okul kültürü, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin birlikte paylaştıkları ve onların faaliyetlerini yönlendiren inançlardır. Çelik'e (2000) göre, güçlü okul kültürü, yönetici ve öğretmenlerin ortak değer, norm ve inançlar etrafında birleşmeleri sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Okullarda bilişim ve iletişim teknolojilerinin kullanımını etkileyen en önemli değişkenlerden birisi de kuşkusuz okul kültürüdür. Bu bağlamda okul kültürünün, öğrencilerin bilişim ve iletişim teknolojilerini yanlış biçimde kullanmalarını içeren siber zorbalıkla ilişkisinin incelenmesi, siber zorbalığın daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Nitekim Çayırdağ (2006), okul kültürünün öğrenci davranışlarına etkisinin anlaşılmasının, istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerinin anlaşılması ve çözüme ulaştırılması bakımından önemli olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla okulda siber zorbalığı minimize etmenin önemli yollarından birisinin pozitif bir okul kültürü oluşturmak olduğu söylenebilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin siber zorbalık eğilimleri ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma, konu ve amaçlara uygunluğu nedeniyle betimsel tarama modelinde yapılmıştır (Karasar, 2005).

## **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Sakarya ilinde ilköğretim ikinci kademe okullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu evrenden tabakalı örnekleme yoluyla örneklem alınmıştır. Olasılığa dayalı örnekleme biçimlerinden olan tabakalı örneklemede evren, tek ya da birkaç ölçüte göre alt gruplara ayrılır, sonra her tabakadan basit bir yansız örneklem alınır. Bu yöntemde evren, benzer alt tabakalara ayrıldığından alt evrenlere ait varyansların daha küçük olmasına, dolayısıyla daha küçük örneklemlerle daha temsili istatistiklere ulaşılabilir (Balci, 2010). Araştırmada, alt, orta ve üst düzey sosyoekonomik okullardan eşit oranda seçilmiş 400 öğrenci örneklem olarak alınmıştır.

## **Veri Toplama Araçları**

Araştırma verileri, Çetin, Yaman ve Peker (2011) tarafından geliştirilen “Siber Mağdur ve Zorbalık Ölçeği (SMZÖ)” ve Çayırdağ (2006) tarafından geliştirilen “Okul Kültürü Algısı Ölçeği (OKAÖ)” kullanılarak toplanmıştır. SMZÖ; siber sahtecilik (SS), siber dilsel zorbalık (SZ) ve kimliğini gizleme (KG) boyutlarından birisi siber mağdur ve diğeri siber zorbalık olmak üzere ve her biri 22 soru içeren paralel iki formdan oluşmaktadır. Katılımcılar siber mağdur olma durumlarını “Bana Yapıldı” kısmında yer alan “Daima (5)”dan “Asla (1)”ya uzanan beşli likert tipi bir derecelendirmeyi kullanarak yapmaktadır. Siber zorbalık içeren davranışlara katılma derecelerini ise yine aynı biçimde “Ben Yaptım” kısmında yer alan ve “Daima (5)”dan “Asla (1)”ya uzanan beşli likert tipi derecelendirmeyi kullanarak yanıtlamaktadır. İç tutarlık güvenirlik katsayısı siber mağdur olma formu için .89 olarak bulunmuştur. Ayrıca iç tutarlık katsayıları siber mağdur olma formunun siber sahtecilik alt boyutu için .86, siber dilsel zorbalık alt boyutu için .80 ve kimliğini gizleme alt boyutu için .68 olarak belirlenmiştir. Siber zorbalık formunun iç tutarlık katsayısı .89 bulunmuştur. Siber zorbalık formunun iç tutarlılık katsayıları ise siber dilsel zorbalık alt boyutu için .83, siber dilsel zorbalık alt boyutu için .81 ve kimliğini gizleme alt boyutu için de .69 olarak tespit edilmiştir.

Ölçeğin test-tekrar test güvenirliği siber mağdur formu için .85, siber zorbalık formu için ise .90 olarak bulunmuştur. Siber mağdur formunun alt boyutları açısından test-tekrar test güvenirlik katsayıları siber sahtecilik için .87, siber dilsel zorbalık için .80 ve kimliğini gizleme için .69 olarak bulunmuştur. Siber zorbalık formunun alt boyutları açısından test-tekrar test güvenirlik katsayıları incelendiğinde siber sahtecilik için .86, siber dilsel zorbalık için .73 ve kimliğini gizleme için .72 olarak bulunmuştur.

Ayrıca yapılan doğrulayıcı faktör analizinde elde modelin uyum indeksleri incelenmiştir. Siber mağdur formundan uyum indeksi değerleri RMSEA=.058, NFI=.94, CFI=.96, IFI=.94, RFI=.93, GFI=.90 ve NNFI=.96 olarak, siber zorba formunun ise uyum indeksleri RMSEA=.056, NFI=.95, CFI=.97, IFI=.95, RFI=.94, GFI=.91 ve NNFI=.97 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin siber mağdur formundan yüksek puan alma siber mağdur durumunun, siber zorbalık formundan yüksek puan alma ise siber zorbalık yapma durumunun yüksekliğine işaret etmektedir (Çetin, Yaman ve Peker, 2011).

Okul Kültürü Algısı Ölçeği (OKAÖ) ise başarı, katı kurallara bağlılık ve gelişim alt boyutlarından oluşan 14 maddelik 5 likert tipi bir ölçektir. Katılımcıları maddelere katılma derecelerini “Kesinlikle katılıyorum”dan “Kesinlikle katılmıyorum”a uzanan beşli likert tipi bir derecelendirmeyi kullanarak yapmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ölçeğin bütünü için .69, gelişim alt boyutu için .78, başarı alt boyutu için .58 ve katı kurallara bağlılık alt boyutu için .54 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği ise ölçeğin bütünü için .77, gelişim alt boyutu için .86, başarı alt boyutu için .83 ve kurallara bağlılık alt boyutu için .80 olarak bulunmuştur. OKAÖ, alt boyutları dikkate alınarak değerlendirilmekte, toplam puan vermemektedir. Yüksek puan alınan alt boyut okulda o yönde bir kültürün baskın olduğunu göstermektedir (Çayırdağ, 2006).

## Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Analizde cinsiyet, sosyo ekonomik düzey ve internet kullanım sıklığı dummy değişkeni olarak adlandırılan yeni yapay bir değişkene dönüştürülerek analize dahil edilmiştir. Erkekler =1, kızlar=0; ilk sosyo ekonomik düzeydeki dummy değişkeninde alt=1, diğerleri=0; ikinci sosyo ekonomik düzeydeki dummy değişkeninde diğerleri=1; alt=0; bir haftada 7 saat ve üzeri internet kullanma sıklığı=1, 7 saat ve altı internet kullanma sıklığı=0 olarak gösterilmiştir.

## Bulgular

Cinsiyet, internet kullanım sıklığı, sosyo-ekonomik düzey ve okul kültürü ölçeğinin alt boyutlarını oluşturan başarı, katı kurallara bağlılık, gelişimin siber zorbalık üzerindeki etkisini incelemek amacıyla kurulan regresyon analizinin sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir.



**Tablo 1.** Siber Zorbalığı Yordayan Değişkenlere İlişkin Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	$\beta$	t	p
1. Adım			
İnternet kullanım sıklığı	.225	4.61	.000
2. Adım			
İnternet kullanım sıklığı	.212	4.38	.000
Katı kurallara bağlılık	.158	3.26	.001
3. Adım			
İnternet kullanım sıklığı	.195	3.98	.000
Katı kurallara bağlılık	.144	2.95	.003
Cinsiyet	.102	2.07	.039

1. Adım için  $R^2=.04$ , 2. Adım için  $R^2=.07$ , 3. Adım için  $R^2=.08$  ( $p<.001$ ).

Siber zorbalığı yordayan değişkenlere ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre 1. Adım'da düzenli internet kullanımının siber zorbalığın % 4'ünü açıkladığı, 2. adımda okul kültürü ölçeğinin katı kurallara bağlılık alt boyutunun siber zorbalığın açıklanmasına % 3'lük bir etkisinin olduğu, 3. adımda ise cinsiyetin siber zorbalığın açıklanmasına % 1'lik bir katkı sağladığı görülmüştür. Üçüncü adımda siber zorbalığı açıklayan en güçlü değişkenin internet kullanım sıklığı olduğu belirlenmiştir ( $\beta= .195$ ,  $t=3.98$ ).

Sosyo-ekonomik düzey ve okul kültürü ölçeğinin alt boyutlarını oluşturan başarı ve gelişimin yapılan regresyon analizinde siber zorbalık üzerindeki bir yordayıcı etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Cinsiyet, internet kullanım sıklığı, sosyo-ekonomik düzey ve okul kültürü ölçeğinin alt boyutlarını oluşturan başarı, katı kurallara bağlılık, gelişimin siber mağduriyet üzerindeki etkisini incelemek amacıyla kurulan regresyon analizinin sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2:** Siber Mağduriyeti Yordayan Değişkenlere İlişkin Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	$\beta$	t	p
1. Adım			
Katı kurallara bağlılık	.232	4.75	.000

1. Adım için  $R^2=.05$ .

Siber mağduriyeti yordayan değişkenlere ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre yalnızca internet kullanım sıklığının siber mağduriyeti yordadığı

görülmüştür ( $\beta=.23$ ,  $t=4.75$ ,  $p=.000$ ). Cinsiyet, internet kullanım sıklığı, sosyo-ekonomik düzey ve okul kültürü ölçeğinin alt boyutlarını oluşturan başarı ve gelişimin yapılan regresyon analizinde siber mağduriyet üzerinde bir yordayıcı etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

## **Tartışma**

Araştırma sonucunda, haftalık internet kullanım sıklığı yüksek olan öğrencilerin daha fazla siber zorbalık yaptıkları saptanmıştır. Birçok araştırmacı (Erdur-Baker ve Kavşut, 2007; Li, 2007; Yaman ve Peker, 2012; Ybarra ve Mitchell 2004; Peker ve Eroğlu, 2010) bilişim ve iletişim teknolojilerinin kullanım sıklığı ile siber zorbalığın ilişkili olduğunu bulmuştur. Çetin, Peker ve Eroğlu'nun (2010) kız öğrencilerde internet bağımlılığının artmasının ve yaşam doyumunun düşmesinin siber zorba olma olasılığını arttırdığı, yine Eroğlu'nun (2011) riskli internet davranışların siber zorbalıkla ilişkili davranışları arttırdığını belirlediği araştırma sonuçları bu bulguyu desteklemektedir.

Haftalık internet kullanım sıklığının siber mağduriyeti yordamadığı araştırma sonucunda görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bulgular, siber zorbalık ile okul kültürünün alt boyutu olan katı kurallara bağlılık arasında pozitif düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Çayırdağ'a göre (2006) okul kültürünün öğrenci davranışına etkisinden söz etmek mümkündür. Baskıcı, okul idaresinin tek söz sahibi olduğu, öğrencilerin farklı ve yenilikçi fikirlerine saygı gösterilmeyen okullarda öğrenciler de bu kültürü benimseyecek ve kendilerinden daha güçsüz olanlar üzerinde baskı kurmaya, onlara her istediklerini yaptırmaya yönelebileceklerdir. Nitekim Bayar'ın (2010) bireyin kendisini okula bağlı hissetmesinin ve okul iklimini olumlu olarak algılamasının siber zorbalığa karışmasını önlediğini bulması da araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010) da öğrencilerin, akademik gelişmeye ve öğrenmeye önem verilen okul kültüründe, üyelerin birbirine saygı duyduğunu, adil ve tutarlı bir disiplin politikasının izlendiğini, aile desteği ve katılımının önemsendiği bir kültürde de öğrencilerin kendilerini okula bağlı hissettiklerini ifade etmektedir.

Araştırma sonucunda kız ve erkek öğrenciler arasında siber zorbalık açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla siber zorbalık yaptığı tespit edilmiştir. Bu bulgu di-

ğ er araştırmalarla (Li, 2006; Vandebosh ve Cleemput, 2006; Erdur-Baker ve Kavřut, 2007; Arıacak ve diğ erleri, 2008; Slonja ve Smith, 2008; Dilmaç, 2009; Erdur-Baker, 2010; şahin, Sarı, Özer ve Er, 2010) tutarlıdır. Erkeklerin daha fazla siber zorbalık yapması cinsiyetin şiddete yönelik tutumla ilişkisi dikkate alınarak incelenebilir. Nitekim Piřkin (2006), erkeklerin şiddete yönelik tutumlarının kız öğrencilerden daha olumlu olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca toplumumuzda kızların internet kullanımının erkeklerden daha çok denetlenmesi ve erkeklerin daha çok internet kafe gibi aile denetiminin olmadığı ortamlarda internete girmeleri de bunun bir nedeni olarak dūřünülebilir.

Araştırmada cinsiyetin siber mağduriyeti yordamadığı görülmektedir. Bu durum, her iki cinsiyetin de siber mağduriyete maruz kalma neticesinde benzer şekilde zarar görmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Sosyoekonomik düzeyi farklı olan öğrencilerin siber zorbalık yapma ve siber mağdur olma açasından farklılaşmadığı görülmektedir. Syts (2004), Erdur-Baker ve Kavşut (2007) ve Topçu, Erdur-Baker ve Çapa-Aydın (2008) da benzer biçimde siber zorbalığın sosyoekonomik düzey açasından farklılaşmadığını bulmuştur. Siber zorbalığın sosyoekonomik düzey açasından farklılaşması bilişim ve iletişim teknolojilerinin toplumun artık geneline yaygınlaşmış olmasıyla açıklanabilir. Son yıllarda toplumun her kesiminden insanın bilişim ve iletişim teknolojilerine rahatlıkla ulaşabilir duruma gelmesi sosyoekonomik düzeyin siber zorbalıkta yordayıcı bir faktör olmamasına neden olabilir.

Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Siber zorbalığın önlenmesi konusunda hem okul personeline hem de ailelere önemli sorumluluklar dūřmektedir. Bu sorumluluklardan biri, çocukları rahat-sız etmeden etkin bir şekilde denetlemek olmalıdır. Çocukların bilişim ve iletişim teknolojilerini sağlıklı kullanma konusunda farkındalıkları ve etik anlayış düzeyleri artırılmalıdır.

Siber zorbalığın önlenmesi için yapılan çalışmaların olumlu okul kültürü oluştırmaya da odaklanması uygun olacaktır. Öğrenci katılımının sağlandığı, adil ve tutarlı bir disiplin anlayışının egemen olduğu bir okul kültürünün oluşturulması siber zorbalığa ket vurabilir. Bu nedenle pozitif okul kültürü oluştırmaya yönelik siber zorbalığı önleyici programların geliştirilmesi için okul yöneticilerinin, ailelerin, okul psikolojik danışmanının, öğretmenlerin ve öğrencilerin işbirliği yapması önerilebilir.

Diğer yandan birçok araştırma (Patchin ve Hinduja, 2006; Bauman, 2007) gençlerin siber ortamda yaşadıkları zorbalıkları okul ortamında devam ettirdiklerini göstermektedir. Bu noktada ilköğretim öğrencileri arasında yaşanan siber zorbalık olaylarının okul ortamına taşınarak, öğrencilerin bu durumu geleneksel zorbalıkla da bütünleştirmemeleri için gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir.

### Kaynakça

- Arıca, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, Sarıbeyoğlu, S., Çıplak, S., Yılmaz, N., & Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents, *CyberPsychology & Behavior*, 11(3), 253-261
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bauman, S. (2007). Cyberbullying: A virtual menace, *National Coalition Against Bullying National Conference*, 2-4 Kasım, Melbourne.
- Bayar, Y. (2010). *Okul sosyal iklimi ile geleneksel ve sanal zorbalık arasındaki ilişkiler: Genellenmiş akran algısının aracılığı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beran, T., & Li, Q. (2007). The relationship between cyber-bullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33.
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire, *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.
- Can, S. (2002). *Validity and reliability of the scale called aggression questionnaire in turkish population. unpublished expert dissertation*, GATA Haydarpaşa Training Hospital, İstanbul.
- Çayırdağ, N. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul kültürünün algılayışları ile zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla baş etme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Çetin, B., Peker, A. & Eroğlu, Y. (2010). Kız öğrencilerde siber zorba ve kurban olmanın yordayıcıları olarak internet bağımlılığı ve yaşam doyumu. *1.Uluslararası Kadın ve Sağlık Kongresi'*nde sunulmuş sözlü bildiri. Sakarya.
- Çetin, B., Yaman, E. & Peker, A. (2011). Cyber victim and bullying scale: A study of validity and reliability, *Computer&Education*, 57, 2261-2271.

- Dilmaç, B. (2009). Sanal zorbalığı yordayan psikolojik ihtiyaçlar: Lisans öğrencileri için bir ön çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1-35.
- Erdur-Baker, Ö. & Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: siber zorbalık, *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 31-42.
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyber bullying and its correlation to traditional bullying, gender, and frequent and risky usage of *internet* mediated communication tools, *New Media and Society*, 12, 109-126.
- Eroğlu, Y. (2011). *Koşullu öz-değer, riskli internet davranışları ve siber zorbalık/ mağduriyet arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Heckman, P. E. (1993). *Culturel leadership. School leadership: handbook for excellence*. Edited by Smith, C. H. & Piele, P.K. USA: University of Oregon.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lacey, B. (2007). *Social aggression: a study of internet harassment*. Unpublished doctoral dissertation. Long Island University.
- Li, Q. (2007). Cyberbullying in schools; A research of gender differences, *School Psychology International*, 27(2), 157-170.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: a research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.
- Munro, K. (2002). Conflict in cyberspace: How to resolve conflict online. *The Psychology of Cyberspace*, <http://users.rider.edu/~suler/psycyber/conflict.html>, Erişim:10.01.2011.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Patchin, W. J. & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyber bullying, *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Peker, A. & Eroğlu, Y. (2010). Erkek öğrencilerde siber zorba ve kurban olmanın yordayıcısı olarak internet bağımlılığı. Sünbül, A.M. & Şahin, İ. (Eds.) 4. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu* Kitabı (862-867). Selçuk Üniversitesi.
- Pişkin, M. (2006). Zorbalığa ilişkin yanlış algı, inanç ve düşünceler, *Öğretmen Dünyası*, 317, 13-15.
- Slonja, R. & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?, *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.

- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M. & Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*, Unit for School and Family Studies, Goldsmiths College, University of London.
- Strom, P. & Strom, R. (2005). When teens turn cyberbullies, *The Education Digest*, 71(4), 35-41.
- Stys, Y. (2004). Beyond the schoolyard: Examining electronic bullying among Canadian youth. Master's Thesis. Carleton University, Ottawa, Ontario.
- Şahin, M., Sarı, S.V., Özer, Ö. & Er, S.H. (2010). Lise öğrencilerinin siber zorba davranışlarda bulunma ve maruz kalma durumlarına ilişkin görüşleri, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 257-270.
- Topcu, Ç., Erdur-Baker, Ö. & Çapa-Aydın, Y. (2008). Examination of cyber bullying experiences among Turkish students from different school types, *Cyber Psychology and Behavior*, 11, 643-648.
- Vandebosch, H. & Van Cleemput, K. (2006). *Cyberbullying among youngsters in Flanders*. <http://www.oecdsv.net/Templates/Article.aspx?id=379>, Erişim: 11.04.2011.
- Varjas, K., Henrich, C. C., & Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety journal, *Journal of School Violence*, 8(2), 159-176.
- Willard, N. (2004). *I can't see you- you can't see me: How the use of information and communication technologies can impact responsible behavior*. Retrieved July 8, 2007 from <http://www.csriu.org/cyberbully/docs/disinhibition.pdf>
- Willard, N. (2005). *Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats*, [www.cyberbully.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf](http://www.cyberbully.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf), Erişim: 04.02.2011.
- Yaman, E., Eroğlu, Y. & Peker, A. (2011). *Başa çıkma stratejileriyle okul zorbalığı ve siber zorbalık*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Yaman, E. & Peker, A. (2012). Ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin algıları, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 819 -833.
- Ybarra, M. & Mitchell, K.J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1308-1316.
- Ybarra, M., Diener-West, M. & Leaf, P.J. (2007). Examining the overlap in internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41, 42-50.

## Two Important Variables that Predict Values of Secondary School Students: Relationship Between Cyber-Bullying Tendencies and School Culture

Erkan YAMAN\*

Danyal KARAKÜLAH\*\*

Bülent DİLMAÇ\*\*\*

### Introduction

Research results show that adolescents have been used intensively mobile phones, computers, internet, cell phones that include information and communication technologies (Patchin & Hinduja, 2006; Slonja & Smith, 2008; Erdur-Baker & Kavşut, 2007; Topçu, Erdur-Baker & Çapa-Aydın, 2008).

Yaman, Eroğlu and Peker (2011) said that adolescents have established friendship and maintained this relationship by using information and communication technologies.

Cyber bullying term used by Belsey for the first time in 2000s. Cyber bullying can be defined as social aggression which has been taken place by using

---

\* Assoc. Prof. Dr., Sakarya University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

**E-mail:** eyaman@sakarya.edu.tr

**Address for correspondence:** Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Hendek / Sakarya

\*\* Teacher, Mustafa Asım Primary School / Sakarya

\*\*\* Assoc. Prof. Dr., Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education,

**E-mail:** bulentdilmac@gmail.com

electronic communication tools (Lacey, 2007; Munro, 2002; Smith, Mahdavi, Carvalho & Tippett, 2006; Willard, 2005).

Some researchers (Li, 2007; Syts, 2004) have been argued that cyber bullying is an extension of traditional bullying, on the other hand some researchers (Bauman, 2007; Strom ve Strom, 2005) have been suggested that cyber bullying is a different kind of structure than traditional bullying.

Research results have revealed that cyber victims' notes have decreased dramatically (Beran & Li, 2007) and cyber victims have not perceived school as a safe place (Varjas, Henrich & Meyers, 2009).

The most powerful findings about the effects of cyber bullying on school life have been served in research that conducted by Ybarra, Diener-West and Leaf (2007).

School culture is that beliefs has been shared by principals, teachers and students and also beliefs have been guided their activities (Heckman, 1993; Çelik, 2000; Çayırdağ, 2006).

### **Data Collection Tools**

Research data collected by using Cyber Victim and Bullying Scale (SVBS) which was developed by Çetin, Yaman and Peker (2011) and School Culture Perception Scale (SCPS) which was developed by Çayırdağ (2006).

### **Discussion**

According to research results, students whose weekly internet usage are high have been showed more cyber bullying attitudes than others. Many researchers (Erdur-Baker & Kavşut, 2007; Li, 2007; Yaman & Peker, 2012; Ybarra & Mitchell, 2004; Peker & Eroğlu, 2010) found correlation between usage frequency of information and communication technologies and cyber bullying. Other researches supported this research's results; such as according to Çetin, Peker and Eroğlu's (2010) research increses female students' internet dependency and decreases these students' life satisfaction have been increased possibility cyber bullying experience and also according to Eroğlu's (2011) research risky internet attitudes have been increased cyber bullying attitudes.

According to research findings, we can say that weekly internet usage frequency have not predict cyber victimization.



Findings have obtained from research showed that there has been a positive relationship between cyber bullying and loyalty to strict rules sub-scale -sub-scale of school culture scale-. Indeed, researchers (Bayar, 2010; Çayırdağ, 2006; Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip & Erkan, 2010) mentioned that effects of school culture on students' behaviours.

According to research results there has been a significant difference between female and male students cyber bullying attitudes. Male students have been done cyber bullying more than female students. This finding is consistent with other researches (Li, 2006; Vandebosh & Cleemput, 2006; Erdur-Baker & Kavşut, 2007; Arıçak et al., 2008; Slonja & Smith, 2008; Dilmaç, 2009; Erdur-Baker, 2010; Şahin, Sarı, Özer & Er, 2010, Pişkin, 2006).

On the other hand, research results have showed that gender is not a prediction factor for cyber victimization. This situation might have originated from both sexes have been living similar negative outcomes as a result of exposure to cyber bullying.

Students whose socio-economic status are different have not been significantly different according to doing cyber bullying and exposure cyber victimization.

The following recommendations have been developed according to general research findings.

School stuffs and students' parents have crucial responsibilities to prevent cyber bullying in fact. One of the responsibilities of school stuffs and students' parents should be supervising children effectively without bothering them. Students' awareness about using information and communication technologies in a healthy way and students consciousness level of ethics should be increased.

Efforts on preventing cyber bullying should be focus on building positive school culture also. Creating a school climate that domination of students' participation and practicing an fair and consistent discipline approach could be inhibited cyber bullying. All in all, we could recommend that cooperation between school principals, students' families, psychological counselors of schools, teachers and students to develop cyber bullying prevention programs for creating positive school culture.

**Keywords-** Values, Cyber bullying, School culture, Student



## Sınıf Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Küreselleşmenin Değerlere ve Değer Eğitimine Yansımaları\*

Şefik YAŞAR\*\*

Mehmet GÜLTEKİN\*\*\*

Ömür GÜRDOĞAN BAYIR\*\*\*\*

**Özet-**İletişim teknolojilerinin gelişmesiyle ülkelerin birbirleriyle gerek ekonomik, gerekse kültürel anlamda daha yakın ilişkiler kurmasını olanaklı kılan küreselleşme, toplumların sahip olması gereken değerlerin yeniden gözden geçirilmesini beraberinde getirmiştir. Çünkü toplumların küreselleşmeyi reddetmeden kimi değerlerini koruyarak bu sürece uyum sağlaması önemlidir. Söz konusu uyum sürecinin en sağlıklı biçimde yaşanmasında eğitimin anahtar rol oynayacağı göz önüne alındığında, eğitimin temel basmağı olan ilköğretim ve bu basamakta görev yapan sınıf öğretmenlerinin konuya yaklaşımları önem kazanmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla küreselleşmenin değerler eğitimine yansımaları ortaya koymaktır. Araş-

\* Bu makale, 26-28 Ekim 2011 tarihlerinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından düzenlenen Değerler Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildirinin genişletilmiş biçimidir.

\*\* Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı

**E-posta:** [sysar@anadolu.edu.tr](mailto:sysar@anadolu.edu.tr)

\*\*\* Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı

**E-posta:** [mgulteki@anadolu.edu.tr](mailto:mgulteki@anadolu.edu.tr)

\*\*\*\* Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı

**E-posta:** [ogurdogan@anadolu.edu.tr](mailto:ogurdogan@anadolu.edu.tr)

tırmada nitel yaklaşım benimsenmiştir. Veriler açık uçlu sorulardan oluşan anket yoluyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmada küreselleşmeye ilişkin; değerler, ülkelerin birbirleriyle olan ilişkisi, teknolojik gelişmelerin sonucu ve değiştirilemez bir olgu temaları oluşturulmuştur. Sınıf öğretmenleri küreselleşmenin değerlere yansımalarına ilişkin olumsuz geleneklerin değişmesi, sosyal etkileşimin artması gibi olumlu görüşler belirtirken; bilgi kirliliğinin artması ve uyumun yanlış algılanması gibi olumsuz görüşler de belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri küreselleşme bağlamında daha etkili değer eğitiminin gerçekleştirilmesine yönelik olarak teknoloji konusunda bilinçli olunması, basın yayın organlarının denetlenmesi, medya okuryazarlığı eğitiminin verilmesi, okul-aile-toplum işbirliğinin sağlanması, tüm paydaşların bilinçli duruma getirilmesi vb. öneriler getirmişlerdir. Bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında değer eğitimi, kendi ulusal değerlerinden kopmadan, evrensel değerlere uyum sağlayabilen bireylerden oluşan güçlü bir toplumun temellerini atmada etkili bir araç olarak görülebilir.

**Anahtar sözcükler-** Küreselleşme, Değer, Değer eğitimi, Sınıf öğretmeni

## **Giriş**

İletişimin daha kolay ve ucuz duruma gelmesi ve ülkelerin birbiriyle olan ilişkilerinin artması gibi nedenler, dünyanın herhangi bir yerinde yaşanan gelişmelerin yakından izlenmesine yol açmış ve ülkeler arasında iletişimi daha da artırmıştır. Bu gelişmeler küreselleşme kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Küreselleşme kavramı olarak bireylerin farklı bakış açılarına göre ekonomi, siyaset, kültür, eğitim, teknoloji, bilim ve doğa gibi alanlarda farklı tanımlamalara sahiptir. Bugün en çok tartışılan konulardan biri olan küreselleşmenin kökenleri çok eskilere dayanmaktadır (Türkkahraman, Şahin ve Fidan, 2009). Dünyadaki toplumsal ilişkilerin yoğunlaşması (Giddens, 2004) anlamına gelen küreselleşme ekonomiden kültüre, politikadan çalışma yaşamına kadar birçok alanda yaşanan bir değişim ve ülkelerin birbirine yakınlaşma süreci biçiminde ifade edilebilir (Perşembe, 2005, s. 103). Küreselleşme yalnızca, gelişen bilgi teknolojileri ve yeni sanayi alanlarının oluşmasıyla ortaya çıkan çok yönlü işlevler topluluğu olarak değil; geçmişe oranla insanların yaşamlarını daha derinden, daha yoğun bir biçimde ve daha hızlı birleştiren “daralan mekân, kısalan zaman ve yok olan sınırlar”dır (Power, 2000, s. 152). Başka bir deyişle küreselleşme, dünyanın farklı bölgelerinde yaşayan insan, toplum ve devletler arasın-

daki iletişim ve etkileşim derecesinin karşılıklı bağımlılık kavramı çerçevesinde giderek artmasıdır (Bayar, Tarihsiz). Nitekim küreselleşme, iletişim ve ulaşım olanaklarının gelişmesiyle farklı ulusların daha fazla karşı karşıya gelmesi sonucunda oluşan bir yapılanma biçimi olarak da tanımlanmaktadır (Kan, 2009). Aslında bu kavram, günümüz dünyasında yeni ortaya çıkan ya da şimdilerde daha da belirgin duruma gelen çeşitli etmenlerin sonucunda, insani varoluşun toplumsal, kültürel ve ekonomik yönleri bakımından coğrafi sınırların önemini yitirmeye başlaması ve toplumların da bunun bilincine varmaları sürecidir (Perşembe, 2005). Kısaca küreselleşme tüm alanlarda yaşanan değişimleri içeren sihirli bir sözcüktür. Çünkü geçmiş ve gelecekle ilgili tüm kapıları açan moda bir anlatım biçimidir (Çelik ve Gömleksiz, 2000). Farklı biçimlerde tanımlanmasına karşın küreselleşmenin, dünya siyasi haritasının değişmesi, 1970'lerden itibaren dünya finans pazarının küreselleşmesi, şirket etkinliklerinin küreselleşmesi, ekolojik dengelerin ulusal sınırlardan bağımsız tehdit altında olması ve bu dengenin korunması gereğinin uluslararası bir sorun durumuna gelmesi biçiminde dört ana ögeyi içerdiği söylenebilir (Kaypak, 2009). Yapılan tanımlara göre küreselleşme, farklı birçok anlamı barındıran, çok boyutlu bir kavram olup tartışmaya açıktır (Green ve Baer, 2000). Küreselleşmenin boyutları şöyle açıklanabilir (Kaypak, 2009; Bayar, Tarihsiz):

- *Ekonomik boyut:* Ekonomik boyut, küreselleşmenin en önemli bileşenlerinden biridir. Küreselleşme bu anlamda, günümüz uluslararası ticaretinin kendine özgü nitelikleri ile küresel piyasaların sahip olduğu büyüklük ve küresel üretimdeki radikal dönüşümdür.
- *Siyasi boyut:* Siyasi küreselleşme günümüzde siyasi güç, otorite ve yönetim biçimlerindeki yapısal dönüşümdür.
- *Teknolojik/İletişimsel boyut:* Küreselleşmenin en önemli dinamiklerinden biri özellikle son dönemde artan iletişimdir.
- *Çevresel/Demografik boyut:* Çevre konusu küreselleşme ile birlikte önemli konulardan biri olmuştur. Küresel ısınma, hava kirliliği, nükleer ve kimyasal atıklar, kuraklık ve sel felaketleri, biyo çeşitliliğe ve türlerin yok olmasına ilişkin sorunlar küreselleşme sürecinin bir doğurucusudur.
- *Kültürel boyut:* İletişimin hızla gelişmesi sonucu tüm dünya genelinde bireyler ve toplumlar arasında etkileşim oldukça ileridir. Bu nedenle, bireyler ve toplumlar arasında daha önceden birbirlerine yabancı gelen

yaşam biçimlerinin temelinde ortaklık bulunmakta; farklı zevkler, ilgi alanları vb. konularda belirli bir uyum sağlanmaktadır.

Görüldüğü gibi küreselleşme çok boyutlu bir süreçtir. Bu nedenle küreselleşmeyi yalnızca politik ve ekonomik açıdan değil; kültürel açıdan da düşünmek gerekmektedir. Çünkü küreselleşme toplumlarda kültürel olguları da yoğun olarak etkilemektedir. Bu durumda önemli olan, bireylerin politika, ekonomi ve kültürün küreselleşmeden nasıl etkilendiğini anlamaları ve küreselleşmeyi nasıl dikkate alacaklarını bilmeleridir (de Souza ve de Almeida, Tarihsiz). Bu nedenle, toplumda oluşan değişikliklerin analiz edilmesi gerekmektedir.

Toplum yapısında meydana gelen değişiklikler, nüfusun farklılaşması, ekonomik dönüşüm, aile yapısı ve yaşam biçimlerinin değişmesi, küreselleşmenin yol açtığı önemli değişim konularıdır. Tüm bu yaşanan değişimler bilginin küresel düzeyde paylaşımı ve yayılması ile yakından ilişkili görülmektedir (Balay, 2004). Bu durumda, küreselleşmenin vazgeçilmez bir gerçek olduğunu kabul etmek ve küreselleşen dünyada ayakta kalabilmek için gerekli bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışları bireylere kazandırarak küresel değerler karşısında, milli benliği koruma ile evrensel değerlere uyum sağlama arasındaki ince çizgiyi çok iyi anlamak gerekmektedir. Çünkü sınırları ortadan kalkan dünyada toplumların varlıklarını devam ettirebilmeleri için uluslararası ilişkilerde bireylerin küresel değerleri benimsemiş olmaları ve bunları dikkate alarak hareket etmeleri beklenmektedir (Çalık ve Sezgin, 2005).

Küreselleşme süreci ile birlikte değerler boyut değiştirmiş ve daha da zenginleşmiştir. Küreselleşmeyle birlikte evrensel ölçekteki değerler, dünya kimliğini ön plana çıkarmıştır (Kan, 2009). Bu süreçte, bireylerin küreselleşmeyle birlikte ulusal benliği kaybetmeksizin bu sürece uyum sağlayacak evrensel değerleri kazanması da önemli duruma gelmiştir. Toplumların küreselleşmeye uyum sağlaması etkili değer eğitimi ile olanaklıdır. Bu durum değer ve değer öğretimi kavramlarını yeniden gündeme getirmiştir.

Değerler kısaca inançlar olarak ifade edilebilir. Ancak bu kavram, tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış düşünce niteliği taşımaz (Çetin, 2004). Değerler kararlarımızı verirken kullandığımız ilkelerdir (Turner, 1999). Başka bir ifadeyle değerler, davranışları yönlendiren ilkeler ve temel inançlar, eylemlerin iyi ya da istenen olarak yargılandığı standartlardır (Halstead ve Taylor, 2000). Değerler aslında yaşamımızı etkileyen ya da yaşamımızda önem verdiğimiz düşüncelerdir (Doğanay, 2006). En geniş anlamıyla değerler, bir toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak için çoğunluk tarafından doğru ve

gerekli olarak kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar biçiminde tanımlanabilir (MEB, 2009).

Değerler bireylerin yaşamlarında son derece etkin rol oynamaktadırlar. Çünkü toplumsallaşma sürecinde değerlerin yeni nesillere kazandırılması önemlidir (Kıncal, 2007). Bu nedenle değerler, bireylerin yaşları ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak etkili biçimde kazandırılmalıdır. Özellikle ahlak sorununun artması, cinayet oranlarındaki artış, uyuşturucu kullanımı, intihar gibi durumların çoğalması değer eğitiminin gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır (Lickona, 1999).

Değer eğitimi; doğru söyleme, diğerlerini dikkate alma ve toplum tarafından kabul gören değerleri destekleme biçiminde olmalıdır. Bu durumda değerlerin yalnızca kuramsal olarak öğretilmesi doğru değildir (Fisher, 2000). Değer eğitiminin uygulamalı olarak gerçekleştirilebilmesi için küreselleşme gibi değer eğitimi yakından etkileyen olguların dikkate alınması gerekmektedir.

Bireylere kazandırılması gereken değerler ve değer eğitimi, toplum refahı ve gelişmesinin yanı sıra, diğer toplumlarla etkili olarak işbirliği yapabilme açısından da önemlidir. Etkili değer eğitimi sağlamak amacıyla değerlerimizi etkileyen küreselleşme gibi olgulara yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Alanyazında küreselleşmeyi ve boyutlarını ele alan kimi kuramsal çalışmaların olduğu görülmüştür. Bu çalışmalardan kimilerinin küreselleşme sürecinde Türkiye, kültürel küreselleşme ve yansımalarını (Bayar, Tarihsiz; Türkkahraman, Şahin ve Fidan, 2009; Kaypak, 2009) ele aldığı, kimilerinin ise küreselleşmenin eğitime ve öğretmen eğitimine etkilerine değindiği (Çelik ve Gömleksiz, 2000; de Souza ve de Almeida, Tarihsiz; Balay, 2004; Çalık ve Sezgin, 2005) görülmektedir. Ayrıca alanyazında, değerler ve değer eğitimiye yönelik olarak gerek uygulamalı, gerekse kuramsal çalışmaların olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim bu kapsamda, Sosyal Bilgiler programının değer eğitimiye yönelik katkılarını öğretmen görüşleri bağlamında ele alan çalışmalar (Deveci ve Dal, 2008; Aslan, 2007) olduğu gibi, değer eğitiminin süreçteki durumunu, ders kitaplarını ve eserleri inceleyen çalışmaların yanı sıra (Çengelci, 2010; Belet ve Deveci, 2008; Evin ve Kafadar, 2004; Şen, 2007; Kaymakcan ve Meydan, 2012), değer eğitimi tekniklerini ele alan çalışmalar da (Veugelers, 2000; Akbaş, 2009; Aslan, 2009) bulunmaktadır. Bunlara ek olarak değişimin ve küreselleşmenin yansımalarını eğitim sistemi ve eğitim programları bağlamında ele alan kuramsal çalışmalar da (Arslan, 2007; Doğan, 2007) bulunmaktadır. Ancak literatürde öğretmen görüşlerine göre küreselleşme ve değerler eğitimi bir arada ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu durumda özellikle değer eğitiminde önemli bir yeri olan ilköğretim basamağında sınıf öğretmenlerinin küreselleşmenin

değerler eğitimi nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinin alınmasına gereksinim duyulmuştur. Bu bağlamda, araştırmanın genel amacı sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla küreselleşmenin değerlere yansımaları ortaya koymaktır. Bu amaç kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla küreselleşme ne anlama gelmektedir?
- Sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla küreselleşme değerleri nasıl etkilemektedir?
- Sınıf öğretmenlerine göre küreselleşme bağlamında daha etkili bir değer eğitimi nasıl verilebilir?

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik başlıklarına yer verilmiştir.

### **Araştırma Modeli**

Betimsel nitelikte gerçekleştirilen bu çalışmada nitel yaklaşım benimsenmiştir. Nitel yaklaşımlarda algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konması önem taşımaktadır. Araştırma nitel çalışmada şemsiye bir kavram olan yorumlayıcı araştırma desenindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yorumlayıcı nitel araştırma deseninde belli bir olguya yüklenen anlamlarla ilgilenilir. Bireylerin deneyimlerini nasıl yorumladıkları ve deneyimlerine yüklenen anlamlar önem taşımaktadır (Merriam, 2002).

### **Çalışma Grubu**

Araştırma 2011-2012 öğretim yılı güz döneminde Odunpazarı ilçesinde görev yapan 80 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çalışma grubunun oluşturulmasında kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan durumu seçmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu kapsamda, Odunpazarı ilçesinde bulunan okullar belirlenmiş, daha sonra bu okullara seminer döneminde gidilmiştir. Alınan izinlerden sonra araştırmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenleri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin özellikleri Çizelge 1’de verilmiştir.



**Çizelge 1:** Çalışma grubunun özellikleri

	f
<b>Cinsiyet</b>	
Kadın	57
Erkek	23
<b>Sınıf düzeyi</b>	
1	14
2	18
3	14
4	16
5	18
Toplam	80

Çizelge 1’de görüldüğü gibi araştırmaya 57 kadın, 23 erkek öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 14’ü 1. sınıfı, 18’i 2. sınıfı, 14’ü 3. sınıfı, 16’sı 4. sınıfı ve 18’i 5. sınıfı okutmaktadır. 1. ve 3. sınıfı okutan öğretmenlerin sayıları ve 2. ve 5. sınıfı okutan öğretmenlerin sayıları eşittir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veriler açık uçlu sorulardan oluşan anket formuyla toplanmıştır. Hazırlanan anket formu önce alan uzmanlarına sunulmuş, daha sonra onlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda son biçimi verilmiştir. Anket iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde çalışma grubunun cinsiyeti ve okuttukları sınıf düzeyi yer almıştır. İkinci bölümde ise “küreselleşme konusunda ne düşünüyorsunuz?”, “size göre küreselleşme değerlerimizi nasıl etkilemektedir?” ve “küreselleşme bağlamında değerler eğitiminin daha etkili olması için neler yapılmalıdır?” soruları yer almıştır. Veri toplama aracı çalışma grubundaki öğretmenlere elden dağıtılmış ve aynı yolla toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada verilerin analizi betimsel yolla gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, öncelikle mantıklı ve anlaşılır biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye dönük tahminlerde bulunulması işlemi araştırmacının yapacağı yorumlar arasında yer alabilir. Betimsel analiz, betimsel analiz için çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin

işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada verilerin analizinde bu aşamalar dikkate alınmıştır. Öncelikle verilerden yola çıkarak bir çerçeve oluşturulmuş ve bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceğine karar verilmiştir. Bu çerçevenin oluşturulmasında veri toplama aracında yer alan sorular dikkate alınmıştır. Daha sonraki aşamada veriler ortaya konulan çerçeve bağlamında okunarak analiz edilmiştir. Bulguların tanımlanması aşamasında düzenlenen veriler tanımlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Son aşama olan bulguların yorumlanması aşamasında tanımlanan bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalarda geçerlik doğruluğu, güvenirlilik ise tekrarlanabilirliği ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 255). Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla veri toplama aracının oluşturulmasında alanyazın ve uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Temaların oluşturulmasında betimsel analiz yöntemi kullanılarak tema ve alt temalar ilişkilendirilerek sunulmuştur. Verilerin toplanması sürecinde öğretmenlerin gönüllü olmasına dikkat edilmiş ve böylece verdikleri yanıtların gerçeği yansıtması sağlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak amacıyla veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Araştırmanın iç güvenirliliğini sağlamak amacıyla veriler diğer araştırmacılar tarafından da bağımsız olarak kodlanmıştır. Yapılan kodlamalar ve temalar karşılaştırılmış, araştırmacılar arasında ortaya çıkan görüş farklılıkları ve ilgili alanyazın dikkate alınarak görüş birliğine varılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak temalara yönelik açıklamalar yapılmıştır. Araştırmanın dış güvenirliliğini sağlamak amacıyla yapılan kodlamalar saklanmıştır. Ayrıca ortaya çıkan sonuçlar alanyazınla ilişkilendirilerek sunulmuştur.

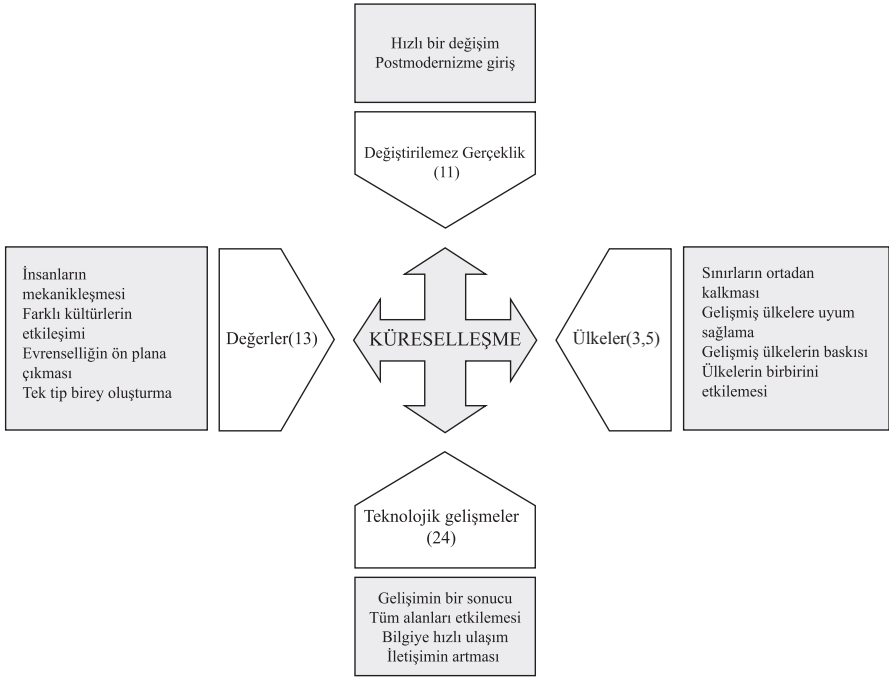
### **Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın bulguları araştırma soruları dikkate alınarak sunulmuştur. Bu kapsamda küreselleşme, küreselleşmenin değerlere yansıtması ve küreselleşme ve etkili değer eğitimi temaları oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar şekilde gösterilmiş, bu temaların yanına frekansları verilmiştir.

## Sınıf Öğretmenlerinin Küreselleşmeye İlişkin Görüşleri

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerine, ilk soru olarak küreselleşmeye ilişkin görüşleri sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin küreselleşme kavramına ilişkin görüşleri Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1:Sınıf öğretmenlerinin küreselleşmeye ilişkin görüşleri



Şekil 1’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin küreselleşmeye ilişkin görüşleri, değerler, teknolojik gelişmeler, ülkeler ve değiştirilemez gerçek olmak üzere dört alt tema altında toplanmıştır. İnsanların mekanikleşmesi, farklı kültürlerin etkileşimi, evrenselliğin ön plana çıkması ve tek tip birey oluşturma kodları *değerler* temasını meydana getirmiştir. Hızlı bir değişim ve postmodernizme geçiş, *değiştirilemez gerçeklik* kodları temasını oluşturmuş; sınırların ortadan kalkması, gelişmiş ülkelere uyum sağlama, gelişmiş ülkelerin baskısı ve ülkelerin birbirini etkilemesi kodları *ülkeler* temasını oluşturmuş ve gelişimin bir sonucu, tüm alanları etkilemesi ve bilgiye hızlı ulaşım kodları ise *teknolojik gelişmeler* temasını oluşturmuştur.

Değerler bağlamında görüş bildiren öğretmenlerin ifadelerinden şu şekilde örnekler verilebilir:

(...) Dünyaya bakışımızın değişmesi değerlerimizin de değişmesine neden oluyor. Zamanla önemseydiğimiz konularda duyarsız hale geldiğimizi düşünüyorum. İnsan faktörü giderek makinelere benzeyen ve monoton yaşayan bir hale dönüşüyor. (K6)

Küreselleşme iyi bir şey. Farklı kültürlerin farklı grupların birbirleriyle tanışması, kaynaşması, bilgi alışverişinde bulunması güzel bir şey. (K12)

Dünyanın ortak değerlere ulaşması süreci olarak görüyorum. Yani evrenselliğin ön plana çıkması. Ancak kültürel değerlerin yok olma sürecine girmesi beni kaygılandırıyor. Her milletin kendi değerleri korunmalı. Farklılıklarda da korkulmamalı. (K73)

Küreselleşme globalleşme anlamında insanların dünya vatandaşlığı bağlamında bir arada yaşama isteği, ancak birtakım değerlerin yok olmaya başlaması korkusu olarak düşünüyorum. Evrenselliğin öne geçmesi. (...) birtakım güzel değerlerimizi kaybediyoruz. (K66)

Küreselleşme karşı konulmaz bir biçimde bütün dünyayı etkisi altına alan bir süreçtir. (...) Küreselleşme dünyada ekonomik temele kapitalist kültürün yayılmasıyla tek tipleştirme olarak ortaya çıkmaktadır. (K23)

Ekonomik küreselleşme beraberinde değerlerin küreselleşmesini getirmektedir. Bu nedenle, tek tip değerleri oluşturmak ve toplumsal etkileşim üst düzeye çıkarmak gerekmektedir. (K56)

Küreselleşmeyi değerler bağlamında değerlendiren öğretmenlerin görüşlerinden verilen örneklerde de görüldüğü gibi, K6 görüşü değerlerin kaybolmasıyla insanların mekanikleştigiine vurgu yaparken, K12 küreselleşmenin farklılıkları bir araya getirdiğini belirtmektedir. K66 ve K73 küreselleşmenin ulusal değerlerden çok evrensel değerlerle ilişkili olduğunu belirtmiş; K23 ve K56 ise küreselleşme ile tek tip bireylerin yetiştirilmeye çalışıldığını belirtmiştir. Değerler bağlamında öğretmenlerin küreselleşmeye ilişkin görüşlerinden genel olarak değerlerin değişmesine ve bireylerin davranışlarının tek tipleşmesine vurgu yapıldığı söylenebilir.

Küreselleşmeyi teknolojik gelişmeler bağlamında ele alan öğretmenlerin görüşlerinden şöyle örnekler verilebilir:

Küreselleşme zaman gelişiminin ortaya getirdiği bir sonuçtur. Bu sürekli devam eden bir gelişmedir. Zamanımızda bu gelişmenin çok hisse-

*dilen bir aşamasına geldiğimizi düşünüyorum. Bu gelişmelerin teknolojiye yansımalarıyla küreselleşme hızlanmıştır. (K7)*

*Küreselleşme teknolojinin gelişmesiyle sosyal, kültürel, ekonomik değerlerin uluslararası alanda yayılması ve kabul görmesidir. (K59)*

*Küreselleşme ile insanlar bilgiye çabuk ulaşabilmekte, dünyada olup bitenler hakkında çok kısa bir zamanda haberdar olabilmektedir. Bu konu insan hayatını kolaylaştırabilmekte, özellikle internet ile sağlık, eğitim, ulaşım vb. konularda bilgilenme sağlanmaktadır. (K69)*

*Küreselleşme ile paylaşımda bulunduğumuz alan genişlemiştir. Çok fazla kişiyle görüşmek ve tanışmak mümkün olmaktadır. Daha önceleri hiçbir şekilde tanıyamayacağımız kişilerle iletişimin gelişmesiyle teknolojik olanakların artmasıyla tanışmadan da konuşabiliyoruz. (K71)*

Küreselleşmeyi teknolojik gelişmeler bağlamında ele alan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, K7'nin sürekli gelişmeye vurgu yaptığı, K59'un ise küreselleşmenin her alanı etkilediğini vurguladığı görülmüştür. K69 küreselleşme sayesinde gelişen teknolojiyle bilgiye ulaşımın kolaylaştığını vurgularken, K71 teknoloji sayesinde iletişimin arttığını belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak küreselleşmenin teknolojiyle hız kazandığı görüşünün yoğunluk kazandığı söylenebilir.

Küreselleşmeyi ülkeler bağlamında değerlendiren öğretmenlerin görüşlerinden şu örnekler verilebilir:

*(...) Küreselleşme ile sanayi devriminden sonra oluşan modern devletlerin yerini postmodern devletler almışlardır. Milli değerler örselenip evrensel değerler paravanın altına gizlenmeye çalışılmıştır. (K18)*

*Küreselleşme ekonomik, sosyal, kültürel ve teknolojik bakımdan dünyanın bir bütün haline gelmesidir. Doğal ortam ve çevre sorunları da tüm dünyayı etkilemektedir. Sınırlar bir anlamda sanal olarak ortadan kalkmıştır. (K19)*

*Kendi değerleri olan gelenek ve göreneklere ile büyüyen yetişen bireylerin ekonomik açıdan gelişmiş ülkelerin oluşturduğu ortama uyum sağlamasıdır. (K8)*

*Küreselleşme ülkelerin ekonomik, sosyal, kültürel, politik olarak bütünleşmesi olması gerekirken güçlü ülkelerin zayıf ülkeleri baskısı altına alması haline dönüşmüştür. (K35)*

*Küreselleşme siyasal, sosyal, ekonomik ve doğal olayların yalnızca içinde oluşturdukları toplumu değil, tüm ülkeleri etkisi altına almasıdır. (K63)*

Küreselleşmenin ülkeler boyutuna vurgu yapan öğretmenlerden K19 bunu sınırların ortadan kalkmasını belirterek açıklamıştır. K8 bu olguyu gelişmiş ülkelere uyum sağlama olarak ele alırken, K35 gelişmiş ülkelerin baskısı biçiminde ele almıştır. K63 ise tüm ülkelerin etkilenecek bu süreci yaşadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda küreselleşmenin her alanda gelişmişlik düzeyi ne olursa olsun tüm ülkelerde görüldüğü ve ülkelerin bu süreçten mutlaka etkilendiğini belirttikleri söylenebilir.

Küreselleşmeyi değiştirilemez gerçeklik olarak gören öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

*Günümüzün kaçınılmaz ve değiştirilmez bir sonucu. Postmodernizme geçiştir. Teknolojik gelişmelerle birlikte çağdaşlaşmanın ürünü (K13)*

*Reddedilmesi imkansız gerçek. Kendi değerlerimizi koruyarak ancak yenilenerek uyum sağlamak gerek. Çünkü değiştiremeyiz... (K2)*

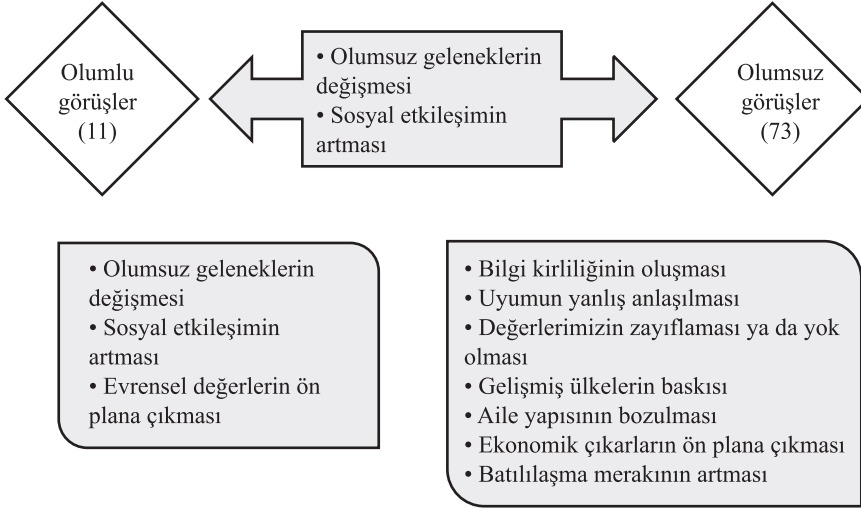
*Çağımızda küreselleşme kaçınılmaz bir olgudur. Televizyon, internet, yazılı ve görsel basın küreselleşmeyi hızlı bir şekilde desteklemektedir. Bu sayede değişimler hız kazanmıştır. (K62)*

Küreselleşmenin değiştirilemez bir gerçeklik olduğunu vurgulayan öğretmenlerden K13 bunu teknolojinin gelişmesi ile ilişkilendirmiştir. K62 bu gerçekliği basın yayın organlarıyla ilişkilendirerek kaçınılmaz olduğunu ifade etmiştir. K2 ise küreselleşmeyi kabul etmemenin imkânsız olduğunu belirterek vurgulamıştır. Öğretmenlerin bu tema altındaki görüşlerinden yola çıkarak onların küreselleşme sürecinin değiştirilemeyeceğini düşündükleri ve bir dönüşüm olarak gördükleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri küreselleşme kavramını çeşitli boyutlarıyla ele alarak açıklamaya çalışmışlardır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, küreselleşmenin teknoloji ile geliştiği, değiştirilemez olduğu, değerleri değiştirdiği ve bu anlamda sınırların da ortadan kalkarak ülkelerin bu konuda birbirlerini etkiledikleri söylenebilir. Teknolojinin gelişmesiyle bilgiye ulaşımın hızlanmasının ve iletişimin kolaylaşmasının küreselleşmeyi tetiklediği düşünülebilir. Küreselleşmenin içerdiği kültürel boyuta dayanarak ülkelerin birbirlerinden etkilenecek değerlerini değiştirdikleri, bu değişimin ise kaçınılmaz bir duruma dönüştüğü ifade edilebilir.

## Sınıf Öğretmenlerinin Küreselleşmenin Değerlere Etkisine İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin küreselleşmenin değerlere etkisine ilişkin görüşleri Şekil 2’de gösterilmiştir.



**Şekil 2:** Sınıf öğretmenlerinin küreselleşmenin değerlere etkisine ilişkin görüşleri

Şekil 2’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin küreselleşmenin değerlere olan etkisine ilişkin görüşleri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Olumsuz görüşler alt temasını bilgi kirliliğinin oluşması, uyumun yanlış anlaşılması, değerlerimizin zayıflaması ya da yok olması, gelişmiş ülkelerin baskısı, aile yapısının bozulması, ekonomik çıkarların ön plana çıkması ve batılılaşma merakının artması kodları oluşturmuştur. Olumlu görüşler alt temasını ise olumsuz geleneklerin değişmesi, sosyal etkileşimin artması ve evrensel değerlerin ön plana çıkması kodları oluşturmuştur.

Küreselleşmenin değerlere etkisine ilişkin olumlu görüş belirten sınıf öğretmenlerinin düşüncelerinden şöyle örnek verilebilir:

*Küreselleşme olumsuz değerlerimizi (kan davası, başlık parası gibi) değiştirmeye çalışması açısından tabii ki iyidir. Bu gibi değerler küreselleşme ile azalıyor (...)* (K78)

*Küreselleşme ile insanların sosyal etkileşimde bulunma olanakları artmaktadır. Etkileşim bireyler arasında artmıştır.* (K8)

*İletişim arttı, ortak bakış açısı oluşturulmaya başlandı. (...) Paylaşım ortamı oluştu. İnsanlar başkalarının kültürlerini hayatlarını etkilemeye başladı. (K75)*

*(...) tüm dünyada kardeşlik, barış gibi değerlerin artmasına, yardımlaşma duygusunun gelişmesine olanak tanımıştır. Küreselleşme teknolojiden daha etkin yararlanmamızı sağlamıştır. (...) (K77)*

Öğretmenlerin küreselleşmenin olumlu yansımalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, K78'in toplumumuzda yer alan kimi geleneklerin küreselleşme ile azaldığını düşündüğü görülmüştür. K8 ve K75 küreselleşme ile iletişim olanaklarının artmasını ve sosyal etkileşimin fazlaşmasını vurgulamıştır. K77 ise küreselleşmeye ilişkin olan olumlu görüşünü evrensel değerlere vurgu yaparak belirtmiştir. Öğretmenlerin bu görüşlerinden yola çıkarak onların küreselleşmeyi farklı boyutları ele aldıkları; iletişimin ve sosyal etkileşimin artması ile evrensel değerlerin ön plana çıkması gibi olumlu yönlerine vurgu yaptıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin küreselleşmenin değerlere etkisine ilişkin belirttikleri olumsuz görüşler şöyledir:

*Genel anlamda olumsuz etkilemektedir. (...) Bilgi kirliliği artmıştır. Bilgi kirliliği ile kişiler gördükleri her bilgiyi araştırmadan, sorgulamadan kabul edebilmektedirler. (K52)*

*Küreselleşme zayıflamış kültürel değerlerin tamamen yok olmasına neden oluyor. Bizim kültürümüzde yer almayan değerleri kendimize aitmiş gibi benimsememizi sağlıyor. (K36)*

*Küreselleşme milli kültürümüze ait olan değerlerimizin zayıflamasına, batının örf ve adetlerini bize aykırı olsa da normal karşılamamıza sebep olmaktadır. (K35)*

*Küreselleşmenin değerlerimizi olumsuz olarak etkilediğini düşünüyorum. Özellikle aile yapımızı olumsuz olarak etkilediğini ve Türk aile yapısının bozularak, ailede alınan değerler eğitiminin bozulduğunu düşünüyorum. (...) Küreselleşme ile sadece kendini düşünen maddiyatçı, mutlu olmayı bilmeyen insanlar topluluğu yetişmektedir. (K69)*

*Küreselleşme sonucunda küresel bir köye dönüşen dünyamızda değerlerimizi korumakta zorlanıyoruz. Hatta yerel değerlerimiz yavaş yavaş yok oluyor. Aile bağı, saygı, sevgi, akrabalık ve dostluk bağları yavaş yavaş yok oluyor. (...) (K50)*



*Küreselleşme değerlerimizi olumsuz yönde etkilemektedir. Her görüşe hazırlıklıyız diyen bir zihniyet, yalnızca belirli güçlerin etkisinin dayatıldığı ve etkili hale getirmek için ulaşılan bir düzen. Mazlum hakları ezen bir düzene doğru gidiyoruz. Ülkelerin baskısını hissediyoruz. Özellikle belirli bölgelerde yoğunlaşan kültür yozlaşması küreselleşmenin olumsuz yönleridir. (K55)*

*(...) Küreselleşme ile teknolojinin olumsuz yönlerini alarak aile bağlarımızı zayıflattık, kültürel değerlerimizi kaybettik. Hatta bu değerlerimizi unutmaya yoluna gittik. (...) (K25)*

*(...) Fırsatçılık, emek harcamadan bir şeye hemen ulaşma, köşeyi dönme, kapitalizmin, tüketim toplumuna geçişin değerleri aşırı derecede olumsuz etkilediğine inanıyorum. (K44)*

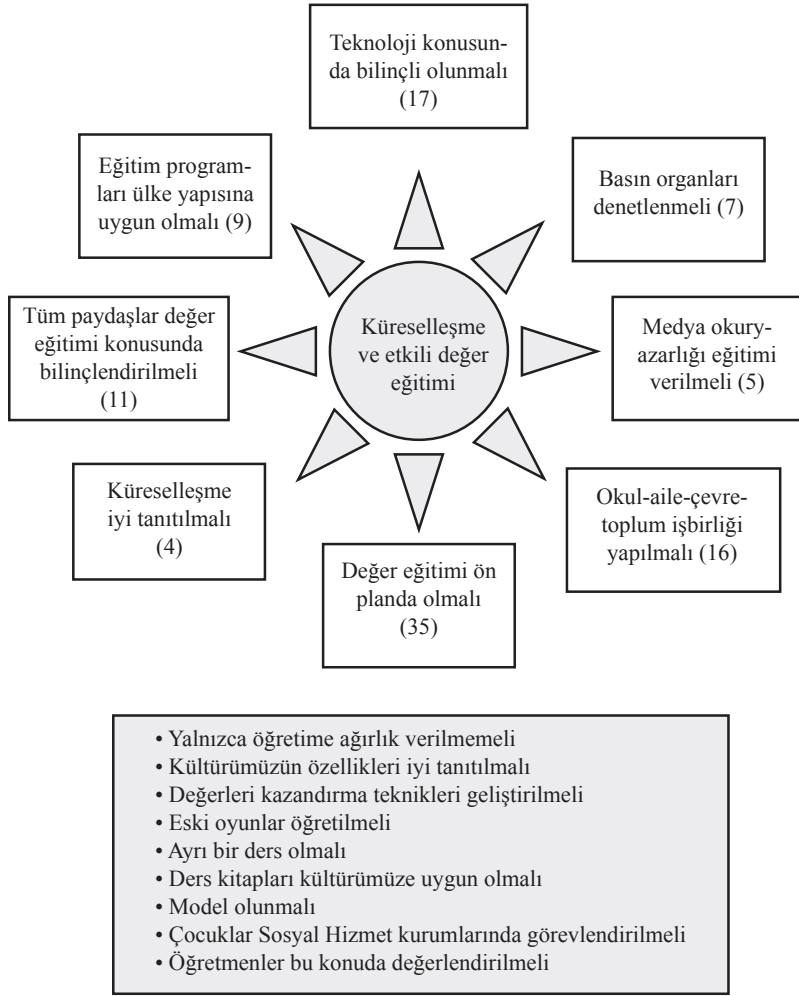
*Küreselleşme bizde zaten var olan batılılaşma merakını ve hevesini daha da artırmıştır. Özellikle teknolojik konularda tamam ama biz de yüzyıllardır var olan bazı gelenek ve göreneklerin özellikle aile kavramının aile bireylerinin birbirine duyduğu saygı ve sevginin küreselleşme sonucu her geçen gün daha da azaldığını görüyorum. (...) Her ne kadar değerlerimizle yetiştirmek istesek de teknolojinin gelişmesi batıya olan özeni artırıyor. (K80)*

Küreselleşmenin değerlerimize yansımasının olumsuz olduğunu düşünen öğretmenlerden K52 bilgi kirliliğinin artmasına vurgu yapmıştır. K36, K35, K69 ve K50 görüşlerini gerek teknolojiyi öne sürerek gerekse bencilliğin ön plana çıkmasına vurgu yaparak değerlerimizin kaybolduğunu vurgulamaktadır. K55 gelişmiş ülkelerin kültür yozlaşması ile diğerlerini baskısı altına aldığını vurgulamıştır. K44 ekonomiye vurgu yaparken, K80 batılılaşma merakının arttığını öne sürmüştür. Öğretmenlerin bu görüşleri dikkate alındığında, onların değerlerimizi kaybetme endişesi taşıdıkları söylenebilir.

### **Sınıf Öğretmenlerinin Küreselleşme Bağlamında Daha Etkili Değer Eğitime İlişkin Görüşleri**

Araştırmada sınıf öğretmenlerine değer eğitiminin daha etkili olmasına yönelik neler düşündükleri de sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin küreselleşme bağlamındaki görüşleri Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3: Sınıf öğretmenlerinin küreselleşme bağlamında etkili değer eğitimine ilişkin görüşleri



Şekil 3'te görüldüğü gibi, küreselleşme bağlamında daha etkili değer eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ele alan küreselleşme ve etkili değer eğitimi teması eğitim programlarının ülke yapısına uygun olmalı, teknoloji konusunda bilinçli olunmalı, basın organları denetlenmeli, medya okuryazarlığı eğitimi verilmeli, okul-aile-çevre-tolum işbirliği yapılmalı, değer eğitimi ön planda olmalı, küreselleşme iyi tanıtılmalı ve tüm paydaşlar değer eğitimi konusunda bilinçlendirilmeli alt temalarından oluşmuştur. Değer eğitimi ön planda olmalı alt temasını ise yalnızca öğretime ağırlık verilmemeli, kültürümüzün özellikleri iyi tanıtılmalı, değer eğitimi teknikleri geliştirilmeli, eski oyunlar öğretilmeli, ayrı bir ders olmalı, ders kitapları kültü-

rümüne uygun olmalı, model olunmalı, çocuklar Sosyal Hizmet Kurumlarında görevlendirilmeli ve öğretmenler bu konuda değerlendirilmeli kodları oluşturmuştur. Öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerine ilişkin şu örnekler verilebilir:

*Çocuklarımıza sınırsız bilgi ve teknoloji sunmamalıyız. Teknolojinin kullanılmasında, bilgiye ulaşmada sınırlar koymalıyız. Teknolojinin yararları yanında zararlı olduğunu da öğretmeliyiz. Her şeyin aşırısının zararlı olduğu gibi. Çünkü teknoloji değerlerimiz konusunda çocuklarımızı yanlış yönlendirebilir.(K14)*

*Teknolojinin gücünden yararlanarak olumsuz etkilerini en aza indirerek insanları ve toplumumuzu olumlu etkileme eğitimine önem vermeliyiz. (K25)*

*Bu durumda en önemlisi kitle iletişim araçları olur herhalde. Değerler eğitimini verirken aynı zamanda popüler kültürün yaygınlığı söz konusudur. Bu nedenle basın yayın organlarına dikkat etmek gerekmektedir. (K17)*

*(...) diğer ülkelerdeki toplumların yaşayışlarını televizyondan ya da kitaplardan dergilerden gördüklerimizle sınırlamayıp onların gerçekte nelere değer verdiklerini kültürel faaliyetlerini öğrenmeliyiz. Yalnızca basında verilenlerle yetinmemeliyiz. (K29)*

*İnsanlarımıza medya okuryazarlığı eğitimi verilmeli. Neyi, nasıl, nerede kullanabileceği nelerin yarar/zarar verebileceği açıklanmalıdır. (...) (K71)*

*Değer eğitimi kesinlikle küçük yaşlarda verilmelidir. Bir başka deyişle, ailede başlamalıdır. Değerleri tamamen kaybetmeden bunun bilincinde olarak ailelerin bu eğitimi vermesi gerekmektedir. Okullarda da bu çeşitli etkinliklerle pekiştirilmelidir. (...) insanların tv karşısında çok zaman geçirdiklerini düşünerek orada şiddet içerikli öğeler yerine yararlı programlar verilmelidir. Toplum bu konuda bilgilendirilmelidir. (...) (K46)*

*İlköğretim okullarında paylaşım, iletişim, yardımlaşma konularına daha fazla ağırlık verilmelidir. Aileler bu konuda eğitilmeli, herkes bilinçlenmelidir. (...) (K53)*

*Kesinlikle velilerle işbirliği yapılmalıdır. (...) öncelikle eğitim kurumlarında davranış eğitimi ön planda olmalıdır. Öğrenciler daha bu yaşlar-*

*da bir yarışın içine sokulmamalıdır. (...) (K80)*

*Tabi ki okullarda bu konuda ciddi, önemli çalışmalar yapılmalıdır. Değerler sürekli işlenmeli, yeni teknikler üretilmelidir. (...) (K70)*

*Ders kitaplarımızda seçilen konuların örf adetlerimize uygun olması gerekmektedir. (...) (K40)*

*Bu eğitim kurumlarında daha etkili olarak bir takım faaliyetler sürdürülebilir. Bir eğitici olarak düşüncem çocukların bencil olmalarına fırsat verilmemelidir. Bunu sağlamak için öğrencileri sosyal hizmet kurumlarında görevlendirmek çok yararlı olacaktır. Çocuk Esirgeme Kurumları, Yaşlı Bakım Evleri gibi kurumlardaki hayatı görmek çocukların bakış açısını değiştirecektir. (...) (K6)*

*Küreselleşmeyi iyi anlatmak ve anlamak gereklidir. Ülkelerin toplumsal yaşayışlarının ve değerlerinin neler olduğu birikimi anlatılmalıdır. (...) (K31)*

*(...) öğretmenlerin mezun oldukları fakültelerde tartışmalar, münazaralar hatta sempozyumlar düzenlenmeli, bu konuda öğretmenlerin zenginleştirilmelidir.(...) (K42)*

*Eğitim ailede başlar. Öncelikle bu konuda aile eğitimleri verilmelidir. Değerler eğitiminden önce herkese özünde insan olduğu öğretilmeli, herkes bu konuda bilinçlendirilmelidir. (K43)*

Öğretmenlerin küreselleşme bağlamında daha etkili değer eğitimine yönelik olarak farklı boyutlarda görüşlerini belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerden K14 ve K25 önerilerini teknoloji konusunda bilinçlendirilmeyle ilişkilendirmişlerdir. K17 ve K29 ise basın ve yayın organlarının bu konuda etkili olduğunu belirtirken, K71 buna ek olarak medya okuryazarlığından söz etmiştir. K46 ve K53 değer eğitiminde paydaşlara vurgu yaparak bu konuda işbirliğinin sağlanması ve bilincin oluşması gerektiğini ifade etmiştir. K80 davranış eğitime dikkat çekerken, K70 yeni teknikleri vurgulamış, K40 ise ders kitapları boyutuna değinmiştir. K6 farklı bir bakış açısıyla sosyal hizmet kurumlarının aracı olabileceğinden söz etmiştir. Öğretmen eğitiminin de bu konuda önemli olduğunu düşünen K42 fakültelerde yapılabilecek etkinliklere örnek vererek ifade etmiştir. K43 herkesin bu konuda bilinçli olması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin çok boyutlu olduğu, toplumun herkesinin bu etkinliklere bilinçli olarak katılması gerektiği, teknolojik araçların

yararlı olabilecek şekilde denetimlerle kullanılmasının doğru olacağı ve eğitimde paydaşların işbirliğine önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

## **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin küreselleşmeyi değerler bağlamında insanların mekanikleşmesi, farklı kültürlerin etkileşimi, evrenselliğin ön plana çıkması ve tek tip birey oluşturma biçiminde; teknolojik gelişmeler bağlamında gelişimin bir sonucu, tüm alanları etkilemesi, bilgiye ulaşımın hızlı olması, iletişimin artması biçiminde; ülkelerin birbirleriyle olan ilişkileri bağlamında sınırların ortadan kalkması, gelişmiş ülkelere uyum sağlama, gelişmiş ülkelerin baskısı, ülkelerin birbirini etkilemesi biçiminde ve değiştirilemez bir gerçeklik bağlamında ise hızlı bir değişim ve postmodernizme geçiş biçiminde ele aldıkları görülmüştür. Alanyazında küreselleşmeye ilişkin yapılan tanımlamalara bakıldığında küreselleşmenin çok boyutlu olduğunun vurgulandığı görülmüştür. Perşembe'nin (2005) küreselleşmeyi ülkelerin birbirine yaklaşması biçiminde ele aldığı, Giddens'in (2004) toplumların yaklaşması biçiminde ifade ettiği, Power'ın (2000) teknolojinin gelişmesi ile sınırların ortadan kalktığını vurguladığı, Çelik ve Gömlüksiz'in (2000) geniş bir kavram olmasına dikkat çektiği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenler tarafından ele alınan küreselleşme ifadeleri ile alanyazında yapılan tanımlamaların birbiri ile örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca alanda küreselleşmenin farklı boyutlarına değinilmesi, bu boyutlardan kültürel boyutta değerlerden söz edilmesi (Bayar, Tarihsiz) de araştırmada elde edilen küreselleşmeye yönelik düşünceler ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin küreselleşmenin değerlere yansıması ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Küreselleşmenin değerlere yansımasını olumlu olarak nitelendiren öğretmenler bunu olumsuz değerlerimizin değişmesi, sosyal etkileşimin artması ve evrensel değerlerin ön plana çıkması biçiminde ifade etmişlerdir. Bu konuda olumsuz görüş belirten öğretmenler ise bilgi kirliliğinin oluşması, uyumun yanlış anlaşılması, değerlerimizin zayıflaması, gelişmiş ülkelerin baskısı, aile yapısının olumsuz etkilenmesi, ekonomik çıkarların ön plana çıkması ve batılılaşma merakının artması biçiminde belirtmişlerdir. Balay (2004) makalesinde küreselleşmenin olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Olumlu etkileri olarak insan hakları, özgürlük, adalet ve eşitlik gibi evrensel değerlerin ön plana çıkmasıyla insanların yeni kişilikler ve ortak yaşam biçimleri oluşturduklarını ileri sürmüştür. Küreselleşmenin olumsuz etkilerini ise az gelişen ülkelerin

gelişmiş ülkelerle bütünleşmek zorunda kalması, sanayileşmesini tamamlamış ülkelerin üstün hale gelmesi biçiminde ifade etmiştir. Balay'ın (2004) küreselleşme konusundaki bu düşünceleri öğretmenlerin küreselleşmenin değerlere yansımaları konusundaki evrensel değerlerin ön plana çıkması ve gelişmiş ülkelerin baskısı düşünceleri ile paralellik göstermektedir. Ancak Balay (2004) makalesinde küreselleşme ile bilgi zenginliğinin ve çeşitliliğinin arttığını olumlu bir görüş olarak ifade ederken, sınıf öğretmenleri bunu bilgi kirliliği olarak düşünüp olumsuz biçimde ifade etmişlerdir. Çalık ve Sezgin (2005) küreselleşmeyi batı etkisinin her tarafa yayılması, evrensel değerleri de küreselleşmenin ön koşulu olarak kabul edilmesi biçiminde ele almışlardır. Green ve Baer'in (2000) çalışmasında bazı uzmanların küreselleşmeyi kapitalizmin öncüsü olarak ele aldıkları görülmüştür. Kan (2009) ise çalışmasında küreselleşme ile birlikte bireylerin yaşam biçimi olarak küresel ölçekte bilgi, beceri, tutum ve değerleri benimsemeleri gerektiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak bu bireylerin milli değerlerden yoksun kalmaması gerektiğine dikkat çekmiştir. Alanyazında ele alınan bu çalışmalar küreselleşmenin çeşitli boyutlardaki etkileri olarak ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin belirttikleri görüşlerde ortaya çıkan batılılaşma merakının artması, gelişmiş ülkelerin baskısı, evrensel değerlerin ön plana çıkması ve ulusal değerlerin önemini yitirmesi yönündeki ifadelerinin alanyazınla tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Akdemir (2010) çalışmasında küreselleşme ile bireylerin var olan değerlerini korumada zorlandıklarını, toplumsal değerlerin yabancılaştığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin küreselleşme ile değerlerimizin zayıfladığını ve aile yapısının bozulduğunu düşünmeleri Akdemir'in (2010) çalışmasında yer alan bu ifadelerle örtüşmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin küreselleşme bağlamında daha etkili değer eğitiminin verilmesine ilişkin eğitim programlarının ülke yapısına uygun olması, teknoloji konusunda bilinçli olunması, basın yayın organlarının denetlenmesi, medya okuryazarlığı eğitiminin verilmesi, okul-aile-toplum işbirliğinin sağlanması, değer eğitiminin ön planda olması, küreselleşmenin iyi tanıtılması, tüm paydaşların bu konuda bilinçlendirilmesi gerektiğini düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Meydan ve Bahçe (2010) yaptıkları araştırmada değer eğitiminde işbirliğinin önemli olduğu, model olunması gerektiği, velilerin bu konuda bilinçlendirilmesinin önemli olduğu ve aile ile öğretmenin tutarlı olması gerektiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Devenci ve Dal'ın da (2008) yaptıkları araştırmada da değer eğitiminde okul-aile işbirliğinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fidan'ın (2009) araştırmasında ise değer eğitiminde medyanın okuldan daha çok rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Germanie (2001) yaptığı

araştırmada değer eğitiminde rol model olunması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu araştırmaların sonuçları ile sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerinin örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin küreselleşme ve bu bağlamda değer eğitimine ilişkin görüşleri küreselleşme kavramının etkileri ve boyutları, değer eğitimine olan etkisi alanyazınla tutarlı bir biçimde ortaya konulmuştur. Küreselleşme birçok alanı etkileyen çok boyutlu bir süreçtir. Bu nedenle, eğitimin ve bu kapsamda değer eğitiminin bu süreçten etkilenmesi kaçınılmazdır. Ancak önemli olan bireylerin bu süreci sorgulayarak topluma uyum sağlayabileceği değerlere sahip olmasıdır. Bu da etkili bir değer eğitimi ile sağlanabilir. Bu bağlamda, eğitim-öğretim ortamlarında değer eğitimine ayrı bir önem verilmesi kaçınılmaz bir gereklilik olarak ele alınmalıdır.

Araştırmanın sonuçları kapsamında değer eğitiminin etkili olabilmesi için uygulamalı çalışmaların yapılmasına ve yeni tekniklerin ortaya konulmasına gereksinim duyulduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca küreselleşme süreci ve etkileri sınıf öğretmenlerine anlatılmalı ve değer eğitimine olan etkileri açıklanmalıdır. Etkili değerler eğitimi bağlamında tüm paydaşlar bilinçlendirilmelidir. Bunlara ek olarak, küreselleşmenin değerler eğitimine yansımalarını ele alan sınıf içi ve sınıf dışı nicel ve nitel yöntemlerle araştırmalar yapılmalıdır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında değerler eğitimi, küreselleşmenin olumsuz özelliklerini dikkate alarak ve ulusal değerlerimizi kaybetmeden evrensel değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir araç olarak görülebilir.

## **Kaynakça**

- Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer eğitimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (2).
- Akdemir, M. (2010). Küreselleşme ve kültürel kimlik sorunu. e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/viewFile/75/69 adresinden 11.12.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Arslan, M. (2007). Türk eğitim sisteminde değerler sorunu ve eğitim programlarına yansıması, *Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* içinde (ss. 635-656), R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Aslan, M. Zengin (Ed.), İstanbul: Dem Yayınları.

- Aslan, M. (2009). *Değerler eğitiminde kahramanlardan yararlanma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Aslan, R. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri, değerleri kazanma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Bayar, F. (Tarihsiz). Küreselleşme Kavramı ve Küreselleşme Sürecinde Türkiye. <http://www.mfa.gov.tr/data/Kutuphane/yayinlar/EkonomikSorunlarDergisi/sayi32/firatbayar.pdf> adresinden 08.12.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Belet, Ş. D. & Deveci, H. (2008). Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, Çanakkale.
- Çalık, T. & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çelik, V. & Gömleksiz, M. N. (2000). A critical examination of globalization and its effects on education. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 133-144.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, Ş. (2004). Değişen değerler ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, Kış, 164.
- Devenci, H. & Dal, S. (2008). Primary school teachers' opinions on efficacy of social studies program in value gain. *Humanity & Social Sciences Journal*, 3(1), 1-11.
- de Souza, A. & de Almeida, M. (Tarihsiz). Globalization, Culture, and Teacher Education in Brazil. <http://myuminfo.umanitoba.ca/Documents/1998/SouzaM.pdf> adresinden 10.12.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Doğan, İ. (2007). Türk eğitim sisteminde değerler sorunu, *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* içinde (ss. 615-633) R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökekleli, Ş. Aslan, M. Zengin (Ed.), İstanbul: Dem Yayınları.
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 255-286). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Evin, İ. & Kafadar, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler programının ve ders kitaplarının ulusal ve evrensel değerler yönünden içerik çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3).
- Fidan, K. N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(2), 1-18.



- Fisher, R. (2000). Philosophy for children: How philosophical enquiry can foster values in education in schools. R. Gardner, J. Cairns ve D. Lawtons (Eds). *Education for values, morals ethics and citizenship in contemporary teaching*. London: Kogan page.
- Germanie, R. W. (2001). *Values education influence on elementary students 'self-esteem*. Proquest Dissertations and Thesis. AAT9638945.
- Giddens, A. (2004). *Modernliğin Sonuçları*. Çev: Ersin Kuşdil. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Green, M. & Baer, M. (2000). What does globalization mean for teaching and learning. <http://joevans.pbworks.com/f/GreenBaerGlobalizationTeachingLearning.pdf> adresinden 11.12.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-203.
- Kan, Ç. (2009). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 895-904.
- Kaymakcan, R. & Meydan, H. (2012). *Yerel evrensel ikileminde ilköğretim DKAB ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarında değerler*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Değerler Eğitimi Özel Sayısı).
- Kaypak, Ş. (2009). Küreselleşme sürecinde kültürel kimlik açılımları ve kentsel çevreye yansıması. <http://idc.sdu.edu.tr/tammetinler/demokrasi/demokrasi40.pdf> adresinden 05.12.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Kıncal, R. (2007). *Vatandaşlık bilgisi*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- MEB. (2009). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice*. 1. Baskı. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meydan, A. & Bahçe, A. (2010). Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 20-37.
- Perşembe, E. (2005). Küreselleşme kültürü ve eğitimin işlevi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20-21, 103-114.
- Power, C. N. (2000). Global trends in education. *International Education Journal*. 1 (3). <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v1n3/power/power.pdf> adresinden 08.12.2011 tarihinde edinilmiştir.

- Şen, Ü. (2001). *Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler eğitimi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Turner, T. N. (1999). *Essentials of elementary social studies*. (2nd ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Türkkahraman, M., Şahin, K. & Fidan, S. (2009). Türkiye'de kültürel küreselleşme ve yansımaları. <http://idc.sdu.edu.tr/tammetinler/dinkultur/dinkultur24.pdf> adresinden 06.12.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52(1).
- Yıldırım, H. & Şimşek, A. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Yedinci Baskı. Ankara: Seçkin Yayınevi.

## The Reflection of Globalization on Values and Values Education from the Perspective of Primary School Teachers

Şefik YAŞAR\*

Mehmet GÜLTEKİN\*\*

Ömür GÜRDOĞAN BAYIR\*\*\*

### Introduction

The roots of globalization being one of the most widely discussed topics today date back to old times (Türkkahraman, Sahin & Fidan, 2009). Globalization is not merely a sophisticated group of functions as a result of the developing information technologies and new industrial areas, but also “narrowing spaces, shortening time and disappearing frontiers” which connect people’s lives more deeply, densely and faster compared to the past (Power, 2000, p. 152). Globalization is a concept consisting many different meanings and dimensions, and

---

\* Prof. Dr., Anadolu University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Department of Teacher Education

**E-mail:** syasar@anadolu.edu.tr

**Address for correspondence:** Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Eskişehir

\*\* Assoc. Prof. Dr., Anadolu University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Department of Teacher Education

**E-mail:** mgulteki@anadolu.edu.tr

\*\*\* Research Assistant, Anadolu University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Department of Teacher Education

**E-mail:** ogurdogan@anadolu.edu.tr

thus open to discussion (Green & Baer, 2000). There are economic, political, technological, environmental and cultural dimensions of globalization (Kaypak, 2009; Bayar, n.d.). Globalization also intensely affects the cultural notions in societies. In this sense, what is important is individuals understanding how politics, economy and culture are affected by globalization, and knowing how to take notice of it (de Souza & de Almeida, n.d.). In today's world without frontiers, in order for societies to be sustainable, individuals are expected to adopt global values in international relations and act based on these values (Çalik & Sezgin, 2005). With globalization, universal values have brought identity of the world to forefront (Kan, 2009). Within this process of globalization, it has been crucially important for individuals to gain the universal values in accordance with this process without losing their national identity. Societies can only adapt to globalization through values education. In this regard, the concepts of values and values education have been revived.

Values can be briefly described as beliefs (Çetin, 2004). They are the principles that we use in making decisions (Turner, 1999). Principles and basic beliefs guiding one's behaviours are the standards that judge actions as good or desired (Halstead & Taylor, 2000). Values are actually our views that affect our lives or to which we attach importance (Doganay, 2006). Broadly speaking, values can be defined as common views, aims, basic moral principles or beliefs accepted as right and necessary by a majority to ensure the existence, unity and sustainability of the society (Ministry of National Education, 2009). Within the process of globalization, it is important to ensure that young generations acquire the necessary values (Kincal, 2007). Moreover, moral problems and the increase in the number of murders, drug use and suicides necessitates values education (Lickona, 1999). Values education should be in the form of telling the truth, considering others and supporting the values accepted by the society. In this sense, it is not right to teach values only theoretically (Fisher, 2000) In order to carry out values education practically, notions directly affecting values education such as globalization should be considered.

In the literature, there are theoretical studies examining globalization and its dimensions. Some of these studies focused on Turkey, cultural globalization and its reflections within the process of globalization (Bayar, (n.d.); Türkkahraman, Sahin & Fidan, 2009; Kaypak, 2009) while some others examined the effects of globalization on education and teacher education (Çelik & Gömleksiz, 2000; de Souza & de Almeida, (n.d.); Balay, 2004; Çalik & Sezgin, 2005). Furthermore, there are both practical and theoretical studies in the literature towards values

and values education. In this regard, while there are studies focusing on the contribution of social studies program to values education from the perspective of teachers (Deveci & Dal, 2008; Aslan, 2007), studies examining the status of values education within this process, coursebooks and literary works (Çengelci, 2010; Belet & Deveci, 2008; Evin & Kafadar, 2004; Sen, 2007; Kaymakcan & Meydan, 2012) along with those investigating the methods used in values education (Veugelers, 2000; Akbas, 2009; Aslan, 2009) also exist. In addition to this, several studies examined the reflections of change and globalization within the context of the education system and educational programs (Arslan, 2007; Dogan, 2007). However, no studies have ever focused on globalization and values education together based on teachers' views. Therefore, there is a need for investigating the views of primary school teachers as having an important role in values education with respect to how globalization affects values education. In this sense, this study aimed to reveal the reflection of globalization on values from primary school teachers' perspective.

## **Method**

### **Research Design**

In the study, interpretive research design which is an umbrella term in qualitative research was employed (Yildirim & Simsek, 2008). In interpretive research design, the focus is the meanings attributed to a notion (Merriam, 2002).

### **Participants**

The study was conducted with the participation of 80 primary school teachers working in the Odunpazari district of Eskisehir in the 2011-2012 school year. While selecting the participants, convenience sampling was used (Yildirim & Simsek, 2008).

### **Data Gathering Tool**

The data were gathered through a survey form consisting of open-ended questions. The survey included two sections. The first section was for demographic information. The second section included questions towards globalization and values education.

## **Data Analysis**

Data were analyzed by descriptive analysis. Firstly, a framework was created on the basis of the data, and it was decided under which themes the data would be organized based on this framework. The data were then analyzed through reading as part of the framework. While determining the findings, the data were defined, supported by direct quotations and interpreted.

## **Validity and Reliability**

In order to ensure the internal validity of the study, the literature and expert opinions were considered in developing the data gathering tool. As for the external validity, the processes of data gathering and analysis were discussed in detail. The data were also coded independently by other researchers for internal reliability. The codes and themes were compared, and a consensus was reached by considering the disagreements between the researchers and examining the literature. To calculate the external reliability of the study, the codings were kept.

## **Findings and Interpretation**

### **Primary School Teachers' Views on Globalization**

Primary school teachers' views on globalization were gathered under the themes of values, technologic developments, countries and the inalterable truth.

### **Primary school Teachers' Views on the Effect of Globalization on Values Education**

Primary school teachers' views on the effect of globalization on values education were combined as positive and negative views.

### **Primary School Teachers' Views on a More Effective Values Education within the Context of Globalization**

The theme of globalization and effective values education contained sub-themes including: “educational programs should be appropriate to the country’s structure”, “there should be an awareness of technology”, “media organizations should be inspected”, “media literacy should be taught”, there should be a col-

laboration among school, family, environment and society”, values education should be attached importance”, “globalization should be introduced better” and “all the stakeholders should be made aware of values education”.

## **Results, Discussion and Suggestions**

The study revealed that primary school teachers perceived globalization as making individuals mechanical, interaction of different cultures, focusing on universality and creating monotype individuals within the context of values; as a result of development, affecting all areas, making it faster to access information, and increasing communication within the context of technological developments; as the frontiers among countries being disappeared, adapting to developed countries, the pressure of developed countries, countries affecting each other within the context of the relations among countries; as a rapid change and transition to post-modernism within the context of the unalterable truth. The definitions of globalization in the literature showed that it included many dimensions. It was seen that Persembe (2005) approached globalization as getting countries closer to each other, Giddens (2004) described it as societies getting closer, Power (2000) emphasized that frontiers disappeared as a result of technological developments, and Çelik and Gömleksiz (2000) pointed out that it is a rather broad term. In this sense, it can be said that teachers’ statements with regard to globalization were consistent with the definitions in the literature. In addition, different dimensions of globalization and values within the cultural dimension among the other dimensions being mentioned (Bayar, n.d.) were in parallel with the views towards globalization as revealed from the study.

In the study, it was found that primary school teachers had both positive and negative views for the effect of globalization on values. The teachers describing the reflection of globalization on values as positive stated their views as changing our negative values, increase in social interaction and featuring universal values. On the other hand, the teachers with negative views attracted the attention to information pollution, adaptation being misunderstood, our values getting weakened, the family structure being affected negatively, economic interests being considered and interest in westernisation. In their article, Balay (2004) stated that globalization had positive and negative effects. With respect to the positive effects, they proposed that with universal values being featured such as human rights, freedom, justice and equality, individuals created new personalities and common lifestyles. As for the negative effects, they mentioned de-

veloping countries having to become integrated with developed countries, and industrialised countries being superior to others. These views of Balay (2004) about globalization are consistent with the teachers' views of the reflection of globalization on values, universal values being featured and the pressure of developed countries. However, while Balay (2004) asserted richness and diversity of information as a positive effect, the primary school teachers thought that was pollution of information. Çalik and Sezgin (2005) argued that globalization was a result of the effect of the west being spread around, and universal values were a prerequisite for globalization. In Green and Baer's (2000) study, some experts regarded globalization as pioneer to capitalism. On the other hand, Kan (2009) stated that with globalization, individuals should gain knowledge, skills, attitudes and values at the global scale as a lifestyle. In addition, it was emphasized that these individuals should not be isolated from national values. These studies in the literature were regarded the effect of globalization in various dimensions. It can be said that the statements such as interest in westernisation, the pressure of developed countries, featuring universal values and national values losing their significance revealed from the primary school teachers' views are consistent with the literature. In their study, Akdemir (2010) argued that with globalization, individuals had difficulty in keeping their existing values and became stranger to societal values. This statement of Akdemir (2010) overlaps with the teachers thinking that globalization weakened our values and family structure.

In the study, it was revealed that for more effective values education within the context of globalization, educational programs should be appropriate to the country's structure, there should be an awareness of technology, media organizations should be inspected, media literacy should be taught, there should be a collaboration among school, family, environment and society, values education should be attached importance, globalization should be introduced better and all the stakeholders should be made aware of values education. In their study, Meydan and Bahçe (2010) found that cooperation was important in values education, teachers should be models, parents should be made aware in this respect, and families and teachers should act consistently. Similarly, in Deveci and Dal's (2008) study, it was revealed that school-family cooperation was important in values education. Moreover, Fidan (2009) concluded that in values education, media had a greater role than the school. In their study, Germanie (2001) revealed that teachers should be models in values education. It can be said that the findings of their study and the primary school teachers' views in this respect are consistent.



In the study, the primary school teachers views on globalization and values education within this context, the effects and dimensions of globalization were revealed as consistent with the literature. Globalization is multidimensional process affecting many fields. For this reason, education and consequently the process are inevitably affected by this process. However, what is important is that individuals should have values that can adapt themselves to the society by questioning this process. This can only be possible through values education. In this sense, the necessity that values education should be an important part of teaching-learning contexts must be taken seriously.

The results of the study also revealed that in order for the values education to be effective, there is a need for conducting practical studies and proposing new techniques. Besides, the process of globalization and its effects should be explained to primary school teachers and its effect on values education. All the stakeholders must be made aware in terms of effective values education. In addition to this, quantitative and qualitative studies examining the reflections of globalization on values education both inside and outside the classrooms should be conducted. In line with the results of such studies, values education can be seen as an important means for educating individuals with universal values considering the negative effects of globalization and without losing our national values.

**Keywords-** Globalization, Value, Value education, Primary school teacher

## **Yazarlar Hakkında**

### **Mustafa ARSLAN, Prof. Dr.**

**Elektronik Posta:** mu\_arslan@hotmail.com **Yazışma Adresi:** İnönü Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Din Sosyolojisi Anabilim Dalı Malatya **İlgi Alanları:** Popüler kültür ve din, Paranormalizm, Dini sosyalizasyon, Kadın ve çalışma hayatı **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Kadın Kur'an Kursu Öğreticilerinde İş ve Aile Hayatının Dengelenmesi, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları Yayın No: 567, Ankara 2013 • Sosyo-Dini Farklılaşma, Sosyolojik ve Antropolojik Perspektifler, Eski Yeni Yayınları, Ankara 2013 • “Dini Toplumsallaşma ve Temel Etkenleri: Türk Geç Ergenleri Arasında Uygulamalı Bir Araştırma”, Akademik Araştırmalar Dergisi, Yıl: 8, Sayı: 31, Kasım 2006 - Ocak 2007, s. 221-2511 • “Paranormal İnanç Ölçeğinin Türkçe Versiyonunun Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, İnönü üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2010 1 (2): 23-40 • “Ülgener'in Dikotomik Yönteminde Meslek Ahlakı ve Ahilik”, İnönü üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2010 1 (1): 55-77

### **Ömür GÜRDOĞAN BAYIR, Arş. Gör.**

**Elektronik Posta:** ogurdogan@anadolu.edu.tr **Yazışma Adresi:** Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü **İlgi Alanları:** Sınıf Öğretmeni yetiştirme, değer eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Gültekin, M.; Gürdoğan Bayır, Ö ve Göz, N. L.(2013). 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yeni Anlayışlar: 1998 Öğretim Programından Farklılıkları. ESOSDER, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 12(46), 24-49.2) • Gürdoğan Bayır, Ö. ve Çengelci, T. (2010). Social studies course from the perspective of students' learning diaries. The international journal of learning. Volume 17.3) • Yaşar, Ş. ve Gürdoğan Bayır, Ö. (2010). “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Sosyal Bilgiler” 9. E-Journal of New World Sciences Academy.5(3). • Deveci, H. ve Gürdoğan Bayır, Ö. (2011). Hayallerdeki Sosyal Bilgiler: İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Algıları. Avrasya Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi. 4. • Gültekin, M; Göz, N. L. ve Gürdoğan Bayır, Ö. (2013). “Haklarımız Var: Çocukların Gözünden Çocuk Hakları” 2. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu, 26-28 Nisan 2013 Aksaray.

**Kübra CEVHERLİ, Arş. Gör.**

**Elektronik Posta:** kcevherli@sakarya.edu.tr **Yazışma Adresi:** Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Ozanlar Kampüsü 54040 Adapazarı/SAKARYA **İlgi Alanları:** Okul öncesi eğitim, din eğitimi, ahlak eğitimi, ilk çocukluk dönemi din ve ahlak eğitimi **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Cevherli, K. (2013). Türkiye’de Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitiminde Yeni Bir Ufuk. INTE 2013, International Conference on New Horizons in Education, Rome. • Kaymakcan, R., Meydan, H., Telli, A., Cevherli, K. (2012). Öğrenci ve öğretim elemanlarına göre İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) program algısı. Sakarya Üniversitesi BAP Projesi, Sakarya.

**Ümit ÇİFTÇİ, MEB, Uzman Öğretmen**

**Elektronik Posta:** umut\_fx@hotmail.com **Yazışma Adresi:** Konya Bilim ve Sanat Merkezi, Gül Sok. No:1 Meram/Konya **İlgi Alanları:** Sosyal Bilgiler Eğitimi, Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Çiftçi Ü. Uygurlarda Kadın, 3-5 Mayıs 2011. 3. Uluslararası Bir Bilim Kategorisi Olarak Kadın Sempozyumu. İnönü Ün. Malatya.

**Bülent DİLMAÇ, Doç. Dr.**

**Elektronik Posta:**bulentdilmac@gmail.com **Yazışma Adresi:** Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D. Meram-Konya **İlgi Alanları:** Değerler, Değerler Eğitimi, Karakter Eğitimi, Sanal Zorbalık, İstatistik. **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Dilmaç, B.(2009). “Psychological Needs as a Predictor of Cyber-bullying: A Preliminary Report on College Students *Educational Sciences: Theory & Practice* . 9,(3).1291-1325, Dilmaç, B. (2009). An Analysis of Teachers’ General Tendency to Procratinate, Perception of Professional Efficiency/ Self Efficiency and Altruism..*Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3), 1323-1338., Dilmaç, B., Hamarta, E. & Aydoğan, D.(2010). The Relationship Between Psychological Symptoms and Self-Esteem Of The Students from Turkish and Turkic Societies in Turkey. *GESJ: Education Science and Psychology*, No.1(16), 22-30. Dilmaç, B. & Aydoğan, D. (2010). Values as a Predictor of Cyber-bullying Among Secondary School Students. *International Journal of Human and Social Sciences*, 5(3),

185-188., Dilmaç, B., Hamarta, E. ve Arslan, C. (2009). Analysing the Trait Anxiety and Locus of Control of Undergraduates in Terms of Attachment Styles. / *Educational Sciences: Theory & Practice*. 9 (1) 127-159., Arslan, C, Dilmaç, B. ve Hamarta, E. (2009). Coping With Stress And Trait Anxiety in Terms Of Locus Of Control: A Study Wiht Turkish Universty Studenst. Analysis Of Anxiety In Terms ” *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(6), 791-800., Ertekin, E., Dilmaç, B., Delice, A. & Aydın, E. (2009). Teacher Trainees’ Epistemological Beliefs: Effects of Gender, Institution, and Discipline (Mathematics/Social Sciences). *The New Educational Review*. Vol. 18. No.2, 184-196., Yazıcı, E., Ertekin, E., Peker, M. Ve Dilmaç, B. (2011). Is there a relationship between pre-service teachers’ mathematical values and their teaching anxiety in mathematics. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* , 263-282. Tanrıseven, I. Ve Dilmaç, B. (2013). Predictive Relationships Between Secondary School Students’ Human Values, Motivational Beliefs and Self-regulated Learning Strategies. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 13(1), 21-36. Eroğlu, S., Dilmaç, B. ve Yılmaz, H. Ve Köksal O. (2013). Examining the relationship between human values and democracy which teacher candidates have. *International Journal of Academic Research*. 5 (1). 218-225. Dilmaç, B. (2012). İnsanca Değerler Eğitimi, 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi. Ulusoy, K. Ve Dilmaç, B. (2012). Değerler Eğitimi, Ankara: Pegem Akademi. Dilmaç, B. (2013). Yaşam Denizinde Bir Rüzgara İhtiyacım Var “Ergenlerde Değerler Eğitimi”, Ankara: Pegem Akademi.

### **Halil EKŞİ, Prof. Dr.**

**Elektronik posta:** halileksi@marmara.edu.tr **Yazışma Adresi:** Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Göztepe, İstanbul.  
**İlgi Alanları:** Karakter eğitimi, Nitel ve nicel araştırma yöntemleri, rehberlik.  
**Yayın ve diğer çalışmalarından seçmeler:** “*Personality and coping among Turkish college students: a canonical correlation analysis/ niversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile başa çıkma tarzları: Kanonik korelasyonel bir analiz*” *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10, 2141-2176. [SSCI] (2010) \* “*An examination of the humane values education program on a group of science high school students.*” *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7, 1221-1261. [SSCI] (2007). \* “*Lise türleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma.*” (2001). \* *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1, 109-129. \*

“Dogmatizm ve ahlaki gelişim düzeyi arasındaki ilişki. *Sivil Toplum*, 6-7. 197-205. (2004). \* “Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki”. *İş Ahlakı Dergisi*, 2 (1), 19-65. (2009).

**Esmâ ESGİN GÜNDER, Yrd. Doç. Dr.**

**Elektronik Posta:** esmaesgin@hotmail.com **Yazışma Adresi:** Celal Bayar Üniversitesi, Salihli M.Y.O. Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü Salihli / MANİSA **İlgi Alanları:** Eğitim Sosyolojisi, Çocuk Sosyolojisi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi **Yayın ve Diğer Çalışmalardan Seçmeler:** *Ulusal ve Uluslararası Kongrelerde Sunulan Bildiriler:* · Esgin Günder, E. (2009). “The Reconstruction of Higher Education For Globalization”, The First International Congress of Educational Research, Trends and Issues of Educational Research” , Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 1 – 3 Mayıs 2009 Çanakkale / TÜRKİYE. · Esgin Günder, E. (2011). “*New Higher Education Mentality in The Changing World* “ , III. International Congress of Educational Research, Life Long Learning and Informal Education, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 4 – 7 May 2011 Girne / KKTC. · Esgin Günder, E. (2011). “Okul Öncesi Dönemde Çocukların Sosyal Uyum Becerilerinin Değerlendirilmesi”, 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Düzenleyen : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 8-10 Eylül 2011. · Esgin Günder, E. (Prof. Dr. E.Tatlıldil ile birlikte) (2011). “Küreselleşerek Değişen Dünyada Yükseköğretim Anlayışı”, International Higher Education Congress : New Trends and Issues, Düzenleyen: T.C. Yükseköğretim Kurumu (YÖK), 27 – 29 May 2011 İstanbul / TÜRKİYE. · Esgin Günder, E. (2013). “Sabırsız Toplumda “Çocuk” Olmak: 21. Yüzyılda Çocukluğun Yeniden Yapılandırılması”, VII. Ulusal Sosyoloji Kongresi Yeni Toplumsal Yapılanmalar: Geçişler, Kesişmeler, Sapmalar , Muğla Üniversitesi, 2-5 Ekim 2013, Muğla/ TÜRKİYE.

**Mehmet GÜLTEKİN, Doç. Dr.**

**Elektronik Posta:** mgulteki@anadolu.edu.tr **Yazışma Adresi:** Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü **İlgi Alanları:** Program Geliştirme, Öğretmen Yetiştirme, İlköğretim Programları, Öğretme ve Öğrenme, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Okul-Aile İşbirliği **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Gültekin, M. (2010). Program Reform In Primary Schools In Turkey: What Do Primary School Teachers Think?, *Procedia So-*

cial and Behavioral Sciences, 9. • Gültekin M., Anılan H. ve Kılıç, Z. (2010). Teachers And Students' Views On The Teaching And Learning Process of The Social Studies Course. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2. • Gültekin, M. (2009). Quality Of Distance Education in Turkey: Preschool Teacher Training Case. *The Internatioanal Review of Research in Open and Distance Learning*. 10(2). • Özden, M. ve Gültekin, M. (2008). The Effects of Brain-Based Learning on Academic Achievement and Retention of Knowledge in Science Course, *Electronic Journal of Science Education*. 12(1),1-17. • Gültekin, M. (2007). Educational Programs and Student Opinions About the Future. *Journal of Futures Studies*, 12(1), 41-60.

### **Hilal KARAPAZAR MEB, Uzman Öğretmen**

**Elektronik Posta:** mathilalk@hotmail.com **Yazışma Adresi:** Deliklitaş Mah. İbrahim Karaoğlanoğlu Cad. Vardar Apt. 9/10 Eskişehir **İlgi Alanları:** *Matematik Eğitimi, Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi* **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Kurnaz, A., H. Karapazar, (2012) İlköğretim 1–8. Sınıf Matematik Öğretim Programının ve Öğretim Uygulamalarının Öğrencilerin Üst Düzey Zihinsel Becerilerini Geliştirmedeki Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. 5-8 Ekim 2011 Birinci Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Anadolu Ün. Eskişehir. • Karapazar, H. (2012) Hayatın Vazgeçilmez Teknolojide Matematik, I.Ulusal Çocuk ve Gençlik Kongresi,14-15 Haziran 2012, Necmettin Erbakan Ün. Konya

### **Danyal KARAKÜLAH, MEB Müdür Yrd.**

**Yazışma Adresi:** Çamlıca İlkokulu, Çamlıca Beldesi Hendek-Sakarya **İlgi Alanları:** Sınıf yönetimi, mobbing, zorbalık.

### **Umut KAYA, Dr.**

**Elektronik Posta:** umutkaya58@hotmail.com **Yazışma Adresi:** Başbakanlık Osmanlı Arşivi Kağıthane İstanbul **İlgi Alanları:** Din ve Ahlâk Eğitimi ve Tarihi **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Kaya, U. (2013) Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Osmanlı'da Ahlâk Eğitimi, DEM Yayınları, İstanbul • Kaya, U. (2012) Osmanlı'da Aile Bireylerinin Görev ve Sorumlulukları, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (XVI/II-2012) • Kaya, U. (2012-

2013) Dârümuallimîn İle İlgili Bir Nizamname Layihası ve Dârümuallimîn'e Giriş Sürecinde Bir İmtihan, Yalova Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Yıl: 3, Sayı: 5 / Ekim 2012 - Mart 2013) • Kaya, U. (2012), Kültür Mirasımızın Dijitalleştirilmesi: Başbakanlık Osmanlı Arşivi Örneği, Osmanlı Coğrafyası Kültürel Arşiv Mirasının Yönetimi ve Tapu Arşivlerinin Rolü Uluslararası Kongresi (21-23 Kasım 2012/İstanbul) • Kaya, U. (2009) İslam Düşünce Tarihinde Bir Kayıp Halka: Ebû Zeyd el-Belhî, Genç Akademisyenler İlahiyat Araştırmaları Sempozyumu, M.Ü, İstanbul.

**Recep KAYMAKCAN, Prof. Dr.**

**Elektronik Posta:** kaymakcan@yahoo.com **Yazışma Adresi:** T.C Gençlik ve Spor Bakanlığı Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürlüğü, Söğütözü Mah. 2176 Sok. No:25 Çankaya/Ankara **İlgi Alanları:** Karşılaştırmalı din eğitimi, din eğitimi politikaları, gençlik ve din, hoşgörü ve insan hakları eğitimi, değerler eğitimi, din dersi öğretmeni yetiştirme, dini kurumlar. **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Kaymakcan, R. (2007)Gençlerin Dine Bakışı: Karşılaştırmalı Türkiye ve Avrupa Araştırması, DEM Yayınları, İstanbul • Kaymakcan, R. (2009), Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık, Dem Yayınları, İstanbul • Kaymakcan, R. (2010), “A Turkish Response to the REDCo Project”, Religion & Education, vol. 37, 1-5 • Kaymakcan, R. (2011), “Pluralismus und Konstruktivismus in der türkischen religionslehre für Religionslehrer und Religionsunterrichtsprogramme”, eds, B. Uçar & D. Bergman, Islamischer Religionsunterricht in Deutschland, Verlag V&R Unipress, Göttingen, ss. 185-200 • Kaymakcan, R.(2011), “Islam in Turkish Religious Education: from traditional Understanding to Modern”, ed. E. Aslan, Islamic Textbooks and Curricula in Europe, Peter Lang, New York, ss. 251-272. • Kaymakcan, R. & Meydan, H. (2012). “Yerel-Evrensel İkileminde DKAB ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Değerler Eğitimi Özel Sayısı), 12 (2), s.1573-1591. •Kaymakcan, R., Aşlamacı, İ., Yılmaz M. & Telli, A. (2013). Seçmeli Din Eğitimi Dersleri İnceleme ve Değerlendirme Raporu, Dem Yayınları, İstanbul.

**Mustafa KOÇ, Yrd.Doç.Dr.**

**Elektronik Posta:** mustafakoc@balikesir.edu.tr **Yazışma Adresi:** Balıkesir Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Merkez / Balıkesir **İlgi Alanları:** (a) gelişim

ve din psikolojisi eksenli çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık psikolojisi, (b) dinsel yönelimler ve dindarlık tipolojileri, (c) dinsel ritüellerin psikolojisi, (d) din-ruh sağlığı ilişkisi, (e) Müslüman-Türk diasporasının ruh sağlığı, (f) manevî-[psikolojik] danışmanlık, (g) ölüm ve ölüm ötesi psikolojisi, (h) din psikolojisi tarihi ve literatürü. **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Koç, M. (2013). Dinsel yönelim ile yaşamı sürdürme nedenleri ilişkisi: İngiltereli Müslüman-Türk Diasporası üzerine bir saha çalışması. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 155-181. • Koç, M. (2013). Diasporada dindarlık ve umutsuzluk: Fransalı Müslüman - Türk azınlık grup üzerine ampirik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 39, 415-444. • Koç, M. (2012). Psychology of religion in Turkey (1949–2012): An overview. *Archive for the Psychology of Religion (Special Issue: Psychology of Religion in Turkey)*, 34 (3), 327-340. • Koç, M. (2010). Dindarlık ile empatik eğilim: Yetişkinler üzerine ampirik bir araştırma. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 43, 1-18. • Koç, M. (2009). Dindarlık ile kendini izleme ilişkisi üzerine bir araştırma. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 41, 127-144.

#### **Ahmet KURNAZ, Yrd. Doç. Dr.**

**Elektronik Posta:** [ahkurnaz@hotmail.com](mailto:ahkurnaz@hotmail.com) **Yazışma Adresi:** Necmettin Erbakan Ün. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fak. A Blok No:116 Meram/KONYA **İlgi Alanları:** Program Geliştirme, Düşünme Becerilerinin Öğretimi, Üstün Zekâlı Öğrencilerin Eğitimi, *Zeka Gelişimi*, **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Kurnaz, A. A. M. Sünbül. (2008). İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Erişi ve Öz-Değerlendirmelerine Etkisi. Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, SAYI: 26, 227-246 (2008). Özsoy, G. (2008). Üstbilgi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713–740. • Kurnaz, A., Y. Aydoğan, N. Bilgiç. Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Eğitim Programlarına İlişkin Uzman Görüşlerinin Değerlendirilmesi. 13-15 Mayıs 2010. I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. Necati Bey Ün., Balıkesir • Kurnaz, A. Öğretimde Ders Günlüklerinin Derse Hazırlık, Dersin İşlenmesi Ve Sonrasında Kullanımının Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi, 22-24 Kasım 2013. International Symposium On Changes and New Trends On Education, Uluslararası Eğitimde Değişim ve Yeni Yönelimler Sempozyumu) Necmettin Erbakan Ün. Konya. • Kurnaz, A. Türkçe (6-8) Öğretim Programının Düşünme Becerilerini Geliştirmedeki Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Dayalı



Olarak Değerlendirilmesi, 5-8 Ekim 2011. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Anadolu Ün. Eskişehir.

**Hasan Meydan, Yrd. Doç. Dr.**

**Elektronik Posta:** hasanmeydan77@gmail.com.tr **Yazışma Adresi:** Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Merkez Kampüsü, İncevez Zonguldak **İlgi Alanları:** Değerler Eğitimi, Vatandaşlık Eğitimi ve Din Öğretimi, Ahlak Eğitimi, Yüksek Din Öğretimi **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Kaymakcan, R. & Meydan, H. (2010) Demokratik Vatandaşlık ve Din Öğretimi: Yeni Yaklaşımlar ve Türkiye’de DKAB Dersleri Bağlamında Bir Değerlendirme, İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Yıl: 1, Sayı:1, sayfa: 29-53 • Kaymakcan, R. & Meydan, H. (2012) “Yerel-Evrensel İkileminde DKAB ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Değerler Eğitimi Özel Sayısı), 12 (2), s.1573-1591 • Kaymakcan, R. & Meydan, H. (2011) “DKAB Programları ve Değerler Eğitimi: DKAB Programları ve Öğretmenlerinin Görüşleri Bağlamında Bir Değerlendirme”, Değerler Eğitimi 9 (21), s.29-55. • Meydan, H. (2013) Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 40, 219-250.

**Cemil Oruç, Yrd. Doç. Dr.**

**Elektronik Posta:** c.oruc@alparslan.edu.tr **Yazışma Adresi:** Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 49100 Muş. İlgi Alanları: Din eğitimi, değerler eğitimi, erken çocukluk dönemi din eğitimi. **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Oruç, C. (2009). Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harpüt Hamdi Başaran Kur’an Kursu Örneği. Diyanet İlmî Dergi, 45(3), 41-60. • Oruç, C. (2010). Okul Öncesi Dönemde Dini Duygunun Kökenleri ve Gelişimi. Dinbilimleri Akademik Araştırmalar Dergisi, 10(3), 75-96. • Oruç, C. (2010). İbn Haldun’un Mukaddime’sinde Öğrenme. Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 29(1), 133-146. • Oruç, C. (2010). İmam Gazali’nin Yaşadığı Döneme Kadar İslam Eğitiminin Yapısı ve Gazali’de Eğitimin İmkânı. Ekev Akademi Dergisi, 14(45), 95-115. • Oruç, C. (2010). Okul Öncesi Dönem Çocuğunda Ahlaki Değerler Eğitimi. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi-Teori ve Uygulama, 1(1), 37-60. • Oruç, C. (2011). Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi,

İstanbul: Dem Yayınları. • Oruç, C. vd. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Kişilik Gelişiminde Rol Modellik ve Çizgi Filmler. Ekev Akademi Dergisi, 15(48), 303-319.

### **Mustafa OTRAR, Yrd.Doç.Dr.**

**Elektronik Posta:** motrar@marmara.edu.tr. **Yazışma Adresi:** Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Göztepe Kampüsü Kadıköy İstanbul. **İlgi Alanları:** Ölçek Geliştirme, İstatistik, Öğrenme psikolojisi. **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** “Çağdaş eğitim anlayışı ve rehberlik. (Ed:İ.Kemertaş ve C.Karagözoğlu) Eğitimde üçüncü boyut: rehberlik ve psikolojik danışma (İçinde), İstanbul: Birsen Yayınları, s.21-34, (2004) \* “Etkili iletişim becerileri. (Ed.H.İşılak ve A.Durmuş.) Kara tahtayı aşmak: öğrenci merkezli öğretmenlik (İçinde). İstanbul: Kaknüs Yayınları, s. 163-196, (2004). \* “Marmara öğrenme stilleri ölçeğinin (ÖSÖ-M) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri”. İstanbul: EDAM (Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Ltd.Şti.), Sayı 3 Cilt 7, Eylül 2007, s.1402-1419. \* “Tek ebeveynli olan ve olmayan ergenlerin atılganlık düzeyleri ile benlik saygılarının incelenmesi. 2. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Eğitim Konferansı (ICEC-2013). 1-4 MAYIS İstanbul. \* “Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. 7. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (ICITS-2013). 6-8 Haziran 2013, Erzurum.

### **Turgay ŞİRİN, Dr.**

**Elektronik Posta:** turgay@turgaysirin.com **Yazışma Adresi:** Nişantepe Mahallesi Gelin Çiçeği Sokak Alemdağ Emlak Konutları Sitesi B7 Blok Daire 21 Çekmeköy - İstanbul **İlgi Alanları:** Din Psikolojisi, Din Eğitimi, Psikoteoloji, Pastoral Counseling, Psikoterapötik Dini Danışmanlık, Psikoterapi, Endüstriyel Psikoloji, Kurumsal Koçluk (Coaching) vb. **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Şirin, T. (2005). Kişisel Gelişim Medeniyeti İslam Medeniyetinin Kişisel Gelişim Dinamikleri, Armoni Yayıncılık, İstanbul. • Şirin, T. (2008). Metafizik Varlıklardan Cinlere İnancın Psio-Sosyal Boyutları. Genç Akademisyenler Sempozyumu (1-2 Mayıs 2008), M.Ü. İlâhiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2009, S. 658.

**Ercan TATLIDİL, Prof. Dr.**

**Elektronik Posta:** ercan.tatlidil@ege.edu.tr **Yazışma Adresi:** Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü **İlgi Alanları :** Savaş Sonrası Dönemde Avrupa’da İş Gücü Hareketliliği; Avrupa’daki Göçmen Türk İşgücü; Dönüş Yapan Türk Göçmenlerinin Re-entegrasyonu; Göçmen İşçi Çocuklarının Eğitim Sürecinde Karşılaştığı Problemler; Türkiye’de Kentleşme Sorunları (Gecekondu, İstihdam, Eğitim); Eğitim, Mesleki Eğitim ve İstihdam, Eğitim ve Öğretmen); Türkiye’de Kadın İstihdamındaki Problemleri; Globalleşme Sürecinde İnsan Kaynaklarındaki Değişimler: Türkiye Özelinde. **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Tatlıdil, E. (2009). Küreselleşme Sürecinde Üniversitelerin İstihdam Yapısı Üzerine Etkisi, Ed. Prof. Dr. İsmail Bircan, Türkiye’nin 2023 vizyonunda üniversiteye giriş sistemi: Sorunlar Öneriler ve Çözüm Önerileri, 16-17 Nisan 2009, Atılım Üniversitesi Yayınları: 31, ss 323-335, Ankara, 2010, ISBN 978-975-6707-24-1. • Tatlıdil, E. (2011). Changing Of Labour Force Structure Within The Concern Of Safety And Health At Work: Case Of Turkey As An Emerging Economy, Makale, International Journal of Contemporary Economics and Administrative Sciences, Vol. 1, No.2 (2011), ISSN: 1925-4423, www. Ijceas.com. • Tatlıdil, E.(2011). “Bilgi Toplumu Anlayışında Eğitim Politikaları ve Yüksek Öğretime Yönelik Yaklaşımlar”, Ed. Cemil Öztürk, İlhami Fındıkcı , Prof. Dr. Yahya Akyüze’e Armağan: Türk Eğitim Tarihi Araştırmaları, Eğitim ve Kültür Yazıları, Pegem Akademi, 1:Baskı, Haziran, 2011 ISBN:978-605- 364-165-0, s.1193-1206. • Tatlıdil, E. (2012). Göçün Kent Yaşamı Üzerine Etkileri, (The Effects of Migration on Urban Livings), Göç Sempozyumu (Immigration Symposium) “Göç: Türkiye’nin ve Dünyanın Gerçeği Uluslararası Sempozyumu” 11–13 Mayıs 2012 - Gaziantep Üniversitesi. • Tatlıdil, E. (2012). “Kurtuluş Savaşı’nda İzmir’in Sosyal Yapısı ve Sosyo-Kültürel Değişimler”, Socio-Cultural and Sociological Changing in Izmir During to Liberation. Kurtuluş ve Kuruluşun Sembol Kenti İzmir- The city as Symbol of Liberation and Foundation İzmir, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi II. Uluslar arası Tarih Sempozyumu (Ege University Faculty of Letters 2 nd International Symposium on History, 26-28 Eylül 2012, Ege Üniversitesi (Ege University), İzmir.

**Adnan TELLİ, Arş. Gör.**

**Elektronik Posta:** atelli@sakarya.edu.tr **Yazışma Adresi:** Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Ozanlar Kampüsü, Adapazarı/SAKARYA **İlgi Alanları:**

Yetişkin Din Eğitimi, Uzaktan Din Eğitimi **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Kaymakcan, R., Aşlamacı, İ., Yılmaz, M., Telli, A. (2013). Seçmeli din eğitimi dersleri inceleme ve değerlendirme raporu, Değerler Eğitimi Merkezi, İstanbul. • Kaymakcan, R., Meydan, H., Telli, A., Cevherli, K. (2012). Öğrenci ve öğretim elemanlarına göre İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) program algısı. Sakarya Üniversitesi BAP Projesi, Sakarya.

**İlhan TOPUZ, Yrd. Doç. Dr.**

**Elektronik Posta:** [ilhantopuz@sdu.edu.tr](mailto:ilhantopuz@sdu.edu.tr) **Yazışma Adresi:** İlhan Topuz, Süleyman Demirel Üniversitesi, ilahiyat Fakültesi, 32100 Isparta. **İlgi Alanları:** Din Psikolojisi, Eğitim Psikolojisi, Dinî Danışma ve Rehberlik. **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** (2012/2) Gençlerde Normatif, Popüler ve Paranormal İnançlar Üzerine Bir Araştırma: SDÜ Örneği, SDÜ İFD, S. 13-40 · (2011) Gazali’de Dini Tutum ve Davranışlar -Dini Yaşam Biçimleri-, *Marife*, S. 157-177 • (2011) Dindarlık Tipolojilerini Belirleme Ölçeği: Geliştirilmesi, Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması –Gazali’nin Anlayışına Göre-, *Marife*, S. 175-189.

**Esra TUNÇ, Arş. Gör.**

**Elektronik Posta:** [esra.tunc@inonu.edu.tr](mailto:esra.tunc@inonu.edu.tr) **Yazışma Adresi:** İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Malatya **İlgi Alanları:** Din Eğitimi, Öğretmen Eğitimi, İslami Eğitim, Eğitim Felsefesi, Eğitim Politikaları **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Tunç, E. (2013) An Evaluation of Academic Studies Focusing on the Religious Education Teachers (In Turkey), International Conference on Teacher Education in the Muslim World 2013, International Islamic University Malaysia. • Tunç, E. & Ersöz, Y. (2013). 3-6 Yaş MEB Aile Eğitimi Programlarının Katılımcılar Tarafından Değerlendirilmesi, Değişen Dünyada Aile Sempozyumu, Malatya, s. 125-139.

**Durmuş ÜMMET, Dr.**

**Elektronik posta:** [dummet@marmara.edu.tr](mailto:dummet@marmara.edu.tr) **Yazışma Adresi:** Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Göztepe, İstanbul. **İlgi Alanları:** Duyuşsal alan eğitimi, rehberlik, psikolojik sağlık ve değer ilişkisi. **Yayın ve diğer çalışmalarından seçmeler:** “*Teknik Eğitim Fakültesi*

*Öğrencilerinde Yalnızlığın İncelenmesi*”, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: (2007). \* “*Career Guidance Needs Of Mechatronics Education Department Graduates*”, International Educational Technology Conference, İstanbul Turkey, April, 2011. \* “*Bir Kişilerarası İletişim Problemi Olarak İnternet Bağımlılığı ve Siber Zorbalık: Psikolojik Danışma Açısından Değerlendirilmesi*”, Değerler Eğitimi Dergisi, No:25, Haziran 2013. \* “*Examination of High School Students’ Learned Resourcefulness: a review of Gender, Parental Attitudes, and Values*”, International Conference Psychology, Education, Guidance & Counselling, İstanbul, Turkey, 27-28 May 2013. \* “*Temel İhtiyaçların Doyumu İle Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Ana-Babaya Bağlanmanın Aracı Rolü*”, Uluslar arası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Eylül 2013.

### **Erkan YAMAN, Doç. Dr.**

**Elektronik Posta:** eyaman@sakarya.edu.tr **Yazışma Adresi:** Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Hendek, Sakarya. **İlgi Alanları:** Sınıf yönetimi, mobbing, zorbalık vs. **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** • Yaman, E. (2006). Eğitim Sistemindeki Sorunlardan Bir Boyut: Büyük Sınıflar ve Sınıf Yönetimi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(3), 261-274. • Yaman, E. (2008). Üniversiteler ve etik: baskılar ya da psikolojik şiddet, İş Ahlakı, 1, 81-98. • Yaman, E. (2009). The Validity and Reliability of the Mobbing Scale (MS), Educational Sciences: Theory & Practice, 9(2). 967-988. • Yaman, E. (2010). Kalabalık sınıfların etkileri: Öğrenciler ne düşünüyor? *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 403-414. • Yaman, E. (2012). A Scale of Mobbing Impacts, Educational Sciences: Theory & Practice, 12(1), 547-578 • Yaman, E. ; Çetin, B.; Peker, A. (2011). Cyber victim and bullying scale: A study of validity and reliability. *Computers & Education* 57(4): 2261-2271. • Yaman, E.; Peker, A. (2012). Ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin algıları, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 819 -833.

### **Şefik YAŞAR, Prof. Dr.**

**Elektronik Posta:** syasar@anadolu.edu.tr **Yazışma Adresi:** Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü **İlgi Alanları:** Program Geliştirme ve Öğretim Teknolojisi, Öğretmen Eğitimi, Program Değerlendirme, Sosyal Bilgiler Öğretimi **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Türkcan, B. ve

Yaşar, Ş. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Dünyayı Anlamlandırmasında Görsel Kültür Çalışmalarının Rolü, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(3), ss.1549-1570. • Yaşar, Ş. ve Ünlüer, G. (2011). Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Kullanımının Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. İlköğretim Online, 10(1), 109-120. • Cavkaytar, S. ve Yaşar, Ş. Yazılı Anlatım Becerilerinin Öğretiminde Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımından Yararlanma: Bir Eylem Araştırması. e-Journal of New World Sciences Academy, Qualitative Studies, 5(3), 24-37. • Gürdoğan Bayır, Ö. ve Yaşar, Ş. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Sosyal Bilgiler. e-Journal of New World Sciences Academy, Education Sciences, 5(3), 1213-1225. • Karadağ, R. and Yaşar, Ş. (2010). Effects of Differentiated Instruction on Students' Attitudes Towards Turkish Courses: An Action Research. Procedia Social and Behavioral Sciences, 9, 1394–1399.

## 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 iletilmeli, 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 kullanılmalari amacıyla 10x17 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bu nedenle tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılarda aşağıdaki öğeler bulunmalıdır.

## **Metin**

Metnin özelliğine paralel olarak, metinde şu bölümler yer almalıdır: Başlık sayfası, Türkçe özet ve anahtar kelimeler, metin, teşekkür ya da okura notlar (gerekirse), referanslar, yazarlara ait biyografik bilgiler, tablolar, şekiller, ekler. Deneysel çalışmalar giriş, yöntem, bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. Deneysel çalışmaların yöntem kısmında örneklem, veri toplama araçları ve işlem alt bölümleri yer almalıdır. Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir. Referanslar için dipnot kullanılmalı, 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, özetde 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.)*

## 2013 Yılı (25 ve 26. Sayılar) Hakemleri\*

### *Referees for the calendar year 2013 (Issues 25 and 26)*

- Oktay Akbaş (Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi)  
İsmail Arıcı (Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi)  
Mehmet Zeki Aydın (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)  
Ahmet Aypay (Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)  
Ali Ayten (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)  
Mehmet Bahçekapılı (Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi)  
M. Engin Deniz (Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi)  
Bülent Dilmaç (Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi)  
Alparslan Durmuş (EDAM)  
Yakup Coştu (Yrd. Doç. Dr., Hitit Üniversitesi)  
Halil Ekşi (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)  
Ali Eryılmaz (Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)  
Ahmet Eskicumalı (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)  
Halit Ev (Prof. Dr., Celal Bayar Üniversitesi)  
Filiz Meşeci Giorgetti (Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi)  
Mehmet Nuri Gömleksiz (Doç. Dr., Fırat Üniversitesi)  
Turgay Gündüz (Yrd. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi)  
Hayati Hökelekli (Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi)  
Abdolvahit İmamoğlu (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi)  
Yücel Kabapınar (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)  
Mustafa Köylü (Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
Ali Ulvi Mehmedoğlu (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)  
Hasan Meydan (Yrd. Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi)  
Üzeyir Ok (Prof. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi)  
Abdullah Özbek (Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi)

\* Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order

Mehmet Özdemir (Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Ertan Özensel (Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi)

Mustafa Safran (Prof. Dr., Gazi Üniversitesi)

Ayşin Aydınay Satan (Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)

Haşim Şahin (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

M. Kemal Şan (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Mustafa Tekin (Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi)

Asım Yapıcı (Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi)

Havva Yaman (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Erkan Yaman (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)