

# ded

Cilt / Volume XV  
Aralık / December 2017

## Değerler Eğitimi Dergisi

### Journal of Values Education

Altı aylık süreli akademik, hakemli bir dergidir.

20 TL KDV Dahildir

ISSN 1303-880x



# 34

Sayı / Number

**İletişim Adresi / Address For Correspondance**

Değerler Eğitimi Dergisi

Süleymaniye Caddesi, Elmaruf Sokak, No: 3

Fatih/İstanbul

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

ded.dergi@gmail.com

www.ded.dem.org.tr

**Tasarım**

Nuray Yüksel

**İngilizce Metin Düzeltme / Proof Reading**

Chirin Achkar

**Baskı ve Cilt**

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

100. Yıl Mahallesi Matbaacılar Caddesi

Ata Han No:34 / 5 Bağcılar - İSTANBUL

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

Sertifika No: 12683

# DEĞERLER EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Values Education - TURKEY

Cilt - Volume 15 / Sayı - Number 34 / Aralık 2017 / ISSN 1303-880X

(Hakemli, altı aylık süreli akademik dergi)

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

İsmail Cenk Dilberoglu

**EDİTÖR / EDITOR IN CHIEF**

Recep Kaymakcan (Prof. Dr.)

**YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD**

Z. Şeyma Altun (Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi)  
Mahmut Zengin (Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)  
İbrahim Aşlamacı (Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi)  
Hasan Meydan (Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi)  
Mustafa Baloğlu (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
Mehmet Engin Deniz (Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi)  
Ahmet Onay (Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)

**DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD**

Oktay Akbaş (Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi) Terry Lovat (Prof. Dr., Newcastle Üniversitesi, Avustralya)  
Süleyman Akyürek (Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi) Mustafa Macit (Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi)  
Nurullah Altaş (Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi) Stephen McKinney (Prof. Dr., Glasgow Üniversitesi, İngiltere)  
Mustafa Arslan (Prof. Dr., İnönü Üniversitesi) Ali Ulvi Mehmedoğlu (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)  
Hasan Bacanlı (Prof. Dr., Üsküdar Üniversitesi) Darcia Narvaez (Prof. Dr., Notre Dame Üniversitesi, ABD)  
Suat Cebeci (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi) Ömer Faruk Ocakoğlu (Yrd. Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi)  
Mehmet Ali Doğan (Yrd. Doç. Dr., İstanbul Teknik Üniversitesi) Şuayip Özdemir (Prof. Dr., Amasya Üniversitesi)  
Alpaslan Durmuş (Taliim Terbiye Kurulu) Ertan Özensel (Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi)  
Halil Ekşi (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi) Soon-Yong Pak (Doç. Dr., Yonsei Üniversitesi, Güney Kore)  
Halit Ev (Prof. Dr., Celal Bayar Üniversitesi) Hakan Poyraz (Prof. Dr., Mimar Sinan Üniversitesi)  
Cem Gençoğlu (Dr., Milli Eğitim Bakanlığı) Raihani (Prof. Dr., Sultan Syarif Kasim Üniversitesi, Endonezya)  
Turgay Gündüz (Yrd. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi) Mesut Sağnak (Doç. Dr., Niğde Üniversitesi Üniversitesi)  
Bekir Gür (Doç. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi) Necdet Subaşı (Dr., T.C. Başbakanlık)  
J. Mark Halstead (Prof. Dr., Huddersfield Üniversitesi, İngiltere) Nuri Tmaz (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)  
Rosnai Hashim (Prof. Dr., Uluslararası İslam Üniversitesi, Malezya) Bülent Uçar (Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Hayati Hökelekli (Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi) Kadir Ulusoy (Doç. Dr., Mersin Üniversitesi)  
Mesut İdriz (Prof. Dr., Uluslararası Sarayova Üniversitesi, Bosna) Mevlüt Uyanık (Prof. Dr., Hitit Üniversitesi)  
Abdülvahit İmamoğlu (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi) Asım Yapıcı (Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi)  
Robert Jackson (Prof. Dr., Warwick Üniversitesi, İngiltere) Zeki Salih Zengin (Prof. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)  
Mustafa Köylü (Prof. Dr., Ondokuzmayıs Üniversitesi) Hans-Georg Ziebert (Prof. Dr., Wuezbir Üniversitesi, Almanya)

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

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



## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- 7-40 Lise Öğretmenlerinin Yönetici Ruhsal Liderlik Algılarının Öğretmen Liderliği ve Öz-Yetkinliklerine Etkisi  
*The Effect of High School Teachers' Managerial Spiritual Leadership Perception on Teacher Leadership and Self-Efficacy*  
Tuncay AKINCI  
Halil EKŞİ
- 41-60 Türkiye’de Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğrencilere Kazandırılması İstenen Olumlu Özellikler Üzerindeki Etkisi  
*The Effect of Values Education Practices on Positive Characteristics Desired for Students Gaining in Turkey*  
Öznur TULUNAY ATEŞ
- 61-85 Kişilerin Değer Tercihleri ile Değer Örüntüleri Arasındaki Farkı Ortaya Koymaya Yönelik Bir Çalışma: “Değer Sosyometrisi Tekniği”  
*A Study on The Difference Between People's Value Preferences and The Patterns of Values They Actually Have: "Value Sociometrics Technique"*  
Hasan BACANLI  
İlker AKGÜL  
Aysun AKGÜL
- 87-127 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi ile Öğretimin Öğrenci Başarısına ve Derse Tutumuna Etkisi  
*The Effect of Instructional Learning Method in Religion Culture and Ethic Education Course on Student Success and Attitude Toward the Course*  
Banu GÜRER  
Nursel ARSLAN
- 129-160 Dindarlık ile Evlilik Doyumu ve Evlilikte Sorun Çözme İlişkisi Üzerine Bir İnceleme  
*A Research into the Relationship Between Marital Satisfaction, Marital Problem Solving and Religiosity*  
Fatma BALCI ARVAS  
Hayati HÖKELEKLİ

- 161-191 Türkiye'deki Afgan Mülteci Öğrencilerin Gözünden Türkiye Cumhuriyeti Milli Değerleri  
*National Values of The Republic of Turkey From The Perspective of Afgan Refugees Student in Turkey*  
Esra KILIÇ  
Selçuk Beşir DEMİR
- 193-215 Affedicilik ve Duyguları Yönetme Becerisi Arasındaki Çoklu İlişkinin İncelenmesi  
*Multivariate Relationships between Emotional Management Skills and Forgiveness*  
Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN  
Şahin KESİCİ  
Mustafa BALOĞLU
- 217-249 Müşteri Değerlendirmeleriyle Esnaf ve Sanatkarların Ahilik Değerlerine Sahiplik Düzeylerinin İncelenmesi (Kırşehir Örneği)  
*Investigation of Ownership Levels Of Tradesmen and Craftsmen to Ahi-Order Values According to Customer Assesments (Sample Of Kırşehir)*  
Rüştü YEŞİL  
Mustafa ASLANDEREN
- 250-260 Yazarlar Hakkında / *Contributors to this Issue*
- 261-263 Yazım Kuralları / *Guidelines of Contributors*
- 264 2017 Yılı (33 ve 34. Sayılar) Hakemleri / *Referees for the calendar year 2017 (Issues 33, 34)*

## Lise Öğretmenlerinin Yönetici Ruhsal Liderlik Algılarının Öğretmen Liderliği ve Öz-Yetkinliklerine Etkisi\*

Tuncay AKINCI\*\*

Halil EKŞİ\*\*\*

### Öz

Bu araştırmanın amacı, lise öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algılarının, öğretmen liderliği ve öğretmen öz-yetkinliklerine olan etkisinin incelenmesidir. Bu çalışmada, araştırma amacına uygun olarak nicel araştırma modelleri içerisinde yer alan ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasındaki öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri 219'u kadın (%55,9), 173'ü erkek (% 44,1) toplam 392 öğretmenden toplanmıştır. Veri toplamak için Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği, öğretmen liderliği ölçeği (gereklilik ve sergileme olmak üzere iki ayrı ölçüm yapıldı) ve yönetici ruhsal liderlik algı ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algısının, öğretmen liderliğini ve öz yetkinliğini yordamadaki rolünü test etmek amacıyla ilgili değişkenler arasındaki yapısal ilişkiler, Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılarak test edilmiştir. Yapısal eşitlik modeli analizi sonucuna göre, ruhsal liderlik algısının öğretmen öz-yetkinliğindeki değişkenliğin % 8'ini ve öğretmen liderliği davranışlarını sergileme düzeylerindeki de-

\* Bu makaledeki veriler, birinci yazarın doktora tezinin bir kısmıdır.

\*\* Öğr. Gör Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Atatürk Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi.

**E-mail:** takinci@marmara.edu.tr

\*\*\* Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Atatürk Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi.

**E-mail:** halileksi@marmara.edu.tr

ğişkenliğin ise % 24'ünü yordadığı tespit edilmiştir. Son olarak araştırmada, elde edilen sonuçlar ışığında çeşitli öneriler getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Ruhsal liderlik, Öğretmen öz-yetkinliği, Öğretmen liderliği.

## **Giriş**

Yeni yüzyılın başlangıcı ile birlikte küresel düzeyde, toplumsal ve örgütsel düzeylerde giderek artan bir değişim söz konusudur. Bu küresel değişimin arkasındaki en önemli güç, görünen değişimlerin hızla yayılmasını sağlayan kitle iletişim araçlarıdır (Moxley, 2000). Bu hızlı değişimi yakalamak için, sanayi devriminden bu yana örgütsel yapılanmayı tayin eden biçimsel, bürokratik ve standardize edilmiş geleneksel örgüt paradigmasından öğrenen örgüt paradigmasına geçilmiştir (Ancona, Scully ve Westney, 1999; Moxley, 2000). Öğrenen örgütler aynı zamanda yeni ve farklı liderlik paradigmalarını da gerekli hale getirmiştir. Ruhsal liderlik bu farklı liderlik yaklaşımlarından birisidir (Özcan, Bulut, Bulut ve Bozbayındır, 2013). Ruhsal liderlik, ruhsal (manevi) varlığını sürdürmeyi sağlayan ve bireyleri içsel olarak motive etmek için gerekli olan değerler, tavırlar ve davranışlar olarak tanımlanır. Ruhsal liderlik, çalışanları özgecil sevgi anlayışı temeline dayalı bir çalışma ortamında, umut ve inanç yoluyla motive eder. Ruhsal liderlik, örgüt çalışanlarına yaptıkları işin bir anlamının olduğu hissettirilerek, bu işin insanların hayatını değiştirdiğine dair bir çağrı duygusunun ve örgütte aidiyetin yaşatılmasıdır (Fry, 2003). Geçmişten günümüze kadarki liderlik teorileri insan etkileşiminin fiziksel, zihinsel ve duygusal yönlerinin birine ya da bir kaçına odaklanmış, bunların yanında insanın ruhsal yönü ihmal edilmiştir. Ruhsal liderlik yaklaşımı ise bireyin ruhsal yönünü de dikkate alarak gelişimi ve değişimi hedeflemektedir (Fry, 2005). Fry, ruhsal liderlik kuramını pozitif insan sağlığı, yaşam memnuniyeti, etik ve psikolojik refah, ruhsallık, karakter etiği, pozitif psikoloji ve ruhsal liderlik ile ilgili yeni çalışmaları inceleyerek geliştirmiştir (Fry ve Cohen, 2009). Ruhsal liderlik kuramı, motivasyon kuramları ve diğer liderlik yaklaşımlarının göz ardı ettiği, bireyin ruhsal yönünün önemine vurgu yaparak bireyi tanımlamada genellikle eksik kalan ruhsal yönünün de diğer yönleriyle aynı derecede öneme sahip olduğunu; hatta bireylerin diğer yönlerini de harekete geçirdiğini savunur (Özcan ve diğerleri, 2013).

Ruhsal liderlik kuramına göre, ruhsal liderler örgütsel bağlılığı ve verimliliği en yüksek düzeye çıkarmayı amaçlamaktadırlar (Fry, Matherly, Whittington ve Winston, 2007). Takipçilerinin psikolojik ihtiyaçlarını karşılamayı hedefleye



ruhsal liderler, etik anlayışları ve prensipleri doğrultusunda çalışanlarına değer vererek ortak değerler oluştururlar (Fairholm, 1996). Ruhsal liderler, çalışanlarına güvenir ve onları da birbirlerine güvenmeleri için motive ederler (Fry, 2005), çalışanlarının gelişimleri ve dönüşümleri önündeki engelleri kaldırarak verimliliklerini artırır, değişime kendilerinden başlayarak etrafındakilerini değiştirirler, çalışanların mantıkları ile duyguları arasında köprü kuran değerler ile liderlik yaparlar ve içten motive olurlar (Law, 2008). Ruhsal liderler, vizyon oluşturur, yetki verir, çalışanlara sevgi duyar, önseziye önem verir, risk alır, eğitim ve gelişim imkânları sağlar, dönüşüme isteklidir, çalışanlarına ve kuruma hizmet etmek için derin istek duyarlar (Covey, 2005; Fairholm, 1996).

Günümüz literatüründe en çok kabul gören ruhsal liderlik modeli, Fry'in (2003, 2005) Nedensel Ruhsal Liderlik modelidir. Fry'in (2003) ruhsal liderlik modeli dokuz alt boyuttan oluşur: (1) Vizyon, (2) fedakârlık/özveri/özgecil sevgi, (3) umut/inanç, (4) anlamlılık/fark oluşturma, (5) aidiyet/üyelik/takdir edilme, (6) örgütsel bağlılık, (7) verimlilik/üretkenlik, (8) içsel/ruhsal yaşam, (9) yaşam memnuniyeti. Vizyon, gelecekle ilgili görüşler ve örgütün temel kuruluş amacının oluşturulması, kendi rolünün ortaya konulması, örgütün geleceğiyle ilgili sürece ve bununla birlikte çalışanların da kendi içsel anlamlarını bulma yolundaki gelişmelerine değer atfedilmesidir (Fry, 2005). Özgecil sevgi, bireyin kendine ve başkalarına şefkat ve takdir duyguları gibi hoş, bütüncül ve uyumlu duygular beslemektir (Chen, Yang ve Li, 2012). Umut/İnanç, amaçlara ulaşma noktasında belirleyici olmak (eylemlilik) ve pek çok yolun olabileceğini düşünmek olarak tanımlanır. Umut, ulaşılabilir ve en önemli amaçlar için mücadeleye etmenin enerjisidir, bireyin kendini gerçekleştirme isteğidir. İnanç ise, umut edilen şeylerin teminatıdır, görünmeyen ve fiziksel olarak ispatlanamayan şeylere inanma olarak tanımlanır (Fry, 2003; McArthur, 1998). Anlamlandırma, bireylerin anlamlı ve değerli bir yaşamları olduğunun hissedilmesidir. Bireyin hayatının bir anlamının olması ve aynı zamanda insanların yaşamında bir farklılık oluşturma duygusudur (Fry, 2005). Üyelik/Aidiyet, kişinin çalıştığı kurumda anlaşıldığını ve takdir edildiğinin farkında olmasıdır. Yani bireyin bir çalışan olarak takdir edildiği ve anlaşıldığı duygusudur (Fry, 2005). Bağlılık/Örgütsel Bağlılık, örgütün amaç ve değerlerini güçlü bir inançla benimsemeleri, örgüt hedefleri uğruna normalin üstünde çaba sarf etmeleri ve örgüt üyeliğini devam ettirme konusunda çok istekli olmaları durumudur (Luthans, 1992; Fry, 2005). Üretkenlik/Verimlilik, sonuç, fayda ve kâr üretimindeki etkililiktir (Fry, 2006, 2007). İçsel Yaşam, insanın sahip olduğu ve aradığı ruhsal farkındalıktır, ilham ve

sezgi olarak ruhsal liderliğin kaynağıdır. Yaşamsal Memnuniyet, insan sağlığının ve psikolojisinin iyi olması, insanın yaşamından memnun olmasıdır (Fry, 2009).

Ruhsal liderlik, eğitim ortamında, öğrencileri başarılı bir birey olarak yetiştirmeyi hedefleyen okul sistemlerinin yönetimindeki ruhsal ve yönetsel değişkenler eşit öneme sahip olması nedeniyle daha da önemli hale geliyor (Akar, 2010). Öğrencilerin çoğu zaman ihmal edilen içsel gelişimleri için ihtiyaç duyulan uygulamalar ruhsal liderlik yaklaşımıyla sağlanabilir. Ruhsal liderlik modelinin, vizyon, umut/inanç ve adanmışlık gibi temel boyutları sayesinde öğrencilerin iç dünyalarının iyileştirilmesi mümkün olacaktır. Ruhsal liderlik modeli bu bağlamda öğrencilerin kendilerini ve sahip oldukları potansiyellerini değerlendirip, iç dünyalarının gelişmesine, kendilerinin farkına varmalarına ve çevresiyle bütünleşmelerine yardımcı olmaktadır. Elbette okul yöneticisi öğrenciler üzerinde direk etkiye sahip olmadığından, bu işlevi öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirecektir (Fry, 2009).

Okul yöneticilerinin ruhsal liderlik anlayışını benimsemeleri, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin birbirine olan bağlılıklarını (Rezach, 2002), öğretmenlerin adanmışlık düzeylerini (Malone ve Fry, 2003), motivasyonlarını (Özcan vd., 2013) ve yine öğretmenlerin iş tatminleri, işe bağlılıkları ve performanslarını (Abdullah, Alzaidiyeen ve Aldarabah, 2009) artırır. Ruhsal liderlik aynı zamanda bir bütün olarak okulun akademik başarısını artırmada önemli bir rol oynamaktadır (Malone ve Fry, 2003). Ruhsal liderlik anlayışını benimseyen okul yöneticilerin karar almaları kolaylaşır (Fleming ve Courtenay, 2006). Çünkü bu durumda yöneticiler aldıkları kararların ahlaki ve aynı zaman da kurum için en iyisi olduğuna inanırlar (Smith, 2007). Ruhsal liderlik sayesinde yöneticiler, kolaylıkla iletişim kurar, kendini sorgulayabilir, kuruma yüksek düzeyde bir aidiyet duygusu yaşatır (Jones, 2008) ve yetkilerini rahatlıkla paylaşabilirler (Fleming ve Courtenay, 2006).

Liderlik çoğunlukla okul yöneticileri ile ilişkilendirilmesine rağmen, okulun gelişimi ve değişimi adına öğretmenlerin de sahip olması gereken özelliklerden birisidir. Lider olarak öğretmen düşüncesi, son yıllarda yalnızca geniş çaplı bir beğeni elde etmemiş, aynı zamanda giderek artan bir şekilde örgütsel değişim ve gelişimle ilgili tartışmalara da konu olmuştur (Can, 2007). Öğretmen liderliği, öğretmenin meslektaşlarıyla yüksek düzeyde kaliteli ve olumlu ilişkiler kurma, okulun ve eğitimin amaçlarına ulaşmak için çaba sarf etme, uzmanlığını diğer öğretmenlerle paylaşma gibi aktif, vizyoner bir öğretmen olmayı ifade eder (Harris, 2005). Öğretmen liderliği, sınıfta eğitim ve öğretim faaliyetleri-

ni öğrencilerin gelişim düzeylerine göre düzenleyebilme, öğrencileri isteyerek, derse katarak ve paylaşarak öğrenmeye ve kendilerini sürekli geliştirmeye yöneltebilme becerisidir (Can, 2014).

Silva, Gimbert ve Nolan'a (2000) göre öğretmen liderliğinin üç temel bileşeni bulunur. Birincisi, öğretmenlerin resmi rollerinde sergiledikleri davranışlar, ikincisi, öğretmen liderlerin diğer öğretmenlere hem kişisel hem de öğretimsel anlamda gelişimleri için yol gösterme çalışmaları, üçüncüsü ise öğretmenlerin işbirlikçi ve eğitimsel çabaları ile kendilerini kurumsal (okulun) gelişim ve değişimi sağlamada merkezi olarak görmeleridir. Wynne (2001), öğretmen liderliğinin bazı özelliklerini şöyle sıralar; (1) okul kararlarının alınması sürecine katılırlar ve risk alırlar, (2) öğretimde uzman olup bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşırlar, (3) mesleki olarak sürekli öğrenme sürecindedirler, çalışmalarında sıkça öğrenciler için en iyi olan üzerinde dururlar, (4) sürekli araştırma projeleriyle ilgilenirler, (5) meslektaşlarıyla, velilerle ve topluluklarla birlikte çalışır, onların değişimi için araştırma modellerine katılımlarını sağlarlar, (6) sosyal olarak bilinçli ve politik konularda katılımcı olurlar, (7) yeni öğretmenlere rehberlik ederler. Bunlara ek olarak lider öğretmenler, öğrencilerine güven verir, okulu geliştirmeye yönelik çalışmalar yaparlar, sabırla ve soğukkanlılıkla öğrencileri geliştirmeye çalışırlar, başarısız olmaktan çekinmezler, kendilerini mesleki bilgi ve beceri açısından sürekli geliştirirler, problemlere basit çözümler bulurlar (York-Barr ve Duke, 2004). Bu sayılan özellikler öğretmenler üzerine yapılan çeşitli araştırmalarla da teyit edilmiştir (Çetin ve Çayak, 2016; Derrington ve Angelle, 2013; Beycioğlu ve Aslan, 2010). Öğretmen liderliğinin oluşması ve sürdürülmesinde okul yöneticilerinin büyük etkisi bulunur. Bir okuldaki öğretmen liderlerinin başarısı okul müdürü tarafından sağlanan destekle mümkündür (York-Barr ve Duke, 2004; Can, 2006). Öğretmenlerin liderlik çalışmalarını teşvik eden okul yöneticileri kendi liderliklerini de pekiştirir. Öğretmen liderliği, öğretmenlere eş zamanlı büyüme ve gelişme fırsatı verirken, aynı fırsat okul yöneticileri için de söz konusudur (Buckner ve McDowelle, 2000).

Bu açıklamalardan hareketle öğretmen liderliği ile ruhsal liderliğin bazı noktalarda kesiştiği söylenebilir, bunlar vizyon, verimlilik özverili olma gibi boyutlarıdır. Konu liderlik olduğunda liderlik yaklaşımlarının pek çok yönlere bazı ortak özelliklere olması liderlik yeteneğinin doğası gereğidir. Ruhsal liderliği diğer liderlik yaklaşımlarından ayıran en önemli yönü ise bireyi bir bütün olarak değerlendirerek onun ruhsal yönüne vurgu yapmasıdır. Bu ruhsal yönlerin de neler olduğu çalışmada ifade edilmiştir.

Ruhsal liderler, okulun öğrenciler için yapmak istediklerini gerçekleştirmek amacıyla öğretmenlere ihtiyaç duyarlar. Büyük değişimler için adanmış, yüksek motivasyona sahip, kuruma bağlı öğretmenler gereklidir. Burada karşımıza önemli bir sorun çıkmaktadır; öğretmenler bir değişimi gerçekleştirme adına kendilerini ne kadar yetkin hissetmektedirler.

Hayatın her alanında ve her anında insanın yapabileceklerine ve başarabileceklerine yönelik kendisini algılayışı, inancı ve yargısı öz-yetkinlik olarak adlandırılır (Bandura, 1989-2006). Kendini yetkin olarak görme, davranış değişimi için ana değişkenlerden biri olarak görülmekte ve belirli sonuçlar elde etmek için bir davranışı başarıyla yapabilme hakkındaki beklenti olarak tanımlanmaktadır. Davranış ve öz yetkinlik arasında karşılıklı bir ilişki vardır (Bandura, 1997). Öz-yetkinlik bireyin duygusunu, algısını, motivasyonunu ve performansını pek çok şekilde etkiler. Birey başarısız olacağına inandığında bir şeyleri yapmayı denemez, riske bile girmek istemez (Gerrig ve Zimbardo, 2008). Öz-yetkinlik, bireyleri motive ve mutlu etmek, kişisel açıdan başarılı kılmak için kaynak sunar. Çünkü kişiler eylemlerinin istenen sonucu üretebileceklerine inanmadıkça, davranışta bulunmak için çok az inisiyatif alırlar ya da zorluklar karşısında kolay vazgeçerler (Hefferon ve Boniwell, 2014). Öz-yetkinlik inançları insanların ne kadar çaba harcayacağını, engellerle karşılaştıklarında bile ne kadar gayret göstereceklerini, başarısızlıkla baş etmede ne kadar dayanıklı olacaklarını ve zor durumlarla başa çıkmada ne kadar kaygı ve depresyon yaşayacaklarını göstermektedir (Bandura, 1997). Güçlü bir öz-yetkinlik oluşumu başarılı deneyimlere ve olumlu yaşantılara bağlıdır. Güçlü bir öz yetkinlik inancı azimli çabalarla engel ve sorunların üstesinden gelmeyle ve bunun deneyimlenmesi ile gerçekleşir (Bandura, 1997; Weiner ve Craighead, 2010).

Öz-yetkinlik inançları ile ilgili olarak yapılan araştırmaların odak noktalarından birisini de öğretmenler oluşturur. Öğretmenlerin öz-yetkinlik inançları, verimli bir okul ortamının oluşturulmasında ya da okulların yeniden yapılandırılmasında önemli bir değişken olarak dikkat çekmektedir (Hoy ve Woolfolk, 1993). Öğretmen öz yetkinliği, öğretmenlerin belirli bir bağlam içerisinde öğretme görevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek ve öğrenci davranışlarını değiştirebilmek için gerekli davranışları gösterebilmek konusundaki inançları olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen öz-yetkinlik beklentisi onların düşüncelerini, duygularını, faaliyet seçimlerini, gösterecekleri çaba miktarını ve zorluklarla karşılaştıklarında gösterecekleri ısrarın derecesini ifade etmektedir (Ashton ve Webb, 1986). Öğretmen öz-yetkinliği, öğretmenlerin öğretilme ile ilgili olarak

kendi kapasiteleri hakkındaki düşünceleridir. Öğretmenlerin kendi öz-yeterlilikleri ile algısı; etkinliklerini, çabalarını ve öğrencileri ile çalışmalarını etkileyebilmektedir (Schunk, 2009). Yüksek öz-yeterlilik öğretmenlerin liderlik özelliklerini olumlu yönde etkileyerek de bu çabaları desteklemektedir (Kurt, 2016). Asthon ve Webb (1986) yüksek öz-yeterliliği olan öğretmenlerin pozitif bir sınıf ortamı sağlamaya, öğrencilerin fikirlerini desteklemeye ve onların ihtiyaçlarını belirlemeye yatkın olduklarını bulmuşlardır. Aynı çalışmada öğretmen öz-yeterliliği öğrenci başarısında önemli etmen olarak bulunmuştur. Fry ve arkadaşları tarafından geliştirilen modelin temelini oluşturulan hipotezlere bakıldığında, ruhsal liderliğin çalışanların öz-yeterlilik algıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu da görülür. Ruhsal liderlik, çalışanların öz-yeterlilik ve güvenlerini güçlendirerek onların benlik algılarını etkiler (Fry, 2005). Woolfolk ve Hoy da (1990) stajyer öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Literatürde ruhsal liderlik, öğretmen liderliği ve öğretmen öz-yeterliliğinin öğrencilerin ve okulun başarısını etkilediği belirtilmesine rağmen ruhsal liderliğin öğretmen liderliğini ve öğretmen öz-yeterliliğini ne kadar yordadığına ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma ile literatürdeki mevcut eksikliğin giderilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin ve okulun başarısını doğrudan etkileyen öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile öğretmen liderliği becerileri üzerine okul yöneticilerinin ruhsal liderlik davranışlarının etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algılarının, öğretmen liderliği ve öğretmen yeterliliğini ne derece yordadığının incelenmesidir. Bu çalışmada amaca uygun olarak nicel araştırma modelleri içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modeli olarak tanımlanır. İlişkisel tarama modellerinde, değişkenler arasındaki ilişkiler; korelasyon ve karşılaştırma türü olmak üzere iki şekilde incelenir. Korelasyon türü ilişkisel tarama modelinde değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini, birlikte değişim söz konusu ise bu değişimin nasıl olduğunu saptamaya çalışır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde ise, en az iki değişken bulunur ve bu iki değişkenden birine (bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturularak, diğer değişkene (bağımlı değişkene)

göre aralarında bir değişme olup olmadığını inceler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin ruhsal liderlik durumlarının, öğretmen liderliği ve öğretmen öz yetkinliğine olan etkisinin incelemesi amacıyla yol analizi yapılmıştır.

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Anadolu yakasında 2015-2016 eğitim ve öğretim yılı bahar yarıyılında liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise bu gruptan basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 480 öğretmen oluşturuyor. Nicel araştırmalarda basit, küme ve tabakalı olmak üzere üç temel örnekleme türünden faydalanılır. Bu çalışmada basit rastgele örneklemeden faydalanıldı. Bu örnekleme türünde evrendeki her bir birimin örnekleme girme şansı eşittir. Araştırmacı torbadan rastgele numara çekmek gibi bir teknikle örnekleme seçimini yapar. Bu örnekleme türünde evrendeki herkesin benzer yapıda olduğu varsayılır (Karasar, 2011; Büyüköztürk vd., 2016).

Veri toplama sürecinde toplam 480 öğretmene uygulama yapılmış ancak hatalı doldurulmuş ölçekler araştırmaya dâhil edilmeyerek 392 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturdu. Araştırma tarihinde İstanbul ili Anadolu yakasında orta-öğretim seviyesinde yaklaşık 47000 öğretmen görev yapıyordu (MEB, 2016). Yüzde 5 hata payı ile 47000 öğretmen için hesaplanan örneklem sayısı 381'dir. Buna göre 392 sayısı araştırmanın evreninin temsil edecek bir çoğunluktur.

Araştırmaya katılan 392 öğretmene ait demografik özellikler Tablo 1'de yer alıyor.

Değişken		Sıklık	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	219	55,9
	Erkek	173	44,1
Yaş	25-30 Yaş Arası	86	21,9
	31-35 Yaş Arası	74	18,8
	36-40 Yaş Arası	98	24,9
	41-45 Yaş Arası	68	17,3
	46-50 Yaş Arası	40	10,2
	51 ve üzeri	27	6,9
Toplam		392	100,0

## **Veri Toplama Araçları**

Araştırma kapsamında, öğretmenlere göre okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algılarını belirlemek için Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği, öğretmenlerin kendi yeterlilik algılarını ölçmek amacıyla Ohio Öğretmen Yetkinlik ölçeği ve öğretmenlerin kendi liderlik algılarını belirlemek amacıyla Öğretmen Liderliği Ölçeği uygulandı.

### **Ohio Öğretmen Yetkinlik ölçeği**

Bu araştırmada, öğretmenlerin kendi yeterlilik algılarını ölçmek amacıyla Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Türk kültürüne uyarlanması, dil eşdeğerliği ve faktör analizleri Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından yapılan Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği kullanılmıştır. Orijinal ölçek, toplamda 24 maddede olup, her biri sekiz maddeden oluşan üç alt ölçekten oluşuyor. Alt ölçekler (1) Öğrenci Yükümlülüğünde Yetkinlik, (2) Öğretim Uygulamalarında Yetkinlik ve (3) Sınıf Yönetiminde Yetkinlik şeklinde isimlendirilmiştir. Orijinal ölçekte öğretmenlerin yeterlilik alanlarına ilişkin görüşleri, (1) “hiçbir zaman”dan (9) “tamamen”e uzanan 9’lu Likert tipi bir skala ile alınmıştır.

Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından yapılan faktör analizleri sonucunda ölçek orijinal yapısından farklı olarak altı alt boyuta ayrılmıştır. Bu boyutlar araştırmacılar tarafından, Yönlendirme, Davranış Yönetimi, Motivasyon, Öğretim Becerisi ve Ölçme ve Değerlendirme biçiminde isimlendirilmiştir. Yine araştırmacılar çalışmalarında, orijinal ölçekten farklı olarak Hiçbir Zaman, Çok Az, Bazen, Oldukça ve Tamamen şeklinde sıraladıkları 5’li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Araştırmacılar neden böyle bir değişiklik yaptıklarına ilişkin bir bilgi vermemişlerdir.

**Yönlendirme Alt Ölçeği:** Bu alt ölçek 6 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenin öğrencilerin eğitim amaçlarına yönlendirmesine ilişkin etkinlerini kapsamaktadır.

**Davranış Yönetimi Alt Ölçeği:** Bu alt ölçek 5 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin öğretim ortamında öğrenmelerini engelleyen davranışlarını yönetme davranışlarını içermektedir.

**Motivasyon Alt Ölçeği:** Bu alt ölçek 6 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenin öğrencilerini öğrenme faaliyetlerine yönelik isteklendirmesini içermektedir.

**Öğretim Becerisi Alt Ölçeği:** Bu alt ölçek 5 maddeden oluşmaktadır. Öğrencileri öğretim hedeflerine ulaştırmaya yönelik etkinlikleri kapsamaktadır.

**Ölçme ve Değerlendirme Alt Ölçeği:** Bu alt ölçek 2 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşma durumlarını belirleyebilme etkinliklerini kapsamaktadır.

Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından yapılan dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik analizlerine ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Toplam 24 maddeden oluşan ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı, gereklilik için %53,243 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin madde-toplam korelasyon değerleri .370-.586 arasında değişmektedir. Gereklilik boyutunda maddelere beş alt ölçeğe ait Cronbach Alfa ile hesaplanan iç güvenirlik katsayıları .66-.79 arasında tespit edilmiştir. Test tekrar test güvenirliği ise gereklilik için .47-.71 olarak tespit edilmiştir.

**Dilsel eşdeğerliği:** Orijinal ölçek ile Türkçe çeviri ölçeğin tüm maddeleri yüksek düzeyde uyumlu bulunmuştur. Yapılan istatistik analizlerinde de bu durum kanıtlanmıştır. Ölçek maddelerinin uyum ortalaması 10 tam puan üzerinden 9,05 bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe maddelerinin dil ve anlam geçerliği uygunluk ortalaması 10 tam puan üzerinden 9,62'dir. Türkçe formda yer alan maddelerinin %75'ine yakın 10 üzerinden 9,50 dil ve anlam uygunluğu bulunmuştur. Sonuç itibari ile ölçeğin Türkçe formunun anlaşılabilir bir düzeyde Türkçe dil ve anlam yapısında olduğu söylenebilir. Araştırmacılara göre ölçek orijinalinde ABD'de görev yapan öğretmenler için geliştirilmesine rağmen Türk öğretmenlerde de rahatlıkla kullanılabilir.

### **Öğretmen Liderliği Ölçeği**

Bu araştırmada, öğretmenlerin öğretmen liderliği konusunda kendilerine yönelik algılarını ölçek amacıyla, Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen “*Öğretmen Liderliği Ölçeği (OLO)*” kullanılmıştır. Ölçeğin “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim” ve “Meslektaşlarla İşbirliği” şeklinde adlandırılan üç alt ölçeği bulunmaktadır. Öğretmenlerin liderlik becerilerine yönelik algıları Her zaman=5, Sık sık=4, Bazen=3, Nadiren=2 ile Hiçbir zaman=1 arasında değişen, Likert tipi bir skala ile alınır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan 125 şeklindedir. Ölçekteki maddeler “gereklilik” ve “sergileme” olmak üzere iki boyutta cevaplanır. Gereklilik boyutunda öğretmenlerin ilgili becerileri ne kadar gerekli gördükleri, sergileme boyutunda ise becerileri ne



kadar uyguladıkları ölçülmektedir. Ölçek uygulaması sonucunda iki farklı puan elde edilir.

Ölçek geliştirme sürecinde araştırmacılar öncelikle, 29 deneme maddesi hazırlayarak bunları 317 öğretmene uygulanmışlardır. Bu uygulama sonucunda yapılan açımlayıcı faktör analizine göre ölçek “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim” ve “Meslektaşlarla İşbirliği” gibi üç alt boyuta ayrılmıştır. Bu üç alt ölçeğin içeriğine ilişkin açıklamalar aşağıdaki gibidir:

**Kurumsal Gelişme Alt Ölçeği:** Bu alt ölçek 9 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta öğretmenlerin kurumun gelişimi adına yürütülen faaliyetlere katılma durumu belirlenmektedir.

**Mesleki Gelişim Alt Ölçeği:** Bu alt ölçek 11 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenin hem kendisini geliştirmesini hem de öğrencileri ve meslektaşlarına örnek olmayı, onları yönlendirmeyi kapsamaktadır.

**Meslektaşlarla İşbirliği Alt Ölçeği:** Bu alt ölçek 5 maddeden oluşur. Öğretmenin meslektaşlarına gönüllü olarak yol göstermesine yönelik sistematik faaliyetler içerisinde olmasını kapsamaktadır.

Toplam 25 maddeden oluşan ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı, gereklilik için %57,23, sergileme için % 51,60 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin madde-toplam korelasyon değerlerinin gereklilik boyutunda “.47” ile “.92” arasında, sergileme boyutunda ise “.51” ile “.77” arasında değişmektedir. Gereklilik boyutunda maddelere üç alt ölçeğe ait Cronbach Alfa ile hesaplanan iç güvenilirlik katsayıları .79-.89 arasında, sergileme boyutunda ise .87-.92 arasında tespit edilmiştir. Test tekrar test güvenilirliği ise gereklilik için .80, sergileme için .87 olarak tespit edilmiştir.

### **Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği**

Bu araştırmada, öğretmenlerin okul yöneticilerinin ruhsal liderlik uygulamalarına ilişkin algılarını ölçek amacıyla Akıncı (2017) tarafından geliştirilen Ruhsal Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Umut/inanç, Anlamlandırma, Verimlilik ve Vizyon olarak isimlendirilen dört alt boyuttan oluşur. Ölçekte 28 madde bulunmakta olup, maddelerin cevaplanması, ölçeğin yapısı göz önünde bulundurularak 5’li derecelendirme tipinde (1=Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Tamamen katılıyorum) yapılandırılmıştır.

Dört alt ölçeğin içeriğine ilişkin açıklamalar aşağıdaki gibidir:

**Umut/İnanç/Fedakarlık Alt Ölçeği:** Bu alt ölçek 10 maddeden oluşmaktadır. Bireyin, örgütün vizyon ve misyonunu yerine getireceğine güvenmeyi ifade eder. Yüksek puan öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik güvenini göstermektedir.

**Anlamlılık/Fark Oluşturma Alt Ölçeği:** Bu alt ölçek 6 maddeden oluşmaktadır. Bir örgütte yapılan ve yapılacak işlerin ve faaliyetlerin öneminin anlaşılması, işlerin belirlenen amaçlar doğrultusunda yapıldığının anlaşılması ve yapılan her işin kişilerin yaşamında bir farklılık ortaya çıkaracağı beklentisini ifade etmektedir. Yüksek puan öğretmenin, yöneticinin yaptıklarının yaşamlarında farklılık çıkaracağını beklentisinin yüksekliğini gösterir.

**Verimlilik-Üretkenlik Alt Ölçeği:** Bu alt ölçek 6 maddeden oluşmaktadır. İşini yapmak için elinden gelen en iyi çabayı göstermek, iş kalitesine önem vermek, üretkenlik ve mevcut kaynaklardan en üst düzeyde sonuçlar elde etme çabalarıyla ilgilidir. Bu boyutta yüksek puan, yöneticinin kurum için gösterdiği çabanın yüksekliğini ifade etmektedir.

**Vizyon Alt Ölçeği:** Bu alt ölçek 6 maddeden oluşmaktadır. Gelecekle ilgili görüşler ve örgütün temel kuruluş amacının oluşturulması, kendi rolünün ortaya konulması, örgütün geleceğiyle ilgili sürece ve bununla birlikte çalışanların da kendi içsel anlamlarını bulma yolundaki gelişmelerine değer atfedilmesidir. Yüksek puan, yöneticinin kurumun geleceği yakından ilgilendiğini göstermektedir.

Toplam 28 maddeden oluşan ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı, %77.27 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin madde-toplam korelasyon değerleri; genel boyuta “.776” ile .877” arasında değişmekte, Birinci alt boyutta “.824” ile .889” arasında değişmekte, ikinci alt boyutta “.874” ile .907” arasında değişmekte, üçüncü alt boyutta “.843” ile .898” arasında değişmekte, dördüncü alt boyutta “.866” ile .898” arasında değişmektedir. Gereklilik boyutunda genel boyutta cronbach alfa değeri .98 iken, birinci alt boyutta .96, ikinci alt boyutta .94, üçüncü alt boyutta .93, dördüncü alt boyutta .94’tür. Test tekrar test güvenilirliği ise; genel boyut: .94, birinci alt boyutta .92, ikinci alt boyutta .93, üçüncü alt boyutta .96, dördüncü alt boyutta .90’dır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma verilerinin toplanması, 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz yarısında gerçekleştirildi. Araştırmacı, anketleri okullara giderek öğretmenlere teslim etti çoğunlukla da birkaç gün sonra teslim aldı. Tüm katılımcılar anketleri gönüllük esasına göre doldurdular.

## **Verilerin Analizi**

Bu araştırmada; öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algısının, öğretmen liderliğini ve öz-yeterliliğini yordamadaki rolünü test etmek amacıyla ilgili değişkenler arasındaki yapısal ilişkiler test edilmiştir. Bu yapısal ilişkileri incelemek için LISREL 8.51 bilgisayar programı kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi ile LISREL 8.51 programında uygulanan yol analizine dair bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

Yapısal eşitlik modellemesi (YEM); genel olarak, değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik hipotezlerin kapsamlı olarak test edilmesini mümkün kılan istatistiksel bir yöntemdir (Holye, 1995). YEM'deki amaç, oluşturulmak istenen kuramsal modelin, araştırma sonucunda elde edilen veriler tarafından ne derecede desteklendiğini kavramaktır (Schumacker ve Lomax, 2010).

Bu bakımdan YEM, ölçülmek istenen kuramsal yapılar ile bu yapıları test edenler arasındaki olası ilişkileri sayısallaştırma sürecidir. Varsayıma dayalı unsurların bir model temelinde tanımlanmasında, uyarlanan ya da geliştirilen ölçme araçlarının yapı geçerliğinin incelenmesinde ve yeni teorik bir yapının meydana getirilmesinde kullanılan tüm istatistiksel metodlar (doğrulayıcı faktör analizi, yol analizi vb.) yapısal eşitlik modellemesinin temelini oluşturmaktadır (Raykov ve Marcoulides, 2006). YEM'deki değişkenler diğer istatistiksel yöntemlerdeki değişkenlerden farklı olarak tanımlanır. Buna göre, değişkenler gözlenen ve gizli (örtük) değişkenler olarak iki biçimde ifade edilmektedir. Gözlenen değişkenler, araştırmacı tarafından test edilen değişkendir. Bu değişkenlerden hareketle kuramsal yapılara yönelik tanımlamalara ulaşmak olasıdır (Schumacker ve Lomax, 2010).

Gizli (örtük) değişkenler, doğrudan ölçülenemeyen, gözlenen değişkenler aracılığıyla ifade bulan teorik faktörlerdir. Bunlarla birlikte değişkenler, hipotetik ilişkide önerilen nedensel yapı doğrultusunda içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılır. İçsel değişkenler, nedensel ilişkide tahmin edilmeye çalışılan değişkenler iken, dışsal değişkenler, içsel değişkenleri yordayan değişkenlerdir. Böylece yapısal eşitlik modellemesi, gözlenen ve örtük değişkenler arasındaki çoklu nedensellik ilişkilerini ortaya çıkarmaya çalışan çözümler bütünüdür (Holye, 1995).

Yol analizi, değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı hipotetik nedensel ilişkileri test eden bir analizdir. Değişkenlerin birbirleriyle olan etkileşimi doğ-

rudan, dolaylı ve toplam etki şeklindedir. Doğrudan etki, bir değişkenin diğer değişkeni doğrudan biçimlendirmesi durumunda ortaya çıkar. Dolaylı etki de ise, bir değişkenin diğer değişken üzerindeki etkisinin bir başka değişken aracılığıyla gerçekleştirmesi şeklinde oluşur. Toplam etki, doğrudan ve dolaylı etkilerin hepsi de açıklayıcı değişkenlerin bağımlı değişkendeki toplam etkisini yansıtmaktadır (Raykov ve Marcoulides, 2006).

Yol analizi, içerdiği değişkenler bakımından üçe ayrılır. Bunlar örtük değişkenlerle yapılan yol analizi, gözlenen değişkenlerle yapılan yol analiz ve örtük ve gözlenen değişkenlerin birlikte ele alındığı yol analizi şeklindedir. Örtük ve gözlenen değişkenlerle yapılan yol analizlerinde sadece örtük ve sadece gözlenen değişkenlerin bir arada bulunduğu yol modellerinin analizi söz konusudur. Gözlenen değişkenlerin birlikte ele alındığı yol analizinde ise ölçme ve yapısal modellerin eş zamanlı ölçümü yapılır. İçsel ve dışsal değişken halinde örtük ve gözlenen değişkenlerin birlikte kullanımı bu tür yol analizinde mümkün olmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Bu araştırma gözlenen değişkenlerin birlikte ele alındığı yol analizinin özelliklerini sergiliyor. Okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algı düzeyi, dışsal gizil değişken iken; öğretmen öz yetkinliği ile öğretmen liderliği sergilenen ise içsel gizil değişkenlerdir. Varsayılan modelde yönetici ruhsal liderlik algısı gizil değişkeni, yönetici ruhsal liderlik gizil değişkeni, öğretmen öz yetkinlik alt boyutları umut/inanç/özgecil sevgi, anlamlandırma, verimlilik/bağlılık ve vizyon göstergeleri ile, öğretmen öz-yetkinlik boyutları meslektaşlarla işbirliği, mesleki gelişim ve kurumsal gelişme göstergeleri ile öğretmen liderliği sergilenen gizil değişkeni, öğretmen liderliği sergilenen alt boyutları yönlendirme, davranış yönetimi, motivasyon, öğretim becerisi ve ölçme değerlendirme göstergeleri ile ölçümlenmiştir.

Araştırmada kullanılan uyum indeksleri, araştırmanın yapısına uygun olarak seçilmiştir. Buna göre betimleyici uyum indekslerinden Chi-Kare ( $c^2$ ), Yaklaşık Hataların Ortalaması Karekökü (RMSEA) ve Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR); Model karşılaştırmalı uyum indekslerinden Normlaştırılmamış Uyum İndeksi/Tucker-Lewis İndeksi (NNFI/TLI) ile Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2005).

## Bulgular

Lise öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algılarının öğretmen liderliği ve öğretmen öz-yeterliliğine olan etkisinin incelenmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algılarının, öğretmen liderliklerini ve öğretmen yetkinlik düzeylerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını incelemek için Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır. Analiz kapsamında öncelikle değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu katsayıları ve değişkenlerin dağılımlarının normal dağılım özellikleri gösterip göstermediğini incelemek için çarpıklık ve basıklık değerleri, ayrıca merkezi eğilimleri incelemek amacıyla ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış olup söz konusu bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2:** Değişkenler Arasındaki İlişkiler, Ortalama ve Standart Sapmalar

Değişkenler	1	2	3	4	<i>M</i>	<i>SS</i>	Çarp.	<i>Bask.</i>
1. Yönetici Ruhsal Liderlik Algısı		,27**	,13*	,46**	104,62	21,61	-,742	,534
2. Öğretmen Öz Yetkinliği			,30**	,30**	96,37	12,89	-,664	1,210
3. Öğretmen Liderliği-Gereklilik				,29**	105,37	15,84	-1,057	1,409
4. Öğretmen Liderliği-Sergilenme					87,19	19,19	-,049	-,447

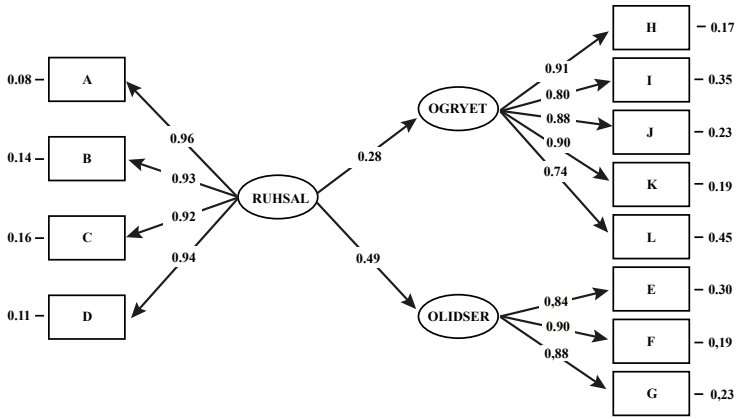
\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algı skorları ile öğretmen yetkinlik düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki ( $r = .27$ ;  $p < .001$ ); öğretmen liderliği gereklilik düzeyi skorları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki ( $r = .13$ ;  $p < .05$ ); öğretmen liderliği sergilenme düzeyi skorları arasında da olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu ( $r = .46$ ;  $p < .001$ ) saptanmıştır. Öğretmen yetkinlik düzeyleri, öğretmen liderliği gereklilik düzeyi ve öğretmen liderliği sergilenme düzeyi skorları arasında da olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur ( $p < .001$ ).

Yönetici ruhsal liderlik algı skorları ile öğretmen liderliği, gereklilik düzeyi arasında anlamlı olmakla birlikte düşük bir korelasyon olduğu dikkate alınarak ilgili ölçeğin yalnızca öğretmen liderliği davranışlarının sergilenme düzeyi skorları Yapısal Eşitlik Modellemesinde kullanılmıştır. Değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri bütün değişkenlerin normal dağılım sergilediğini göstermektedir. Değişkenler arasındaki korelasyonların çok yüksek düzeylerde

olmaması nedeniyle çoklu ortak doğrusallık (multi-collinearity) probleminin olmadığı söylenebilir.

Yukarıdaki analizler doğrultusunda verilerin analiz için uygun olduğunun anlaşılmasından sonra, değişkenler arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkileri incelemek amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) yol (path) analizine geçilmiştir. Verilerin analizi konusunda yapısal eşitlik modellemesini açıklayan bilgilere yer verildiği için burada değinilmemiştir. Araştırmada dışsal değişken (bağımsız değişken) öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları, içsel değişkenleri (bağımlı değişken) ise öğretmen liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri ve öğretmen yetkinlik düzeyleridir. YEM sonuçlarına ilişkin path diyagramı Şekil 1’de yer almaktadır.

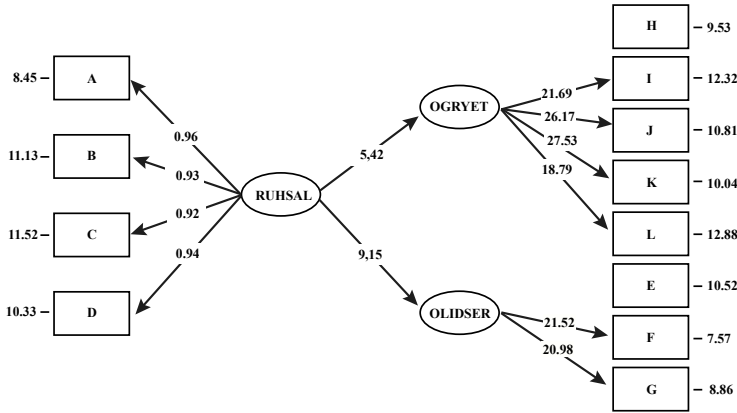


Chi-Square=85.61, df:52, P-value=0.00229, RMSEA=0.041

Şekil 1: Yapısal Eşitlik Analizi Sonuçları

Şekil 1’de RUHSAL gizil değişkeni öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarını, OGRYET gizil değişkeni öğretmen öz yetkinlik düzeylerini, OLIDSER gizil değişkeni ise öğretmen liderlik davranışlarını sergileme düzeylerini temsil etmektedir. Ayrıca A gözlenen değişkeni umut/inanç/fedakarlık boyutunu; B anlamlandırma boyutunu; C verimlilik/bağlılık boyutunu; D vizyon boyutunu; E meslektaşlarla işbirliği boyutunu; F mesleki gelişim boyutunu; G kurumsal gelişme boyutunu; H yönlendirme boyutunu; I davranış yönetimi boyutunu; J motivasyon boyutunu; K öğretim becerisi boyutunu; L ölçme değerlendirme boyutunu temsil etmektedir.

Şekil 1 incelendiğinde öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarının öğretmen yetkinlik düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olumlu yönde yordadığı görülmektedir ( $\beta_{RUHSAL \rightarrow \beta_{OGRYET} = ,28; t= 5,42, p < .05}$ ). Değişkenler arasındaki ilişkilere ait t değerlerine Şekil 2’de yer verilmiştir. Yine öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarının öğretmen liderlik davranışlarını sergileme düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $\beta_{RUHSAL \rightarrow \beta_{OGR LIDSER} = ,49; t= 9,15, p < .05}$ ). Gizil değişkenler arasındaki yordama ilişkilerine yönelik hesaplanan R2 değerleri; öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları ile öğretmen yetkinlik düzeyleri arasında .08; öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları ile öğretmen liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri arasında .24 olarak bulunmuştur. Buna göre öğretmen yetkinliğindeki değişkenliğin % 8’inin öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları tarafından yordandığı; öğretmen liderlik davranışlarını sergileme düzeylerindeki değişkenliğin ise % 24’ünün öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları tarafından yordandığı söylenebilir.



Şekil 2: Değişkenler Arasındaki İlişkilere Ait t Değerleri

Model uyum indeksleri incelendiğinde uyum indekslerinin iyi ve kabul edilebilir uyum düzeylerinde olduğu görülmektedir. ( $c2= 85,61, sd= 52, c2/sd = 1,65, RMSEA= ,041, NNFI= ,98, CFI= ,99, ve SRMR= ,07$ ). Mevcut modele ilişkin uyum indekslerinin kabul edilebilir değer aralıkları içerisinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar araştırmada elde edilen verilerin mevcut modeli desteklediğini göstermektedir. Modele ilişkin uyum indeksleri ve alan yazındaki uyum iyiliği kriterleri yukarıdaki Tablo 3’te yer almaktadır.

**Tablo 3:** Mevcut Modele İlişkin Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Mevcut Model	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
$\chi^2/sd$	1,65	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$
RMSEA	,041	$0 \leq RMSEA \leq ,05$	$,05 \leq RMSEA \leq ,08$
SRMR	,07	$0 \leq SRMR \leq ,05$	$,05 \leq SRMR \leq ,08$
NNFI(TLI)	,98	$,95 \leq NNFI(TLI) \leq 1$	$,90 \leq NNFI(TLI) \leq ,95$
CFI	,99	$,95 \leq CFI \leq 1$	$,80 \leq CFI \leq ,95$

\* Kaynakça: Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2005.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarının, öğretmen liderliklerini ve öğretmen öz-yetkinlik düzeylerini yordayıp yordamadığını incelemek için yapılan yapısal eşitlik modellemesinden elde edilen bulgular tartışılmıştır. Bu analiz sonucunda öğretmen öz-yetkinliğindeki değişkenliğin % 8'inin öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları tarafından yordandığı tespit edilmiştir. Diğer bulguya göre ise öğretmen liderlik davranışlarını sergileme düzeylerindeki değişkenliğin ise % 24'ünün öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları tarafından yordandığı tespit edilmiştir.

Öğretmen öz-yetkinliği, öğretmenin öğretme başta olmak üzere verilen görevleri yerine getirme konusundaki kendisine olan inancını ifade etmektedir (Atıcı, 2001). Öğretmenin öğrenciyi yönlendirmesi, davranışlarını olumlu yönde değiştirmesi ve motive etmesi, öğretimi sağlaması ve sonucu ölçmesini içeren yetkinliğin içeriğini oluşturmaktadır (Baloğlu ve Karadağ, 2008). Ruhsal liderlik uygulamaları eğitimde bir hedef belirlemeyi, öğrencileri ve öğretmenleri içsel olarak motive etmeyi temel amaç olarak almaktadır. Okul yöneticileri tarafından içsel olarak motive edilen öğretmenler öğrencilerini daha kolay motive ederler (Polat ve Tülübaş, 2013). Ruhsal liderlik özellikleri arasında yer alan, akademik anlamda başarıya ulaşma ve kendini geliştirme isteği oluşturma da öğretmen yetkinliği ile ilgilidir. Fry (2009), öğrencilerdeki en büyük eksiklik olan motivasyonsuzluğun ruhsal liderlik sayesinde giderilebileceğini vurgulamaktadır. Ruhsal liderlik, çalışanların öz-yetkinlik ve özgüvenlerini güçlendirerek onların benlik algılarını etkiler. Liderler, grup vizyonundan da faydalanarak bireylerin öz-yetkinliklerini güçlendirmektedirler. Ruhsal liderliğin çalışanların öz-yetkinlik algıları üzerine olumlu etkisi vardır (Chen, Yang, ve Li, 2012). Dolayısıyla ruhsal liderlik ve öğretmen öz-yetkinliği birbiri ile ilişkili kavramlardır. Yetkinlik ölçeği ile tespit edilen öğretmenin kendi öğretim becerilerini nasıl



algıladığıdır. Öğretmenin kendi becerilerine yönelik algısı, öğrencilerin akademik başarısı, öğrencilerdeki olumlu yöndeki değişim, velilerin geribildirimleri, meslektaşların geribildirimleri, kendisini diğer öğretmenlerle kıyaslama gibi birçok etmenden etkilenmektedir. Bu çalışmada yapılan analizlerden anlaşılacağı üzere, öğretmen yetkinliğindeki yüzde 8'lik bölümün okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algılarından etkilendiği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin, kendilerini ve başkalarını ruhsal yönden motive edecek değerleri, tutumları ve davranışları içerecek bir liderlik modeli sergilediğinde öğretmen öz-yeterliliklerinde belirli oranda artış yaşanacağı söylenebilir.

Öğretmen liderliği, öğretmenin meslektaşlarıyla yüksek düzeyde kaliteli ve olumlu ilişkiler kurma, okulun ve eğitimin amaçlarına ulaşmak için çaba sarf etme, uzmanlığını diğer öğretmenlerle paylaşma gibi aktif, vizyoner bir öğretmen olmayı ifade eder (Harris, 2005). Öğretmen liderliğinde öğretmenin gönüllü olarak ve amaçlı etkinliklerde bulunması söz konusudur. Lider öğretmen kendini geliştirmek için çaba içerisindedir. Kendini geliştiren öğretmen öğrencilerine, okuluna ve ülkesine daha faydalı olur. Oysaki mevcut okul yönetim sisteminde kendini geliştirmeyen, kaliteli öğretim yapmayan öğretmen için hiçbir yaptırım yoktur. Ülkemiz için konuşmak gerekirse kendini geliştirmeye karar veren öğretmenin vizyoner, idealist bir kişilik yapısına sahip olduğu söylenebilir. Aynı sözleri, meslektaşlarına yardım için gönüllü olan, kurumun amaçlarını paylaşan, kurumun gelişimi için çaba harcayan öğretmen için de söylenebilir. Yukarıda da açıklandığı üzere öğretmen liderlik davranışlarını sergileme düzeylerindeki değişkenliğin % 24'ü öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları tarafından yordanmaktadır. Buradan şu çıkarımda bulunulabilir, bir okulun yöneticileri ruhsal liderliğe ilişkin çalışmalar yaparsa o okuldaki öğretmenlerin liderlik düzeylerinde o oranda artış olacaktır. Öğretmen liderliği, etik duygular, vatan sevgisi, öğrenci sevgisi, öğretmenlik mesleğinin ilkeleri gibi birçok değişkenden etkilenmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmen liderliği üzerine etkisinin çok yüksek olduğu söylenebilir. Fry'e (2009) göre de ruhsal liderlerin temel özelliği çalışanları kurumun amaçları doğrultusunda motive etmek ve çalışanları kendilerini sürekli yenileyen, öğrenen ve geliştiren bireyler haline getirmektir. Buradan hareketle ruhsal liderliğin amacının tam da öğretmen liderliğinde yer alan öğretmen uygulamalarını sağlamak, geliştirmek olduğu, bu durumda tespit edilen yüzde 24'lük etkinin sürpriz olmadığı söylenebilir. Ruhsal liderliğin özellikleri arasında yer alan vizyon oluşturma, özverili-fedakar olma, çalışanlara eğitim ve gelişim imkânları sağlama, dönüşüme istekli olmanın (Covey, 1990; De Pree, 2008) öğretmen liderliği ile oldukça

uyuştuğu söylenebilir. Ruhsal liderlik, öğretmen liderliğini artırarak nihai amaç olan okul başarısının artmasını sağlamaktadır (Malone ve Fry 2003; Abdullah vd., 2009). Ruhsal liderliğin, en önemli amaçlarından birisi de öğrenen örgütlerin oluşturulmasıdır, bu aynı zamanda öğretmen liderliğinin de özelliğidir. Lider öğretmenler öğrenme ve öğretme odaklı bireylerdir. Bir okuldaki yöneticinin ruhsal liderlik davranışlarının artması o okulun öğrenme kapasitesini ve uygulamalarını da artırmaktadır (Aydın ve Ceylan, 2009). Ruhsal liderlik uygulamaları sayesinde, lider öğretmenlik için itici güç görevi gören öğretmenlik motivasyonlarını da artırır (Özcan vd., 2013).

Bu çalışmada ruhsal liderliğin, öğretmen yetkinliğini kısmen (yüzde 8), öğretmen liderliğinin ise oldukça yüksek oranda (yüzde 24) yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri tarafından yürütülecek olan ruhsal liderlik uygulamalarının okulun amacına ulaşmasında fayda sağlayacak birçok değişkeni harekete geçirdiği söylenebilir. Bozkuş ve Gündüz'ün (2016) çalışmasında ruhsal liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde etkili olduğu yani ruhsal liderlik uygulamalarına başvuran okul yöneticilerinin okullarındaki öğretmenlerin kuruma olan bağlılıklarının arttığı söylenebilir. Ruhsal liderliğin (Gündüz, 2014) örgütsel sinizmin azalmasında, yani sağlıklı ve huzurlu bir kurum iklimi oluşmasında yüksek oranda etkisi olduğu da söylenebilir. Yine yukarıdaki kavramlarla benzer yapıda olan ve bireyin okul için gönüllü yapacağı eylemleri açıklayan örgütsel vatandaşlığın, ruhsal liderlik tarafından yüksek oranda yordandığı söylenebilir (Çimen, 2016). Sonuç olarak okul yöneticilerinin sergiledikleri ruhsal liderlik davranışlarının, öğretmenleri/kurum çalışanlarını kurumun amaçları doğrultusunda harekete geçirdiği, olumlu bir okul havası içerisinde birbirine yardım ederek kurumu geliştirecek çalışmalar konusunda yönlendirdiği, onları görevlerinde fedakâr işler yapmaya teşvik ettiği söylenebilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıda yer alan önerilerde bulunulabilir. Bu çalışmada okul yöneticilerinin ruhsal liderlik becerilerinin öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini ve liderlik uygulamalarını geliştirdiği anlaşılmaktadır. Buradan hareketle okul yöneticilerinin, kurumlarının başarılarını artırmak amacıyla ruhsal liderlik konusunda kendilerini geliştirmeleri önerilebilir. Geliştirme çalışmalarının bireysel boyutta yapılması, on binlerce okul yöneticisinin benzer motivasyon düzeyinde olmaması nedeniyle kitlesel bir uygulamaya dönüşmeyebilir. Burada Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim çalışmaları okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algılarının geliştirilmesini sağlayacaktır. Aynı zamanda, okul yöneticilerinin

ruhsal liderlik becerileri öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini geliştirmektedir. Mesleki yetkinlik öğretimin kalitesini artırmaya yönelik uygulamaları içerdiğinden okul yöneticilerinin ruhsal liderlik uygulamaları dolaylı olarak öğretimin kalitesini artırmaktadır. Okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algularının yüksek olması öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme durumlarını olumlu yönde etkileyecektir. Okul müdürleri (yöneticileri), öğretmenlere ruhsal liderlik davranışlarını sergileyebilecekleri fırsatlar sağlamalıdır.

Alanda yer alan diğer çalışmalarda ruhsal liderliğin öğrencilerin motivasyonlarına ve öğrenmelerine ilişkin ne boyutta bir etki yaptığına ilişkin bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada da olduğu gibi diğer araştırmalarda okul yöneticilerinin ruhsal liderliklerinin öğretmenler üzerine olan etkileri çeşitli değişkenler boyutunda incelendiği görülmüştür. Bu araştırmalarda ruhsal liderlik uygulamalarının öğretmenleri birçok boyutta etkilediği anlaşılmaktadır. Öğretmenler bunu öğrencilere ne düzeyde aktardığı, akademik başarıyı nasıl artırdığı veya ruhsal liderlik direkt olarak başarıyı nasıl etkilediği gibi sorulara cevap için yeni araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Alanda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu, ruhsal liderliğin farklı değişkenlere etkisinin incelenmesi şeklindedir. Oysaki ruhsal liderliğin gerçek etkisini belirlemek amacıyla uygulamalı (örnek olay veya eylem) nitel araştırmalara da ihtiyaç vardır. Ruhsal liderliğin, kurum kültürü üzerine etkisini çok boyutlu olarak ele almak amacıyla farklı değişkenlerle (örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık vs.) yeniden bir yapısal eşitlik modellemesi yapılabilir. Bu modele akademik başarı gibi bir ürünün eklenmesi ruhsal liderliğin net sonucunu görme açısından faydalı olacaktır.

## **Kaynakça**

- Abdullah, A., Alzaidiyeen, N.J. ve Aldarabah, I.T. (2009). Workplace Spirituality and Leadership Effectiveness Among Educational Managers in Malaysia. *European Journal of Social Sciences*, 10(2), 304-316.
- Akar, A. C. (2010). Ruhsal Liderlik ve Ruhsal Liderliğin Eğitim Örgütlerinde Uygulanabilirliği Hakkında Teorik Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Akıncı, T. (2017). Lise Öğretmenlerinin Yönetici Ruhsal Liderlik Algularının Öğretmen Liderliği ve Öz-Yeterliliklerine Etkisi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Ancona, K., Scully, V. M., ve Westney, O. B. (1999). *Processes*. USA: South-Western College Publishing.
- Asthan, P.T. ve Webb, R.B. (1986). *Making A Difference: Teachers' Sense Of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman.
- Atıcı, M. (2001). Öğretmen Yetkinliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 25-47.
- Aydın, B. ve Ceylan, A. (2009). The Effect of Spiritual Leadership on Organizational Learning Capacity. *African Journal of Business Management*, 3(5), 184-190.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2008). Öğretmen Yetkinliğinin Tarihsel Gelişimi ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlama, Dil Geçerliliği ve Faktör Yapısının İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 571-606.
- Bandura, A. (1989). Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self-Efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Toward of Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180.
- Baykul, Y. (2013). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Teacher Leadership Scale: A Validity and Reliability Study. *Elementary Education Online*, 9(2), 764-775.
- Bozkuş, K. ve Gündüz, Y. (2016). Ruhsal Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Modellenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 405-420.
- Buckner, K. G., ve McDowelle, J. O. (2000). Developing Teacher Leaders: Providing Encouragement, Opportunities, and Support. *NASSP Bulletin*, 84(616), 35-41.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F., (2005). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 208-239.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi.
- Can, N. (2006). Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol ve Stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(21), 349-363.

- Can, N. (2007). Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(22), 263-288.
- Can, N. (2014). *Öğretmen Liderliği*, Ankara, Pegem Akademi,
- Chen, C., Yang, C. ve Li, C. (2012). Spiritual Leadership, Follower Mediators, and Organizational Outcomes: Evidence From Three Industries Across Two Major Chinese Societies. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(4), 890-938.
- Covey, S. R. (2005). *8'inci Alışkanlık: Bütünlüğe Doğru* (S. Sezer ve E. Çağlayan, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık (2005).
- Covey, S.R. (1990). *Principle-centered Leadership*. New York: Fireside Books - Simon ve Schuster.
- Çetin, M., Çayak, S. (2016). Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(9), 200-222.
- Çimen, İ. (2016). Öğretmenlerin Ruhsal Liderliğe İlişkin Algıları İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Gösterme Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Dicle Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 9-19.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- De Pree, M. (2008). *Leadership Jazz-Revised Edition: The Essential Elements of a Great Leader*. USA: Crown Business.
- Derrington, M. L. ve Angelle, P. S. (2013). Teacher Leadership and Collective Efficacy: Connections and Links. *International Journal of Teacher Leadership*, 4 (1), 1-13.
- Devellis, R.F. (2014). Ölçek Geliştirme Kuram ve Uygulamalar [*Scale Development Theory and Applications*] (T. Totan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık (2016).
- Fairholm, G.W. (1996). Spiritual Leadership: Fulfilling Whole-Self Needs at Work. *Leadership ve Organizational Development Journal*, 17(5), 11-36.
- Fleming, J. ve Courtenay, B.C. (2006). The Role of Spirituality in the Practice of Adult Education Leaders. AERC Conference Proceedings. Erişim: 15 Aralık 2015, [http://www.adulterc.org/applications/Classifield\\_Listings\\_Manager/inc\\_classifieldli\\_stingsma\\_nager.asp?ItemID:128](http://www.adulterc.org/applications/Classifield_Listings_Manager/inc_classifieldli_stingsma_nager.asp?ItemID:128).
- Fry, L. W. (2003). Toward a Theory of Spiritual Leadership. *The Leadership Quarterly*, 14, 693-727.
- Fry, L. W. (2005). Toward a Theory of Ethical and Spiritual Well-Being and Corporate Social Responsibility Through Spiritual Leadership. In R. Giacalone, C. Jurkiewicz, ve C. Dunn (eds.), *Positive Psychology in Business Ethics and Corporate Responsibility* (47-83). Greenwich, Conn: Information Age Publishing.

- Fry, L. W., Nisiewicz, M., Vitucci, S., ve Cedillo, M. (2007). Transforming City Government Through Spiritual Leadership: Measurement and Establishing a Baseline. *In National Meeting of the Academy of Management, Philadelphia, Pennsylvania.*
- Fry, L. W., Vitucci, S., ve Cedillo, M. (2005). Spiritual Leadership and Army Transformation: Theory, Measurement, and Establishing a Baseline. *The Leadership Quarterly, 16*, 835-862.
- Fry, L.W. (2005). Toward a Paradigm of Spiritual Leadership. *The Leadership Quarterly, 16*, 619-622.
- Fry, L.W. ve Cohen, M.P. (2009). Spiritual Leadership as Paradigm for Organisational Transformation and Recovery From Extended Work Hours Cultures. *Journal of Business Ethics, 84*, 256-278.
- Fry, L.W. ve Whittington, J.L. (2009). *Spiritual Leadership as a Paradigm for Organization Transformation and Development*. Paper Presented at the Academy of Management, Honolulu, Hawaii.
- Fry, L.W.(2009). Spiritual Leadership as a Model For Student Inner Development. *Journal of Leadership Studies, 3(3)*, 79-82.
- Fry, L.W., Matherly, L.L., Whittington, J.L., ve Winston, B.E. (2007). *Spiritual Leadership as an Integrating Paradigm For Servant Leadership*. Erişim: 25 Temmuz 2015, <http://www.tarleton.edu/~fry/slt/servantleadership.pdf>.
- Gerrig, R. J. ve Zimbardo, P.G. (2008). Psikoloji Ve Yaşam - Psikolojiye Giriş [*Psychology and Life*]. (G. Sart, Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık (2015).
- Gündüz, Ş. (2014). *Ruhsal Liderlik ile Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki: Duygusal Zekânın Aracı Etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Harris, A. (2005). Teacher Leadership: More Than Just a Feel-good Factor? *Leadership and Policy in Schools, 4*, 201-219.
- Hefferon, K. ve Boniwel, I. (2014). Pozitif Psikoloji - Kuram, Araştırma ve Uygulamalar [*Positive Psychology: Theory, Research and Applications*] (T. Doğan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (2014).
- Holye, R.H. (1995). *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues and Applications*. USA: Sage Publications.
- Hoy, W. K. ve Woolfolk, A.E. (1993). Teachers' Sense of Efficacy and The Organizational Health of School. *Elementary School Journal, 93*, 355-372.
- Jones, K.(2008). *Spiritual leadership: Voices of women community college presidents*. Doktora Tez, Oregon State University, USA.
- Karadağ, E. (2009). Ruhsal Liderlik ve Örgüt Kültürü: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9(3)*, 1357-1405.

- Karasar, N.(2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Kitabevi.
- Kurt, T. (2016). A Model to Explain Teacher Leadership: The Effects of Distributed Leadership Model, Organizational Learning and Teachers' Sense of Self-Efficacy on Teacher Leadership. *Eğitim ve Bilim-Education And Science*, 41(183), 1-28.
- Kurtar, Ş. (2009). *Ruhsal Liderlik Ölçeği: Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Law, P. (2008). Developing Spiritual Leaders for The Modern Organisation. *Management Today*, 20-22.
- Luthans, F. (1992). *Organizational Behavior* (6. bs). McGrawHill Inc: New York.
- Malone, P., ve Fry, L. W. (2003). *Transforming Schools Through Spiritual Leadership: A Field Experiment*. Academy of Management, Seattle:WA.
- McArthur, J. (1998). *In the Footsteps of Faith: Lessons from the Lives of Great Men and Women of the Bible*. Crossway Books.
- MEB (2016). *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim*. Erişim: 15 Ocak 2015, [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_03/30044345\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2015\\_2016.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf)
- Moxley, R. S. (2000). *Leadership and Spirit*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Özcan, H., Bulut, L., Bulut, A. ve Bozbayındır, A. (2013). Öğretmenlerin Ruhsal Liderlik Algıları ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1),70-83.
- Polat, S. ve Tülübaş, T. (2013). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerine Göre Öğretim Elemanlarının Ruhsal Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).
- Raykov, T. ve Marcoulides, G.A. (2006). *A First Course in Structural Equation Modeling*. (2. bs.). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rezach, K. (2002). *Spiritual Leadership As A Model Of Effective Leadership in Independent Schools*. Doktora Tezi. Seton Hall University, USA:
- Schumacker, R.E. ve Lomax, R.G. (2010). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (3. bs.). NY: Routledge-Taylor ve Francis Group.
- Schunk, D. H. (2009). Öğrenme Teorileri - Eğitimsel Bir Bakışla- [*Learning Theories an Educational Perspective*] (M. Şahin, Çev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım (2016).
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Silva, D.Y., Gimbert, B. ve Nolan, J. (2000). Sliding the Doors: Locking and Unlocking Possibilities for Teacher Leadership. *Teacher College Record*, 102, 770-804.



- Smith, S.L. (2007). Spiritual leadership As An Effective Leadership Style Fort He Public School Superintendent. Doktora Tezi, Duquesne University, USA.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5. bs.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E.(2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tezbaşaran, A.A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. Mersin: Sürüm E-Kitap.
- Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Weiner, I. B., ve Craighead, W.W. E. (2010). *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (Vol. 4). USA: John Wiley ve Sons.
- Woolfolk, A.E., ve Hoy, W.K. (1990). Prospektive Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Wynne, J. (2001). Teachers as Leaders in Education Reform. ERIC Digest. Erişim: 12 Aralık 2015, <https://eric.ed.gov/?id=ED462376>.
- York-Barr, J., ve Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades Of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.



## The Effect of High School Teachers' Managerial Spiritual Leadership Perception on Teacher Leadership and Self-Efficacy

Tuncay AKINCI\*

Halil EKŞİ\*\*

### Introduction

With the beginning of the new century, there is a growing change at the global level, at the social and organizational levels. The most important force behind this global change is the mass media, which allow for the rapid spread of visible changes (Moxley, 2000). To capture this rapid change, the traditional, bureaucratic and standardized paradigm of organization has been shifted to a learning organizational paradigm since the industrial revolution (Ancona, Scully and Westney, 1999, Moxley, 2000). Learning organizations have also made new and different leadership paradigms necessary. Spiritual leadership is one of these different leadership approaches (Özcan, Bulut, Bulut and Bozbayındır, 2013). Spiritual leadership is defined as the values, attitudes, and behaviors that are required to sustain the spiritual existence and to motivate the individual intrinsically (Fry, 2003). Spiritual leadership theory emphasizes the importance of the spiritual orientation of the individual and even other aspects of the individual

---

\* Lecturer, PhD, Atatürk Faculty of Education, Educational Sciences, Marmara University.

**E-mail:** takinci@marmara.edu.tr

\*\* Prof., Atatürk Faculty of Education, Educational Sciences, Marmara University.

**E-mail:** halileksi@marmara.edu.tr

which motivational theories and other leadership approaches ignore. (Özcan, et al. 2013).

The most accepted model of spiritual leadership in today's literature is the Causal Spiritual Leadership model of Fry (2003, 2005). Fry's (2003) spiritual leadership model consists of nine sub-dimensions: (1) Vision, (2) self-sacrifice / self-sacrifice, (3) hope / faith, (4) (6) organizational commitment, (7) productivity / productivity, (8) inner / spiritual life, (9) life satisfaction. Spiritual leaders need teachers to do what they want to do for school students. For major changes, it is required teachers with high motivation and dedicated to the organization. Here there is a major problem; how teachers feel themselves as self-efficient to make a difference. Self-efficacy beliefs show how much effort people will try, how hard they try, even when they are obstacles, how hard they will be to cope with failure, and how much anxiety and depression they will have to cope with difficult situations (Bandura, 1997).

Despite the fact that spiritual leadership, teacher leadership, and teacher self-efficacy are known to influence the success of students and the school in the existing literature, there is no study of how spiritual leadership predicts teacher leadership and self-efficacy. In this research, it was aimed to eliminate the existing deficiencies in the literature. A structural model was developed to measure the effect of teachers' perceptions of managerial spiritual leadership on teacher self-efficacy and leadership, and this model was tested with the obtained data.

## **Research Model**

The correlational survey model, which is included in quantitative research models, was used as appropriate for the research. The correlational survey model is defined as a research model aimed at determining the presence and / or extent of interchange between two or more variables (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2016 ). Path analysis was conducted in order to examine the effect of high school teachers' perception of managerial spiritual leadership on teacher leadership and self-efficacy.

## **Population and Sampling**

The population of the research is formed by the teachers in the high schools in the spring semester of the 2015-2016 academic year at the Anatolian side of

Istanbul. The sample consists of 480 teachers selected by simple random sampling from the population. However, since some teachers incorrectly filled scales, they were excluded from the survey. 392 teachers formed the sample for the research.

### **Data Collection Tools**

In the study, the Teacher Leadership Scale to measure teachers' own perception of competencies, the Ohio Teacher Competency Scale to determine the teachers' own leadership perceptions, and the Spiritual Leadership Perception Scale to determine teachers' perceptions of the spiritual leadership of school administrators were used to collect the data.

### **Ohio Teacher Competency Scale**

In this study, the Ohio Teacher's Competence Scale, developed by Tschanen-Moran ve Woolfolk- Hoy (2001) and adapted to Turkish Culture by Baloğlu and Karadağ (2008) to measure teachers' own perception of competence. The original scale was 24 items in total and consists of three subscales, each consisting of eight items. Subscales were named as (1) Competence in Student Liability, (2) Competence in Teaching Practices, and (3) Competence in Classroom Management. As a result of factor analysis made by Baloğlu and Karadağ (2008), the scale is divided into six sub-dimensions differently from the original structure. These dimensions have been named by researchers as Orientation, Behavioral Management, Motivation, Teaching Skill and Measurement and Evaluation.

### **Teacher Leadership Scale**

In this research, "Teacher Leadership Scale (OLO)" developed by Beycioğlu and Aslan (2010) was used for the purpose of scaling teachers' perceptions about teacher leadership. The scale has three sub-scales names as "Institutional Development", "Professional Development" and "Cooperation with Colleagues". The items in the scale are answered in two dimensions to be «necessity» and «behaviour». In the dimension of necessity, it is measured how much the teachers perceive the relevant skills as necessary and how much they apply the skills in the behaviour dimension. As a result, two different points are obtained with application of the scale.

### **Manager Spiritual Leadership Perception Scale**

Spiritual Leadership Scale developed by Akıncı (2017) was used in order to measure perceptions of teachers about school administrators' spiritual leadership practices. The scale consists of four sub-dimensions called Hope / Belief, Meaning, Productivity and Vision. There are 28 items on the scale.

### **Collection of Data**

The research was carried out in the fall semester of the academic year 2015-2016. The participants were high school teachers and all participants filled out the questionnaires on a voluntary basis.

### **Analysis of Data**

This study tries to examine the structural effects of teachers' perceptions of managerial spiritual leadership on teacher leadership and self-efficacy. A hypothesized model was developed for this purpose and was tested with structural equation model using LISREL 8.51 version. To test the model developed to examine whether there is a casual relationship between teachers' perceptions of managerial spiritual leadership, leadership and self-efficacy, Path Analysis has been used in direction of this research's goal.

Fit indices used in the study were selected according to the nature of the research. Accordingly, the descriptive fit indices namely Chi-Kare ( $\chi^2$ ), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) and Standardized root mean (SRM) and Comparative model fit indeces namely Non-normed fit index / Tucker-Lewis Index (NNF / TL) and the Comparative Fit Index (CFI) were preferred (Büyüköztürk, Akgun, Özkahveci and Demirel, 2005).

### **Results**

In order to investigate the relationship between the variables, the Pearson Moment Product Correlation coefficients were calculated. Skewness and kurtosis values were found to examine whether the distributions of the variables showed normal distribution. In addition, mean and standard deviation values were calculated to examine central tendencies. These findings are given in Table 1.

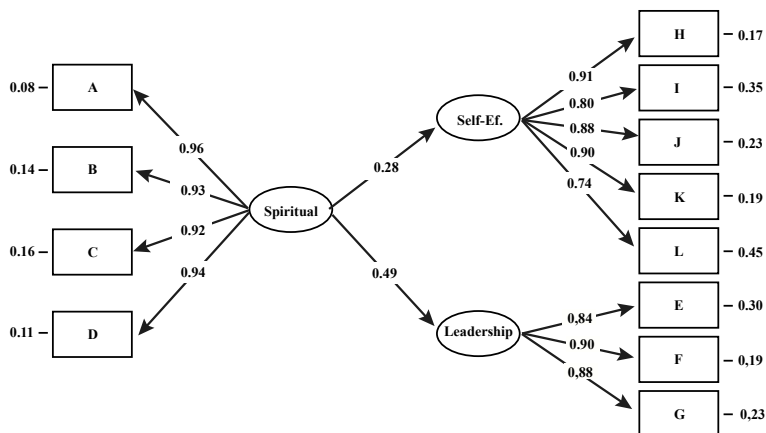
**Table 1:** Relationships Between Variables, Mean and Standard Deviation

Variables	1	2	3	4	<u>M</u>	Sd	Skewness	Kurtosis
1. Managerial Spiritual Leadership Perception		.27 **	.13 *	.46 **	104.62	21.61	-.742	.534
2. Teacher Self-Efficacy			.30 **	.30 **	96.37	12.89	-.664	1.210
3. Teacher Leadership-Necessity				.29 **	105.37	15.84	-1.057	1.409
4. Teacher Leadership-Behaviour					87.19	19.19	-.049	-.447

\*  $P < .05$ , \*\*  $p < .001$

As seen in Table 1, there was a significant positive correlation ( $r=.27$ ;  $p < .001$ ) between teachers' managerial spiritual leadership perception scores and teacher self-efficacy levels. There was a significant positive correlation ( $r = .13$ ;  $p < .05$ ) between the teacher leadership necessity level scores; teacher leadership level was positively correlated positively ( $r = .46$ ;  $p < .001$ ). Teacher self-efficacy levels, teacher leadership necessity level and teacher leadership behavior level scores were found to be positively correlated ( $p < .001$ ).

The skewness and kurtosis values for the variables indicate that all variables exhibit a normal distribution. It can be said that there is no multicollinearity problem because the correlations between variables are not at very high levels. Path diagram for SEM is shown in Figure 1 .



Chi-Square=85.61, df=52, P-value=0.00229, RMSEA=0.041

**Figure 1:** The Results of Structural Equation Analysis

In Figure 1, “Spiritual” represents the level of managerial spiritual leadership perception, latent variable “Self-Ef.” represents teacher self-efficacy levels, and latent variable “Leadership” represents teacher leadership behaviors. Furthermore, observed variables are as following: A is the dimension of hope / belief / sacrifice; B is the dimension of meaning; C is productivity / commitment dimension; D is vision dimension; E is the dimension of cooperation with colleagues; F is the dimension of professional development; G is the organizational development dimension; H routing dimension; I behavior management dimension; J motivation dimension; K is the teaching skill dimension; L is measurement and evaluation dimension.

When Figure 1 is examined, it is seen that teachers perceived managerial spiritual leadership perceptions of teacher competence levels in a statistically significant positive direction ( $\beta_{\text{Spiritual}} \rightarrow \beta_{\text{Self-Ef.}} = .28; t = 5.42, p < .05$ ). Teachers’ perceptions of managerial spiritual leadership predict teachers’ leadership behaviors at a statistically significant level ( $\beta_{\text{Spiritual}} \rightarrow \beta_{\text{leadership}} = .49; t = 9.15, p < .05$ ).

**Table 2:** Fit Indices for the Current Model

<i>Fit Index</i>	Current Model	Good Fit	Acceptable Fit
$c^2 / sd$	1.65	$0 \leq c^2 / sd \leq 2$	$2 \leq c^2 / sd \leq 5$
RMSEA	.041	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
SRM	.07	$0 \leq SRM \leq .05$	$.05 \leq SRM \leq .08$
NNF (TLI)	.98	$.95 \leq NNF (TLI) \leq 1$	$.90 \leq NNF (TLI) \leq .95$
CFU	.99	$.95 \leq CFU \leq 1$	$.80 \leq CFU \leq .95$

\* References: Büyüköztürk, Akgun, Özkahveci and Demirel, 2005.

When model fit indices are examined, it is seen that fit indices are in good and acceptable fit levels. ( $c^2 = 85.61, sd = 52, c^2 / sd = 1.65, RMSEA = .041, NNFI = .98, CFI = .99, ve SRMR = .07$ ). It appears that the fit indices for the current model are within the acceptable range of values. These results show that the data obtained in the research support the current model. The fit indices for the model and the goodness of fit criteria in the literature are given in Table 2 above.

## **Conclusions, Discussion, and Recommendations**

This research has two main conclusions. First, 8% of the variance in teacher self-efficacy is predicted by teachers' perceptions of managerial spiritual leadership. According to the other finding, 24% of the variance in the level of teacher leadership behaviors was predicted by teachers' perceptions of managerial spiritual leadership.

As a result of these findings it can be said that the spiritual leadership practices to be carried out by the school administrators have put into action many variables which will be beneficial for the purpose of the school. In the literature, according to Bozkuş and Gündüz (2016), it can be said that the spiritual leadership has an influence on the teachers' organizational commitment, that is the school administrators who apply for spiritual leadership practices have increased their teachers' organizational commitment. It can also be said that spiritual leadership (Gündüz, 2014) has a high impact on the reduction of organizational cynicism, that is, the formation of a healthy and peaceful institutional climate. Moreover, organizational citizenship, which has a structure similar to the above concepts and which explains the voluntary actions of the teacher to the school, can be said to be highly predicted by spiritual leadership (Çimen, 2016). As a result, it can be said that the spiritual leadership behaviors displayed by the school administrators lead the teachers/organization employees to work towards the aims of the organization, to help each other in a positive school climate and to lead them to work to develop the organization and encourage them to do sacrificial work in their duties

The following suggestions can be made for practitioners and researchers in the direction of the findings obtained in this study. In this study, it is understood that the spiritual leadership skills of school administrators have improved the professional competencies and leadership practices of teachers. So, it can be suggested that school administrators should develop themselves in spiritual leadership in order to increase the success of their institutions. At the same time, the spiritual leadership skills of school administrators improve the professional competencies of teachers. Since vocational competence includes practices aimed at increasing the quality of teaching, school administrators' spiritual leadership practices increase the quality of teaching indirectly. The high perceptions of school managers' spiritual leadership will positively affect teachers' leadership behaviours. School principals (administrators) should provide teachers with opportunities to demonstrate spiritual leadership behaviours.

There is no study of the extent to which spiritual leadership has influenced students' motivation and learning in the literature. According to the results of the researches in the literature it is understood that spiritual leadership practices affect teachers in many dimensions. However, there is a need for new researches to answer questions such as how teachers transfer spiritual leadership to the students, how they increase academic success, or how spiritual leadership directly affects students' academic success. The vast majority of the research done on the field is the study of spiritual leadership's effect on different variables. So, there is also a need for qualitative research (such as case study or action research) in order to determine the real effect of spiritual leadership. Moreover, a structural equation modeling can be done again with different variables (organizational cynicism, organizational commitment, organizational citizenship, etc.) in order to examine multi-dimensional influence of spiritual leadership on corporate culture.

**Keywords:** Spiritual Leadership, Teacher self-efficacy, teacher leadership.



## Türkiye’de Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğrencilere Kazandırılması İstenen Olumlu Özellikler Üzerindeki Etkisi\*

Öznur TULUNAY ATEŞ\*\*

### Öz

Bu çalışmada, “Değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılması istenen olumlu özellikler üzerinde bir etkisi var mıdır, varsa ne yöndedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmada ilk olarak, değerler eğitimi konusunda hazırlanmış, 55 yüksek lisans ve doktora tezine ulaşılmıştır. İlkokul, ortaokul ve liselerde değerler eğitimi alınan öğrenciler üzerinde etkisinin incelendiği, etki büyüklüğü hesaplanabilecek veriye sahip 7 tezdaki 21 deneysel çalışma meta analize dâhil edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda Türkiye’de değerler eğitimi uygulamalarından başarılı sonuçlar alındığı, değerler eğitiminin öğrencilere kazandırılmak istenen olumlu özellikler üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu, bu etkinin lise ve ortaokulda mükemmel, ilkokulda orta düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler eğitimi, Meta analiz, Olumlu özellikler.

\* Bu Makale 07-09 Mayıs 2015 tarihleri arasında Gaziantep’de düzenlenen 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü. Eğitim Fakültesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

**E-mail:** otates@mehmetakif.edu.tr

## Giriş

Değer “genel olarak bir nesneye varlığa ya da faaliyete ruhsal, ahlaksal, toplumsal açıdan ya da estetik yönden tanınan önem veya üstünlük derecesi” şeklinde tanımlanabilir (Öncül, 2000, s. 281). İnsanın duygu, düşünce ve davranışlarıyla yakından ilgili olan değerler sosyal bilimcilere göre, insan davranışlarını açıklamada temel öneme sahiptir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Bireyin sahip olduğu değerler, iyiyi ve doğruyu ayırt edebilmesini ve buna göre davranmasını sağlayan unsurlardır. Bu nedenle, değerlerin insanın yaşama bakış açısının ve davranışlarının temelini oluşturan bir kavram olduğu söylenebilir (Şişman, 2002).

Değerler konusunda yapılan farklı sınıflamalar bulunmaktadır. Örneğin, Güngör (1998, s. 31) değerleri “Ahlaki, Estetik, Teorik - İlmi, İktisadi, Siyasi, Sosyal ve Dini” değerler şeklinde yedi kategoriye ayırarak incelemiştir. Schwartz (1992) ise; değerlerin farklı türleri ile ilgili yaptığı çalışmada kapsamlı bir sınıflandırma oluşturmuştur. Schwartz 56 değeri güdüsel yönden 11 farklı türe ayırmıştır. Bunları da; güç (power), başarı (achievement), hazcılık (hedonism), uyarım (stimulation), öz denetim (self direction), evrensellik (universalism), iyilikseverlik (benevolence), geleneksellik (tradition), uyum (conformity), güvenlik (security), manevilik (spirituality) şeklinde sıralamıştır.

Değerler bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını etkileyebilir ve onlardan etkilenebilir. Başka bir ifadeyle, değerlerle, duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkinin karşılıklı olduğu söylenebilir. Eğitim sürecinde öğrencinin bilişsel düzeyini artırmaya çalışmanın yanında duygu, düşünce ve davranışlarına hitap edebilmek, onları da olumlu yönde geliştirebilmek hedeflenir. Bu nedenle, değerler eğitimi öğrencilerin duygu, davranış ve düşüncelerini etkileyebilmede, değiştirebilmede, doğuştan var olan insani özellikleri ortaya çıkarabilmede önemli ve kritik bir rolde bulunmaktadır. Alan yazın incelendiğinde de araştırmacılar tarafından değerler eğitiminin önemine dikkat çekildiği görülmektedir. Örneğin, Lovat’a (2009) göre, kişisel ve sosyal değerlere dayanarak yapılandırılan öğrenme ve öğretme süreci ile kaliteli bir eğitim sağlanabilir.

Toplum hayatını şekillendiren en büyük etkenlerden biri olan değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılması gerekmektedir. İnsanlar belirli değerlere sahip olarak doğmazlar, dolayısıyla değerlerin aktarımı hayatın içinde planlanarak veya planlanmadan farklı şekillerde gerçekleşir (Yeşil ve Aydın, 2007). Bu nedenlerle, değerlere doğrudan veya dolaylı olarak eğitimin içinde, hazırlanan programlarla açık veya kapalı bir şekilde yer verilmiştir (Akbaba Altun, 2003).

Değerlerin öğretimi ile ilgili günümüze kadar birçok farklı yaklaşım kullanılmıştır. Bu yaklaşımların bazıları değerlerin doğrudan öğretimine yönelikken, bazıları da akıl yürütme sorgulama ve yansıtıcı düşünme süreçlerine ağırlık vererek değerlerin düşünme ve karar verme süreci olarak kazanımına yöneliktir (Aladağ, 2009, s. 21). Değerler eğitiminin tarihi incelendiğinde değerlerin eğitim öğretim bir parçası olması gerektiği düşüncesinde fikir birliği olduğu görülmektedir. Bu nedenle değerlerin kazandırılmasında eğitim sistemine ve süreçte uygulayıcı konumundaki okullara önemli görevler düşmektedir (Aladağ, 2012).

Değerler eğitimi evde başlayıp okulda devam eden bir süreçtir. Bu nedenle aile ve öğretmenlerin özellikleri, model olarak öğrenmenin gerçekleştiği çocukluk çağında büyük önem taşır. Fakat günümüzde; çalışan annelerin çocuklarının erken yaşta aileden uzak kalmasının ve bu çocukların kreşte ya da bakıcıyla daha çok zaman geçirmesinin, medyanın bireyler üzerindeki etkisinin artmasının, internet ve bilgisayar kullanımının yaygınlaşmasının, değerlerin kazanımı sürecini üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir. Bu nedenle, teknolojinin kullanımının yaygınlaştığı, birçok alanda değişim ve dönüşümün yaşandığı günümüzde değerler eğitiminin öneminin daha da arttığı ifade edilebilir.

Yurt dışındaki çalışmalar incelendiğinde, Türkiye’ye kıyasla bu alanda daha çok çalışma olduğu ve bu çalışmalarda değerler eğitimi yerine, karakter eğitimi kavramının kullanıldığı görülmektedir. Karakter eğitimi özellikle ABD’de birçok okulda uygulanmaktadır. Örneğin, UNESCO tarafından desteklenen yaşayan değerler eğitimi programı (Living Values Education Programme) kapsamlı şekilde hazırlanan değerler eğitimi uygulamalarından biridir. Bu program barış, sevgi, saygı, işbirliği, mutluluk, dürüstlük, alçak gönüllülük, sorumluluk, saflik, hoşgörü, özgürlük, birlik için yaşam değerleri etkinliklerini içermektedir. Program; Asya, Amerika, Avrupa ve Afrika kıtalarında 60’den fazla ülkede uygulanmıştır. Hazırlanan programda 3-7 yaş ve 8-14 yaş çocukları için kitaplar ve öğretmenler için kılavuzlar hazırlanmıştır. Bu programın uygulandığı birçok ülkedeki eğitimciler öğrencilerin olumlu sosyal beceriler kazandıklarını aktarmıştır (UNESCO, Living Values Education, 2005).

Değerler eğitimi konusunda yapılan başka araştırmalarda da benzer, olumlu sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Örneğin, Karma ve Kahil (2005) değerler eğitimi uygulanmasından sonra ilköğretim 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin algı, tutum ve davranışlarından belirgin farklar olduğunu ifade etmiştir. Bulach (2002) ise, karakter eğitimi programı başarılı olursa; öğrenciler daha sempatik, toleranslı, kibar, merhametli, affedicci vb. olacağı için, zorbalık davranışları ve şiddet olaylarının azalacağını belirtmiştir.

Türkiye’de yapılan birçok araştırmada elde edilen veriler değerler eğitimi uygulamalarının olumlu sonuç verdiğini göstermektedir. Dilmaç (1999) ve Keskinoglu (2008) insani değerler eğitimi programının öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyinde anlamlı değişimler oluşturduğunu belirtmektedir. Aladağ (2009) değer öğretimi programının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma ve gösterme düzeylerini etkilediğini ve programın olumlu etkisinin olduğunu; Öğretici de (2011) duyarlılık ve sorumluluk değerlerine yönelik uygulanan sınıf içi etkinliklerin, bu değerlerin farkındalığını artırdığını ifade etmektedir. Aydın (2003) ise, ilkokul mezunu ve üniversite son sınıfta okuyan iki farklı grup üzerinde yaptığı araştırmada; 18-22 yaş kategorisinin genel olarak, sosyal düzene yönelik değerlere daha fazla önem verdiği sonucuna ulaşmıştır.

Neslitürk (2013) anasınıfına devam eden çocukların annelerine verilen değerler eğitiminin çocukların sosyal becerilerini, Öztürk Samur (2011) ise uygulanan değerler eğitimi programının çocukların sosyal duygusal gelişimlerini olumlu yönde desteklediğini belirtmektedir. Balcı (2008) ya göre değerler eğitimi programı uygulamaları öğrencilerin değerleri gerçekleştirme düzeyinde farklılığa, Kunduroğlu (2010) ve Demirhan İşcan’a (2007) göre davranışları üzerinde olumlu etkiye neden olmaktadır. Izgar (2013) değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlarını değiştirdiğini, Uzunkol (2014) öğrencilerin özsaygı düzeylerini artırmada etkili olmadığını, fakat sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeyleri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu, Özdaş (2013) değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, araştırmalar değerler eğitimi uygulamalarının sadece ilk ve ortaokul düzeyinde değil lise düzeyinde de etkili olduğunu da göstermektedir. Örneğin, Dilmaç (2007) öğrencilere uygulanan insani değerler eğitimi programının etkili olduğunu, Ergün (2013) ise değerler eğitimi programının öğrencilerin öz düzenleme stratejilerinin gelişimine olumlu etkisinin olduğunu belirtmektedir.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Son yıllarda, değerler eğitiminin eğitim bilimlerinde ve sosyal bilimlerde önemli bir araştırma konusu olduğu ve bu konuda yapılan çalışmaların arttığı görülmektedir. Fakat Türkiye’de uygulanan değerler eğitimi faaliyetlerinin sonuçlarının genel olarak değerlendirildiği bir çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, meta analiz yöntemi

ile Türkiye’de değerler eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisinin genel değerlendirmesini yapmak; elde edilen verileri eğitimcilerin, politikacıların ve araştırmacıların yararlanması için sunmaktır.

### **Araştırma Soruları**

Bu çalışmada, Türkiye’de değerler eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olup olmadığı meta analiz yöntemi ile araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Türkiye’de verilen değerler eğitiminin öğrencilere kazandırılması istenilen olumlu özellikler üzerinde bir etkisi var mıdır?
- 2) Kazandırılması istenilen olumlu özellikler öğretim kademesine göre farklılaşma göstermekte midir?
  - a) İlkokullarda, kazandırılması istenilen olumlu özellikler bakımından farklılaşma var mıdır?
  - b) Ortaokullarda, kazandırılması istenilen olumlu özellikler bakımından farklılaşma var mıdır?
  - c) Liselerde, kazandırılması istenilen olumlu özellikler bakımından farklılaşma var mıdır?

### **Yöntem**

Araştırmada, belirli bir konuda yapılmış birden çok çalışmadan elde edilen sonuçları birleştirmek, yeniden yorumlamak ve araştırma bulgularından genel bir sonuç elde etmek için yapılan istatistikî analiz şeklinde adlandırılan (J. H. Abramson ve Z. H. Abramson, 2001; Dinçer, 2014) meta analiz yöntemi kullanılmıştır. 1980’li yılların ortasından itibaren artan meta analiz çalışmaları; sağlık, eğitim, psikoloji, kriminoloji, ekoloji gibi birçok araştırma alanında kullanılmaktadır (Borenstein vd., 2013).

Meta analiz çalışmalarının basamakları; “Araştırma probleminin belirlenmesi, Literatürün taranması ve verilerin toplanması, Çalışmaların kodlanması, Analizde kullanılacak istatistiksel yöntemin belirlenmesi, Meta analizin yapılması, Bulguların değerlendirilip tartışılması” olarak belirlenmiştir (Dinçer, 2014; Shelby ve Vaske, 2008, s. 99).

Meta analize dahil edilen çalışmalar bazı ölçütlere göre belirlenmektedir. Bu çalışmada, araştırmalar şu ölçütlere göre seçilmiştir:

- Araştırmanın Türkiye’de yapılmış olması.
- Yüksek lisans veya doktora tezi olması.
- İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin algılarını içermesi.
- Araştırmada; örneklem sayısı, aritmetik ortalama, standart sapma, deney ve kontrol grubu son test sonuçları gibi sayısal verilerin bulunması.
- Deneysel bir çalışma olması.
- Araştırmanın 1995- 2015 yılları arasında yapılmış olması.

### **Veri Toplama**

Araştırmada konu ile ilgili makale, sempozyum, kongre vb. çalışmalara yer verilmemiştir. Araştırma Türkiye’de yapılan tezlerle sınırlı tutulmuştur. Araştırma sorularına cevap verebilmek için konu ile ilişkili tezler, YÖK Tez merkezi veri tabanında taranmıştır. YÖK veri tabanı ilk olarak 27 Şubat 2015 tarihinde, sonra 12 Mart 2015 tarihinde taranmış ve gerekli kontroller yapılmıştır. Tezler “değerler eğitimi”, “değerler eğitiminin etkisi”, “değerler eğitimi uygulamaları” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Bu tarama sonucunda değerler eğitimi konusunda yapılmış 55 tane yüksek lisans ve doktora tezi bulunmuştur. Bulunan çalışmalar, değerler eğitimi kazandırılmak istenen olumlu özellikler açısından inceleyen Türkiye’de yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri ile sınırlandırılmıştır. Ulaşılan 24 tez içerisinden deneysel çalışmalara odaklanılarak özellikle ön test, son test uygulanan ve gruplar arasında karşılaştırma yapılan, ortalama, standart sapma ve deneyle kontrol gruplarındaki sayılara ulaşılan 7 tezdaki, 21 deneysel çalışma araştırmada kullanılmak için seçilmiştir. Araştırmada yararlanılan tezlerin 2’si yüksek lisans, 5’i doktora tezidir. Yararlanılan tezlerde örneklem grubunu, anasınıfı da dâhil olmak üzere ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada, elde edilen veriler Meta Win 2.1 ve Comprehensive Meta Analysis (CMA) istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Meta analiz çalışmalarının basamakları takip edilerek Türkiye’de değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılmak istenen özellikler üzerinde etkisinin incelendiği 17 deneysel çalışma meta analiz yöntemiyle birleştirilmiştir. Bu çalışmada etki büyüklüğü değerlerinin hesaplanmasında “Hedges g” kulla-

nılmıştır. İstatistiklerin değerlendirilmesinde ise, 0,05 p anlamlılık düzeyi seçilmiştir. Çalışmaların etki düzeyi sınıflandırılırken Hedges g ve Cohen’s d için kabul edilen değerler kullanılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre; “  $-0,15 \leq etki katsayısı (g ya da d) < 0,15$  önemsiz düzeyde,  $0,15 \leq etki katsayısı (g ya da d) < 0,40$  küçük düzeyde,  $0,40 \leq etki katsayısı (g ya da d) < 0,75$  orta düzeyde,  $0,75 \leq etki katsayısı (g ya da d) < 1,10$  geniş düzeyde,  $1,10 \leq etki katsayısı (g ya da d) < 1,45$  çok geniş düzeyde,  $1,45 \leq etki katsayısı (g ya da d)$  mükemmel düzeyde olarak ifade edilmektedir (Dinçer, 2014, s. 33).

Çalışmada genel etkiyi hesaplanmanın yanında ayrıca, heterojenlik testi de yapılmıştır. Heterojenlik testi sonucunda elde edilen p değeri 0,05’ten küçük ya da Q değeri  $X^2$  tablosunda df değerine karşılık gelen değerden büyük ise analize dahil edilen bireysel çalışmalar sonucunda meta-analiz uygulamasının heterojen yapıda olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda analizin rastgele etkiler modeli altında yapılması gerekir (Dinçer, 2014, s. 47).

## **Bulgular**

Araştırmada, heterojenlik analizleri Meta Win 2.1 programı ile gerçekleştirilmiştir. Analizlerin yapılması için gereken istatistiki verilerin uygun olmaması nedeniyle çalışmaların etki yönü analizinde yer verilen Ergün’e (2013) ait dört deneysel çalışmaya yer verilmemiş ve analizler 17 deneysel çalışma ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan heterojenlik analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1:** Heterojenlik Analiz Sonuçları

Heterojenlik	df	Ortalama Etki Büyüklüğü	95 % CI	$X^2$
Q 213,6651	16	E++ 1,1848	1,0102 - 1,3594	26,296

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde, df= 16 serbestlik derecesinde, p değerinin (0,00) 0,05’den küçük, Q değerinin (213,6651)  $X^2$  tablosunda df değerine karşılık gelen değerden büyük olduğu dolayısıyla da heterojen yapıda olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle genel etki analizi rastgele etkiler modeline göre hesaplanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2:** Rastgele Etkiler Modeline Göre Analiz Sonuçları

Heterojenlik	Df	Ortalama Etki Büyüklüğü	95 % CI	$X^2$
Q27,7154	16	E++ 2,0258	1,3642 -2,6874	26,296

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde 17 çalışmadan elde edilen  $df=16$  serbestlik derecesiyle %95’lik güven aralığının üst sınırı 2,6874 ve alt sınırı 1,3642 ile ortalama etki büyüklüğünün değerler eğitimi uygulamaları lehine ve ( $E++=2,0258$ ) pozitif olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, yapılan deneysel çalışmalarda kontrol ve deney grupları ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu, değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere olumlu özellikler kazandırmada etkili olduğu söylenebilir. Bulunan etki büyüklüğüne bakıldığında ( $E++=2,02$ ), etki katsayısı  $\geq 1.45$  olduğu için mükemmel düzeyde olarak (Dinçer, 2014, s. 33) belirlenmiştir.

Araştırmada ayrıca, Comprehensive Meta Analysis (CMA) programından yararlanılarak analizler yapılmıştır. Kullanılan programlar arasındaki farklılıklar nedeniyle, CMA analizlerine Ergün’e ait 4 çalışma da eklenebilmiştir. Böylece Şekil 1’de görülen analizler 21 deneysel çalışmayla gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar inceleme kolaylığı sağlamak adına, yazar adlarına göre sıralanmıştır. Çalışmalara ait etki katsayıları, varyanslar, z ve p değerleri, çalışma ağırlıkları Şekil 1’de verilmiştir.

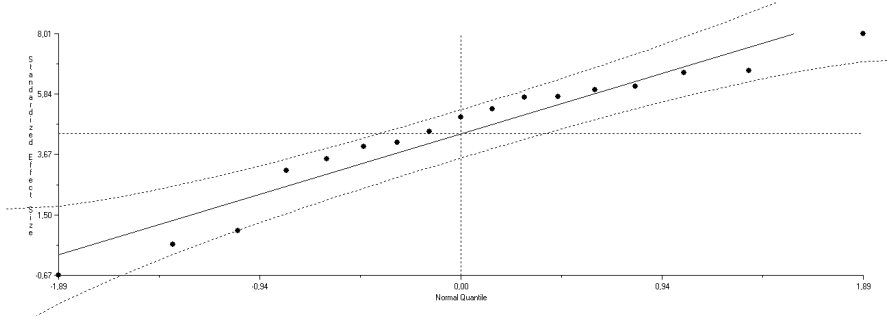
Model	Study name	Statistic for each study						Hedger's g and %95 C?					Weight (random) Relative Weight	
		Hedge's g	Standard error	Variance	Lower Limit	Upper limit	Z-Value	p-Value	-4,00	-2,00	0,00	2,00		4,00
Uzunlukd 1		-0,163	0,242	0,059	-0,637	0,311	-0,673	0,501			++			5,43
Uzunlukd 2		0,108	0,242	0,058	-0,366	0,582	0,447	0,655			+			5,43
Uzunlukd 3		0,900	0,254	0,064	0,402	1,367	3,546	0,000			++			5,41
Uzunlukd 4		0,228	0,242	0,069	-0,247	0,703	0,938	0,347			++			5,43
Uzunlukd 5		1,192	0,263	0,069	0,578	1,707	4,540	0,000			++			5,40
Aladağ 1		1,851	0,319	0,102	1,226	2,477	5,801	0,000			++			5,31
Aladağ 2		1,663	0,310	0,096	1,066	2,289	5,371	0,000			++			5,32
Aladağ 3		1,202	0,290	0,084	0,634	1,789	4,150	0,000			++			5,36
Izgar 1		5,698	0,708	0,502	4,309	7,086	8,043	0,000						4,42
Dilmaç (d) 1		3,057	0,535	0,296	2,049	4,145	5,790	0,000				+		4,86
Dilmaç (d) 2		1,657	0,416	0,173	0,860	2,481	4,028	0,000			++			5,12
Dilmaç (d) 3		4,814	0,716	0,512	3,411	6,217	6,725	0,000				+		4,40
Dilmaç (d) 4		3,445	0,569	0,324	2,329	4,560	6,052	0,000				+		4,77
Dilmaç (d) 5		3,624	0,588	0,345	2,473	4,776	6,168	0,000				+		4,73
Dilmaç (d) 6		4,634	0,696	0,484	3,270	5,988	6,660	0,000				+		4,45
Öztürk Samur 1		0,988	0,314	0,099	0,372	1,604	3,143	0,002			+			5,32
Dilmaç (y)1		2,064	0,407	0,165	1,257	2,861	5,075	0,000				+		5,14
Ergün 1		11,295	1,747	3,053	7,641	14,690	6,448	0,000						2,13
Ergün 2		11,919	1,843	3,397	8,307	15,532	6,457	0,000						1,99
Ergün 3		1,712	0,485	0,295	0,762	2,662	3,533	0,000			++			4,97
Ergün 4		3,146	0,627	0,393	1,917	4,375	5,017	0,000				+		4,63
Random		2,482	0,324	0,105	1,845	3,117	7,656	0,000				++		

### Şekil 1: Çalışmaların Etki Yönünü Gösteren Analiz Diyagramı

Şekil 1 incelendiğinde verilerin ağırlıklarının genelde benzer olduğu yani genel etkiye katkılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca rastgele etkiler modeline göre hesaplanan genel etkinin deney grubu, yani değerler eğitimi uygulamaları lehine olduğu söylenebilir. Hedges g'sine göre hesaplanan etki katsayıları -0,16 ile 5,69 arasında olan bu çalışmaların genel etki katsayısı 2,48



olarak hesaplanmıştır. Genel etki katsayısı 1,45’den büyük olduğu için etkinin mükemmel düzeyde olduğu ifade edilebilir. Aşağıdaki Şekil 2’de verilere ait normal dağılım grafiği görülmektedir.



**Şekil 2:** Normal Dağılım Grafiği

Şekil 2’deki grafikte verilerin dağılımı normal dağılıma yaklaştıkça  $X=Y$  doğrusuna yaklaşırlar. Şekil 1’deki grafikte, etki büyüklüğü ve veri kümesinden elde edilen dağılımın  $X=Y$  doğrusuna yaklaştığı, başka bir ifadeyle normal dağılıma olan benzerliği görülmektedir. Normal dağılımın elde edilmesi ise, söz konusu veri dağılımındaki etki büyüklüklerinin, toplam etki büyüklüğü hesaplamasında kullanılmaya uygun olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, öğrencilerin bulunduğu okul kademesinin kazandırılmak istenen olumlu özelliklere göre nasıl değişim gösterdiğini tespit etmek için genel etki okul kademelerine göre de yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler Tablo 3’de sunulmuştur.

Heterojenlik	df	Ortalama Etki Büyüklüğü	95 % CI	$X^2$
İlkokul Q 36, 4453	6	E++ 0,5814	0,3305 - 0,8322	12,5927
Ortaokul Q 34, 4226	3	E++ 1,7949	1,2447 – 2,3450	7,8154
Lise Q 22, 7940	5	E++ 3,1549	2,5618 – 3,7480	11,0706

Her kademe için yapılan heterojenlik testi sonucunda elde edilen p değerinin (0,00) 0,05’ten küçük ve Q değerinin  $X^2$  tablosunda df değerine karşılık gelen değerden büyük olması sonucunda meta-analiz uygulamasının heterojen yapıda olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle analiz rastgele etkiler modeli altında yapılmıştır. Rastgele etkiler modeline göre yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler Tablo 4’de sunulmuştur.

<b>Tablo 4:</b> Rastgele Etkiler Modeline Göre Okul Kademeleri Analiz Sonuçları				
Heterojenlik	df	Ortalama Etki Büyüklüğü	95 % CI	$X^2$
İlkokul Q 7, 1950	6	E++ 0,7154	0,0883 - 1,3425	12,5927
Ortaokul Q 7, 4738	3	E++ 2,4205	0,4569 – 4,3841	7,8154
Lise Q 4, 3765	5	E++ 3,4691	2,1737 – 4,7645	11,0706

Tablo 4 incelendiğinde ortalama etki büyüklüğünün en yüksek değeri lise de (E++=3,4691) aldığı görülmektedir. İlkokul, ortaokul ve liseler için hesaplanan etki katsayılarının pozitif olduğu tespit edilmiştir. Bulunan etki büyüklüğüne bakıldığında, ortaokul (2,42) ve liseler (3,46) için hesaplanan etki katsayısı  $\geq 1.45$  olduğu için mükemmel düzeyde, ilkokullar içinse (0,71) orta düzeyde belirlenmiştir.

## Tartışma ve Öneriler

Türkiye’de değerler eğitimi konusundaki araştırmalar genel olarak incelendiğinde çeşitli derslerde (sosyal bilgiler, hayat bilgisi, fen bilgisi vb.) değerler eğitimi programının etkililiğini (Balcı, 2008; Demirhan İşcan, 2007; Keskin, 2008; Kunduroğlu, 2010; Öğretici, 2011) ve değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini (Ateş, 2013; Başcı, 2012; Baysal, 2013; Berkant ve diğerleri, 2014; Can, 2008; Erkuş, 2012; Özdaş, 2013) inceleyen araştırmalara rastlanılmaktadır. Fakat, değerler eğitiminin etkisinin incelendiği ve etki katsayısı hesaplandığı araştırmaların az olması meta analiz çalışmasını yapmayı zorlaştırmıştır. Araştırmaların genelde tezlerde yer alması nedeniyle, bu çalışma gerekli olan istatistiki verilerin bulunduğu tezlerle sınırlandırılmıştır. Bunun da, araştırmanın önemli bir sınırlılığı olduğu düşünülebilir.

Araştırmada, elde edilen ortalama etki büyüklüğü (E++=2,0258), değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılmak istenen olumlu özellikler üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, Türkiye’de yapılan diğer araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Aladağ (2009), Balcı (2008), Demirhan İşcan (2007), Dilmaç (1999), Dilmaç (2007), Ergün (2013), Izgar (2013), Keskinöğlü (2008), Kunduroğlu (2010), Neslitürk (2013), Öğretici (2011), Özdeş (2013), Öztürk Samur (2011), Uzunkol (2014) gibi birçok araştırmacı yaptıkları çalışmada, değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılmak istenen özellikler üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye’de değerler eğitimi uygulamalarının genelde okul öncesi ve ilkokul düzeyinde yapıldığı ve bu kademedeki öğrenciler üzerinde yapılan çalışma-

ların daha etkili olacağı yönünde genel bir kanının olduğu söylenebilir. Fakat yapılan meta analiz çalışmasında, değerler eğitimi uygulamalarının ilkokulda E++ 0,7154, ortaokulda E++ 2,4205, lisede E++ 3,4691 etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre; değerler eğitiminin etkisinin lise ve ortaokulda mükemmel düzeyde, ilkokulda orta düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle, özellikle ergen ve genç olarak nitelendirilen gruplar üzerinde yapılacak değerler eğitimi çalışmalarından daha olumlu sonuçlar alınacağı, bu nedenle de bu gruplardaki çalışmaların artırılması gerektiği söylenebilir.

Ülkemizde değerler eğitimi konusunda yapılmış geniş çaptaki araştırmalara rastlanmamış olsa da, diğer ülkelerde değerlerin ülkenin siyasi yapısını, eğitim sistemini, iş verimliliğini ve sosyal refahını etkilediğine dikkat çeken araştırmalar bulunmaktadır (Tatto ve diğerleri, 2001). Aydın, (2003) gençlik ve değerler arasındaki ilişkinin çift yönlü olduğuna dikkat çekmektedir. Aydın’a göre; gençlik döneminde kimlik ve kişiliğin oluşumunda, dünyaya bakış ve problem çözme tarzının şekillenmesinde değerler önemli rol oynarken, gençlik de, değerlerin algılanmasında ve toplumda yeniden şekillenmesinde önemli bir role sahiptir. Özetle; gençlere verilecek değerler eğitiminin sadece onları değil geleceğimizi de birçok yönden olumlu yönde etkileyeceğinin bilincinde olmak gerektiği söylenebilir.

Fakat yapılacak değerler eğitimi çalışmalarında ve gençlere yönelik hazırlanacak programlarda içeriğin ve niteliğin önemli olduğu da unutulmamalıdır. Çünkü, araştırmacılar değer eğitiminin, okullarda çeşitli programlar aracılığıyla doğru bir şekilde verilmesi gerektiğini (Yel ve Aladağ, 2009, s. 119) vurgulamakta ve değerlere yönelik verilen eğitiminin yanlış ve sistemsiz yapılması halinde bireylerde mutsuzluk ve sorun kaynağı olabileceğine (Berkant ve diğerleri, 2014) dikkat çekmektedir. Değerler eğitiminin ailede başladığı düşünüldüğünde, yapılacak eğitimlerin sadece okulla ve öğrenciyle sınırlı olmaması gerektiği de unutulmamalıdır.

Davranışların arkasında tek türden bir değer bulunmuyor olması ve insan eylemlerinin mekanizmasının bilinenden daha karmaşık olması (Güngör, 1998) değerlerin tespitini ve değerler eğitimi güçleştirmektedir. Bu nedenle, değerler eğitimi konusunda eğitimciler ve araştırmacılar tarafından farklı araştırma yöntemleri kullanılarak yapılacak yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, verilecek değerler eğitimin içeriği ve şekli, öğretim yöntemi, öğrencinin bulunduğu eğitim kademesi gibi değişkenler arasındaki ilişkilerin tespit edilebileceği daha ayrıntılı çalışmaların yapılmasına gereksinim olduğu da söylenebilir.

## Kaynakça

- Abramson, J. H., Abramson, Z. H. (2001). *Making Sense Of Data: A Self Instructional Manual On The interpretation Of Epidemiological data*. New York: Oxford University Press.
- Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim Yönetimi ve Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, İstanbul: EDAM. C. 1 (81), 7-18.
- \* Aladağ, S. (2009). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aladağ, S. (2012). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Bilişsel Düzeyde Kazanmalarına Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16 (1), 123-146.
- Ateş, F. (2013). *İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 121-144.
- Balcı, N. (2008). İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitiminin Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başçı, Z. (2012). *Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baysal, N. (2013). *Ortaokul Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenler Yönüyle Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Berkant, H. G. ve Efendioğlu, A., Sürmeli, Z. (2014). Değerler Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 9 (5), 427-440.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., Rothstein, H. R. (2013). *Mete-Analyze Giriş*. Çeviren: Dinçer, S., Anı Yayıncılık, Ankara.
- Bulach, C. R. (2002). Implementing A Character Education Curriculum and Assessing It's Impact On Student Behaviour. *The Clearing House*, November/December 76 (2), 79-83.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Demirhan, İşcan, C. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- \* Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi Ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- \* Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diñer, S. (2014). *Eğitim Bilimlerinde Uygulamalı Meta-Analiz*, Pegem Akademi.
- \* Ergün, S. (2013). *Ergenlere Verilen Değerler Eğitiminin Öz Düzenleme Stratejileri Üzerindeki Etkisinin Sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erkuş, S. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programlarındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. Profesörlük Tezi, Ötüken Yayınları, 7 Nisan 2015 tarihinde [www.m.friendfeed-media.com](http://www.m.friendfeed-media.com) sayfasından erişilmiştir.
- \* Izzar, G. (2013). *İlköğretim Okulu 8. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Demokratik Tutum ve Davranışlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karma, E. H. ve Kahil, R. (2005). Theeffect Of “Living Values: An Educational Program” On Behavior Sattitudies Of Elementary Students İn A Private School İn Lebanon. *Early Childhood Educational Journal*, 33,81-90.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keskinoğlu, M. Ş. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Mesnevi Temelli Değerler Eğitimi Programının Ahlaki Olgunluğa ve Saldırganlık Eğilimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kunduroğlu, T. (2010). *4. Sınıf Fen Teknoloji Dersi Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerin Değerler Yönelimi ve Schwartz Değer Kuramı, *Türk Psikoloji Dergisi*, 15 (45), 59-76.
- Lovat, T. (2009). Values Education and Quality Teaching: Two Sides of the Learning Coin. In T. Lovat and R. Toomey (Eds.). *Values Education And Quality Teaching: The double Helix Effect*, New York: Springer, 1-12.
- Neslitürk, S. (2013). *Anne Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öğretici, B. (2011). İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitime Yönelik Uygulamaların Etkililiğinin Araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim Ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özdaş, F. (2013). *Okullarda Değerler Eğitimi Ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- \* Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals In The Content and Structure Of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests In 20 Countries. *Advances In Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Shelby, L. Ve Vaske, J. J. (2008). Understanding Meta-Analysis: A Review Of The Methodological Literature. *Leisure Sciences*, 30, 96-110.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tatto, M., Tapia, M., Varela, A., ve Rodriguez, M. (2001). Examining Mesico's Values Education In A Globally Dynamic Contest. *Journal of Moral Education*, 30 (2), 173-198.
- UNESCO (2005). *Living Values Education*, 7 Nisan 2015 tarihinde [www.living-values.net](http://www.living-values.net) sayfasından erişilmiştir.
- \* Uzunkol, E. (2014). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Empati Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yel, S., Aladağ, E. (2009). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yeşil, R., Aydın, D. (2007). Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 65-84.

## The Effect of Values Education Practices on Positive Characteristics Desired for Students Gaining in Turkey

Öznur TULUNAY ATEŞ\*

### Abstract

In this study, an answer is sought to this question: “Is there any effect of the practices of values education on the positive characteristics that is desired for students gaining? If yes, in which way is this effect?” In the present research, initially, a pool of 55 master’s and PhD theses on the values education, was established. 21 experimental studies within 7 theses with a calculable effect size, were included in the meta analysis. As a result of the analysis carried out, favorable results are attained through values education practices in Turkey, and it is found that the values education has statistically a significant effect on the positive characteristics desired for students to gain and this effect of values education is significantly high in secondary schools and high schools, whereas it is at a moderate level in primary schools.

**Keywords:** Values education, Meta analysis, Positive characteristics

---

\* Assist. Prof., Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Mehmet Akif Ersoy University.  
**E-mail:** otates@mehmetakif.edu.tr

## **Introduction**

Value can be defined as “the degree of importance or superiority recognized mentally, ethically, socially or aesthetically towards an object, entity or activity in general” (Öncül, 2000, p. 281). Values are included directly or indirectly in programs prepared for education (Akbaba Altun, 2003). Values education has a significant and critical role in affecting and changing students’ emotions, behaviors and thoughts and in revealing their innate human characteristics. Therefore, values education has been emphasized in the field literature.

Analyzing results of studies conducted domestically and abroad in terms of values education, it can be said that values education applications affect students’ behaviors positively. In recent years, values education has become a significant topic of research, and number of studies on this subject has increased. However, there are no studies in Turkey in which results of values education activities are evaluated in general. The main objective of this study is to make an overall assessment of the impact of values education applications in Turkey on students and to provide obtained data for the benefit of educators, policy-makers and researchers.

## **Research Questions**

In this study, through meta-analysis method values education applications in Turkey were analyzed to determine whether they have positive effect on students or not. Along with this purpose, answers to the following questions were sought.

- 3) Does the values education provided in Turkey have any positive effects on students’ attributes?
- 4) Do positive features to be provided vary according to educational level?
- d) Are there any variances in terms of providing desired positive attributes in primary schools?
- e) Are there any variances in terms of providing desired positive attributes in secondary schools?
- f) Are there any variances in terms of providing desired positive attributes in high schools?



## **Method**

In the study, meta-analysis method was used, a method called as statistical analysis conducted to combine results obtained from multiple studies on a certain subject, to reinterpret and to obtain a general result from research findings (Abramson and Abramson, 2001; Dinçer, 2014).

Studies to be included in the meta-analysis are determined according to some criteria. In this study, studies were selected based on the following criteria:

- Research being conducted in Turkey.
- Master or doctoral thesis.
- Containing primary, secondary and high school students' perceptions.
- Having numerical data such as sample size, arithmetical mean, standard deviation, and experiment and control group posttest results in the study.
- Experimental studies.
- The study being conducted between 1995 and 2015.

## **Collecting Data**

In the study, studies such as symposium, article, congress etc. over subject matter were not included. This study was limited to dissertations prepared in Turkey. To answer research questions, dissertations on this subject were searched in YÖK Thesis central database. YÖK database was scanned on February 27, 2015 and checked for a second time on March 12, 2015. Dissertations were scanned using keywords such as “values education”, “effect of values education”, “values education practices”. As a result of this scan, 55 dissertations conducted on the subject of values education were found. The dissertations which were founded were limited to experimental studies which analyzed values education in terms of positive attributes to be provided and which contained necessary numerical data. Thus, a total of 21 experimental studies in 7 dissertations, 2 of which were master's thesis and 5 of which were doctoral dissertation were selected for use in the study. Sample group from these studies consisted of students in primary, secondary and high school level including kindergarten. In the study, collected data was analysed using Meta Win 2.1 and Comprehensive Meta Analysis (CMA) statistics software.

## Data Analysis

Following the steps of meta-analysis studies, 17 experimental studies, in which the effect of values education applications in Turkey on attributes to be provided to students was analyzed, were combined with the meta-analysis method. In this study, “Hedges g” was used in calculation of effect size values. For evaluation of statistics, however, 0.05 p significance level was chosen. In addition to calculating the overall effect in the study, heterogeneity test was also carried out.

## Findings

Since statistical data required for analyses were not appropriate, four experimental studies by Ergün (2013) were not included among effect direction analysis of studies, and analyses were carried out with 17 experimental studies. Analyzing data obtained as a result of heterogeneity analysis applied, it was understood that  $Q_{total} = 213.6651$  and df heterogeneity test results, df=16 degree of freedom, P value was less than 0.05 (0.00) and Q value was greater than the value corresponding to df value in  $X^2$  table, thus in heterogeneous structure. Therefore, general effect analysis was calculated according to random effects model. As a result of random effects model applied, it was determined that average effect size with upper limit 2.6874 and lower limit 1.3642 of 95% reliability range with df=16 degree of freedom obtained from 17 studies was in favor of values education applications and ( $E_{++} = 2.0258$ ) positive. In other words, it can be said that there is a significant difference between mean values of control and experiment groups and values education applications are effective in providing positive attributes to students. Considering the found effect size ( $E_{++} = 2.02$ ), effect size was determined as perfect level since it was  $\geq 1.45$  (Dinçer, 2014, p. 33).

When analyses were repeated with CMA, 4 more studies were also added. Thus, analyses were conducted with 21 experimental studies. Analyzing effect coefficients, variances, z and p values, study weights related to studies, data weights are found similar in general, namely their contributions to general effect are closer. In addition, it can be said that general effect calculated according to random effects model is in favor of experimental group, namely, in favor of values education applications. General effect coefficient of these studies, effect coefficients of which were between -0.16 and 5.69 calculated based on Hedges g, was calculated as 2.48. Since general effect coefficient was greater than 1.45,

it can be said that this effect is at perfect level. Besides, when normal distribution graph related to data was analyzed, it was observed that that distribution obtained from effect size and data set was closer to  $X=Y$  line, in other words, its similarity to normal distribution. Obtaining normal distribution indicates that effect sizes in data distribution in question are suitable for use in calculating total effect size.

In the study, general effect was also applied according to school level with a view to determine how students' school level varies according to positive attributes to be provided to students. Analysing data obtained because of analyses conducted based on random effects model, it was observed that the greatest value of mean effect size was obtained in high school ( $E_{++}=3.4691$ ). It was determined that effect coefficients calculated for primary school, secondary school and high schools were positive. Considering the effect size found, it was determined that effect size was at perfect level for secondary school (2.42) and high schools (3.46) since it was calculated as  $\geq 1.45$ , and at middle level for primary schools (0.71).

## **Discussion and Recommendations**

Analyzing studies conducted on values education in Turkey, there are studies available in which effectiveness of values education program (Demirhan İşcan, 2007; Balcı, 2008; Keskin, 2008; Kunduroğlu, 2010; Öğretici, 2011) and teachers' opinions related to values education (Can, 2008; Başcı, 2012; Erkuş, 2012; Baysal, 2013; Özdaş, 2013; Ateş, 2013; Berkant, Efendioğlu and Sürmeli, 2014) are analyzed in various courses (social sciences, life sciences, science etc.).

In the study, the mean effect size obtained ( $E_{++}=2.0258$ ) shows that values education applications are effective on positive attributes to be provided to students. These results are consistent with research findings from studies conducted in Turkey.

It can be said that values education studies in Turkey are generally conducted at preschool and primary school level, and there is a general opinion that studies conducted on students from these levels may be more effective. However, in the meta-analysis applied, it was concluded that values education applications had effect size of  $E_{++}$  0.7154 in primary school,  $E_{++}$  2.4205 in secondary school and  $E_{++}$  3.4691 in high school. Based on these results; it is seen that effect of values education is at perfect level in high school and secondary school, and

at middle level in primary school. With reference to obtained results, it can be said that values education studies to be conducted on groups especially those specified as adolescents and young will yield more positive outcomes, thus, it is necessary to increase studies on these groups.

Values education to be provided to young people can be said to affect not only these people but also our future in many aspects. However, it should also be noted that content and quality are important in future values education studies and in programs to be prepared towards young people. In addition, since values education starts in family, it can be said that future trainings should not be limited to schools and students.

It makes it difficult to determine values and values education the fact that not a single type of value lies behind behaviors and mechanism of human actions is more complex than what is known (Güngör, 1998). Therefore, there is a need for additional studies to be conducted by educators and researchers using different research methods in terms of values education. Besides, it can be said that it is necessary to conduct more detailed studies in which relationships among variables such as content and the type of values education, training method and the level of education is analyzed.

## Kişilerin Değer Tercihleri ile Değer Örüntüleri Arasındaki Farkı Ortaya Koymaya Yönelik Bir Çalışma: “Değer Sosyometrisi Tekniği”

Hasan BACANLI\*

İlker AKGÜL\*\*

Aysun AKGÜL\*\*\*

### Öz

Bireylerin kendileri için önemli zannettikleri değerler ile gerçekten önemsedikleri değerler arasında farklılıklar vardır. Bacanlı, Akgül ve Akgül (2015) yaptıkları çalışmada araştırma grubundaki bireylerin Türk toplumu içerisinde önemli görülen misafirperverlik, aile birliğine önem verme, vatanseverlik, dürüstlük ve hoşgörü gibi değerlerin sanılanın aksine çok önemli bir yere koymadıklarını Değer Sosyometrisi tekniği ile tespit etmişlerdir. Ancak yaptıkları çalışmada kendilerinin gerçekte önemsedikleri değerlere yer verilmemiştir.

Bu çalışma öğretmenlerin değer tercihleri ile değer örüntüleri arasında bir fark olup olmadığını araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin değer tercihlerini tespit etmek amacıyla, ilköğretim öğretim

\* Prof. Dr., Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Eğitim Fakültesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi. **E-mail:** hasan.bacanlı@gmail.com

\*\* Sınıf Öğretmeni, MEB (Bir Eylül İlkokulu), Uşak, Türkiye. **E-mail:** ilkerakgul1988@gmail.com

\*\*\* Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen, MEB (Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi), Uşak, Türkiye. **E-mail:** aysunakgulpdr@gmail.com

programında kazandırılması gereken değerler temel alınarak oluşturulan değer listesi içerisinde öğretmenlerin en çok önemsedikleri değerlerden en aza doğru sıralamaları istenmiştir. Öğretmenlerin değer örüntülerini tespit etmek amacıyla Değer Bilinçlendirmeye Yaklaşımına dayalı Değer Sosyometri tekniği (Bacanlı, Akgül ve Akgül, 2015) kullanılmıştır.

Değer sosyometrisi tekniği ile değerlerin diğer hangi değerler tarafından ne kadar ilişkilendirildiği, hangi değerlerin örgütlendiği, hangilerinin daha baskın ve kapsamlı olduğunu belirlenebilir. Değer tercihi anketi ise kişilerin kendilerinin en çok önemsedikleri değerleri sıralamayı sağlar. Değer sosyometrisi tekniğinde kişinin merkezileşen, hayatına yön veren ve gerçekte önemseddiği değerler tespit edilirken, değer tercihi anketinde ise kişilerin söylevde en çok önem verdikleri değerler tespit edilmektedir. Bireylerin gerçekte düşündükleri ile söyledikleri arasındaki şeylerin tutarlı olması gerekmektedir. Aksi takdirde tutarsız sonuçlar bizi bizleri yanlış bilgiye yönlendirebilir.

Yapılan çalışmaya 100 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçları, bireylerin gerçekte önemsedikleri değerler ile söylev olarak belirttikleri değerler arasında farklılık olacağı varsayılarak yorumlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler eğitimi, Değer tercihleri, Değer örüntüsü

## **Giriş**

Ülkemizde manevi değerlerimizde gözlenen aşınmalardan sonra bir arayışa girilmiş ve Millî Eğitim Bakanlığı bu amaçla değerler eğitimi denilen bir eğitim modülü öngörerek öğrencilere değerlerin kazandırılması çalışılmıştır. Bu bağlamda öncelikle değer kavramını açıklamak gerekmektedir (Yaman, 2012).

Değer kişilerin farkında olduğu ve davranışlarını yöneten içsel güdülerdir (Herdem, 2016). Değer toplulukların ortak bir noktada varsaydıkları davranış kalıplarının topluluklardaki kişiler tarafından kabul görülüp uygulanması istenen davranış bütünüdür (Aydın ve Akyol, 2012). Değer bir topluluğun özümsemiği öğelere anlam veren kıstaslardır (Özensel, 2003). Değer, topluluk tarafından benimsenen ve o topluluktaki kişilerin yapmaları beklenen davranışlar bütünüdür (Türk, 2009). Değerler, fikirlerimizi etkileyerek, davranışlarımızı şekillendirir (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Değerler kişilerin yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları noktalarda kararlarına yön veren tercih unsurlarıdır (Bulut, 2011). Değer, kişilere istenilen bir doğrultuda yön verirken, toplumsal manada büyük önem arz eder (Güler, 2015). Değerler kişilere neyi tercih edip

etmemeyi, hayatlarındaki kritik noktaları, nasıl yaşamlarını sürdürmeleri gerektiği ortaya koyarlar (Akbaş, 2008). Bu bağlamda değer bir tercih meselesidir. Kişiler bir şeyleri başka bir şeyler için karşılaştırma yaparlar, yani tercih ederler (Bacanlı, 2011). İlgili alan yazınına baktığımızda değer tercihleri üzerine sıkça çalışmalar yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalarla birlikte genellikle öğretmen adayları ve öğretmenlerin değerlerle ilgili görüş ve düşüncelerini ortaya koymaya yönelik çalışmalar ortaya konmuştur.

Bacanlı (1999) yaptığı çalışmada kadınların daha çok evrensel ve barışçı değerlere önem verirken erkeklerin kendi geleneklerine bağlılık ve dindar olma değerlerine daha fazla önem verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Şahin (2010) gerçekleştirdiği çalışmada sınıf öğretmenliği bölümü okuyan öğrencilerin dinî-ahlakî değerlerin hayatlarında daha öncelikli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Canpolat, Kaya ve Küçüktağ'ın (2010) gerçekleştirdikleri çalışmada erkek öğretmen adaylarının kültürel-evrensel değerleri benimserken; kadın öğretmen adaylarının ise milli-manevi değerleri benimsedikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Öcal ve Yiğittir'in (2011) çalışmalarında Tarih öğretmenlerinin öğrencilerinin kazanmalarını bekledikleri değerlerin vatan-millet sevgisi, tarihsel kültüre duyarlı olma, milli ve manevi değerlere sahip çıkma vb. olduğu sonuca ulaşmışlardır. Fidan (2009) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının değerler eğitiminde önemli olan şeyin değeri yaşayabilmek olduğu ve değer eğitiminde öğretmen ve okulun etkisinin gittikçe azaldığı sonucuna varmıştır. Bulut Sarıcı (2012) yaptığı çalışmada eğitim fakültesinde öğrenim gören kız öğrencilerin iyilikseverlik, uyma ve güvenlik eğilimlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Akkaya'nın (2013) gerçekleştirdiği çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin değer tercihlerinde en çok önemsedikleri değer vicdan huzuru olmuştur. Oğuz'un (2012) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının evrenselcilik, yardımseverlik ve güvenlik değer tiplerine kendilerini uygun görmüşlerdir. Yazar'ın (2012) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının hayatlarına öncelik veren değerlerin manevi değerler olduğu, manevi değerlerden sonra ekonomik ve dini değerlerin geldiği sonucuna ulaşmıştır. Balcı ve Yelken'in (2013) yaptıkları çalışmada adil olma, barış, dürüstlük ve saygı değerlerinin araştırmaya katılan için önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu noktada kişilerin ve içinde buldukları toplumun genel-geçer anlamda değerlere karşı bakış açılarını ortaya çıkarmak için kullanılacak yöntemler değer tercih listeleri hazırlanabilir ve bununla birlikte Bacanlı, Akgül ve Akgül (2015) tarafından geliştirilen Değer Sosyometrisi tekniği kullanılabilir.

Değer Sosyometrisi Bacanlı ve Dombaycı (2012) tarafından geliştirilen Değer Bilinçlendirme Yaklaşımına dayalı bir tekniktir. Değer Sosyometrisi, değerler arasındaki ilişkileri belirleyerek, merkezi ve önemli değerleri bulmaya yönelik bir tekniktir.

Değer Sosyometrisinin dayandığı varsayımlar şunlardır:

1. Değerler güç açısından farklılaşırlar.
2. Değerler birbirleriyle ilişki halindedirler.
3. İlişki yoğunluğu ve çokluğu değerlerin gücünü gösterir. Daha güçlü değerlerin davranışı yönlendirme olasılığı daha yüksektir.
4. Diğer değerlerle ilişkisi olmayan veya az olan değerlerin davranışı yönlendirme olasılığı daha düşüktür.
5. Değerlerin birbirleriyle ilişkileri sosyometri tekniği ile belirlenebilir (Bacanlı, Akgül ve Akgül, 2016).

Bireylerin kendileri için önemli zannettikleri değerler ile gerçekten önemsedikleri değerler arasında farklılıklar vardır. Bacanlı, Akgül ve Akgül (2015) yaptıkları çalışmada araştırma grubundaki bireylerin Türk toplumu içerisinde önemli görülen misafirperverlik, aile birliğine önem verme, vatanseverlik, dürüstlük ve hoşgörü gibi değerlerin sanılanın aksine çok önemli bir yere koymadıklarını Değer Sosyometrisi tekniği ile tespit etmişlerdir. Ancak yaptıkları çalışmada kendilerinin gerçekte önemsedikleri değerlere yer verilmemiştir.

Değer Sosyometrisi tekniği ile değerlerin diğer hangi değerler tarafından ne kadar ilişkilendirildiği, hangi değerlerin örgütlendiği, hangilerinin daha baskın ve kapsamlı olduğunu belirlenebilir. Değer tercihi anketi ise kişilerin kendilerinin en çok önemsedikleri değerleri sıralamayı sağlar. Değer Sosyometrisi tekniğinde kişinin merkezileşen, hayatına yön veren ve gerçekte önemseddiği değerler tespit edilirken, değer tercihi anketinde ise kişilerin söylevde en çok önem verdikleri değerler tespit edilmektedir. Bireylerin gerçekte düşündükleri ile söyledikleri arasındaki şeylerin tutarlı olması gerekmektedir. Aksi takdirde tutarsız sonuçlar bizi bizleri yanlış bilgiye yönlendirebilir. Bu bağlamda kişilerin değer tercihleri ile değer örüntüleri arasındaki farklılığı ortaya koymak ve eğer bir farklılıktan kaynaklı hata varsa bunları ortaya çıkararak değer tercihleri ile ilgili daha doğru teknikleri ortaya koyabilmek amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışma belirli bir topluluğun görünen manadaki önem verdikleri değerlerle, gerçek manada örgütlenen ve merkezileşen değerleri arasındaki farkı ortaya



koyması, o topluluğa karşı gerçek yargılara ve yorumlamalara varabilmek açısından önemlidir.

## **Yöntem**

Çalışma eğitim ve sosyal bilimler alanlarında çoklukla kullanılan tarama modelindedir (Kuş, 2009; Ekiz, 2003). Bu tür araştırmalarda var olan ya da geçmişteki bir durumu betimleyerek araştırmaya mevzu olan kişi veya nesnelere kendilerine ait şartlarda tanımlanmasının çalışıldığı, araştırmayı temsil edebilecek evrenin veya evreni yansıtabilecek örneklemeler üzerinden yapılır (Karasar, 2010). Araştırmada veri toplama tekniği olarak anket kullanılmıştır. Anket; kişilerin durumlarını, inanışlarını, davranış ve tutumlarını betimleme amaçlı sorularda meydana gelen araştırma gerecidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Araştırma 2016-2017 Eğitim Öğretim Döneminde İstanbul Esenler ilçesinde ve Uşak Merkez ilinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle seçilen 100 öğretmenle gerçekleştirilmiştir.

Oluşturulan Değer Tercihi Listesi ve Değer Sosyometrisi adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik değerleri ile temellendirilmiştir. Değer Tercihi Listesinde değerlere konumlandırılan sıralama ile birlikte değerlere puanlar verilerek önem sıraları belirlenmiştir. Bir bireyin verdiği cevaplara ilk sırada yazdığı değer için en yüksek puanı, son sıraya yazdığı değer için en düşük puanı alacak şekilde değerlendirilmeler yapılmıştır. Değer Sosyometrisinde ise belirlenen değerler ve bu değerlerle ilgili 1. Derecede ilişkili gördükleri değer, 2. İlişkili gördükleri değer ve 3. İlişkili gördükleri değeri yazmaları istenen bölümler oluşturularak çalışma uygulanmıştır. Bireyler bir değerle ilgili kendilerince o değerle ilişkili gördükleri değerleri birinci, ikinci ve üçüncü derecede belirtmişlerdir. Örneğin adil olma değerini bir birey dürüstlük ile birinci sırada, saygı ile ikinci sırada ve sorumluluk ile üçüncü sırada ilişkilendirebilir. Burada birinci ilişki sırasında olan dürüstlük değeri üç puan, ikinci ilişki sırasında olan saygı değeri iki puan ve üçüncü ilişki sırasında olan sorumluluk değeri ise bir puan ile puanlanır. Böylelikle belirlenen 20 değer, ilişkili görülen tüm değerlerin aldıkları puanlarla değerlendirilir ve merkezi değerler belirlenir.

## Bulgular ve Yorumlar

Elde edilen veriler üç şekilde yorumlanmıştır. Araştırma grubunun cinsiyet ve mesleki kıdem durumları ile Değer tercihi ile elde edilen veriler tablolar aracılığıyla yorumlanmıştır. Değer örüntüsü ile elde edilmiş veriler ise, Duyuşsal alan basamaklarına göre gruplandırılıp; Değer Örgütlenme Basamakları aracılığıyla yorumlanmıştır. Ayrıca değer tercihi ile değer örüntüsü sonucu elde edilen veriler karşılaştırılarak araştırmanın amacını oluşturan bireylerin değer tercihleri ile değer örüntüleri arasındaki farklar ortaya konmaya çalışılmıştır.

### Araştırma Grubu Cinsiyet ve Mesleki Kıdem Durumları İle İlgili Elde Edilen Bulgular

**Tablo 1:** Cinsiyet Tablosu

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Erkek	52	52,0
Kadın	48	48,0
Toplam	100	100,0

Tablo 2’deki verilere göre araştırma grubunu sınıf öğretmenlerinin %48’ini erkek öğretmenlerin, %52’sini ise bayan öğretmenlerin oluşturdukları görülmektedir.

**Tablo 2:** Mesleki Yıl (kıdem) bilgisi

	Frekans	Yüzde	Birikimli yüzde
1-5 yıl	27	27,0	27,0
6-10 yıl	28	28,0	55,0
11-15 yıl	16	16,0	71,0
16-20 yıl	19	19,0	90,0
20 ve üzeri	10	10,0	100,0
Toplam	200	100,0	-

Tablo 3’deki verilere göre araştırma grubunu %27’lik kısmını 1-5 yıl arasında mesleki çalışma yılı olan, %28’lik kısmını 6-10 yıl arasında mesleki çalışma yılı olan, %16’lık kısmını 11-15 yıl arası mesleki çalışma yılı olan, %19’luk kısmını 16-20 yıl arasında mesleki çalışma yılı olan, %10’luk kısmını ise de 20 ve üzeri yıl mesleki çalışma yılı olan öğretmenler oluşturmuştur.

## **Değer Tercih Listesi ile Elde Edilen Verilerden Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar**

Değer Tercih Listesi ile elde edilen veriler, sıralama durumlarına göre puanlanarak bulgular elde edilmiş ve yorumlanmıştır. Birinci sırada yer alan bir değere yirmi puan verilirken sırasıyla değerler sıralamalarına göre puanlanmış son sırada yani yirminci sırada yer alan değer ise bir puan almıştır. Böylece her bireyden elde edilen veriler toplanmış; aşağıdaki tablo elde edilmiş, öğretmenlerin önemsedikleri değerler puanlarına göre sıralanmıştır.

**Tablo 3:** Değerlerin Tercih Edilmesi ile Ortaya Çıkan Değer Puanlama Tablosu

Değerler	Puan	Değerler	Puan
1. Adil Olma	1603	11. Barış	1070
2. Saygı	1463	12. Duyarlılık	1040
3. Dürüstlük	1426	13. Çalışkanlık	1033
4. Sevgi	1276	14. Dayanışma	871
5. Bağımsızlık	1234	15. Yardımseverlik	867
6. Vatanseverlik	1209	16. Sağlıklı Olmaya Önem	810
7. Aile Birliğine Önem	1163	17. Temizlik	799
8. Hoşgörü	1158	18. Bilimsellik	790
9. Sorumluluk	1124	19. Misafirperverlik	531
10. Özgürlük	1073	20. Estetik	460

Tablo 3'e baktığımızda öğretmenler tarafından belirlenen ve önemli gördükleri ilk beş değer sırasıyla *adil olma, saygı, dürüstlük, sevgi, bağımsızlıktır*. En az önem verdikleri değerler ise *sağlıklı olmaya önem verme, temizlik, bilimsellik, misafirperverlik, estetik*dir.

## **Değer Örüntüsü (Değer Sosyometrisi aracılığıyla) ile Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar**

Bu kısımda elde edilen bilgiler, Duyuşsal Alan basamaklarına göre gruplandırılıp, Değer Örüntüsü Basamaklarına dönüştürülerek yorumlanmıştır. Elde edilen veriler kolaylıkla yorumlanması açısından öncelikle tabloda gösterilmiş, ardından Duyuşsal Alan Basamaklarına göre durumları belirlenip yorumlanmıştır.

Duyuşsal alan basamakları;

1-Alma

2-Tepkide Bulunma

3-Değerleme

4-Örgütlenme

5-Nitelenme (Krathwohl vd., 1964: s. 176, vd. akt: Bacanlı, 2006).

Eğer bir değer, diğer değerler tarafından ilişkilendirilmezse ya da örgütlenmezse bu değer Duyuşsal Alan basamaklarından Alma ve Tepkide Bulunma basamaklarında; bir değer orta düzeyde diğer değerler tarafından tercih edilirse Duyuşsal Alan basamaklarından Değerleme basamağında; bir değer diğer değerler tarafından ilişkilendirilir ve merkezileşirse Duyuşsal Alan basamaklarından Örgütlenme ve Nitelenmişlik basamaklarında yer almaktadır. Aşağıdaki grafikte, elde edilen veriler puanlanarak oluşturulmuştur. Bir değer hangi üç değer ile ilişkilendirilmiş ise öncelikle bu tespit edilmiş ve buna göre puanlama yapılmıştır. Örneğin saygı değeri; sevgi, adil olma, dürüstlük değerleri ile ilişkilendirilmiş olsun. Bu durumda sevgi değeri ilk sırada ilişkilendirildiği için üç puan, sırasıyla adil olma iki puan ve dürüstlük bir puan almış olacaktır. Bu şekilde bir ankette yer alan tüm değerler teker teker hesaplanmış, tüm araştırma grubundan elde edilen veriler bir araya gelerek, merkezileşen ve merkezileşmeyen değerler puanlama sonucu ortaya konmuştur. Öncelikle tablo aracılığıyla değerlerin ilişkilendirildikleri değerler verilmiş ve yorumlanmıştır. Ardından bir grafik aracılığıyla elde edilen veriler daha resmedilebilir hale getirilmiştir.

**Tablo 4:** Değer Örüntü Listesinde Yer Alan Değerlerin İlişkilendirildikleri Değerler

Değerler	İlişkilendirilen Değerler
Adil Olma	Dürüstlük, Saygı, Duyarlılık
Aile Birliğine Önem Verme	Sevgi, Saygı
Bağımsızlık	Özgürlük, Vatanseverlik, Barış
Barış	Özgürlük, Sevgi, Hoşgörü
Bilimsellik	Çalışkanlık, Sorumluluk
Çalışkanlık	Sorumluluk, Bilimsellik
Dayanışma	Yardımsızlık, Sevgi
Duyarlılık	Hoşgörü, Sevgi
Dürüstlük	Adil Olma, Saygı
Estetik	Temizlik, Bilimsellik
Hoşgörü	Sevgi, Saygı, Duyarlılık
Misafirperverlik	Sevgi, Saygı, Hoşgörü
Özgürlük	Bağımsızlık, Barış, Vatanseverlik
Sağlıklı Olmaya Önem Verme	Temizlik, Sorumluluk, Estetik
Saygı	Sevgi, Hoşgörü
Sevgi	Saygı, Hoşgörü
Sorumluluk	Çalışkanlık, Duyarlılık
Temizlik	Sağlıklı Olmaya Önem, Estetik
Yardımsızlık	Dayanışma

Tablo 4'e baktığımızda çalışma grubunda değerlerin kendileriyle ilişkilendirildikleri ve diğer değerler tarafından ilişkilendirildikleri değerlerin özeti şu şekildedir:

Adil Olma değeri 1 değer (dürüstlük) ile doğrudan ilişkilendirilmiş, kendisiyle de 3 değeri (Dürüstlük, Saygı, Duyarlılık) doğrudan ilişkilendirmiştir.

Aile Birliğine Önem Verme değeri hiçbir değer ile doğrudan ilişkilendirilmemiş, kendisiyle 2 değeri (Sevgi, Saygı) doğrudan ilişkilendirmiştir.

Bağımsızlık değeri 2 değer (Özgürlük, vatanseverlik) ile doğrudan ilişkilendirilmiş, kendisi ile de 3 değeri (Özgürlük, Vatanseverlik, Barış) doğrudan ilişkilendirmiştir.

Barış değeri 2 değer (bağımsızlık, özgürlük) ile doğrudan ilişkilendirilmiş, kendisi ile de 3 değeri (Özgürlük, Sevgi, Hoşgörü) doğrudan ilişkilendirmiştir.

Bilimsellik değeri 2 değer (çalışkanlık, estetik) ile doğrudan ilişkilendirilmiş, kendisi ile de 2 değeri (Çalışkanlık, Sorumluluk) doğrudan ilişkilendirmiştir.

Çalışkanlık değeri, 2 değer (bilimsellik, sorumluluk) ile doğrudan ilişkilendirilmiş, kendisi ile de 2 değeri (Sorumluluk, Bilimsellik) doğrudan ilişkilendirmiştir.

Dayanışma değeri 1 değer (yardımseverlik) ile doğrudan ilişkilendirilmiş, kendisi ile de 2 değeri (Yardımlaşma, Sevgi) doğrudan ilişkilendirmiştir.

Duyarlılık değeri 5 değer (adil olma, hoşgörü, sağlıklı olmaya önem verme, sorumluluk, yardımseverlik) ile doğrudan ilişkilendirilmiş, kendisi ile de 2 değeri (Hoşgörü, Sevgi\*) doğrudan ilişkilendirmiştir.

Dürüstlük değeri 1 değer (adil olma) ile doğrudan ilişkilendirilmiş, kendisi ile de 2 değeri (Adil Olma, Saygı) doğrudan ilişkilendirmiştir.

Estetik değeri 2 değer (sağlıklı olmaya önem verme, temizlik) ile doğrudan ilişkilendirilmiş, kendisi ile de 2 değeri (Temizlik, Bilimsellik\*) doğrudan ilişkilendirmiştir.

Hoşgörü değeri 5 değer (barış, duyarlılık, misafirperverlik, saygı, sevgi) ile doğrudan ilişkilendirilmiş, kendisi ile de 3 değeri (Sevgi, Saygı, Duyarlılık) doğrudan ilişkilendirmiştir.

Misafirperverlik değeri hiçbir değer ile doğrudan ilişkilendirilmemiş, kendisiyle 3 değeri (Sevgi, Saygı\*, Hoşgörü\*) doğrudan ilişkilendirmiştir.

Özgürlük değeri 3 değer (bağımsızlık, barış, vatanseverlik) ile doğrudan ilişkilendirilmiş, kendisiyle de 3 değeri (Bağımsızlık, Barış, Vatanseverlik) doğrudan ilişkilendirmiştir.

Sağlıklı Olmaya Önem Verme değeri 1 değer (temizlik) ile doğrudan ilişkilendirilmiş, kendisiyle de 4 değeri (Temizlik, Sorumluluk, Estetik, doğrudan ilişkilendirmiştir.

Saygı değeri 6 değer (adil olma, aile birliğine önem verme, dürüstlük, hoşgörü, misafirperverlik, sevgi) ile doğrudan ilişkilendirilmiş, kendisiyle de 2 değeri (Sevgi, Hoşgörü) doğrudan ilişkilendirmiştir.

Sevgi değeri 7 değer (aile birliğine önem verme, barış, dayanışma, duyarlılık, hoşgörü, misafirperverlik, saygı) ile doğrudan ilişkilendirilmiş, kendisiyle de 2 değeri (Saygı, Hoşgörü) doğrudan ilişkilendirmiştir.

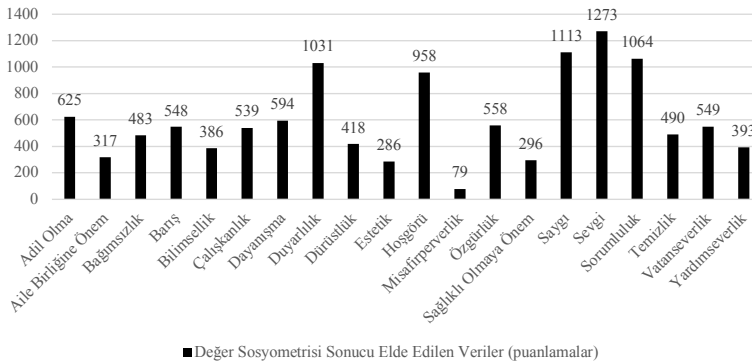
Sorumluluk değeri 3 değer (bilimsellik, çalışkanlık, sağlık) ile doğrudan ilişkilendirilmiş, kendisiyle de 2 değeri (Çalışkanlık, Duyarlılık) doğrudan ilişkilendirmiştir.

Temizlik değeri 2 değer (estetik, sağlıklı olmaya önem verme) ile doğrudan ilişkilendirilmiş, kendisiyle de 2 değeri (Sağlıklı Olmaya Önem Verme, Estetik) doğrudan ilişkilendirmiştir.

Vatanseverlik değeri 2 değer (bağımsızlık, özgürlük) ile doğrudan ilişkilendirilmiş, kendisiyle de 2 değeri (Bağımsızlık, Özgürlük) doğrudan ilişkilendirmiştir.

Yardımsızlık değeri 1 değer (dayanışma) ile doğrudan ilişkilendirilmiş, kendisiyle de 2 değeri (Duyarlılık, Dayanışma) doğrudan ilişkilendirmiştir.

**Grafik 1:** Değer Sosyometrisi Tekniği ile elde edilen veriler (puanlamalar)



Grafik 1'e baktığımızda *sevgi*, *saygı*, *duyarlılık*, *hoşgörü* ve *sorumluluk* değerlerinin diğer değerler tarafından en çok ilişkilendirilen değerler olduğu ve

merkezileştiği ve böylece Duyuşsal Alanda Örgütlenme ve Nitelenme basamaklarında yer aldığı; *aile birliğine önem verme, bilimsellik, dürüstlük, estetik, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, yardımseverlik* değerlerinin ise diğer değerler tarafından ilişkilendirilmediği, örgütlenemediği ve böylece Duyuşsal Alanda Alma ve Tepkide bulunma basamaklarında kaldığı görüşmüştür. Ayrıca *adil olma, bağımsızlık, barış, çalışkanlık, dayanışma, özgürlük, temizlik, vatanseverlik* değerlerinin ise orta düzeyde diğer değerler tarafından tercih edildiği ve böylece Duyuşsal Alanda Değerleme Basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

### **Değer Tercihi ile Değer Örüntüsü Sonuçlarının Karşılaştırılması Sonucu Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar**

Aşağıdaki tabloda araştırma grubundan elde edilen verilerden yola çıkılarak, değerlerin aldıkları puanlar kendi hesaplama durumlarına göre belirlenerek sıralamalar oluşturulmuştur. Araştırmanın amacını ortaya koyan bu kısımda, kişilerin değer tercihleri ile değer örüntüleri arasında bir fark olup olmadığına bakılarak, araştırmanın gerekliliği, geçerliliği, elde edilen veriler yorumlanmıştır.

**Tablo 5:** Değer Tercihi Sonucu Oluşan Değerler İle Değer Örüntüsü Sonucu Oluşan Değerlerin Sıralanması

<b>Sıralama</b>	<b>Değer Tercihi Sonucu Oluşan Değer Sıralaması</b>	<b>Değer Örüntüsü Sonucu Oluşan Değer Sıralaması</b>
1	Adil Olma	Sevgi
2	Saygı	Saygı
3	Dürüstlük	Sorumluluk
4	Sevgi	Duyarlılık
5	Bağımsızlık	Hoşgörü
6	Vatanseverlik	Adil Olma
7	Aile Birliğine Önem	Dayanışma
8	Hoşgörü	Özgürlük
9	Sorumluluk	Vatanseverlik
10	Özgürlük	Barış
11	Barış	Çalışkanlık
12	Duyarlılık	Temizlik
13	Çalışkanlık	Bağımsızlık
14	Dayanışma	Dürüstlük
15	Yardımseverlik	Yardımseverlik
16	Sağlıklı Olmaya Önem	Bilimsellik
17	Temizlik	Aile Birliğine Önem
18	Bilimsellik	Sağlıklı Olmaya Önem
19	Misafirperverlik	Estetik
20	Estetik	Misafirperverlik

Tablo 5'e baktığımızda; değer tercihi listesine göre ilk beş sırada yer alan değerler *adil olma*, *saygı*, *dürüstlük*, *sevgi* ve *bağımsızlıktır*. Değer örüntüsü listesine baktığımızda ise ilk beş sırada yer alan değerler ise *sevgi*, *saygı*, *sorumluluk*, *duyarlılık* ve *hoşgörüdür*. İki listeyi karşılaştırdığımızda ilk beş sırada yer alan değerlere baktığımızda *sevgi* ve *saygı* değerleri ortak görülmektedir. Ancak hem değer tercihi hem de değer örüntüsü listelerinde yer alan diğer üçer değerler aynı değildir. Değer tercih listesinde birinci sırada yer alan *adil olma* değeri değer örüntüsü listesinde altıncı sırada yer almaktadır. *Dürüstlük* değeri değer tercih listesinde üçüncü sırada iken değer örüntü listesinde on dördüncü sırada yer almaktadır. Değer tercih listesinde beşinci sırada yer alan *bağımsızlık* değeri değer örüntü listesinde on üçüncü sırada yer almaktadır. Bakıldığında değer tercih listesinde üst sıralarda yer alan değerlerin değer örüntüsünde alt sıralara yakın yer alması ilgi çekicidir. Eğer bir değer bir kişi ya da grup tarafından gerçekten önemseniyorsa diğer değerlerle ilişkilendirilirken de belirtilmelidir. *Adil olma*, *dürüstlük*, *bağımsızlık* değerleri araştırma grubu tarafından üstün bir şekilde tercih edilirken aynı değerler diğer değerlerle bu düzeyde ilişkilendirilmemiştir. Örneğin *aile birliğine önem verme* değeri *sevgi* ve *saygı* değerleri ile sık sık ilişkilendirilirken, *sevgi* ve *saygı* değeri ise *aile birliğine önem verme* değeri ile ilişkilendirilmemiştir. Yani insanların aklına aile denilince *sevgi* ve *saygı* gelmemiştir.

Değer örüntüsü listesinde üçüncü sırada yer alan *sorumluluk* değeri değer tercih listesinde dokuzuncu sırada yer almaktadır. *Duyarlılık* değeri değer örüntü listesinde dördüncü sırada yer almasına rağmen değer tercih listesinde on ikinci sırada yer almaktadır. Değer örüntü listesinde beşinci sırada yer alan *hoşgörü* değeri ise değer tercih listesinde sekizinci sırada yer almaktadır. Diğer değerlerle sık sık ilişkilendirilmesine rağmen bu değerler değer tercih listesinde üst sıralarda yer almamaktadır.

Bu noktadan bakıldığında; değer tercih listesinde önemsenen değerler değer örüntüsü listesinde önemsenmemiş, kişiler belirttikleri değerleri benimsemedikleri (merkezileştiremedikleri) ya da bir başka deyişle benimsedikleri (merkezleştirdikleri) değerleri belirtmedikleri ortaya çıkmıştır.

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Yapılan bu çalışmada araştırma grubunun değer tercih listesine en çok önem verdikleri değerler *adil olma*, *saygı*, *dürüstlük*, *sevgi* ve *bağımsızlıktır*. Değer örüntülerini ortaya koydukları değer sosyometrisi aracılığıyla elde edilen sonuç-



lara göre kendilerine göre merkez koydukları önemsedikleri değerler ise *sevgi, saygı, sorumluluk, duyarlılık ve hoşgörü*dür. Bakıldığında değerler arasında bir uyumsuzluk söz konusudur. Bu elde edilen sonuç ise araştırmanın amacını doğrular niteliktedir. Yani bireylerin değer tercihleri ile değer örüntüleri arasında fark vardır. Bu çalışmada da bireyler sevgi ve saygı değerleri haricinde diğer değerler farklıdır. Bireyler kendilerinin önemsedikleri değerlerin *adil olma, dürüstlük, bağımsızlık* olduğunu belirtirken, gerçekte ise bunun *sorumluluk, duyarlılık ve hoşgörü* değerleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Değer sosyometrisi tekniği sonucu ile elde edilen değer örüntü listesi verilerine göre bireylerin merkezileştirdikleri değerler *sevgi, saygı, sorumluluk, duyarlılık ve hoşgörü*dür. Bacanlı, Akgül ve Akgül'ün (2015) yaptıkları çalışmada da araştırma grubunun merkezileştirdikleri değerler de sıralaması farklı olsa da *duyarlılık, saygı, sevgi, sorumluluk ve hoşgörü*dür. Bu bakımdan iki farklı araştırma grubunun aynı değerleri önem vermesi ilginç bir durumu ortaya koymuştur. İki araştırma da araştırma grubunda yer alan bireyler öğretmendir. Bu çalışma ile birlikte öğretmenlerin merkezileştirdikleri değerlerin aynı çıkması mesleki olarak bir yargıya varılabileceğini ortaya koyabilir. Bu bakımdan ilerleyen çalışmalarda farklı meslek gruplarına ve farklı araştırma gruplarını hedef alarak yukarıdaki sonucu destekleyen ya da desteklemeyen sonuçlar karşılaştırılıp vurgulanabilir. Ayrıca Bacanlı, Akgül ve Akgül'ün yaptıkları çalışmada misafirperverlik, aile birliğine önem verme, vatanseverlik, dürüstlük sağlıklı olmaya önem verme değerlerinin ise diğer değerler tarafından ilişkilendirilmediği ve örgütlenmediği ortaya çıkmıştır. Yani toplum olarak atfedilen misafirperverlik, aile birliğine önem verme, vatanseverlik, dürüstlük gibi değerlerin aslında önemsenmediği ortaya çıkmıştır. Bu verilerle yaptığımız bu çalışma sonucu benzerlik göstermektedir.

Bu sonuçlar kişilerde toplumun gerçekten sahip oldukları değerler ile sahip olduklarını beyan ettikleri değerler arasındaki farklılığı ortaya koymuştur. Belirli bir gruptaki dış grup ile sosyometri ile tespit edilen ve altında sevgi, nefret, itme, çekme gibi duygulara dayanan, görünen olmayan sosyometrikmatriks arasında ayrılıkların artması; o gruptaki çatışmayı arttırır (Şatiroğlu, 2000). Bu bakımdan söylenenlerle gerçek durumun farklı olması o toplum, topluluk içerisinde çatışmalara neden olabilir. Bu çalışmayla birlikte belirli bir toplum içerisinde çatışma ortamının engellenmesi ya da en azından etkilerinin azaltılabilmesi sağlanabilir.

Bu çalışmayla birlikte değer sosyometrisi; bireylerin, bir grubun ya da bir topluluğun daha çok benimsediği, merkezileşen değerleri tespit etmede kullanılabilir bir teknik olabilir. Değer Sosyometrisinde amacımız, bireylerin hangi değeri istediğinden çok neyi önemsedikleri ve merkezileştirdiklerini ortaya koymaktır. Hatta bu tekniğin sık sık uygulanması ile birlikte bireylerin söyledikleri ile hissetleri (arzuladıkları) değerlerin aynı olması bile sağlanabilir. Böylece o toplum ile ilgili daha doğru tespitler yapıp değer eğitimi uygulamaları yapabilir ve değer eğitimi çalışmalarını yönlendirebiliriz.

## Kaynakça

- Akbaş, O. (2008). Değerler eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 9-27.
- Aydın, M. Z. ve Akyol, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akkaya, N. (2013). ‘‘Eğitim fakültesi öğrencilerinin değer tercihleri (Deu. Buca Eğt. Fak. Örneği)’’. (26-28 Ekim 2011). *Değerler Eğitimi Sempozyumu*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Bacanlı, H. (1999). Üniversite öğrencilerinin değer tercihleri. *Eğitim Yönetimi*, 20, 597-610.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Bacanlı, H. (2011). Değer, değer midir?. *Eğitim-Bir-Sen Dergisi*, 7(19), 18-21
- Bacanlı, H. ve Dombaycı, M.A. (2012). Değer eğitiminde değer boyutlandırma yaklaşımı (Bildiri), *II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu* (ss 889-912) içinde. İstanbul: DEM Yayınları
- Bacanlı, H. , Akgül, A. ve Akgül, İ. (2015). Değer örgütlenmesini belirlemeye yönelik bir teknik: Değer Sosyometrisi (Bildiri), 2. *Ulusal Değerler Eğitimi Kongresi*, Kırıkkale.
- Bacanlı, H. , Akgül, A. ve Akgül, İ. (2016). İlkokul öğrencileri için değer bilinçlendirmeye dayalı değer özneleştirme etkinlikleri, *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı*, 659-666.
- Balcı, F. A. ve Yelken, T. Y. (2013). ‘‘İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri’’. *KEFAD*. 14 (1), 195-213.
- Bulut, S. (2011). *Atasözlerinin değerler eğitimindeki yeri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Bulut Sarıcı, S. (2012). Gazi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(3), 216-238.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canpolat, E., Kaya, M. & Küçüktağ, İ. (2010). “Öğretmen adaylarının değer algısı”, *9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (20-22 Mayıs 2010), Elazığ, 1123-1126.
- Demircioğlu, İ. ve Tokdemir, M. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6, 69- 88.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2,(20), 1-18
- Güler, M. İ. (2015). *Değerler eğitimi açısından Lutfiyye-i Vehbi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Herdem, K. (2016). *Yedinci sınıf fen bilimleri dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuş, E. (2009). *Nicel-Nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oğuz, E. (2012). “Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri”. (26-28 Ekim 2011). *Değerler Eğitimi Sempozyumu*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Öcal, A. ve Yiğittir, S. (2011). “Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri”. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13 (20), 117-224.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217- 239.
- Şahin, D. (2010). «Sınıf öğretmeni adaylarının toplumsal değer tercihleri: Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Örneği», *9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (20-22 Mayıs 2010), Elazığ, 545-548
- Şatıroğlu, A. (2000). J. L. Moreno ve sosyometri üzerine, İ.Ü. Edebiyat Fakültesi, *Sosyoloji Dergisi*, 3(5), 111-125.
- Türk, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yazar, T. (2011). “Öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşleri”. *Değerler Eğitimi Sempozyumu*. (26-28 Ekim 2011). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

## **SAYIN ÖĞRETMENİM,**

Sizden beklediğimiz, belirtilen değerler arasında kendiniz için önemli gördüğünüz değerleri 1'den 20 ye kadar sıralamanızdır. Bu kapsamda belirlenen değerlere önceliği size göre en önemli olan değer için 1'den başlamak üzere, sırasıyla 20 ye kadar belirtiniz.

Saygılarımla

İlker AKGÜL

**1- Cinsiyetiniz**      **Bay ( )**      **Bayan ( )**

**2- Mesleki Kıdeminiz (Çalışma Yılıınız):**

DEĞERLER	NUMARALANDIRMA
· Adil olma	
· Aile birliğine önem verme	
· Bağımsızlık	
· Barış	
· Bilimsellik	
· Çalışkanlık	
· Dayanışma	
· Duyarlılık	
· Dürüstlük	
· Estetik	
· Hoşgörü	
· Misafirperverlik	
· Özgürlük	
· Sağlıklı olmaya önem verme	
· Saygı	
· Sevgi	
· Sorumluluk	
· Temizlik	
· Vatanserverlik	
· Yardımserverlik	

**3- Size göre en önemli olan değer için 1'den başlamak üzere, sırasıyla 20 ye kadar belirtiniz.**

Sayın Öğretmenim, aşağıdaki değer tablosundaki değerlerle yanda tabloda verilen değerlerle ilişkili gördüğünüz 3 değeri size göre önem sırasına göre yazınız.

DEĞERLER	1. İlişkili Değer	2. İlişkili Değer	3. İlişkili Değer
• Adli Olma			
• Aile birliğine önem verme			
• Bağımsızlık			
• Barış			
• Bilimsellik			
• Çalışkanlık			
• Dayanışma			
• Duyarlılık			
• Dürüstlük			
• Estetik			
• Hoşgörü			
• Misafirperverlik			
• Özgürlük			
• Sağlıklı olmaya önem verme			
• Saygı			
• Sevgi			
• Sorumluluk			
• Temizlik			
• Vatanseverlik			
• Yardımseverlik			

• Adli olma	• Çalışkanlık	• Hoşgörü	• Sevgi
• Aile birliğine önem verme	• Dayanışma	• Misafirperverlik	• Sorumluluk
• Bağımsızlık	• Duyarlılık	• Özgürlük	• Temizlik
• Barış	• Dürüstlük	• Sağlıklı olmaya önem verme	• Vatanseverlik
Bilimsellik	• Estetik	• Saygı	• Yardımseverlik

Aşağıdaki verileri lütfen doldurunuz.

- 1) Cinsiyetiniz ( ) Erkek ( ) Bayan
- 2) Meslekteki Çalışma Yılıınız: ....
- 3) Öğretmenlikte çalıştığınız iller: .....

## **A Study on The Difference Between People’s Value Preferences and The Patterns of Values They Actually Have: “Value Sociometrics Technique”**

Hasan BACANLI\*

İlker AKGÜL\*\*

Aysun AKGÜL\*\*\*

### **Abstract**

There are differences between the values that individuals consider important for them and the values they really care about. Bacanlı, Akgül and Akgül (2015) using the Sociometry technique found that contrary to what is believed the individuals in the research group did not ascribe much importance to values such as hospitality, family cohesion, patriotism, honesty and tolerance which were considered important in the Turkish society. However, the values people really care about are not included in their study.

This study was conducted to investigate whether there is a difference between teachers’ value preferences and their genuine value patterns. In this context, in order to determine the value preferences of the teachers, teachers were asked to construct a value list in which starting at the top with the most important value

\* Prof., Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Fatih Sultan Mehmet Vakıf University.  
**E-mail:** hasan.bacanlı@gmail.com

\*\* Form Teacher, MEB (Bir Eylül Elementary School), Uşak, Türkiye. **E-mail:** ilkerakgul1988@gmail.com

\*\*\* Psychological and School Counselor, MEB (Vocational and Technical Anatolian High School), Uşak, Türkiye.  
**E-mail:** aysunakgulpdr@gmail.com

and going down to the least important value. And this value list was based on the values to be given in the Elementary Education Curriculum. To determine teacher's value patterns Value Sociometry technique (Bacanlı, Akgül and Akgül, 2015) that is based on Value Awareness Approach has been used.

The value sociometry technique can determine which values are related to which, how values are organized, and which are more dominant and comprehensive than others. Whereas the value preference list or questionnaire allows people to rank the values they consider most important. In fact, values that are the most central in directing the life and values and which are really important for the person are determined by value sociometry technique, whereas in the value preference questionnaire, values that people ascribe the most importance in terms of discourse are determined. There should be consistency between what people actually think and what they say. Otherwise, inconsistent results may lead us to wrong findings.

100 teachers participated in the study. The results of the research are interpreted assuming that there is a difference between the values the individuals actually care about and the values that are reflected in their discourse.

## **Introduction**

While value gives direction to the people in a desired direction, it is also of a great importance in a social sense (Güler, 2015). The values determine people preferences, the critical points in their lives, and how should they lead their lives (Akbas, 2008). At this point, value is a matter of preference. People do compare something with something and prefer one thing over the other (Bacanli, 2011). In this context, both value preference lists which can be used to reveal the perspectives of the people and the society in general and Value Sociometry technique developed by Bacanlı, Akgül and Akgül (2015) can be used.

The assumptions on which Value Sociometry is based are:

1. Values differ in terms of power.
2. Values are related to each other.
3. The intensity of the relationship between values indicate the power of the related value. Anf the stronger the values are the more likely they are to influence the behavior.
4. Values that are not related to or let say less related to other values are less likely to influence the behavior.



5. Relations of values can be determined by sociometry technique (Bacanlı, Akgül and Akgül, 2016).

There are differences between the values that individuals consider important for them and the values they really care about. Bacanlı, Akgül and Akgül (2015) using the Sociometry technique found that contrary to what is believed the individuals in the research group did not ascribe much importance to values such as hospitality, family cohesion, patriotism, honesty and tolerance which were considered important in the Turkish society. However, the values people really care about are not included in their study.

The value sociometry technique can determine which values are related to which, how values are organized, and which are more dominant and comprehensive than others. Whereas the value preference list or questionnaire allows people to rank the values they consider most important. In fact, values that are the most central in directing the life and values and which are really important for the person are determined by value sociometry technique, whereas in the value preference questionnaire, values that people ascribe the most importance in terms of discourse are determined. There should be consistency between what people actually think and what they say. Otherwise, inconsistent results may lead us to wrong findings. In this context, this study has been carried out in order to reveal the difference between value preferences and real value patterns people have. Also this study aims to spot the mistakes that occur resulting from the aforementioned difference and to reveal more accurate techniques about value preferences.

## **Method**

The study is mostly used in the field of education and social sciences (Kuş, 2009; Ekiz, 2003). Persons or objects constitute the universe of such researchers are represented by taking into account a situation in the past, yet dealing also with the samples in terms of the context they exist in (Karasar, 2010).

The questionnaire/list that was used as data collection technique in the research helped to describe the situations, beliefs, behaviors and attitudes of the people (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2013). The study was carried out with 100 teachers selected in the Esenler district of Istanbul and Uşak central province during 2016-2017 education period with easy access sampling method.

Generated Value Preference List and Value Sociometry is a system that is based on the principle of fairness, respect for family, independence, peace, scientificness, diligence, solidarity, sensitivity, honesty, aesthetics, tolerance, hospitality, freedom, patriotism, philanthropy. In the Value Preference List, the ranking of values according to their importance was determined by giving scores to the values along with the ranking placed on the values. The answers given by an individual were evaluated in terms of the highest score for the first value listed at the top and the lowest score for the last value. Whereas in Value Sociometry, values are determined according to their relationship with other values, and these relationships are classified as Level 1 Relevance to other values, level 2. Relevance and level 3. Relevance which are noted in related sections. For example, an individual may associate fairness with honesty in the first order, respect in the second, and responsibility in the third. Here, the honesty value during the first relationship is scored by three points, the two points of respect during the second relationship, and the responsibility value during the third relationship. The 20 values thus determined are evaluated with the scores of all related values and the central values are determined.

## **Findings And Comments**

### **Findings Related to Research Group Gender and Occupational Vocational Situations**

It is seen that 48% of class teachers are composed of male teachers and 52% of female teachers constitute the research group. In addition, 27% of the study group had a experience of 1-5 years, 28% had 6-10 years of professional work, 16% had 19-19 years of professional work, 19% were teachers with 16 to 20 years of professional working years and 10% of them with 20 years of professional working years.

### **Findings and Comments Obtained from the Data Obtained with the Value Preference List**

The data obtained with the Value Preference List were scored according to ranking status and findings were obtained and interpreted. Twenty points in the first row are given, while values in the last row, ie the twentieth row, are ranked according to their order. Thus, the data obtained from each individual were

collected; the following table is obtained and the values that the teachers give importance to were scored according to their rank.

Fairness, respect, honesty, love, independence are the first five values that are determined by the teachers and are important. The least important values are health care, cleanliness, science, hospitality, aesthetics.

### **Findings and Comments Obtained by Value Pattern (via Value Sociometry)**

The values of love, respect, sensitivity, tolerance and responsibility are the values most associated with other values and centralization and thus take place in the Steps of Organizing and Naming the Affective Area; that the value of charity is not associated with other values and that it can not be organized and thus remains in the stages of taking in Affective Area and Responding. It has also been found that values of fairness, independence, peace, hard work, solidarity, freedom, cleanliness and patriotism are preferred by other values at moderate level and thus take place in the Step of Affective Area Appraisal.

### **Comparison of Value Preference and Value Pattern Results Findings and Comments Obtained**

The values ranked in the top five according to the value preference list are fairness, respect, honesty, love and independence. When we look at the value pattern list, the values in the top five are love, respect, responsibility, sensitivity and tolerance. When we look at the values in the first five places when comparing two lists, we see common values of love and respect. However, both the value preference and the other three values in the value pattern lists are not the same. The value is placed in the sixth place in the fair value list of values in the first place in the preference list. While the honesty value is in the third place in the value preference list, the value is in the fourth place in the value pattern list. The value is in the thirteenth place in the value list of independence value list, which is fifth in the preference list. It is interesting to note that the values in the upper row of the value preference list are located close to the subarray in the value pattern. If a value is really ascribed importance by a person or group it should also be indicated if it is associated with other values. While values of fairness, honesty, and independence are highly preferred by the research group, the same values are not associated with other values at this level. For example,

while the value of giving importance to family cohesion is often associated with values of love and respect, the value of love and respect is not related to the value of giving importance to family cohesion. This means that, when family were mentioned it did not connote love and respect in the participants mind.

The third place in the value sample list is the ninth rank in the value-for-money preference list. Although the sensitivity value is in the fourth place in the value list, the value is in the twelfth place in the preference list. The tolerance value, which ranks fifth in the value pattern list, ranks eighth in the value preference list. Although they are often associated with other values, these values are not in the top row of the value preference list.

From this point of view; the values prevalent in the value preference list have not been ignored in the value pattern list, and the persons have not indicated the values they have not adopted (centralized) or in other words the values that are central in their life.

## **Discussion, Results and Recommendations**

In this study, the values that the research group attaches most importance in the list of value choices are fairness, respect, honesty, love and independence. According to the results obtained through the sociometry, the value they put on the value patterns are values that they consider central to them to be love, respect, responsibility, sensitivity and tolerance. There is a discrepancy between the values. This result confirms the purpose of the research. In other words, there is a difference between individuals' value preferences and value patterns. In this study, other values are different except values of love and respect of the individual. Individuals have shown that values that they consider important are fairness, honesty, and independence, but in reality they values like responsibility, sensitivity and tolerance are what they ascribe importance to.

The values that are centralized by the value pattern list data obtained by the result of the sociometric technique of value were love, respect, responsibility, sensitivity and tolerance. In the study conducted by Bacanlı, Akgul and Akgul (2015), the values centralized by the research group are sensitivity, respect, love, responsibility and tolerance even though their ranking is different. In this respect, it is interesting that two different research groups attach importance to the same values. With this study, it can be shown that the same values that teachers centralize can make a professional judgment. In future studies, results that

support or not support the above conclusion can be compared and emphasized by targeting different professions and different research groups. In addition, it has been revealed that in the study conducted by Bacanlı, Akgul and Akgul (2015), values of hospitality, giving importance to family unity, patriotism, honesty and being healthy are not related and organized by other values. In other words, the study shows that values such as hospitality attributed to society, giving importance to family unity, patriotism and honesty are in fact ignored.

These results indicate a difference between the values that people really embrace and the values they declare to have. Increasing differences between the external group in a particular group and the invisible sociometric matrix, which is determined by sociometry and based on feelings such as love, hatred, repulsion, attractiveness; increase the conflict in that group (Şatıroğlu, 2000). The fact that the true situation differs from what is said in this respect can cause conflict within the community. With this work, it is possible to prevent or at least to reduce the conflict environment in a certain society.

Value sociometry used in this study; is a technique that can be used to determine individuals' or a group of community centralized values. In Value Sociometry, the aim is to demonstrate what values individuals prioritize or centralize than what they think they do. With the frequent application of this technique, it is even possible to equate the values the individuals express with. In this they really feel, in this way we can make more accurate assessments about the community and implement the needed value education practices and activities.



## **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi ile Öğretimin Öğrenci Başarısına ve Derse Tutumuna Etkisi**

Banu GÜRER\*

Nursel ARSLAN\*\*

### **Öz**

Bu araştırmanın amacı 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi; “Hz. Muhammed’i Tanıyalım” ünitesinin öğretiminde Eğitsel Oyun yönteminin öğrenci başarısına ve derse karşı tutuma etkisini belirlemektir. Araştırmanın evrenini Türkiye’de öğrenim gören 4. Sınıf öğrencileri, çalışma evrenini İstanbul’da öğrenim gören 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem ise İstanbul’da bulunan Ümraniye Teletaş İlkokulu 4/A ve 4/I sınıflarından oranlı eleman örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmada deneysel model kullanılmıştır. Uygulama 2016–2017 Eğitim öğretim yılı İstanbul/Ümraniye Teletaş İlkokulu 4/A ( Deneysel grubu) ve 4/I (Kontrol grubu) sınıflarında yapılmıştır. Araştırmanın deney grubunda ağırlıklı olarak eğitsel oyun yöntemi, kontrol grubunda ise öğretmen merkezli öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma için öntest-son-test deney ve kontrol gruplu deneysel model uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak çoktan seçmeli başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğrenci öz değerlendirme formu ve veli gözlem formu da kullanılmıştır. Başarı testinin

\* Doç. Dr., Din Eğitimi Anabilim Dalı, İlahiyat Fakültesi, Marmara Üniversitesi.

**E-mail:** banu.gurer@marmara.edu.tr

\*\* Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni. **E-mail:** arslan.nursel@hotmail.com

Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0.87 olarak bulunmuştur. Elde edilen veriler SPSS (Versiyon 24) programında , "Independet Samples", "Paired Sample T Test" analizleri ile değerlendirilmiş ve anlamlılık derecesi  $p < 0,05$  olarak kabul edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmen merkezli öğretim yöntemlerin uygulandığı kontrol grubu ile eğitsel oyun yönteminin uygulandığı deney grubunun başarı test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ancak deney grubunun başarı puanının kontrol grubundan fazla olduğu görülmüştür. Yine uygulama sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişme meydana gelmezken, deney grubu öğrencilerinin tutumlarında olumlu yönde anlamlı farklılık gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Oyun, Eğitsel oyun, Din eğitimi, Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi

## Giriş

Hayatın ilk ve en önemli yıllarıyla ilgilenen çocukluk dönemi eğitimi, etkisi bakımından genel eğitimin önemli bir bölümünü kapsamaktadır. İnsan gelişiminde bebeklik ve ilk çocukluk evrelerindeki gelişim hızına, başka hiçbir zaman ulaşamamaktadır. Gelişimin hızlı öğrenme ve hızlı kişilik özellikleri edinmek gibi pek çok işlevi ilk yaşlarda başlar ve bu işlevler ileri yaşlara doğru sürdürmektedir. Bu yüzden, bebeklik ve ilk çocukluk evrelerinde yapılan eğitim, kişiliğin gelişimi açısından öteki evrelerde yapılan eğitimden daha önemlidir (Başaran, 2005, s. 57). Eğitim psikolojisi alanında yapılan araştırmalar, hayatın ilk yıllarındaki gelişiminin, çocuğun gelecek yetişkinlik hayatını etkileme gücüne sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Bilici, 2015, s. 17-18). İnsan hayatının temelini oluşturan "şahsiyetinin çekirdeği" olarak adlandırılan çocukluk dönemi din eğitimi için de kritik bir dönemdir (Çamdibi, 2011, s. 227). Çocuk bir değerler sisteminin içine doğduğundan dine asla yabancı değildir. Selçuk'a göre, insan bir çocuk olsa da, nereden geldiğini, kime ait olduğunu düşünmekte ve sormaktadır. (Selçuk, 1990, s. 74)

Çocukluk döneminin en önemli etkinliği oyundur. Oyun oynamak çocuk doğasında var olan Allah tarafından verilmiş en tabii eylemdir. Bir çocuğun en temel işlevi olarak oyunun küçümsenmesi veya göz ardı edilmesi mümkün olmaz. Zülal'e göre; oyun çocuklukla iç içe girmiş bir kavramdır. Oyun, çocukların kendi yollarını kendileri tarafından belirledikleri en basit yoldur ve kendile-



rini gerçekleştirmenin anahtarıdır (Tuğrul ve Metin, 2006, s. 196). Bu anlamda oyun oynamanın çocuğun temel haklarından olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca çocukların oyun hakkının Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi tarafından belirlendiğini ve 31. madde ile güvence altına alındığını görmekteyiz.

Oyun insanlık tarihinin en kadim uğraşı olarak varlığını her toplum içinde ve her coğrafyada günümüze dek sürdürmüş bir etkinliktir. Homo Sapiens ve Homo Faber insan türlerinden farklı olarak “Homo Ludens” yani “oyun oynayan insan” türünün varlığını iddia eden Hollandalı tarihçi Huizinga’ya göre oyun; özgürce yapılan kuralları olan belirli zaman ve mekan sınırları içinde gerçekleştirilen bir amaca sahip olan, bir gerilim ve sevinç duygusu ile gerçek hayattan uzaklaşmayı sağlayan, istekli bir eylem veya faaliyettir (Huizinga, 2015, s. 50). Ellis’e göre oyun “karmaşık bir insan davranışı” olduğu için tanımlanması zordur. (Özdoğan, 2004, s. 101) Oyunu tanımlamak zor olsa da farklı alanda birçok bilim adamı oyunun anlamını, doğasını, gücünü, saptamaya ve hayat içindeki yerini belirlemekten vazgeçmemiştir. Oyunun çocuk üzerindeki etkisini fark eden araştırmacılar ise oyunu özellikle çocukların eğitiminde bir araç olarak kullanmaya yönelmiştir.

Aslında oyun bedensel, zihinsel, duygusal, dilsel, ahlaki birçok gelişimi sağlaması yönüyle ve çocukların tabii bir uğraşı olması nedeniyle çok eski tarihlerden itibaren eğitimin ilgi alanına girmiştir. Eğitimciler göre çocuk keyif aldığı şeyi daha iyi öğrenmektedir ve oyun çocuk için keyif verici önemli bir etkinliktir. Bu da oyunu verimli bir öğrenme ortamına dönüştürmektedir. Platon, hür insanın hiçbir şeyi köle gibi öğrenmemesi gerektiğini, kafaya zorla sokulan şeyin akılda kalmayacağını söylemiştir. Bu yüzden, çocuklara zor kullanmadan, eğitimin onlar için bir oyun olmasının sağlanmasını tavsiye etmiştir (Platon, 2011, s. 259). Aristo da, çocukların oyunlarının yetişkinlik hayatlarında yapacakları işlerle benzer olması gerektiğini dile getirmiştir (Aristo, 2008, s. 144). Asırlar sonra Alman filozof Gross da oyunu, çocuğun yaşam kurallarını öğrenmesinde ve yaşam için gerekli olan etkinliklerin yapılmasında bir ‘alıştırma’ eylemi olarak tanımlamıştır (Pehlivan, 2005, s. 33).

İtalyan eğitimci Montessori, kurduğu çocuk evinde oyunun eğitimi engelleyen amaçsız bir uğraş olduğu eski inancının tam tersi oyunu eğitimin merkezine yerleştirmiş ve farklı bir eğitim yöntemi deneyerek başarılı olmuştur. Montessori oyunu çocuğun temel işi olarak kabul edip çocuk evini buna göre planlamıştır (Montessori, 2016). Diğer bir eğitimci Alman Fröbel açtığı anaokulları “kindegardenlar”da çocukların eğlenerek öğrendiğini görmüş ve oyunu

eğitimde bir araç olarak kullanmıştır. Fröbel'e göre, çocuk oyunları hayatın bir çekirdeğidir. Bütün insanlar oyunda gelişir, büyür ve olgunlaşır. İnsanın en güzel ve en olumlu yetenekleri oyunda ortaya çıkar (Sel, 1974, s. 5).

Dewey'e göre, oyun, çocuğun yaptığı herhangi bir hareketle bir tutulmamalıdır. Oyun çocuğun ruhsal durumunu ifade eder. Oyun çocuğun bütün güçlerinin, düşüncelerinin, bedensel hareketlerinin kendi hayal ve ilgilerini kuşatan bir şekilde ve tek bir uyum içerisinde faaliyette bulunması durumudur (Dewey, 2008, s. 89). Adler, bazı anne ve babalar ya da eğitimciler gibi oyunlara asla bir kapris türünü olarak bakmamaları gerektiğini; bunları eğitimin yardımcı araçları saymak, çocuğun ruhunun, hayal gücünün ve becerisinin gelişimine katkıda bulunan uyarı kaynakları olarak görmek gerektiğini söylemiştir (Adler, 2016, s. 118).

Oyun, günümüzde birçok uzman tarafından bir "öğrenme sanatı" olarak değerlendirilmektedir. (Poyraz, 2003, s. 41) Oyunun bir "öğrenme sanatı" olarak değerlendirilmesinin en önemli nedeni oyunun çocuğun ilgisini canlı tutmasından ve kalıcı öğrenmeler sağlamasından kaynaklanır. Dewey geleneksel okula eleştirisinde, okulun çocuğun ruhuna özgü şeyler içermediğini ve bu yüzden çocuğun okula bedeniyle ve ruhuyla tam bir bütün olarak gitmediğini söylemiştir. Çocuğun bedeni okuldadır ama ruhunu geride bırakmıştır çünkü onu okulda kullanması için bir fırsat yoktur. Okul onun için zorla gittiği bir binadan ibarettir ve onun ruhuna ait hiç bir şeye sahip değildir. Çocuğu okula çekmenin yolu ruhundaki bu isteksizliği gidermek ona ait şeyleri okula sokmaktan geçtiğini savunmuştur. (Dewey, 2008, s. 65)

Çocuğun ruhunun kanatlarını özgürce açıp okula getirecek güç, çağının eylemi olan oyundan başka bir şey değildir. Eğitiminin en önemli gücü, çocuğun oyuna olan bitmez tükenmez ilgisidir. Öğrencinin bu ilgisi, dikkatini sınıf içinde canlı tutmasını sağlar. Oyun çocuğun ruhunun derin katmanındaki ilgiyi çıkartıp onu öğrenmeye yönlendirir. Oyun oynamayan çocuk Montessori'nin benzetmesiyle; "kanatları iğneyle tutturulmuş ve kavanoza hapsedilmiş bir kelebeğin çaresizliğinde dersliklerdeki sıralarına bağlanmış" şeklindedir (Montessori, 2016, s. 19-20).

İslam eğitiminde de oyuna dair bilgilere ulaşmak mümkündür. Hz. Peygamber'in uygulamalarından yola çıkarak çocuk terbiyesinde oyuna değer verildiğini ifade edebiliriz. Buna güzel bir örnek olarak namaz kılarken omzuna çıkan çocuğa bir şey dememesi ve ona oyununda eşlik etmesini gösterebiliriz. Hz. Peygamber çocuklara sevgi ile yaklaşılmasını öğütlemiş ve oyunlarına asla müdahale etmemiştir. Kuran-ı Kerim'de oyuna olumsuz bir anlam yüklenmekle

birlikte yasaklanmadığını görmekteyiz. Yasaklanan oyunlar boşa vakit geçirilmesine neden olan veya kişiye ve çevresine zarar veren oyunlardır diyebiliriz. Hz. Peygamberimiz, kumar ve falcılık gibi oyunların bu yüzden yasaklandığını belirtmiştir. Ama yüzmeye, okçuluğa, güreşe, koşmaya gibi zevk veren ve insana faydası olan oyunları hem oynamış hem de oynanması yönünde teşvik etmiştir (Kalender, 1999).

İslam düşünürü Gazali, İhya’da, ailelere dersten sonra bir miktar oyun oynamaları için çocuklarına izin vermelerini tavsiye etmiştir. Çünkü, bu oyun sayesinde çocuk okul yorgunluğunu giderebilmektedir. Eğer çocuğun oyun oynaması yasaklanır ve yalnız derse bağlanırsa, basireti ölür, zekası kaybolur, daima dertli ve sıkıntılı halde olur (Gazali, 1975, s. 168). Aynı şekilde İbn Miskeveyh de çocuğa, bazı vakitlerde eğitimin yorgunluğunu gidermek amacıyla oynama izni verilmesi gerektiğini söylemiştir (Miskeveyh, 2013, s. 79). Tusi’ye göre ara sıra oyuna izin verilmelidir, ama bu oyun fazla yorgunluk ve acı içermemelidir. Böylece çocuk, gördüğü eğitimin yorgunluğunu atabilir ve böylece zihni körelmez (Tusi, 2016, s. 212). İbn Sina “el-Kanun fi’t-Tıbb” adlı eserinde çocuğu kitaplarla baş başa bırakarak en tabii ihtiyacı olan oyundan uzaklaştırılmasını hem bedensel hem zihinsel gelişim açısından sakıncalı görmüştür (Özen, 1999, s. 20-21).

Eğitimde oyunun yeri ve önemine dair bu bilgilerden sonra günümüzdeki durumuna değinmek gerekmektedir. Günümüz dünyasındaki değişim ve dönüşümler ülkelerin eğitim anlayışlarında da bazı değişim ve düzenlemeleri zorunlu kılmıştır. Geleneksel anlama biçimleri ve uygulamalardan uzaklaşmak gerektiği fikri ağırlık kazanmış ve yeni bir anlayış önerilmiştir. Eğitimde öğretmen merkezli bir eğitim-öğretim anlayışı yerine bilgiyi kendi yapılandıran öğrenci merkezli bir eğitim-öğretim anlayış gelmiştir (Zengin, 2011, s. 9).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programı da bu değişimden etkilenmiş ve 2010 yılında güncellenmiştir. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde yeni bir içerik düzenlemesi yapılmış ve çocukların öğrenme ve öğretme sürecinde daha aktif olacağı yeni yöntem ve teknikler kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntem ve tekniklerden biri de eğitsel oyun yöntemidir. Demirel, eğitsel oyun yöntemini, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve daha rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan bir öğretim tekniği olarak tanımlamıştır (Demirel, 2015, s. 118). Eğitsel oyunları, oyunlardan ayıran özellik öğretim içinde dersin kazanımlarını öğretmeye yönelik planlanmış oyunlar olmalarıdır.

Eğitsel oyun yöntemi, oyunun çocuğun hayatındaki işlevselliğinden hareketle geliştirilmiş bir yöntemdir. Dersin kazanımlarına ve içeriğine göre düzenlenmiş

oyunlar sınıfta öğretmenin kontrolünde oynanır. Öğrenci bu yöntem ile öğrenmeden zevk alır ve derse ilgisi çoğalır. Oyun ile öğrendiği kavramları kullanabilir, yeni durumlara uygulayabilir. Oyun sırasında birçok duyusu etkindir ve öğrenmeye odaklanmıştır. Bir öğretmen eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin ne kadar fazla sayıda duyusuna yönelirse o oranda etkili bir öğretim sağlamış olur (Küçükahmet, 2011, s. 53). Oyun çocuğun birden fazla duyusunu kullanabileceği bir öğrenme ortamı sunar. Çocuk için okulu sıkıcı soğuk binalar olmaktan çıkarırken eğitimi de daha yaratıcı ve aktif hale dönüştürür.

Eğitsel oyunun eğitim açısından bu olumlu katkıları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde yöntem olarak tercih edilmesine neden olmuştur. Bu anlamda eğitsel oyun yönteminin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretimine nasıl bir katkı sunacağına dair araştırmalara ihtiyaç vardır.

### **Konu ve Problem**

Din eğitiminde oyunun etkili bir öğretim yöntemi olmasına rağmen çok da kullanılmadığını söyleyebiliriz. Din öğretiminin geçmişine baktığımızda öğretmen merkezli anlatıma dayalı yöntemin genelde tercih edildiğini görebiliriz. Oysaki çocuklar erken yaşlarda dini kavramlarla ve din öğretimi ile muhatap olmaktadır ve çocuklar için oyun eğlenceli ve kalıcı bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Din öğretiminin de bu zengin öğretim ortamından faydalanması bir ihtiyaçtır. Bu bağlamda araştırmamızda Din eğitiminde oyunun işlevselliğinden ve çocuğun hayatındaki öneminden hareketle “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde öğretmen merkezli geleneksel yöntemin uygulandığı sınıf ile eğitsel oyun yönteminin uygulandığı sınıf arasında akademik başarı puanları ve derse karşı tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır.

Araştırmamızda İlkokul 4. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi “Hz. Muhammed” öğrenme alanı “Hz. Muhammed’i Tanıyalım?” ünitesi için “eğitsel oyun yönteminin uygulandığı grup ile öğretmen merkezli anlatım, soru-cevap gibi yöntemlerin uygulandığı grubun akademik başarıları ve derse tutumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusu doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğretmen merkezli yöntemin uygulandığı sınıf ile eğitsel oyun yönteminin uygulandığı sınıfın uygulama öncesi ve sonrası akademik başarılarının arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

2. Öğretmen merkezli yöntemin uygulandığı sınıfın uygulama öncesi ve sonrası akademik başarılarının arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

3. Eğitsel oyun yönteminin uygulandığı sınıfın uygulama öncesi ve sonrası akademik başarılarının arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

4. Öğretmen merkezli yöntemin uygulandığı sınıf ile eğitsel oyun yönteminin uygulandığı sınıfın uygulama öncesi ve sonrası Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine karşı tutumları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

5. Öğretmen merkezli yöntemin uygulandığı sınıfın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine karşı uygulama öncesi ve sonrası tutumları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

6. Eğitsel oyun yönteminin uygulandığı sınıfın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine karşı uygulama öncesi ve sonrası tutumları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

### **Amaç ve Önem**

Araştırmamızı yaparken din eğitiminde eğitsel oyunlar üzerine yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu fark edilmiş ve yapılan bu çalışmayla da alana katkı sağlanması amaçlanmıştır. Din eğitimi alanında eğitsel oyunlara dair yapılan akademik çalışmalar incelediğinde bir adet doktora tezi ve dört adet yüksek lisans tezi tespit edilmiştir. Kalender (1999) , “Din Eğitiminde Oyun” adlı doktora tezinde, Din Eğitimi’nin “oyun” a bakış açısını ortaya koymaya çalışmıştır. Din eğitimi alanında tek doktora tezi olma özelliği taşıyan çalışma literatür araştırmasına dayanmaktadır. Özen (1999), “İslam Eğitimcilerinde Bazılarına Göre Çocukta Oyun ve Oyuncak” başlıklı yüksek lisans tezinde literatür taraması yaparak “oyun” u farklı açılardan incelemiştir. Özen, İslam eğitimcilerinden İbn Sina, Gazali, İbn Hacc el- Abderi, Erzurumlu İbrahim Hakkı, Muallim M. Cevdet, Ahmed Çelebi, Kazım Karabekir, Satı el- Husri Mustafa, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu’nun oyun ile ilgili görüşlerini ele almıştır. Zengin (2002), “Eğitsel Oyunlar ve İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinde Kullanımı” adlı yüksek lisans çalışmasında, literatür taraması yaparak oyun ve eğitsel oyun kavramlarını incelemiş ve ilköğretim DKAB dersinde farklı konu ve basamaklarda kullanılabilecek oyunları tespit etmiştir. Ama bu tespit sırasında bir alan çalışması yapmamıştır. Çangır (2008) , “İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyun Yönteminin Uygulanma Durumu” adlı yüksek lisans çalışmasında, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde eğitsel oyun yönteminin uygulanma durumu incelenmiştir. Araştırmaya İstanbul Tuzla ilçesinde 23 İlköğretim okulunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni

olarak görev yapan 30 öğretmen ve ilköğretim okullarında öğrenim gören 6,7. ve 8. sınıf öğrencilerinden 500'ü katılmıştır. Çangır'ın çalışması Din eğitiminin eğitsel oyunun kullanımına dair yapılmış ilk alan çalışması olması nedeniyle önemlidir. Karasan (2013), "4 ve 5. Sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Oynatılabilecek Eğitsel Oyunlar" adlı tez çalışmasında, birinci bölümde literatür taraması yaparak eğitsel oyunu ele almış ve sonrasında ikinci bölümde DKAB derslerinde uygulanabilecek özgün oyun örnekleri geliştirmiştir. Karasan'ın çalışması Zengin'in çalışmasına benzer bir özellik göstermektedir.

Din eğitiminde oyunu başlı başına konu edinen kitaplar azdır. Zengin, Arslan, Uçar, & Aydoğdu'ya (2014) ait, "Din, Ahlak ve Değerler Öğretimi için Eğitsel Oyunlar" adlı eser din, ahlak ve değerlerin öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilmiş özgün 87 adet eğitsel oyun tasarımı yer almaktadır. Kuzu (2015), "Din ve Ahlak Öğretiminde Oyun Örnekleri" adlı eser kitabın birinci bölümünde oyun ve eğitsel oyun yöntemi üzerinde durmuş, ikinci bölümde ise DKAB öğretmenlerine derslerinde uygulayabilecekleri örnek oyunları sunmuştur. Yorulmaz (2014), "Oynayalım Öğrenelim Din Eğitiminde Kullanılabilecek Eğitsel Oyunlar" adlı kitabın girişinde çocuğun eğitiminde oyunun yeri, gelişimine katkısı ele alınmıştır. Sonrasında din eğitiminde kullanılabilecek oyunlara yer verilmiştir. Oyunların birçoğu çocukların ya da yetişkinlerin oynadıkları oyunlardan yapılmış uyarlamalardır.

Oyunu başlı başına konu edinmemiş olup din öğretimi için yöntem yazan kitapların içeriğinde oyuna ayrılmış bölümler mevcuttur. Aydın (2016) "Din Öğretiminde Yöntemler" adlı kitabında "Öğrenme ve Öğretme Süreçleri bölümünde öğretme yaklaşımları arasında "Oyun Yoluyla Öğretim" yaklaşımını açıklamıştır. "Din Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler" bölümünde "Eğitsel oyunları" ele almıştır. Doğan ve Tosun (2003)'un kaleme aldığı "İlköğretim 4. ve 5. sınıflar için din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi" adlı eser beş bölümden oluşup din öğretimine dair bilgiler içermektedir. Beşinci bölümde din öğretiminde uygulanabilecek yöntem, teknik ve stratejiler üzerinde durulmakta ve örnek ders işlenişleri sunulmaktadır. Kitabın içeriğinde oyuna da değinilmektedir. Yorulmaz (2015)'in "Dijitalleşen Din" adlı eserinde : "*Dijital Oyunlardaki Din ve Din Eğitiminde Dijital Oyunların Kullanılma İmkanı*" çalışması yer almaktadır. Bu çalışmada üç bölümde dijital oyun, dijital oyun ve din, oyunlardaki din konuları ele alınmıştır.

Daha önce belirttiğimiz gibi din eğitiminde eğitsel oyunlar üzerine yapılan çalışmaların sayısı sınırlı olup alanda yapılan tek akademik çalışma Çangır'a

aittir. Çangır'ın çalışması Din eğitimin eğitsel oyunun kullanımına dair yapılmış ilk alan çalışması olması nedeniyle önemlidir. Bu çalışma, Çangır'ın çalışmasında sonra alanda yapılan ikinci çalışmadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular yeni çalışmalara ışık tutması açısından değerlidir. Özellikle 4. Sınıf öğrencileri üzerinde böylesi bir deneysel çalışmanın yapılması din eğitimine önemli veriler sunacaktır.

## **Yöntem**

Bu çalışmada esas olarak oyun kavramı betimlenmiş ve 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisinin öğretiminde eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada problemin tanımlanması için literatür taraması yapılmış ve alan çalışmasında deneysel model kullanılmıştır.

Araştırmada problemin tanımlanması için kullanılan literatür taraması, araştırılan konuda diğer düşünür, araştırmacı ve uygulayıcıların ürettikleri bilgilerin bulunması, değerlendirilmesi ve sentezlenmesi ile mevcut durumun öğrenilmesi için yürütülen sistemli bir süreçtir. (Karasar, 2016, s. 94) Böylece oyun kavramı ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde eğitsel oyun yönteminin kullanımına dair kuramsal çerçeve betimlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu modelde deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulur ve her iki grupta da eşit koşullarda deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır (Karasar, 2016, s. 130). Deneme modeli, neden-sonuç ilişkisini sınamak amacıyla, bilimsel yöntemde belirlenen sınavıcı ölçütlerin öngördüğü verilerin araştırmacının kendi kontrolü altında üretilip değerlendirildiği; bağımlı, bağımsız ve kontrol değişkenleri ile kurgulanan bir ortam düzenlemeleridir. Deneme modeli ile yapılan her araştırmada, mutlaka bir karşılaştırma vardır (Karasar, 2016, s. 120-121).

Araştırmada 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi “Hz. Muhammed” öğrenme alanı “Hz. Muhammed’i Tanıyalım?” ünitesinin ilk üç konusunun öğretiminde eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma için oluşturulan deney modelinin görünümü şöyledir:

**Tablo 1:** Araştırma Deney Modeli Tablosu

Gruplar	Öntest	DeneySEL İşlem	Sontest
Deney	Test 1.1	Eğitsel oyunlarla öğretim	Test 1.2
Kontrol	Test 2.1	Öğretmen merkezli öğretim	Test 2.2

## Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2016–2017 Eğitim-Öğretim yılında Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini okuyan 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreni, İstanbul ilinde okuyan 4. Sınıf öğrencileridir. Çalışma evreni çok geniş olduğundan örneklem yoluna gidilmiştir. Örneklemenin evreni iyi temsil etmesi gerektiğinden, mevcut uygulama koşullarından hareketle örneklem seçilirken akademik, sosyal ve ekonomik koşullar göz önünde bulundurulmuş ve İstanbul/Ümraniye - Teletaş İlkokulu 4/1 (Kontrol grubu, 38 kişi) ve 4/A (Deney grubu, 38 kişi) sınıfları örneklem olarak seçilmiştir. Deney ve kontrol grupları oranlı örneklem tekniği ile belirlenmiştir. Bu örnekleme tekniği evrende araştırma açısından önemli sayılan alt grupların bütün içindeki oranlara göre örnekleme temsiline öngören bir tekniktir (Karasar, 2016, s. 151).

Bu sınıfların belirlenmesinde şu hususlar dikkate alınmıştır:

1. Belli aralıklarla 4. Sınıflar için kazanım değerlendirme sınavları uygulanmaktadır. Bu sınav sonuçlarına göre iki sınıfın akademik başarıları genelde birbirine yakın çıkmaktadır.
2. Her iki sınıfın öğretmeni çalışmaya olumlu destek sağlayarak araştırmanın sağlıklı ilerlemesine yardımcı olmuşlardır.
3. Her iki sınıfın veli profilleri ekonomik durumları, sosyo-kültürel yapıları ve akademik düzeyleri açısından yaklaşık olarak bir birine benzer bir durumdadır.

**Tablo 2:** Araştırma Örneklem Tablosu

Grup	Kız	Erkek	Toplam
Deney (4/A)	21	17	38
Kontrol (4/1)	22	16	38
Toplam	43	33	76



## **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada kullanılmak üzere gerekli olan verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine yönelik öğrenci tutum ölçeği, öğrenci öz değerlendirme ve veli gözlem formu kullanılmıştır.

Araştırmada kullanacağımız başarı testinin amacı; öğrenim süreci başında ve sonunda öğrencilerin düzeylerini belirlemektir. Araştırmada kullanacağımız testin kapsamı; 4. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi “Hz.Muhammed” öğrenme alanı “Hz. Muhammed’i Tanıyalım?” ünitesinin ilk üç konusu ve konulara ait üç kazanımdır.

Başarı testi verileri SPSS 24 veri analiz programına girilerek testin Cronbach’s Aplha güvenirlik katsayısı değeri 0,87 olarak bulunmuştur. Bu işlemlerden geçerek hazırlanan başarı testinin araştırmada kullanılabilecek geçerliliğe ve güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmacı tarafından ilgili literatür taranarak, bir uzman ve iki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenin fikri alınarak Deney ve kontrol gruplarına uygulanmak üzere bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Söz konusu tutum ölçeği 5’li likert olarak hazırlanmış ve “Her zaman, Çoğunlukla, Bazen, Nadiren ve Hiçbir zaman” seçenekleri ile deney grubu öğrencilerin tutumlarındaki değişimin daha net bir şekilde gözlemlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda tutum ölçeğinin verileri SPSS 24 veri analiz programına girilerek ölçeğin Cronbach’s Aplha güvenirlik katsayısı değeri 0.73 olarak hesaplanmıştır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi “Hz. Muhammed” öğrenme alanı “Hz. Muhammed’i Tanıyalım?” ünitesinin ilk üç konusu ve konulara ait üç kazanıma dair yeterliliklerini ölçmek için bir öz değerlendirme ölçeği oluşturulmuştur. Uzman görüşü ve iki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenin görüşü alınarak hazırlanan 16 soruluk 3’lü likert ölçeğinde “Her zaman”, “Bazen” ve “Hiçbir zaman” seçenekleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öz değerlendirme ölçeğinin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı 0.75 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca uygulamaya katılan çocuklardan bir eğitsel oyunu evde oynamaları istenmiştir. Oyun sonunda velilerin geri bildirim vermeleri için bir form düzenlenmiş ve öğrencilere verilmiştir.

## Hipotezler

Bu araştırmada “Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eğitsel oyunla öğretim yönteminin kullanılması ile öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki vardır” ana varsayımından hareketle şu alt varsayımlar oluşturulmuştur:

1. Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eğitsel oyunla öğretim yönteminin kullanılması ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki vardır.

2. Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eğitsel oyunla öğretim yönteminin kullanılması ile öğrencilerin derse tutumları arasında pozitif bir ilişki vardır.

3. Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eğitsel oyunla öğretim yönteminin kullanılması ile öğrencilerin dersin öğretmenine karşı tutumları arasında pozitif bir ilişki vardır.

4. Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersinde Eğitsel oyunla öğretim yöntemi 4. Sınıf öğrencileri için uygulanabilir bir yöntemdir.

5. Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersinde Eğitsel oyunla öğretim yöntemi aktif bir öğretim ortamı sunarak kalıcı öğrenmelerin gerçekteşmesini sağlar.

## Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2016–2017 eğitim öğretim yılı, İstanbul ili Ümraniye ilçesi Teletaş İlkokulu,

2. 4/A ve 4/I şubelerindeki toplam 76 öğrenci ile,

3. İçerik olarak 4. Sınıf Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersi “Hz. Muhammed” öğrenme alanı “Hz. Muhammed’i Tanıyalım” ünitesi “Hz. Muhammed’in Doğduğu Çevreyi Tanıyalım”, “Hz. Muhammed’in Aile Büyüklerini Tanıyalım”, “Hz. Muhammed’in Doğumu, Çocukluk ve Gençlik Yılları” konuları ve “Hz. Muhammed’in doğduğu çevrenin dinî, sosyal ve ekonomik özelliklerini örnekler vererek açıklar”, “Hz. Muhammed’in aile büyüklerini tanı”, “Hz. Muhammed’in doğumu, çocukluk ve gençlik yıllarını özetler” kazanımları ile,

4. Zaman olarak üç haftalık bir süreçte her konu için 2 ders saati ile,

5. Öğretim yöntemi olarak deney grubuna ağırlıklı olarak uygulanan eğitsel oyun yöntemi ve kontrol grubuna uygulanan öğretmen merkezli öğretim yöntemleri ile,

6. Veri toplama aracı deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı testi, derse yönelik tutum ölçeği, öğrenci öz değerlendirme formu ve veli gözlem formu ile sınırlıdır.

## **Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya ait alt problemlere ilişkin veriler değerlendirilerek yorumlanmıştır. Buna göre öncelikle öntest ve sontest ile elde edilen veriler sunularak yorumlanmıştır. Ardından öğrenci öz değerlendirme formları ve veli gözlem formları ile elde edilen bulgular ışığında açıklamalar yapılmıştır.

### **Öntest-Sontest Formlarına Ait Bulgular**

İki örneklem grubu arasında ortalamalar açısından fark olup olmadığını araştırmak için Independent Samples T-Test kullanılmış; bir örneklemin bir değişkene ait iki farklı zamandaki ölçümlerine ilişkin ortalamalarının karşılaştırılarak söz konusu ortalamalar arasındaki farkın belirli bir güven düzeyinde önemli olup olmadığını test etmek amacıyla Paired Samples T-Testi kullanılmıştır. Öntest-Sontest Formlarından elde edilen veriler SPSS (Versiyon 24) programında, Independent Samples ve Paired Sample T-Testi analizleri ile değerlendirilmiş ve anlamlılık derecesi  $p < 0,05$  olarak kabul edilmiştir.

**Tablo 3:** Kontrol ve Deney Gruplarına ait Öntest Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Independent Samples T-Testi sonuçları

Sınıf	N	Ortalama	SS	t	p
Kontrol Grubu	38	29,47	13,40	2,684	0,009
Deney Grubu	38	20,79	14,77		

Yukarıdaki Tablo 3'e göre deney grubunun öntest başarı puanı ortalaması 20,79 iken kontrol grubunun öntest başarı puanı ortalaması 29,47'dir. Deney ve kontrol gruplarının istatistiksel olarak öntest başarı puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit için bağımsız gruplar için kullanılan "t" testi uygulanmıştır.  $P < 0.05$  değeri için sonuç 0,009 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre 0,009 değeri, 0,05 değerinden küçük olduğundan iki grubun öntest bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yani kontrol grubunun "Hz. Muhammed'i Tanıyalım" ünitesi ile ilgili bilgi düzeyinin deney grubundan daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4:** Kontrol ve Deney Gruplarına ait Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin İndependet Samples T-Testi Sonuçları

Sınıf	N	Ortalama	SS	t	p
Kontrol Grubu	38	77,24	17,35	-1,137	0,259
Deney Grubu	38	82,11	19,89		

Yukarıdaki Tablo 4'e göre deney grubunun sontest başarı puanı ortalaması 82,11 iken kontrol grubunun sontest başarı puanı ortalaması 77,24 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre uygulama sonunda her iki grupta da belirli düzeyde öğrenmenin gerçekleştiği, yani sontest puanında olumlu yönde farklılaşma meydana geldiği söylenebilir. Deney ve Kontrol grubu başarı ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar için uygulanan "t" testi sonucuna göre  $p < 0.05$  değeri için bulunan 0,259 değeri, 0,05 değerinden büyük olduğundan her iki grubun başarı puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ancak önceki tabloda grupların öntest başarı puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştik. Öntest başarı puanlarında Kontrol grubu lehine olan bu fark kapanarak sontest başarı puanları arasında bir denklik oluşmuştur. Bu durum eğitsel oyunların uygulandığı deney grubunun daha başarılı olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemine göre her iki grubun öntest başarı puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma meydana gelmesine rağmen, deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamış; buna rağmen deney grubunun başarı ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmüştür. Bundan hareketle akademik başarıya ulaşmada öğretmen merkezli yöntemle göre eğitsel oyun yönteminin daha etkili olduğunu söyleyebilir.

**Tablo 5:** Kontrol grubunun ön-test ve son-test değerlerinin karşılaştırılmasına ilişkin Paired Sample T-Testi sonuçları

Kontrol Grubu	N	Ortalama	SS	t	p
Öntest	38	29,47	13,39572	-15,310	0,000
Sontest	38	77,24	17,34769		

Öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun öntest ve sontest sonuçları Tablo 5'de verilmiştir. Buna göre kontrol grubunun öntest ortalaması 29,47 iken, sontest ortalamasının 77,24'e yükseldiği görülmektedir.

Kontrol grubunun öntest ve sontest başarı puanı ortalamaları arasındaki artış yaklaşık 47 puandır. Bu puan yüzdellik olarak %162'ye denk gelmektedir. Her iki ortalama arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucuna göre  $p < 0.05$  değeri için bulunan 0,000 değeri, 0,05 değerinden küçük olduğundan başarı puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulgu öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarında bir artış olduğunu göstermektedir.

**Tablo 6:** Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Değerlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Paired Sample T-Testi Sonuçları

<i>Deney Grubu</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Öntest</i>	<i>38</i>	<i>20,79</i>	<i>14,77426</i>	<i>-15,722</i>	<i>0,000</i>
<i>Sontest</i>	<i>38</i>	<i>82,11</i>	<i>19,88588</i>		

Tablo 6'da görüldüğü gibi eğitsel oyunların uygulandığı deney grubunun öntest ve sontest başarı puanları incelendiğinde deney grubunun öntest ortalamasının 20,79 iken sontest ortalamasının 82,11 olduğu görülmektedir. Deney grubunun öntest ve sontest başarı puanı ortalamaları arasındaki artış yaklaşık 61 puandır. Bu da %295'lik bir orana denk gelmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonucuna göre  $p < 0.05$  değeri için bulunan 0,000 değeri, 0,05 değerinden küçük olduğundan başarı puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulgu eğitsel oyunlara dayalı öğretimin uygulandığı deney grubundaki öğrenci başarısında bir artış olduğunu göstermektedir.

Ayrıca akademik başarı bağlamında kontrol grubundaki artış %162 iken deney grubundaki artış %295'tir. Yani öğretmen merkezli yöntemin uygulandığı sınıfta doğal olarak bir başarı söz konusudur. Çünkü daha önce bilgileri olmayan bir konuda öğrenciler ders almışlardır. Bu anlamda % 162 başarı beklenebilir bir durumdur. Aynı şekilde eğitsel oyunun uygulandığı sınıftaki öğrenciler de daha önce bilgileri olmayan bir konuda ders almışlardır. Ama eğitsel oyunun uygulandığı sınıftaki başarı öğretmen merkezli yöntemin uygulandığı sınıfın başarısını neredeyse ikiye katlamış %295 olmuştur. Bu bulguya göre deney grubunda daha kalıcı ve başarılı bir öğrenme gerçekleşmiştir.

**Tablo 7:** Kontrol ve Deney Gruplarına ait Öntest Tutum Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin İndependet Samples T-Testi Sonuçları

<i>Sınıf</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Kontrol Grubu</i>	38	82,13	11,81655	-0,885	0,379
<i>Deney Grubu</i>	38	80,08	8,05515		

Yukarıdaki tablo 7'ye göre deney grubunun öntest tutum puanı ortalaması 80,08 iken kontrol grubunun 82,13'tür. Bu iki ortalama arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar için uygulanan "t" testi sonucuna göre  $p < 0.05$  değeri için bulunan 0,379 değeri 0,05 'ten büyüktür. Bu sonuca göre her iki grubun uygulama öncesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine karşı tutumları benzer özelliktedir.

**Tablo 8:** Kontrol ve Deney Gruplarına ait Sontest Tutum Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin İndependet Samples T-Testi Sonuçları

<i>Sınıf</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Kontrol Grubu</i>	38	81,71	11,65705	1,288	0,202
<i>Deney Grubu</i>	38	84,92	10,01993		

Yukarıdaki Tablo 8'e göre kontrol grubunun sontest tutum puanı ortalaması 81,71 iken deney grubunun 84,92'dir. Bu iki ortalama arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar için uygulanan "t" testi sonucuna göre  $p < 0.05$  değeri için bulunan 0,202 değeri 0,05 'ten büyüktür. Bu sonuca göre her iki grubun uygulama sonrası Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine karşı tutumları benzer özelliktedir.

**Tablo 9:** Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired Sample T-Testi Sonuçları

<i>Sınıf</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Öntest Tutum</i>	38	80,08	8,05515	-2,322	0,023
<i>Sontest Tutum</i>	38	84,92	10,01993		

Tablo 9'da görüldüğü gibi eğitsel oyunların uygulandığı deney grubunun öntest ve sontest tutum puanları incelendiğinde deney grubunun öntest ortalamasının 80,08 iken sontest ortalamasının 84,92 olduğu görülmektedir. Deney grubunun öntest ve sontest tutum puanı ortalamaları arasındaki artış yaklaşık 4 puandır. Bu iki ortalama arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar için uygulanan "t" testi sonucuna göre  $p < 0.05$  değeri için

bulunan 0,023 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre 0,023 değeri, 0,05 değerinden küçük olduğundan öntest tutum ve sontest tutum ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak eğitsel oyunların öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 10:** Kontrol Grubunun Ön-Test ve Son-Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired Sample T-Testi Sonuçları

<i>Sınıf</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Öntest Tutum</i>	<i>38</i>	<i>82,13</i>	<i>11,81655</i>	<i>0,156</i>	<i>0,876</i>
<i>Sontest Tutum</i>	<i>38</i>	<i>81,71</i>	<i>11,65705</i>		

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğretmen merkezli yöntemin uygulandığı kontrol grubunun öntest ve sontest tutum puanları incelendiğinde kontrol grubunun öntest ortalamasının 82,13 iken sontest ortalamasının 81,71 olduğu görülmektedir. Bu iki ortalama arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar için uygulanan “t” testi sonucuna göre  $p < 0.05$  değeri için bulunan 0,876 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre 0,876 değeri, 0,05 değerinden büyük olduğundan öntest tutum ve sontest tutum ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulguya dayanarak öğretmen merkezli yöntemin uygulandığı öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine karşı tutumlarında bir değişim olmadığını söyleyebilir. Ama Kontrol grubunun öntest ve sontest tutum puanı ortalamaları arasındaki fark yaklaşık -1 puan olup negatif yönlüdür. Bu bulgudan hareketle öğretmen merkezli yöntemle işlenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine karşı öğrencilerin tutumlarında olumsuz bir etki olduğu tespit edilmiştir.

### **Öğrenci Öz Değerlendirme ve Veli Formlarına Ait Bulgular**

Araştırmacı tarafından deney grubu öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin öğretiminde eğitsel oyunların kullanımına dair değerlendirmelerini ölçmek için bir öz değerlendirme ölçeği oluşturulmuştur. Uzman görüşü ve iki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninin görüşü alınarak hazırlanan 16 soruluk 3’lü likert ölçeğinde “Her zaman”, “Bazen” ve “Hiçbir zaman” seçenekleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öz değerlendirme ölçeğinin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı 0.75 olarak hesaplanmıştır. Veli gözlem formlarından elde edilen veriler ve öğrenci öz değerlendirme formlarından elde edilen bulgular şöyledir:

<b>Tablo 11: Öz Değerlendirme Formlarının Sonuçları</b>									
<b>Sorular</b>	<b>Her Zaman</b>			<b>Bazen</b>			<b>Hiçbir zaman</b>		
	Kız	Erkek	N	Kız	Erkek	N	Kız	Erkek	N
1. Din dersindeki oyunları seviyorum.	18 %62	11 %38	29 %76	3 %43	4 %57	7 %18	0	2 %100	2 %5
2. Din dersindeki oyunları ders dışında da oynuyorum.	8 %73	3 %27	11 %29	11 %55	9 %45	20 %53	2 %29	5 %71	7 %18
3. Dini oyunla daha iyi öğreniyorum.	12 %50	12 %50	24 %63	9 %75	3 %25	12 %32	0	2 %100	2 %5
4. Oyunlarda arkadaşlarımı daha iyi tanıyorum.	12 %55	10 %45	22 %58	8 %62	5 %38	13 %34	1 %33	2 %67	3 %8
5. Oyunlarda kazanma hırsımı kontrol edebiliyorum.	13 %65	7 %35	20 %53	8 %50	8 %50	16 %42	0	2 %100	2 %5
6. Oyunun kurallarına uymaya özen gösteriyorum.	20 %61	13 %39	33 %87	1 %25	3 %75	4 %11	0	1 %100	1 %3
7. Oyunda kaybetmekten korkuyorum.	3 %75	1 %25	4 %11	8 %57	6 %43	14 %37	10 %50	10 %50	20 %53
8. Oyunda başarılı olmak için derse çalışarak geliyorum.	14 %61	9 %39	23 %61	6 %55	5 %45	11 %29	1 %25	3 %75	4 %11
9. Oyunlarda oynamak için parmak kaldırıyorum.	15 %56	12 %44	27 %71	6 %67	3 %33	9 %24	0	2 %100	2 %5
10. Oyunun sonunda bir ödül ve ya not almayı bekliyorum.	5 %63	3 %37	8 %21	9 %60	6 %40	15 %39	7 %47	8 %53	15 %39
11. Din dersinde oynanan oyunlar bu dersi sevmemi etkiledi.	15 %52	14 %48	29 %76	2 %67	1 %33	3 %8	4 %67	2 %33	6 %16
12. Din dersinde oynanan oyunlar öğretmenimi sevmemi sağladı.	18 %58	13 %42	31 %82	3 %43	4 %57	7 %18	0	0	0
13. Din dersinin olduğu günler okula gelme isteğim arttı.	20 %69	9 %31	29 %76	1 %14	6 %86	7 %18	0	2 %100	2 %5
14. Oyun aracı ile öğrendiklerim okul dışında diğer insanlar ile iletişimimi artırdı.	13 %81	3 %19	16 %42	7 %44	9 %56	16 %42	1 %17	5 %83	6 %16
15. Oyun ile öğrendiğim kısa bilgileri merak edip araştırma isteğim arttı.	11 %55	9 %45	20 %53	8 %62	5 %38	13 %34	2 %40	3 %60	5 %13
16. Oyunda kendimi istediğim gibi gösterebiliyorum.	8 %53	7 %47	15 %39	12 %63	7 %37	19 %50	1 %25	3 %75	4 %11



Öz değerlendirme formunun “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersindeki oyunları seviyorum” önermesine öğrencilerin %76,3’ü “Her zaman” , %18,4’ü “Bazen” ,%5,3’ü ise “Hiçbir zaman” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu önermeyi “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersindeki oyunları her zaman seviyorum” şeklinde değerlendirirken bu öğrencilerin %62,07’si kız, %37,93’ü erkektir. Bu bulgulara göre öğrencilerin ders için düzenlenmiş oyunları sevdiği tespit edilmiştir.

Öz değerlendirme formunun “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki oyunları ders dışında da oynuyorum.” önermesine öğrencilerin %28,95’i “Her zaman” , %52,63’ü “Bazen” ,%18,42’si ise “Hiçbir zaman” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu önermeyi “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki oyunları ders dışında bazen oynuyorum” şeklinde değerlendirirken bu öğrencilerin %55’i kız, %45’i erkektir. Bu bulgudan hareketle dersin kazanımlarına göre planlanmış eğitsel oyunların çocukların evde veya sokakta oynadığı oyunlara tam olarak dönüşmemiştir. Bununla birlikte veli gözlem formlarından elde edilen bulgulara göre öğrencilerin aileleriyle birlikte seçtikleri bir eğitsel oyunu oynama oranları 38 öğrenciden 17 öğrencidir. Yüzde olarak bu, sınıfın %45’i anlamına gelmektedir. Bu bulguya göre eğitsel oyunların çocukların evde veya sokakta oynadığı oyunlara tam olarak dönüşmediği tespit edilmiştir.

Öz değerlendirme formunun “Dini oyunla daha iyi öğreniyorum.” önermesine öğrencilerin %63,16’ı “Her zaman” , %31,58’i “Bazen” ,%5,26’sı ise “Hiçbir zaman” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu önermeyi “Dini oyunla her zaman daha iyi öğreniyorum” şeklinde değerlendirirken bu öğrencilerin %50’si kız, %50’si erkektir. Bu sonuca göre hem kız hem erkek öğrenciler açısından din eğitiminde eğitsel oyun yöntemi başarılı bir sonuç vermiştir. Ayrıca veli gözlem formlarında velilere “Bu oyunların eğitim öğretime katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz? Neden?” diye soruldu. Soruya “Evet” diyen ve “Neden?” sorusunu açıklayan velilerden biri şöyle demiştir: “Evet, sıkıcı olmadığı için öğrenme isteğini artırıyor”. Diğer bir veli düşüncelerini, “ Evet, çünkü bu sayede bilgiler hafızamıza daha iyi yerleşiyor” şeklinde ifade etmiştir. Soruya “Hayır” diyen velilerden “neden?” sorusunu açıklayan bir veli “Hayır düşünmüyorum, çalışan insan oyunsuz da başarılı olur, oyunun biraz katkısı olur.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Bu alıntılar sonrası, formların, istatistiksel olarak değerlendirmesini yaparsak, velilerin %88’i “Evet, oyun öğrenmeye katkı sağlıyor.” derken geriye kalan %12’si ise “Hayır, oyun öğrenmeye etki etmiyor.” dediğini tespit edilmiştir. Bu sonuca göre velilerin, eğitsel oyunun din eğitimine katkı sağladığını düşünmektedir.

Öz değerlendirme formunun “Oyunlarda arkadaşlarımı daha iyi tanıyorum.” önermesine öğrencilerin %57,89’u “Her zaman” , %34,21’i “Bazen” ,%7,89’u ise “Hiçbir zaman” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu önermeyi “Oyunlarda arkadaşlarımı her zaman daha iyi tanıyorum.” şeklinde değerlendirirken bu öğrencilerin %54,55’i kız, %45,45’i erkektir. Öğrencilerin çoğunluğu önermeyi “Oyunlarda arkadaşlarımı her zaman daha iyi tanıyorum.” şeklinde değerlendirmiştir. Bu veriye göre oyunun, çocuğun arkadaşlarını daha iyi tanımmasına ve böylece daha iyi bir sosyal iletişim kurmasına yardımcı olmuştur.

Öz değerlendirme formunun “Oyunlarda kazanma hırsımı kontrol edebiliyorum.” önermesine öğrencilerin %52,63’ü “Her zaman” , %42,11’i “Bazen” ,%5,26’sı ise “Hiçbir zaman” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu önermeyi “Oyunlarda kazanma hırsımı her zaman kontrol edebiliyorum.” şeklinde değerlendirirken bu öğrencilerin %65’i kız, %35’i erkektir. Bu veriye göre öğrencilerin oyundaki kazanma hırslarını kontrol edebildiklerini ve oyunu bir yarışmaya çevirmedikleri tespit edilmiştir.

Öz değerlendirme formunun “Oyunun kurallarına uymaya özen gösteriyorum.” önermesine öğrencilerin %86,84’ü “Her zaman” , %10,53’ü “Bazen” ,%2,63’ü ise “Hiçbir zaman” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu önermeyi “Oyunun kurallarına uymaya her zaman özen gösteriyorum.” şeklinde değerlendirirken bu öğrencilerin %60,61’i kız, %39,39’u erkektir. Bu bulguya göre eğitsel oyunda çocukların kurallara uyulması gerektiğini bilincinde olduğu tespit edilmiştir. Oyunun kurallarına uyulmadığında çocuk oyun dışında kalacaktır ve bu da bir çocuk için en etkili ceza yoludur. Böylece çocuklar daha sonraki yetişkin hayatlarında karşılaşacakları kurallara uymada daha kolay uyum sağlayacaklardır.

Öz değerlendirme formunun “Oyunda kaybetmekten korkuyorum.” önermesine öğrencilerin %10,53’ü “Her zaman” , %36,84’ü “Bazen” ,%52,63’ü ise “Hiçbir zaman” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu önermeyi “Oyunda kaybetmekten hiçbir zaman korkmuyorum.” şeklinde değerlendirirken bu öğrencilerin %50’si kız, %50’si erkektir. Bu bulguya göre daha önce de tespit ettiğimiz gibi öğrencilerin eğitsel oyunu bir rekabet ortamına dönüştürmediği görülmüştür.

Öz değerlendirme formunun “Oyunda başarılı olmak için derse çalışarak geliyorum.” önermesine öğrencilerin %60,53’ü “Her zaman” , %28,95’i “Bazen” , %10,53’ü ise “Hiçbir zaman” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu önermeyi “Oyunda başarılı olmak için derse her zaman çalışarak geliyorum.”

şeklinde değerlendirirken bu öğrencilerin %60,87'si kız, %39,13'ü erkektir. Bu bulguya göre öğrencilerin eğitsel oyun yolu ile derse hazırlıklı gelme konusunda olumlu yönde motive olduğu ortaya çıkmıştır.

Öz-değerlendirme formunun “Oyunlarda oynamak için parmak kaldırıyorum.” önermesine öğrencilerin %71,05'i “Her zaman” , %23,68'i “Bazen” ,%5,26'sı ise “Hiçbir zaman” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu önermeyi “Oyunlarda oynamak için her zaman parmak kaldırıyorum.” şeklinde değerlendirirken bu öğrencilerin %55,56'sı kız, %44,44'ü erkektir. Bu bulguya göre öğrencilerin eğitsel oyunları oynamaya istekli olduğu belirlenmiştir.

Öz değerlendirme formunun “Oyunun sonunda bir ödül ve ya not almayı bekliyorum.” önermesine öğrencilerin %21,05'i “Her zaman” , %39,47'si “Bazen” , %39,47'si ise “Hiçbir zaman” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun yarısı önermeyi “Oyunun sonunda bazen bir ödül ve ya not almayı bekliyorum.” şeklinde değerlendirirken bu öğrencilerin %60'ı kız, %40'ı erkektir. Öğrencilerin çoğunluğunun diğer yarısı önermeyi “Oyunun sonunda hiçbir zaman bir ödül ve ya not almayı beklemiyorum.” şeklinde değerlendirirken bu öğrencilerin %46,67'si kız, %53,33'ü erkektir. Bu bulguya göre öğrencilerin eğitsel oyun sonunda ödül ve not beklentisi açısından farklı düşündüğü tespit edilmiştir.

Öz değerlendirme formunun “Din dersinde oynanan oyunlar bu dersi sevmemi etkiledi.” önermesine öğrencilerin %76,32'si “Her zaman” , %7,89'u “Bazen” ,%15,79'u ise “Hiçbir zaman” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu önermeyi “Din dersinde oynanan oyunlar her zaman bu dersi sevmemi etkiledi.” şeklinde değerlendirirken bu öğrencilerin %51,72'si kız, %48,28'i erkektir. Bu bulguya göre eğitsel oyunlar sayesinde çocukların Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine karşı olumlu bir tutum geliştirmiştir.

Veli gözlem formlarında velilere “Eve gönderilen oyunlar ile Din dersine bakışınız değişti mi? Neden?” diye soruldu. Soruya “Evet” diyen ve “Neden?” sorusunu açıklayan velilerden biri şöyle demiştir: “Evet, çünkü kızım etkinlik yaparak daha fazla dinimizi öğreniyor.” Diğer bir veli düşüncelerini, “Çok beğendim devamlı olmasını isterim, biz Müslümanız elhamdülillah, çok verimli oluyor çocuklar için” şeklinde ifade etmiştir. Soruya “Hayır” diyen ve “Neden?” sorusunu açıklayan iki veliden biri “Hayır değişmedi, Dinimiz özeldir.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Diğer veli ise “Hayır, çünkü aynı çocuğum” demiştir. Bu alıntılar sonrası formların istatistiksel olarak değerlendirmesini yaparsak; velilerin %70'i “Evet, oyun ile daha eğlenceli bir öğrenme gerçekleşiyor”

derken % 6'sının "Biraz değişti", geriye kalan %24'ünün ise "Hayır, oyun ile derse bakış açım değişmedi" dediği tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, eğitsel oyunlar, velilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine karşı olumlu bir tutum geliştirmesine yardımcı olmuştur.

Öz değerlendirme formunun "Din dersinde oynanan oyunlar öğretmeni sevmeyi sağladı." önermesine öğrencilerin %81,58'i "Her zaman", %18,42'si "Bazen" şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu önermeyi "Din dersinde oynanan oyunlar her zaman öğretmeni sevmemi sağladı." şeklinde değerlendirirken bu öğrencilerin %58,06'sı kız, %41,94'ü erkektir. Bu bulguya göre eğitsel oyunlar sayesinde öğrenciler dersin öğretmene karşı olumlu bir tutum geliştirmektedirler.

Öz değerlendirme formunun "Din dersinin olduğu günler okula gelme isteğim arttı." önermesine öğrencilerin %76,32'si "Her zaman", %18,42'si "Bazen", %5,26'sı "Hiçbir zaman" şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu önermeyi "Din dersinin olduğu günler her zaman okula gelme isteğim arttı." şeklinde değerlendirirken bu öğrencilerin %68,97'si kız, %31,03'ü erkektir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin eğitsel oyunla işlenen dersten dolayı okula devam isteklerinin arttığı görülmüştür.

Öz değerlendirme formunun "Oyun aracı ile öğrendiklerim okul dışında diğer insanlar ile iletişimimi artırdı." önermesine öğrencilerin %42,11'i "Her zaman", %42,11'i "Bazen", %15,79'u ise "Hiçbir zaman" şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun yarısı önermeyi "Oyun aracı ile öğrendiklerim her zaman okul dışında diğer insanlar ile iletişimimi artırdı." şeklinde değerlendirirken bu öğrencilerin %81,25'i kız, %18,75'i erkektir. Bu bulguya göre eğitsel oyunların çocukların sosyal ilişkilerine her zaman veya bazen olmak üzere katkı sağladığı görülmüştür.

Öz değerlendirme formunun "Oyun ile öğrendiğim kısa bilgileri merak edip araştırma isteğim arttı." önermesine öğrencilerin %52,63'ü "Her zaman", %34,21'i "Bazen", %13,16'sı "Hiçbir zaman" şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu önermeyi "Oyun ile öğrendiğim kısa bilgileri her zaman merak edip araştırma isteğim arttı." şeklinde değerlendirirken bu öğrencilerin %55'si kız, %45'i erkektir. Bu sonuca göre eğitsel oyunların, öğrencilerin bilgiye yönelmelerini güdülediği tespit edilmiştir.

Öz değerlendirme formunun "Oyunda kendimi istediğim gibi gösterebiliyorum." önermesine öğrencilerin %39,47'si "Her zaman", %50'si "Bazen",

%10,53'ü "Hiçbir zaman" şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu önermeyi "Oyunda kendimi bazen istediğim gibi gösterebiliyorum." şeklinde değerlendirirken bu öğrencilerin %63,16'sı kız, %36,84'ü erkektir. Bu bulgudan hareketle çoğunlukla öğrencinin gerçek kimliğini eğitsel oyun yolu ile bazen ortaya koyduğu görülmüştür.

## **Tartışma ve Sonuç**

"4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi İle Öğretim" adlı deneysel çalışmada öğretimde ağırlıklı olarak eğitsel oyunların kullanıldığı deney grubu ile öğretmen merkezli anlatım, soru-cevap gibi öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarıları ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine karşı tutumlarındaki değişimler karşılaştırılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre uygulamanın başında akademik başarı açısından öğretmen merkezli uygulamanın yapılacağı sınıf ile eğitsel oyunun uygulanacağı sınıf arasında kontrol grubunun lehine 8.68 puanlık bir fark varken uygulama sonrası iki grup arasındaki bu fark kapanmış ve hatta eğitsel oyunun uygulandığı sınıfın lehine 4.87'lik bir puan artışı gerçekleşmiştir. Araştırmadaki diğer bir bulguda ise yine akademik başarı bağlamında öğretmen merkezli yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki artış %162 iken eğitsel oyunun uygulandığı deney grubundaki artış %295'tir. Her iki grupta da artışın olması normal karşılanabilir bir durumdur. Ama eğitsel oyunun uygulandığı sınıftaki başarı öğretmen merkezli yöntemin uygulandığı sınıfın başarısını neredeyse ikiye katlamış ve %295 olmuştur. Bu bulguya göre eğitsel oyun yöntemi ile dersin işlendiği deney grubunda akademik başarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda araştırmanın başında belirlenmiş olan, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eğitsel oyunla öğretim yönteminin kullanılması ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki vardır" varsayımı doğrulanmıştır. Dolayısıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğretiminde eğitsel oyunlar öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili bir yöntemdir.

Araştırmada diğer bir sonuç olarak öğretmen merkezli öğretim metodlarının uygulandığı kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası tutum puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ama eğitsel oyunların uygulandığı deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası tutum puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlenmiştir. Bu sonuçta göre "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eğitsel oyunla öğretim yönteminin kullanılması ile derse karşı tutumları arasında pozitif bir ilişki vardır." var-

sayımı doğrulanmıştır. Eğitsel oyunlar, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Olumlu tutum ise öğrencinin derse sevmesine, derse daha fazla ilgi duymasına ve öğrencilerin dersin kazanımlarını gerçekleştirmelerinde kısmen etkili olmuştur.

Araştırmada bir başka veri toplama aracı olarak öğrenci öz değerlendirme formları ve veli gözlem formları kullanılmıştır. Derse tutum ölçeğinde olduğu gibi bu veri toplama araçlarıyla öğrencilerin kısmen de olsa dersin duyuşsal hedeflerine ulaşım ulaşımadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programında dersin etkinlikler yoluyla eğlenceli bir ortamda öğretilmesi hedeflenmiştir. Bu anlamda akademik başarıya ulaşırken keyif almak ve derse sevmek önemli bir husustur. Çünkü çocuğun derse sevmesi dersteki verimliliğini arttırmada etkili olur. Bu bağlamda araştırma sonucunda deney grubuna uygulanan öz değerlendirme formları ve gözlemler sonucunda elde edilen bulgulara göre;

- Din ile bilgileri oyunlarla daha iyi öğrendikleri,
- Oyunlar yoluyla arkadaşlarını daha iyi tanıdıkları,
- Oyunun kurallarına uymaya özen gösterdikleri,
- Oyun içinde kazanma hırısını kontrol edebildikleri,
- Oyunu kaybetme korkusu taşımadıkları,
- Oyuna katılmaya hevesli oldukları,
- Oyunda başarılı olmak için derse hazırlıklı geldikleri,
- Oyunla derse, dersin öğretmenini ve okulu daha çok sevdikleri,
- Oyun ile bilgiyi araştırma isteklerinin arttığı,
- Kendilerini çoğu zaman(her zaman, bazen) ifade edebildikleri
- Bir not veya ödül beklentisi taşımadıkları, yönünde varsayımlarda bulunabilir.

Bu çalışmada eğitsel oyun yöntemi sadece İlköğretim 4. Sınıflar üzerinde uygulanmıştır. Her çocuğun oyunu sevdiği bir gerçektir ama 4. Sınıf öğrencileri için, oyun oynamaya daha istekli bir yaşadıkları denilebilir. Onlar için bir not veya ödül beklentisi olmadan oyun oynanması yeterlidir. Öğrenci öz değerlendirme formlarında da öğrenciler bir not veya ödül beklentisi içinde olmadıklarını belirtmişlerdir. Ama üst sınıflarda daha ödül veya not odaklı öğrenci profili olabilir. Bu anlamda 4. Sınıfta eğitsel oyun yöntemini kullanmak üst sınıflara

göre daha az sorun çıkarabilir ve öğrenciler kendilerini oyunla daha iyi geliştirebilir.

Eğitsel oyun yönteminin 4. sınıflarda daha uygulanabilir olmasının diğer bir nedeni öğretmenin, 4. Sınıf düzeyinde daha rahat disiplini sağlayabilmesi olabilir. 4. Sınıfta öğrenci yaşlarının küçük olmasından dolayı davranışlarına şekil vermek daha kolaydır. Bu yaştaki çocukların rekabet hırsları büyük sınıflara göre daha azdır. Öğrenci öz değerlendirme formlarında da öğrenciler kaybetmekten korkmadıklarını ve kazanma hırslarını kontrol edebildiklerini söylemektedirler. Eğitsel oyunlardaki en önemli sınırlılık oyunun bir rekabet ortamı yaratması ve bu nedenle çekingen öğrencilerin üzerinde baskı oluşması veya saldırgan öğrencilerin zorbalama yönelimi göstermesidir. Öğrenci öz değerlendirme formlarında öğrenciler çoğu zaman kendilerini ifade etmekte zorlanmadıklarını ve oyuna katılmak için parmak kaldırmaktan çekinmediklerini ifade etmişlerdir.

Eğitsel oyun yönteminin 4. Sınıfta uygulanmasının daha olumlu etki yapmasını çocukların yaş düzeyinden başka Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içeriğine de bağlayabiliriz. İlköğretim 4. sınıf müfredatı diğer sınıflara göre daha hafif bir içeriğe sahiptir. Ayrıca konuları oyun oynamaya daha uygundur. İlerleyen sınıflarda oyunlarla işlenebilecek konular azalmaktadır. Örneğin 8. Sınıf “Kaza ve Kader” soyut bir konu olup hem anlatılması hem de anlaşılması zor bir içeriğe sahiptir. Belki bu sınıflarda daha çok bilgi yarışmasına dönük kavram ezberleme ağırlıklı oyunlar oynanabilir. Bu çalışma sadece 4. sınıflara yönelik olduğu için sınıflar arasındaki bu farklılığı ölçebilecek veri yoktur. Sadece Çangır’ın çalışmasından böyle bir veriye ulaşılması mümkündür ve bu veriler varsayımları doğrular niteliktedir.

Çangır, öğretmenlerin sınıf seviyeleri yükseldikçe eğitsel oyun yöntemini uygulama durumlarının azaldığını tespit etmiştir. Öğretmenlerin 4.ve 5. Sınıflara yaklaşık %93,3’ü çoğu zaman ve her zaman uyguladığını söylerken aynı öğretmenlerin 6 ve 7. Sınıflara eğitsel oyun yöntemini uygulama durumu %56,7’ye düşmüştür. 8. Sınıf seviyesinde ise öğretmenlerin ancak %10’u bu yöntemi uyguladığını belirtmiştir. Çangır sınıflara göre eğitsel oyunun uygulama oranının düşüşünü disiplin problemine ve öğrencilerin yaş seviyeleri yükseldikçe oyundan uzaklaşmalarına bağlamıştır. 8. Sınıflarda ise dikkat çekici azalmanın bir başka sebebi de eğitsel oyun yöntemi ön hazırlık gerektirdiği için öğrenciler OKS’ye hazırlandığından görev almak istememesi şeklinde izah etmiştir (2008, s. 102).

Oyunların sınıflar arasında farklılaşması aynı zamanda öğrencinin bilişsel düzeyine de bağlanabilir. Örneğin, Bayraktar ve Yorulmaz (2011), DKAB der-



sine uyguladıkları oyunları bir ilköğretim okulunda 360 öğrenciyle oynayarak önemli gözlemler yapmışlardır. Uygulamada 4, 5 ve 6. sınıflardaki öğrencilerin sessiz sinema oyununda başarısız olduklarını ve bu oyundan sıkıldıklarını; 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin ise zevkle bu oyuna katıldıklarını tespit etmişlerdir. Buna dayanarak araştırmacılar her oyunun her yaş grubuna uygulamanın faydadan çok zarar getirebileceğini ve bu nedenle oyunların uygulanmasında öğrencilerin gelişim seviyelerine dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak ilköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eğitsel oyun yolu ile öğretim konulu çalışmanın diğer sınıf düzeylerinde de yapılması gerekmektedir. Böylece daha sağlıklı verilere ulaşmak mümkündür. Bu anlamda araştırmamız elde ettiği verilerle alana katkı sunmakta ve iler ki çalışmalara basamak görevi görmektedir.

Çalışmanın başında belirlenen hipotezler, deneysel araştırmamızın sonucunda elde edilen bulgulara göre tartışılmış ve yorumlanmıştır. Buna göre, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eğitsel oyunla öğretim yönteminin kullanılması ile;

- Öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu,
- Öğrencilerin derse karşı tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğunu,
- Öğrencilerin dersin öğretmenine karşı tutumları arasında kısmen pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca Eğitsel oyunla öğretim yöntemi 4. sınıf öğrencileri için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde uygulanabilir bir yöntemdir. Bu yöntemle öğrencilere eğlenceli ve aktif bir öğrenme ortamı sunularak kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilir.

Bu bulgular doğrultusunda şunlar önerilebilir denilip öneriler sıralanabilir.

Bu çalışma sürecinde alanda yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Hem teori olarak dini ve ahlaki gelişimde oyunun etkisi üzerinde durulmalı hem de alanda yapılacak araştırmalarla veriler elde edilmelidir. Böylece elde edilen verilerle daha kaliteli bir oyunla öğretim yöntemi geliştirilebilir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin oyunla öğretim yöntemini uygulama konusunda yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bu yetiştirilme süreci lisans eğitiminde olabileceği gibi hizmetiçi eğitimlerle de desteklenebilir.

Öğretmen çocuğun oyun içindeki davranışlarını iyi gözlemlemeli ve davranışlarını not etmelidir. Böylece çocuğun bilişsel, duygusal, ahlaki gelişimini ölçebilir, çocuğun kişiliğine yönelik çıkarımlarda bulunabilir. Çünkü çocuk oyun içinde filtresiz bir şekilde kişiliğini yansıtır.



Öğretmen oyunla öğretimi ciddiye ve titizlikle uygulamalıdır. Öğretmen “oyundur bir şekilde oynanır” şeklinde baştan savma bir şekilde yöntemi uygulamaya çalışması dersi verimsiz kılabilir çocukları derse ve bilahare dine karşı soğutabilir.

Din Kültürü ve Ahlak bilgisi dersinde oynanan oyunlar çocuğun okul dışında da oynayabileceği şekilde ilgi çekici ve zevkli olmalıdır. Sadece dersin kazanımına yönelik tasarlanmış donuk, zevksiz ve rekabete dönük olan oyunlar çocukların ilgisini çekmeyeceği gibi istenmeyen sonuçlarda doğurabilir.

Sınıfların fiziksel yapısı ve sıra düzeni oyun oynamaya müsait olmalıdır. Böylece okullar çocukların zorla gittiği beton binalar yerine birer cazibe merkezi haline gelebilir. Ayrıca sınıf mevcutları azaltılarak oyun oynama etkinliğine katkı sunulabilir.

## **Kaynakça**

- Adler, A. (2016). *Çocuk Eğitimi*. (K. Şipal, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Aristoteles. (2008). *Eğitim Üzerine*. (J. Burnet, Dü., & A. Aydoğan, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2016). *Din Öğretiminde Yöntemler*. Ankara: Nobel Akademik Yayın.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Bayraktar, M. F., & Yorulmaz, B. (2011). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyunların Kullanımı. R. Kaymakcan, M. Zengin, & Z. Arslan (Dü) içinde, *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi* (s. 705-721). İstanbul: Dem Yayınları.
- Bilici, A. B. (2015). *Gelişim ve Eğitim Odaklı Çocuk Psikolojisi ve Din*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Çamdibi, M. (2011). *Şahsiyet Terbiyesi ve Din Eğitimi*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Çangır, M. (2008). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yönteminin Uygulanma Durmu*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Demirel, Ö. (2015). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve Toplum*. (H. Başman, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, R., & Tosun, C. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflar için din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gazali, M. (1975). *İhyau’Ulumid’Din* (Cilt 3). (A. Serdaroğlu, Çev.) İstanbul: Bedir Yayınevi.
- Huizinga, J. (2015). *Homo Ludens*. (M. A. Kılıçbay, Çev.) İstanbul: Ayrıntı yayınları.

- İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. sınıf) Öğretim Programı.* (2010). Ankara: MEB.
- Kalender, M. (1999). *Din Eğitiminde Oyun.* İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Doktora Tezi).
- Karasan, E. (2013). *4 ve 5. Sınıflar Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Oynatılabilecek Eğitsel Oyunlar.* Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri ABD, Din Eğitimi Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi : Kavramlar, İlkeler, Teknikler.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kuzu, B. S. (2015). *Din Öğretiminde Oyun Örnekleri.* Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* Ankara: Nobel yayın.
- Miskeveyh, İ. (2013). *Tehzibu'l-Ahlak.* (A. Şener, İ. Kayaoğlu, & C. Tunç, Çev.) İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- Montessori, M. (2016). *Çocuğun Keşfi.* İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Özdoğan, B. (2004). *Çocuk ve Oyun.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özen, M. (1999). *İslam Eğitimcilerinden Bazılarına Göre Çocukta Oyun ve Oynacak.* İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri ABD, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve Öğrenme.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Platon. (2011). *Devlet.* (S. Eyüboğlu, & M. Cımcöz, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Poyraz, H. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sel, R. (1974). *Eğitsel Oyun.* Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Selçuk, M. (1990). *Çocuğun Din Eğitiminde Dini Motifler.* Ankara: TDV Yayınları.
- Tuğrul, B., & Metin, Ö. (2006). *Çocukların Oyun Oynama Hakkı. 3.Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi & 3.Uluslararası Çocuk Filmleri Festivali ve Kongresi,* (s. 195-202). İstanbul.
- Tusi, N. (2016). *Ahlak-ı Nasiri.* (A. Gafarov, & Z. Şükürov, Çev.) İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Yorulmaz, B. (2014). *Oynayalım Öğrenelim Din Eğitiminde Kullanılabilecek Eğitsel Oyunlar.* İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Zengin, H. K. (2002). *Eğitsel Oyunlar ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Kullanımı.* Ankara: Ankara Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Din Eğitimi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Zengin, M. (2011). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım.* İstanbul: Dem Yayınları.
- Zengin, M., Arslan, N., Uçar, S., & Aydoğdu, S. (2014). *Din, Ahlak ve Değerler Öğretimi için Eğitsel Oyunlar.* İstanbul: Dem Yayınları.

## Ek 1: Başarı Testi

### 2016-2017 Teletaş İlkokulu Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi 4. Sınıf Başarı Testi

1. Hz. Muhammed'in doğduğu yıllarda Arabistan'ın sosyal hayatı hakkında aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?
- A. Fakir ve güçsüzler ezilmekte idi.  
B. Kumar, içki gibi alışkanlıklar yaygındı.  
C. Ailede kız çocuklarına büyük değer verilirdi.  
D. Toplumda mutsuzluk ve huzursuzluk hâkimdi.
5. Araplar tarafından Hz. Muhammed'e doğru sözlülüğünden dolayı verilen lakab neydi?
- A. Aslan  
B. Sadık  
C. Resul  
D. Emin



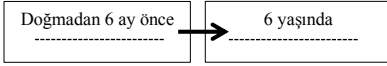
Annesini kaybeden Hz. Muhammed'e 8 yaşına kadar dedesi baktı. Dedesinin ona büyük bir sevgisi vardı. Torunu gelmeden sofraya oturmazdı.

2. Hz. Muhammed'in doğduğu yıllarda Arabistan halkının geçim kaynaklarından değildir?
- A. Ticaretle uğraşılırdı.  
B. Hayvancılık yaparlardı.  
C. Tarımla uğraşılırdı.  
D. Balıkçılık yaparlardı.
6. Amcası Ebu Talip yardımıyla hangi işi yapıp geçimini sağladı?
- A. Çobanlık  
B. Terzilik  
C. Ticaret  
D. Öğretmenlik



Bir grup insan Hz. İbrahim'in getirdiği dine bağlıydılar. Bu dine inananlar; yalnızca Allah'a (c.c.) inanyor, putlara tapmıyorlardı.

7. Aşağıdakilerden hangisi Hz. Muhammed'in dedesinin adıdır?
- A. Ebu Bekir  
B. Abdulmüttalip  
C. İbrahim  
D. Abdullah
8. Hz. Peygamberin hayatında önemli biri olan Hz. Halime kimdir?
- A. Annesi  
B. Kızı  
C. Süt Annesi  
D. Halası
9. Hz. Peygamberin adının anlamı nedir?
- A. Övülen  
B. Zengin  
C. Yıldız  
D. Savaşçı
3. Keloğlan Hz. Peygamberin doğduğunda Arabistan'da olan dinlerden birini anlatıyor. Aşağıdakilerden hangi bu dindir?
- A. Haniflik  
B. Yahudilik  
C. Hıristiyanlık  
D. Putperestlik
4. Hz. Muhammed hangi şehirde kaç yılında doğmuştur?
- A. Mekke, 571  
B. Mekke, 632  
C. Medine, 571  
D. Medine, 632
10. Hz. Muhammed'in soyu hangi peygambere dayanmaktadır?
- A. Hz. Nuh  
B. Hz. Adem  
C. Hz. Yunus  
D. Hz. İbrahim



11. Hz. Peygamberin hayatında kaybettiği kişilerle ilgili bilgiler sırasıyla verilmiştir? Boş yere hangi bilgiler gelmelidir?

- A. Annesini sonrada dedesini
- B. Babasını sonra da Annesini
- C. Dedesinin sonra da amcasını
- D. Amcasını sonra da Babasını

12. Uzun seneler sonra Hz. Muhammed (s.a.v), gençken o topluluğa üye olmanın çok onurlu bir iş olduğunu belirtmiş ve “Şimdi olsa yine katılırdım.” demiştir.

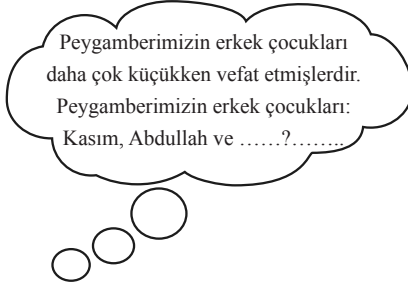
Hz. Muhammed’in bahsettiği topluluk aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Erdemliler topluluğu
- B. Savaşçılar topluluğu
- C. Müslümanlar Topluluğu
- D. Araplar Topluluğu

13. Hakem olayında Arapların Hakem olarak Hz. Muhammed’i seçmelerinin nedeni nedir?

- A. Peygamber olması
- B. Sözüne güvenilen biri olması
- C. Soylu ve zengin biri olması
- D. Okumuş yazmış biri olması

14.

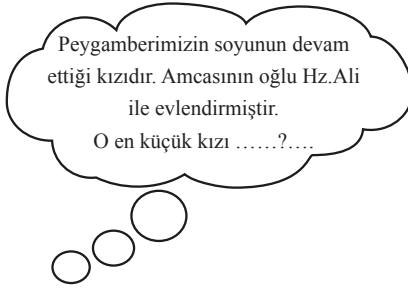


- A. Musa
- B. Yusuf
- C. İbrahim
- D. Ali

15. Peygamberimiz doğduktan hemen sonra neden süt anneye verilmiştir?

- A. Annesi vefat ettiği için
- B. Sağlıklı büyümesi için
- C. Ailesinin parası olmadığı için
- D. İyi bir çocuk olmadığı için

16.

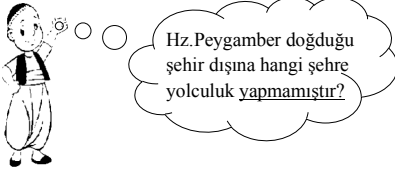


- A. Hz. Rukiye
- B. Hz. Zeynep
- C. Hz. Fatma
- D. Hz. Ümmü Gülsüm

17. Hz. Muhammed’in evliliği için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A. Eşi güzel ahlak sahibi bir kadındı.
- B. Mutlu ve huzurlu bir evlilikti.
- C. Birbirlerine destek olmuşlardı.
- D. Karısının parasıyla rahat yaşamıştır.

18.



- A. Annesi ile Medine'ye gitmiş.
- B. Ticaret için Şam'a gitmiş
- C. Savaşmak için İran'a gitmiş.
- D. Amcasıyla Yemen'e gitmiş.

19. Kâbe tamir edilirken kabileler arasında Hacerul Esved isimli taş yüzünden kavga çıkmak üzere iken hakem olarak tayin edilen Peygamber(SAV) nasıl hareket etti?

- A. Taşı kendisi taşıdı ve yerine koydu
- B. Kabilelerin en yaşlısı yerine koydu
- C. Kabileler taşıdı, Hz. Muhammed yerine koydu
- D. Taşı yerine koyacak olan kura ile tespit edildi.

20. Hz. Muhammed'in doğum günü ile ilgili hangi bilgi yanlıştır?

- A. Doğum günü için mumlar yakılır.
- B. Doğduğu gece Mevlid Kandilidir.
- C. Kutlu Doğum haftası olarak kutlanır.
- D. Doğduğu gece mucizeler yaşanmıştı

## Ek 8: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenciler, aşağıda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik duygu ve düşünceleri yansıtan cümleler yer almaktadır. Bu cümlelerin karşısında da “Her zaman”, “Çoğunlukla”, “Bazen”, “Nadiren” ve “Hiçbir zaman” olmak üzere beş seçenek verilmiştir. Lütfen cümleleri dikkatle okuyunuz ve sonra kendinize uygun olan seçeneklerden birini işaretleyiniz.

No	Tutum	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi benim için ilgi çekicidir.					
2	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine girerken büyük sıkıntı duyarım.					
3	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin konularını severim.					
4	Arkadaşlarımla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin konularını tartışmaktan zevk alırım.					
5	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi bütün dersler içinde en korktuğum derstir.					
6	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi benim için gereksizdir.					
7	Boş zamanlarımda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi çalışırım.					
8	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi sınavımdan çekinirim.					
9	Boş zamanlarımda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin konularını okumaktan zevk alırım.					
10	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde zaman geçmek bilmez.					
11	Yıllarca Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi okusam bıkmam.					
12	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi beni huzursuz eder.					
13	Diğer derslere göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini daha çok severek çalışırım.					
14	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi beni korkutur.					
15	Çalışma zamanımın çoğunu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ayırmak isterim.					
16	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin konuları aklımı karıştırır.					
17	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin konuları ilgi çekicidir.					
18	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin gelmesini dört gözle beklerim.					
19	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin yaşantımda önemli yararlar sağlayacağına inanmam.					
20	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi çalışırken canım sıkılır.					
<b>Tarih:</b>		<b>Ad Soyad</b>		<b>Sınıf:</b>		

## Ek 2: Öğrenci Öz değerlendirme Formu

		Her Zaman	Bazen	Hiçbir zaman
Öğrenci Ad Soyad				
Sınıf:				
Tarih:				
No	Gözlemlenen Davranışlar			
1	Din dersindeki oyunları seviyorum			
2	Din dersindeki oyunları ders dışında da oynuyorum			
3	Dini oyunla daha iyi öğreniyorum			
4	Oyunlarda arkadaşlarımı daha iyi tanıyorum			
5	Oyunlarda kazanma hırsımı kontrol edebiliyorum			
6	Oyunun kurallarına uymaya özen gösteriyorum			
7	Oyunda kaybetmekten korkuyorum			
8	Oyunda başarılı olmak için derse çalışarak geliyorum.			
9	Oyunlarda oynamak için parmak kaldırıyorum			
10	Oyunun sonunda bir ödül ve ya not almayı bekliyorum.			
11	Din dersinde oynanan oyunlar bu dersi sevmemi etkiledi.			
12	Din dersinde oynanan oyunlar öğretmenimi sevmemi sağladı.			
13	Din dersinin olduğu günler okula gelme isteğim arttı.			
14	Oyun aracı ile öğrendiklerim okul dışında diğer insanlar ile iletişimimi artırdı.			
15	Oyun ile öğrendiğim kısa bilgileri merak edip araştırma isteğim arttı.			
16	Oyunda kendimi istediğim gibi gösterebiliyorum.			

### **Ek 3: Veli Gözlem Formu**

No	Ad-Soyad:	Sınıf:	Tarih:
1	Oyunu kimlerle oynadın		
2	Çocuğunuzla birlikte oyun oynar mısınız?		
3	Oyunu oynarken eğlendiniz mi?		
4	Hz. Muhammed hakkında yeni bir şey öğrendiniz mi?		
	Ne öğrendiniz?		
5	Eve gönderilen oyunlar ile din derslerine bakışınız değişti mi?		
	Neden?		
6	Bu oyunların eğitim ve öğretime katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?		
	Neden?		



### **Ek 3: Veli Gözlem Formu**

No	Ad-Soyad:	Sınıf:	Tarih:
1	Oyunu kimlerle oynadın		
2	Çocuğunuzla birlikte oyun oynar mısınız?		
3	Oyunu oynarken eğlendiniz mi?		
4	Hz. Muhammed hakkında yeni bir şey öğrendiniz mi?  Ne öğrendiniz?		
5	Eve gönderilen oyunlar ile din derslerine bakışınız değişti mi?  Neden?		



## The Effect of Instructional Learning Method in Religion Culture and Ethic Education Course on Student Success and Attitude Toward the Course

Banu GÜRER\*

Nursel ARSLAN\*\*

### Abstract

This research aimed to identify the effect of the educational game method on 4th-grade students' success and their attitudes in teaching the unit called "Get to know Prophet Muhammad" of the Religion Culture and Ethics course. The population of the study was the 4th-grade students from Turkey, and target population of the study was the 4th-grade students from Istanbul. Sample group of the research was chosen from Istanbul/Ümraniye/Teletaş Primary School at 4/A and 4/I classes by ranged sample group. In the research; pretest, posttest, experiment, and experimental model with control group were applied. In the research educational game method was predominantly used on the experiment group, and on the control group teacher-centered teaching methods were mainly used. As a means of collecting data, an achievement test multiple choice and an attitude scale with were used. In addition a self-evaluation and a parental observation form were used. The Cronbach's Alfa Scaling Factor of the attitude test was

---

\* Assoc. Prof., Department of Religious Education,, Faculty of Theology, Marmara University.

**E-mail:** banu.gurer@marmara.edu.tr

\*\* Religious Culture and Moral Knowledge Teacher. **E-mail:** arslan.nursel@hotmail.com

found as 0,87. For the statistical analyzes “Independent Samples” and “Paired Sample T” Tests were done, and level of significance was consider ( $p < 0.05$ ).

**Key Words:** Game, Educational game, Religion education, Religion and ethics course

## **Introduction**

Education in infancy and early childhood is more important than education in other stages in terms of personality development (Başaran, 2005, p. 57). Research in the field of educational psychology reveals that the development of the first years of life has the power to influence the child’s future adult life (Bilici, 2015, p. 17-18). It is also a critical period for childhood religious education, which is called the “core of the personality” that forms the basis of human life (Çamdibi, 2011, p. 227). Even as children, we do think and ask where we came from, whom we belongs to. (Selçuk, 1990, p. 74).

It is the most important event of childhood. According to Zülal; the game is a concept that has been intertwined with childhood. The game is the simplest way for children to identify their own path and is the key to achieve it (Tuğrul and Metin, 2006, p. 196).

The game is a willing action or activity that has a set of rules that are freely executed and that has an aim to be realized within the boundaries of certain times and places, which allows the real life to move away with a sense of thrill and joy. (Huizinga, 2015, p. 50) According to Ellis, the game is difficult to define because it is a “complex human behavior”. (Özdoğan, 2004, p. 101)

Plato has recommended that education be a game for them, without difficulty in using them (Platon, 2011, p. 259). Aristotle also argued that children’s games should be similar to what they would do in their adult life (Aristo, 2008, p. 144). Gross also described the play as an ‘exercise’ in learning the life rules of the child and in the activities required for life (Pehlivan, 2005, p. 33).

Montessori regards the play as a child’s core business and plans the “children’s house” accordingly (Montessori, 2016). According to another educator, Fröbel, children’s games are the core of life (Sel, 1974, p. 5).

According to Dewey, the game should not be held with any movement of the child. The game is that all the forces of the child, their minds, their bodily movements, operate in a single harmony, encompassing their own imagination

and knowledge (Dewey, 2008, p. 89). Adler said that we can never look at games like some parents or educators who regard them as a product of a whim. It is necessary to consider these as auxiliary tools of education, as a source of warning that contributes to the development of the child's soul, imagination and skill (Adler, 2016, p. 118).

The game is now regarded by many experts as a "learning art". (Poyraz, 2003, p. 41)

In his critique of the traditional school, Dewey said that the school did not include anything specific to the spirit of the child, so the child did not go to the school as a whole with his body and soul. The body of the child is in school but he or she leaves the spirit behind because there is no opportunity to use it in school. (Dewey, 2008, p. 65) By the likeness of the child playing Montessori; "Their wings are held by a needle and the chavano is tied to their order in the classrooms in the desperation of a trapped crested" (Montessori, 2016, p. 19-20).

It is also possible to reach information about the game in Islamic education. It is seen that the game is valued in childhood looking to the Prophet's practices. (Kalender, 1999).

Ghazali advised their own children to allow his grandchildren to play some games after the school. (Gazali, 1975, p. 168). Ibn Miskeveyh also told us that the child at some point during the education should be allowed to play in order to get rid of the fatigue (Miskeveyh, 2013, p. 79). According to Tusi, occasional play should be allowed, but this game should not be too tired and painful (Tusi, 2016, p. 212). Ibn Sina regarded the child's taking break from studying as the most natural necessity in terms for both physical and mental development (Özen, 1999, p. 20-21).

Changes and transformations in today's world have necessitated some changes and arrangements in the educational attitudes of countries. In education, instead of a teacher-centered approach to teaching and learning, there has been a student-centered education-teaching approach that constructs knowledge itself (Zengin, 2011, p. 9).

Demirel defined the educational play method as an instructional technique that enables the learned information to be reinforced and reproduced in a more relaxed environment (Demirel, 2015, p. 118). A teacher will provide effective instruction in the same way that the more the students hear about the education process (Küçükahmet, 2011, p. 53).

## **Aim and Importance**

### *Academic studies:*

Kalender (1999) PhD thesis titled “Play in Religion Education”

Master’s thesis:

Özen (1999) «Play and Toys in Children by Some in Islamic Education»

Zengin (2002) “Educational Games and Use in Primary School Religion Culture and Ethics Course”.

Çangır (2008) «The Application State of Educational Playing Methods in Religion Culture and Ethic Education Courses of Primary Education”.

Karasan (2013) “Educational Games to be Played in 4th and 5th Grade Classes of Religion Culture and Ethic Course”

### *Books*

“Educational Games for Teaching Religion, Morality and Values” of Zengin, Arslan, Uçar, & Aydoğdu (2014)

Kuzu (2015), “Game Examples in Religion and Ethic Education”

Yorulmaz (2014), “Learning to Play, Educational Games That Can Be Used in Religion Education”

There are chapters dedicated to games in the content of the books that do not cover the game by itself and which write methods for teaching religion.

Aydın (2016) in his book titled “Methods in Religious Teaching”

Dogan and Tosun (2003) «The teaching of Religion Culture and Ethics for the 4th and 5th-grade primary education”

Yorulmaz (2015) ‘s “Digitalized Religion”: “The Use of Digital Games in Religious and Religious Education in Digital Games”.

## **Method**

The literature search used to identify the problem in a systematic process carried out in order to find out, evaluate and synthesize the information that the researchers and practitioners produce in the studied subject, and to learn the current situation. (Karasar, 2016, p. 94)

In this study, pre-test-post-test control group model was used. In this model, two groups are formed as experimental and control groups and measurements

are made before and after experiment on equal conditions in both groups (Karasar, 2016, p. 130).

Experimental and control groups were determined by proportional sampling technique. This sampling technique is a prime technique to represent in the sample according to the ratios within the whole subgroups which are considered important in terms of research in the field (Karasar, 2016, p. 151).

## **Findings, Comments**

According to the results obtained from the research, a significant difference -in favour of the experiment group- was determined on the success test score's between the control group, on which teacher-centered teaching methods were applied, and the experiment group, on which the educational game method was used. Then, as the result of application, while there wasn't a significant change in the control group students' attitudes, there was a meaningful change in the experiment group students' attitudes in a positive direction.

## **Conclusions and Recommendations**

Elementary 4th-grade curriculum has a lighter content than the other classes. It is also more suitable for playing games. Çangır has found that as the classroom levels of teachers increase, the practice of educational play method decreases (2008, p. 102). Bayraktar and Yorulmaz (2011) point out that the differentiation of games between classes can also be attributed to the cognitive level of the learners at the same time.

As a result, in the classroom of the 4th-grade religion culture and moral education, it is necessary to perform workshops on teaching with educational play the way it is done for other courses and classes. In the course of teaching religion and moral education, educational games are an effective way to improve the academic achievement of students. Yet, it has been seen that the work done in this field during this research period is inadequate.





## Dindarlık ile Evlilik Doyumu ve Evlilikte Sorun Çözme İlişkisi Üzerine Bir İnceleme\*

Fatma BALCI ARVAS\*\*

Hayati HÖKELEKLI\*\*\*

### Öz

Bu çalışma, dindarlığın evlilik doyumu ve evlilikte sorun çözme üzerindeki etkisini incelemektedir. Çalışma için “Kişisel Bilgi Formu”, “Evlilik Yaşam Ölçeği”, “Evlilikte Sorun Çözme Ölçeği”, “Dinin Etkisini Hissetme Ölçeği”, “Partner/Eş Odaklı Dua Ölçeği”nin bulunduğu bir anket formu hazırlanmıştır. Bu araştırma, Bursa’da yaşayan 562 evli birey üzerinde yapılmıştır. Analiz işlemlerinde t-testi, ANOVA ve Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, erkeklerin evlilik doyumları ve evlilikte sorun çözme becerileri kadınlara göre daha yüksekken, dindarlıkta kadınlar ve erkekler arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Genç yetişkinlik döneminde olan katılımcıların evlilik doyumu daha yüksektir, ancak evlilikte sorun çözmede orta yetişkinlikte olan katılımcıların puanları daha yüksektir. Dindarlığın ise,

\* Bu makale, Prof. Dr. Hayati Hökeleklî danışmanlığında hazırlanan “Dindarlığın Evlilik Doyumu Üzerindeki Etkileri ve Değerlerin, Dindarlık ve Evlilik Doyumu İlişkisi Üzerindeki Arabulucu Rolü” isimli doktora tezinden geliştirilerek hazırlanmıştır.

\*\* Dr., Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, Sakarya Ortaokulu, Bursa.

**E-mail:** fatmabalcı55@hotmail.com.tr

\*\*\* Prof. Dr., Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, İlahiyat Fakültesi, Uludağ Üniversitesi.

**E-mail:** hayatihokeleklî@hotmail.com.tr.

genel olarak yaş ile birlikte yükseldiği görülmüştür. Eğitim durumunun evlilik doyumu ile herhangi bir ilişkisi tespit edilememişken, eğitim durumunun yükselmesi ile genel olarak dindarlıkta bir düşüşün olduğu tespit edilmiştir. Evlilik doyumu, evlilikte sorun çözme ve dindarlık arasındaki ilişkiye dair yapılan analiz sonuçları, bu değişkenler arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Evlilik doyumu, Evlilikte sorun çözme, Dindarlık.

## **Giriş**

Genel tanımı itibarı ile toplumun en küçük birimi olarak kabul edilen aile, insan gelişimi ve psiko-sosyal yaşantısı için temel bir kurum niteliğini taşımaktadır. Aile hayatının başlangıcını ise evlilik, aile kurumunun temel öğelerini de eşler oluşturmaktadır. Evlilik, bir bireyin tüm yaşamı boyunca sevme, sevilme, güvenlik, ait olma gibi ihtiyaçlarının karşılanmasına olanak sağlayan bir aile ortamının kurulmasının temelini oluşturmaktadır (Çelik, 2015, s. 21). Kişilerarası ilişkilerin en yoğun yaşandığı yer olan evliliğin, iki insanın ortak yaşam belirlediği ve mutlu olmayı amaçladığı bir kurum olması önemlidir (Üncü, 2007, s.3). Bu bağlamda evlilik hayatında mutlu olmak, yani evlilik mutluluğu bireyler için büyük önem arz etmektedir.

Önemli bir fonksiyonu da geniş bir dünya görüşü ve değerler sistemi sunmak olan dinin, bireysel ve toplumsal ilişkilere referans kaynağı olduğu aşikârdır. Bu bağlamda en küçük toplum birimi olan aile ve bu aileyi oluşturan temel unsurlar olan eşlerin (karı-kocanın) birbirleri ile ilişkilerinde de dinin rolü önem arz etmektedir. Din ve aile kurumlarının her ikisi de benzer değerler üzerine odaklanmaları ve sosyalleşmeyi sağlamlaştırmaları açısından birbirlerine benzemektedirler. Araştırmacılar din ve ailenin özellikleri arasındaki bu yakınlık sebebiyle de aralarında bir ilişki olabileceğini öngörmüşlerdir. Kısacası, aile psikolojisi ile din psikolojisi arasında çok yakın ilişki vardır (Call ve Heaton, 1997, s. 382).

Dinin evlilik üzerinde etkisinin olduğu birçok araştırmacı tarafından öngörülmüş olsa da, evlilik ve din ilişkisine dair yapılan çalışmaların geçmişi çok uzun değildir. Dini değişkenlerin aile hayatıyla bağlantıları, 1960 ve 70'lerdeki aile ile ilgili teori ve araştırmalarda yer bulamamıştır (Larson, 1989, s. 285). Günümüzde yapılan araştırmalarda da, toplumsal, ahlaki, vicdani gelişim, çocuk yetiştirme ve değerlerin içselleştirilmesi konularında, dini eğitimin etkileri

çoğu kez ihmal edilmiştir. Tabii ki bütün aile araştırmacıları da din konusunu ihmal etmiş değildir. Bugün birçok sosyal bilimci, evliliğe dair çalışmalarında, dinin etkisini dikkate alma zorunluluğu hissetmektedirler (Holden, 2001, s. 657). Din ve aile yaşamı üzerinde yapılan araştırmaların kapsamlı incelemeleri, Batı toplumlarında 1980'li yıllarla birlikte başlamış ve 2000'li yıllarla yoğunluk kazanmıştır. Bununla birlikte evlilik ilişkileri üzerine odaklanan ilk çalışmalarda, aile merkezli modellerin olumlu etkiler yerine, iletişimdeki uyumsuz ilişki kurma tarzlarına ve çözülmek üzere olan evlilikler üzerine odaklandığını belirtmek gerekmektedir (Fiese ve Tomcho, 2001, s. 599; Levenson ve diğerleri, 1993, s. 301).

## **Teorik Çerçeve ve Temel Kavramlar**

### **Evlilik Doyumu**

Sosyal bilimciler tarafından bir evliliğin nasıl iyi bir şekilde ilerleyeceğine ilişkin yapılan çalışmalarda, evlilik uyumu, evlilik doyumu, evliliğin devamı, evliliğin niteliği gibi kavramlar öne çıkmaktadır (Tutarel-Kışlak ve Göztepe, 2012, s. 28). Bu kavramlar, genel olarak evlilik ilişkisinin kalitesini tanımlamak için kullanılan kavramlardır (Erbek ve diğerleri 2005, s. 40).

Evlilik doyumu, evlilik ilişkisinin sürdürülmesini sağlayan önemli unsurlardan biri olarak düşünülür (Wilson ve Musick, 1996, s. 31; Call ve Heaton, 1997, s. 386). Çiftlerin evliliklerine dair genel değerlendirmelerine dayanan evlilik doyumu, hem kadının hem erkeğin evlilik yaşantısında doyum hissetmeleri ve çoğu zaman birbirlerinde huzur bularak mutlu olmaları şeklinde tanımlanır (Ahmadi ve Hossein-Abadi, 2009, s. 212; Mahoney ve diğerleri 2001, s. 568). Bir başka tanıma göre ise evlilik doyumu, bir kişinin eşine ve evliliğin tüm yönlerine yönelik hissettiği nesnel bir doyum ve memnuniyet duygusudur (Dowlatabadi vd. 2013, s. 608). Bradbury ve diğerlerine (2000) göre de, doyumlu bir evlilik sadece doyumsuzluğun yokluğu ile açıklanmaz, doyumlu bir evlilik aynı zamanda sıkıntısız bir evlilik olarak da ifade edilmektedir. Evlilikte doyumsuzluk ise, içinde daha çok olumsuz özelliklerin dikkat çektiği, buna karşın olumlu özelliklerin göreceli olarak bulunmadığı evlilik durumlarıdır (s. 973-974).

Evlilik doyumu kavramı, evlilik ile ilgili en çok çalışılan kavramlardan biridir. Yapılan araştırmalar ve bu araştırmaların sonuçlarına göre, evlilik doyumunu etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Bunlardan kimisi bireysel, kimisi ilişkisel/ailevi, kimisi de sosyo-ekonomiktir. Evlilik doyumu için eşlerin sağlıklı ki-

şilik özelliklerine sahip olması, sağlıklı iletişim ve empati, anne baba evliliğinin mutluluk derecesi, evliliğin arkadaşlar ve aile tarafından onaylanma derecesinin yüksekliği, eşlerin eğitim düzeyi, aile gelirinin iyi düzeyde olması, eşler arası bağlılığın olması, eşlerin kendi yaşam tarzlarına dair doyumları, ilişkiye maddi ve manevi yatırımda bulunma, evlilik etkileşiminden sağladıkları ödül/kazanç, etnik veya dini geçmişin ortaklığı, evlenme yaşı, çocukluk çağında anne baba ile iyi ilişkiler içinde olmak, ailede çocuğun olması, cinsel mutluluk, arkadaş ve aile bağlarının kuvvetli olması gibi durumlar bu etkenler arasındadır (Dowlatabadi ve diğerleri, 2013, s. 609; Ersanlı ve Kalkan, 2008, s. 3; Çelik, 2015, s. 24; Yılmaz-Bingöl, 2015, s. 78; Hünler ve Gençöz, 2005, s. 124; Kasapoğlu, 2007, s. 156; Solmuş, 2010, s. 13-14). Evlilik doyumunu etkileyen diğer faktörler arasında, güçlü manevi değerler, eşe saygı duymak, cinsel yaşamda sadakat, dine bağlılık, ortak dini inanç ve uygulamalar, eşi desteklemeye ve memnun etmeye istekli olmak, eş için iyi bir arkadaş olmak ve affetme ve affedilmeye gönüllü olmak gibi dini ve ahlaki etkenler de yer almaktadır (Çağ ve Yıldırım, 2013, s. 14).

Evlilik doyumunu etkileyen birçok faktör bulunmasının yanı sıra, evlilik doyumunu da bireyleri psikolojik açıdan etkilemektedir. Evlilik doyumunu ve evlilikteki memnuniyet, duygusal iyi oluşun ve mutlu yaşamın önemli bir destekleyicisidir. Evlilik doyumunu yüksek olan bireyler yüksek yaşam doyumuna da sahiptir ve bu bireylerin depresyona yatkınlık düzeyleri de daha düşüktür. Ayrıca evlilik doyumunu yüksek olan evlilerin, kan basıncının ve stres düzeyinin daha düşük olduğu, daha kaliteli uyudukları ve doktora daha az gittikleri tespit edilmiştir (Çelik, 2015, s. 32).

### **Evlilikte Çatışma ve Problem Çözme**

Evlilik çatışması, birbirlerine zıt ya da bağdaşmayan hedef, ihtiyaç ve beklentilerden kaynaklanan uyumsuzluk ve anlaşmazlıklar (Bahadır, 2012, s. 121; Kasapoğlu, 2004, s. 41), eşlerin birbirine karşı fiziksel ve sözel saldırganlığının yoğunluğu ya da eşlerden birinin diğerinin eylemlerine müdahale etmesiyle ortaya çıkan kişilerarası bir süreç olarak tanımlanmıştır (Yılmaz-Bingöl, 2015, s. 75; Günay, 2007, s. 14).

Yapılan araştırmalarda genel olarak evlilikteki en fazla sorun yaşanan problem alanlarının, para (nasıl harcanacağı, biriktirileceği vb.), iletişim, cinsellik, evlilik ve iş sorumluluklarındaki denge, çocuklar (nasıl yetiştirileceği vb.) ve akrabalarla/yakınlarla ilişkiler olduğu ifade edilmektedir (Çelik, 2015, s. 26).

Evlilik hayatında bir takım sorunların olması kaçınılmazdır. Burada esas mesele, ilişkide sorunun varlığı değil, çözümlenme isteğinin olup olmaması veya çözümlenme şeklinin sağlıklı olup olmadığıyla ilgilidir (Çelenoğlu, 2011, s. 2). Evlilikte mutluluk, çiftlerin ilişki kurma becerileri ile ilişkilidir. Bu bağlamda sorun çözme de, önemli bir ilişki kurma becerisidir (Erbek vd, 2005, s. 42). Sorunlara çözüm getirebilmek ve evlilik ilişkisini onarmak için çaba sarf etmek, ilişkiden alınan doyumda önemli bir rol oynamaktadır (Atçeken, 2014, s. 4).

### **Evlilik Doyumu, Evlilikte Sorun Çözme ve Dindarlık İlişkisi**

İnsan hayatına evrensel bir anlam şeması sunarak, hayatının tüm alanlarına etki eden dinler, insani ilişkileri düzenlemede de önemli bir fonksiyon icra etmektedir. Aile hayatı ve eşler arasındaki iletişimin ise, yakın beşeri ilişkilerin önemli bir boyutunu temsil ettiği aşikârdır (Bahadır, 2012, s. 57). Din, aile hayatı için, eşlerin birbirleri ile iletişimi, çocukların eğitimi ve yetiştirilmesi, zaman ve paranın nasıl tahsis edileceği, sosyal ilişkilerin geliştirilmesi ve hatta ikamet edilecek yerin belirlenmesine kadar etki eden bir yapıya sahiptir (Waiteve Lehrer, 2003, s. 264).

Araştırmacılar, din ile evlilik ilişkisine dair farklı açıklamalarda bulunmuşlardır. Bahadır (2012)'a göre, dinin aile içi ilişkilere yönelik olumlu fonksiyonu, temelde üç boyutta ele alınabilir. Birinci boyutta din, tek tek aile üyelerinin hayatlarını anlamlandırma ve düzene kavuşturmada olumlu bir fonksiyon icra eder. İkinci boyutta bu fonksiyon, eşler arası ilişkiler düzeyinde gerçekleşirken, üçüncü boyutta ortak yaşama bağlı anne-baba-çocuk ilişki ve etkileşimi düzeyinde açığa çıkar (s. 104).

Din ve aile kurumlarının her ikisi de, benzer değerler üzerine odaklanmaları ve sosyalleşmeyi sağlamlaştırmaları açısından benzerdirler. Araştırmacılar, din ve ailenin özellikleri ve yakınlıkları sebebiyle aralarında bir ilişki olabileceğini ön görmüşlerdir (Call ve Heaton, 1997, s. 382). Din, faydalı aile davranışları ve olumlu aile yaşamını destekleyen bir inanç sistemi sağlar (Ahmadi vd, 2008, s. 104). Dinlerin, aile içi geçimsizliğini önlemede ve huzurlu bir aile ortamı oluşturmada, ilişki erdemleri olarak da adlandırılan bu değerleri besleyerek yardımcı olduğu söylenebilir (Lambert ve Dollahite, 2006, s. 443).

Dini kurumlar, birçok insan için ahlaki konulardaki yasaklar ve normatif beklentilerin ana kaynağıdır. Bu durum evlilik hayatı için de böyledir. Örneğin, dini öğretiler, çocuk büyütme, cinsel tutum ve davranışlar, arkadaşlık ilişkileri ve

evlilikle ilgili diğler birçok konuya kadar temel beklentileri şekillendirir (Call ve Heaton, 1997, s. 383). Dindar aile bireyleri içerisinde dini/manevi görevleri yerine getirmeye yönelik bir yetiştirme tarzı söz konusudur. Bu da dini/manevi konularla ilgili anlam ve amaçları, önemli hususları ve dini değerleri öğretmek yoluyla gerçekleşir ve aile bireyleri birbirini bu konuda cesaretlendirir (Dollahite ve Marks, 2009, s. 384).

Yapılan araştırmalar, evlilik hayatında etkili olan farklı değerler ve dinin bu değerler üzerindeki etkisini tespit etmişlerdir. Örneğin, Lambert ve Dollahite'in (2006) yaptığı araştırmada çiftler dinin eşler arası uzlaşmaya, ilişki devamlılığına bağlılık ve bağışlama istekliliği yoluyla olanak sağlandığından bahsetmişlerdir. Bununla birlikte araştırmaya katılanlar, dindarlığın onlara ibadetler, kutsal metinler ve kutsal bağışlayıcılığa, şükür vasıtasıyla yardım ettiğini ifade etmişlerdir (s.448). Dollahite ve Marks'a (2009) göre de din, evliliğe yönelik duyulan güven ve mutluluğu, sadakat ve bağlılığı, uyumu, ortak değerleri, sorunları çözümlenmeyi, evlilik devamını, saygıyı, rollerin netliğini ve paylaşılan amaçları artırmaktadır (s.387). Mahoney ve diğerlerine (2001) göre ise, dini ritüeller ve birlikte dua etmek, çiftlere kendi hatalarını kabul etmek ve diğerine karşı affedici olmanın yöntemlerini vermektedir. Bu dini uygulamaların sürekli yapılması, çiftler arasında dargınlık ve düşmanlığı önleyici bir vazife görmektedir. Ayrıca birlikte dini faaliyetlere katılma, çiftlere ortak değerler geliştirme imkânı sunarak, birbirlerine özellikle dini manevi ve ahlaki konularda destek olmalarını sağlamaktadır (s. 587).

Dollahite ve Marks (2009), dindar ailelerin bir arada ve mutlu kalmaları için kullanılan dini yöntemlerinin neler olduğuna ilişkin yaptığı araştırmada şu yöntemleri tanımlamıştır: a) Tanrı'ya ve O'nun gücüne, rehberliğine ve desteğine güvenmek, b) evde dinin yaşandığı aileyi kutsal ve değerli görmek, c) çatışmaları, dua etme, tövbe etme ve affetme yoluyla çözümlenmek, d) ailedeki diğer insanları ve genel olarak inananlar topluluğunu sevmek ve onlara hizmet etmek, e) aynı inancı paylaşma yoluyla zorlukların ve sıkıntıların üstesinden gelmek, f) yasaklanmış aktivite ve maddelerden uzak durmak, g) zamanı, parayı ve rahatlığı kutsal ve değerli görmek, h) öğrenme ve tartışma yoluyla manevi ilerleyişi artırmak, i) Tanrı'ya, peygambere, aileye ve emirlere itaat etmek, j) kişisel veya seküler ilgilerin önüne inancı ve aileyi koymak (s. 373-391).

Mahoney ve diğerlerine (2001) göre, dini kurumlar, evliliğin işleyişini kolaylaştıracak bilgi ve davranışları savunan birçok öğreti ortaya koymuştur. Bu öğretilerden dört teorik mekanizma ortaya çıkmaktadır. Birinci mekanizma,

kutsamayı içermektedir. Birçok çift kendi evliliklerini, manevi bir karaktere ve anlama sahip görür. İkinci mekanizma, evlilikteki cinsel sadakattir. Dini mesajlar, yasak ve günah duygusunu tetikleyerek evlilik dışı cinsel hayatın önüne set çekmektedir. Üçüncü mekanizma olan çiftlerin dini etkinlik ve uygulamalara birlikte katılmaları, evliliğin işleyişini olumlu yönde etkileyen birçok davranışsal yol sunar. Dördüncü mekanizma olarak, din, bireylere evlilikteki zorluklar ve stres verici durumlarla başa çıkmada bilişsel ve davranışsal kaynaklar sunarak evliliğe yardım edebilir (s. 386-387).

Din, eşlerin bir çift olarak yapmaya cesaret bulabileceği dini alanın da ötesindeki birçok aktivitelerini etkileme özelliğine sahiptir (Waite ve Lehrer, 2003, s. 364). Dini inançlar, aynı zamanda aileyi “koruyucu bir çatı”, aile kültür ve alt kültürünü oluşturu bir dayanak olarak da iş görmektedirler (Marks, 2005, s. 104). Dindarlık, çiftlerin birbirlerinin zevklerine uyumlarını kolaylaştırmakta, arkadaş ve akraba çevreleriyle daha olumlu ilişkiler kurmalarını ve birlikte daha verimli boş zaman aktivitelerine katılmalarını sağlamaktadır (Ahmadi ve diğerleri, 2008, s. 108).

Lambert ve Dollahite (2006), dindarlığın aile içi çatışmaların engellenmesi ve çözümlenmesinde etkili olduğunu gösteren bir kavramsal model önermişlerdir. Bu modelde, sorunları önleme, sorunların çözümlenmesi ve uzlaşma faktörleri yer almaktadır. Onlara göre eşler arasındaki sorunu önlemede önemli olan faktörler, ortak amaç ve ilişki erdemleridir. Yani dindarlık, eşlerin aynı dünya görüşü ve amaca sahip olmalarını sağlayarak ve evlilik ilişkilerinde gerekli olan ilişki erdemlerini destekleyerek, geçimsizlik öncesinde sorunun ortaya çıkmasını engellemiş olur. İkinci olarak sorunun çözümlenmesinde, dini uygulama ve ibadetler, Tanrı’ya sığınma ve dua etme gibi başa çıkma yöntemleri yer almaktadır. Üçüncü aşama olan uzlaşma faktöründe ise, hem Tanrı’ya hem eşe bağlılık duygusu ve Tanrı’nın tavsiye ettiği affetme davranışı devreye girmektedir. Bu dini yöntemlerle eşler arasındaki sorunlar önlenmiş, ya da çözümlenmiş ve uzlaşma gerçekleşmiş olur (s. 447).

Özetlemek gerekirse; insan yaşamı için hem sosyolojik hem de psikolojik bakımdan oldukça büyük bir öneme sahip olan evlilik ve aile hayatı, çok boyutlu girift bir yapıdadır. Bu sebeple, evlilik hayatı ve evlilik mutluluğunu etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Bu etkenlerin içerisinde dinin önemli bir yeri vardır. Dini gelenekler, evliliğin önemine ve evlilik hayatının mutlu bir şekilde devam etmesine yönelik birçok öğretiye sahiptir. Ayrıca din, insanları evliliklerini dini bakımdan kutsal görmelerini sağlaması, eşler arasındaki inanç

ve ibadet birlikteliğinin verdiği biraradalık ve ortak amaç duygusu oluşturması, çiftlere ve ailelere inananlar topluluğundan oluşan bir sosyal destek sunması, evlilik hayatı ile ilgili sahip olunması gereken değerleri teşvik etmesi, evlilik problemleri ile başa çıkmalarını kolaylaştırmaları, boşanmaya karşı bir bariyer görevi görmesi ve çocuk yetiştirme ile ilgili tavsiyeleri ile, evlilik hayatına ve evlilik mutluluğuna olumlu katkıda bulunmaktadır.

### **Konu, Amaç ve Hipotezler**

Evlilik ve dindarlık olgularını konu edinen bu çalışmanın temel amacı, evlilik hayatından memnun ve mutlu olmak anlamında kullanılan evlilik doyumunda ve evlilikte problem çözme becerilerinde dindarlığın etkisini tespit etmektir.

Bu araştırmanın temel hipotezi, “*Dindarlık, evli bireylerin evlilik doyumuna ve evlilikte sorun çözme becerilerine pozitif katkıda bulunur.*” şeklindedir. Ayrıca demografik değişkenler ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilere ve bağımlı değişkenlerin birbiri ile ilişkisine dair aşağıdaki hipotezler belirlenmiştir:

- Evlilik doyumunu, demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, gelir durumu) göre farklılık göstermektedir.
- Evlilikte sorun çözme demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, gelir durumu) göre farklılık göstermektedir.
- Dindarlık (dinin etkisini hissetme, partner/eş odaklı dua etme), demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, gelir durumu) göre farklılık göstermektedir.
- Dindarlık (dinin etkisini hissetme, partner/eş odaklı dua etme), evlilik doyumunu ve evlilikte sorun çözme üzerinde pozitif yönde bir etkiye sahiptir.

### **Yöntem**

Araştırma, Bursa’da yaşayan %57,7’si kadın, %42,3’ü erkek katılımcılardan oluşan 562 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılanların %23,3’ü 18-30 yaş, %47,3’ü 31-40 yaş, %20,1’i 41-50 yaş ve %9,3’ü 51-60/60 üzeri yaş aralığına sahiptir. Ayrıca örneklemin %12,5’ini ilkökul mezunları, %6,2’sini ortaokul/ilköğretim mezunları, %11,6’sını lise mezunları, %58,9’unu yüksekokul/üniversite mezunları ve %10,9’unu lisansüstü mezunları oluşturmaktadır. Gelir durumuna göre ise, kendi gelir seviyeleri ile ilgili “çok düşük/düşük” tanımını yapanlar örneklemin %5,7’sini, “orta” diyenler %45,7’sini, “iyi” diyenler %46,3’ünü ve “çok iyi” diyenler %2,3’ünü oluşturmaktadır.



Araştırmanın konusuna, problemlerine ve amacına uygun olarak hazırlanan anket formunda, aşağıda yer alan veri toplama araçları kullanılmıştır.

*Kişisel Bilgi Formu:* Anketin birinci bölümü oluşturan kişisel bilgi formu, cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve gelir durumuna dair sorulardan oluşmaktadır.

*Evlilik Yaşam Ölçeği:* Tezer (1986) tarafından evli bireylerin evlilikten aldıkları doyumu değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. 10 maddeden oluşan ölçek, 5’li likert tipindedir. Ölçeğin test tekrar test güvenilirliği Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile 0,85 olarak belirlenmiştir. İç tutarlık katsayısı ise ilk grupta 0,91, ikinci grupta 0,89 olarak bulunmuştur (Aktaran: Çağ ve Yıldırım, 2013, s.16).

*Evlilikte Sorun Çözme Ölçeği:* Ölçek, evli bireylerin evlilikte karşılaştıkları problemleri çözme becerilerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla, Baugh, Avery ve Sheets-Hawoth tarafından 1982’de (Marital Problem Solving Scale) geliştirilmiş, 9 maddelik 7 dereceli bir ölçektir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışmaları Hünler ve Gençöz (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçeği Türkçe’ye uyarlama sırasında iç tutarlılık (0,95) ve test-tekrar test ( $p<0,001$ ) güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

*Dinin Etkisini Hissetme Ölçeği:* Bireylerin dindarlığın etki ve sonuçlarını nasıl ve ne düzeyde hissettiklerini ölçmeyi amaçlayan ölçek, Yapıcı ve Zengin (2003) tarafından geliştirilmiştir. 4’lü likert şeklinde hazırlanan ölçeğin 17 maddeden ve tek boyuttan oluşan son halinde Cronbach’s Alpha katsayısı 0,95’tir (s. 68).

*Partner/Eş Odaklı Dua Ölçeği:* Partner Odaklı Dua Ölçeği, Fincham ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilmiştir. Bireylerin romantik ilişki içerisinde oldukları partnerlerine nasıl ve ne derecede dua ettikleri hakkında bilgi almayı amaçlayan ölçek, tek boyutlu ve 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması ise, Akın ve Yalnız (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı “.93” olarak hesaplanmıştır.

Veriler, Ocak 2016-Ağustos 2016 tarihleri arasında toplanmıştır. Örneklem seçiminde, basit tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Dağıtılan 650 adet anket formundan, 88 tanesi geri gelmeme, doldurulmama ve eksik veya dikkatsiz doldurulma nedeniyle devre dışı bırakıldığından, 562 adet anket işleme alınmıştır. Veriler SPSS 21.0 istatistik programına aktarılarak analiz işlemleri yapılmıştır. Ayrıca “Yapısal Eşitlik Modellemesi” çerçevesinde AMOS 19.0 programı da kullanılmıştır.

Bu araştırmada bağımsız ve bağımlı değişkenlerin genel profilini tespit etmek için betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. Analiz işlemlerinde sürekli değişken ile süreksiz değişkenler arasındaki ilişkinin tespitinde t-testi, ANOVA, bu testte anlamlı sonuçlar çıktığında hangi grupların ortalaması arasında farkın oluştuğunu saptamak için kullanılan Tukey testi ve sürekli değişkenler arasındaki ilişkinin tespitinde ise Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır.

## Bulgular ve Yorum

### Evlilik Doyumu, Evlilikte Sorun Çözme, Dindarlık ve Demografik Yapı

Bu bölümde evlilik doyumu, evlilikte sorun çözme ve dindarlığın, cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve gelir durumuna göre farklılıklara yol açıp açmadığı incelenmiştir.

Aşağıda yer alan tabloda evlilik doyumu ve evlilikte sorun çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili sonuçlar yer almaktadır.

**Tablo 1:** Evlilik Doyumu ve Evlilikte Sorun Çözmenin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması ile İlgili Sonuçlar (t-testi)

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	X	Ss.	T	df	p
EYÖ	Kadın	324	39,0988	7,31987	-2,222	553,435	,027
	Erkek	238	40,3480	5,99168			
ESÇÖ	Kadın	324	35,3400	7,31985	-2,714	544,362	,007
	Erkek	238	36,9121	6,36151			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere Evlilik Yaşam Ölçeği ve Evlilikte Sorun Çözme Ölçeği'nde erkeklerin ortalamaları kadınlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir ( $p < ,05$ ).

Evlilik doyumunda erkekler lehine sonuç tespit eden farklı araştırmalar da bulunmaktadır. Üncü (2007, s. 83), Güngör (2007, s. 115) ve Bir-Aktürk'ün (2006, s. 71) çalışmaları buna örnektir. Taysi (2010, s. 45) de evli kadınların, evli erkeklere göre eşlerin verdikleri zararı daha fazla incitici bulunduğunu tespit etmiştir. Bilgin'e (1998) göre de evli erkekler, evli kadınlara göre daha yüksek bir oranda özledikleri aile ortamını elde ettiklerini düşünmektedirler.

Burada, kadınların evlilikten beklentilerinin daha fazla olması ve daha hassas/duygusal bir yapıya sahip oldukları için evlilik sorunlarından daha kolay etkilenmelerinin etkisi olduğu söylenebilir. Bununla birlikte kadınlar ev ile ilgili sorumlulukları daha fazla yükledikleri için, hem eş hem de çocukları ile daha

fazla çatışma yaşayabilir. Erkeklerin ise, iş hayatı yoğunluğu ve stresi sonucu, evi huzur duyacakları bir sığınak gibi gördükleri için evlilik doyumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Dindarlık ve cinsiyet arasındaki ilişkiye dair ise, dinin etkisini hissetmede kadınların, eş odaklı dua etmede ise erkeklerin puanlarının daha yüksek olduğu, ancak bu farklılıkların anlamlılık arz etmediği tespit edilmiştir ( $p>,05$ ).

Bu çalışmada yaş faktörünün evlilik doyumu, evlilikte sorun çözme ve dindarlıkla ilgili farklılaşmaya yol açıp açmadığı da ele alınmıştır.

**Tablo 2:** Evlilik Doyumu ve Evlilikte Sorun Çözmenin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması ile İlgili Sonuçlar (ANOVA)

Bağımlı Değişken	Yaş	N	X	Ss	F	p	Post Hoc*
	1. 18-30	131	40,6011	7,05966			
	2. 31-40	266	39,5551	6,46553			
	3. 41-50	113	38,6689	7,44403			
EYÖ	4. 51-60/60üzeri	52	39,6322	6,31899	1,655	,176	-
	1. 18-30	131	36,5122	5,81847			
	2. 31-40	266	35,6137	6,71542			4>2
	3. 41-50	113	35,1960	8,43250			
ESCÖ	4. 51-60/60üzeri	52	38,4952	6,93106	3,272	,021	4>3

\*Tukey Testi kullanılmıştır.

Yukarıda yer alan tablodaki verilere göre, evlilik doyumu ve yaş arasındaki ilişki ile ilgili, genel olarak evlilik doyumunun genç yetişkinliğin erken evrelerinde en yüksek seviyede olduğu, evlilikte sorun çözmenin ise orta yetişkinliğin ileri seviyesinde en yüksek orana ulaştığı görülmüştür. Kara (2013) bizim araştırmamızdaki bulgulara paralel olarak, genç yaştaki kişilerin çift uyumlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Levenson ve diğerleri (1993) tarafından 40-50, 60-70 yaşları arasındaki bireyler üzerinde yapılan bir araştırmadaki bulgular ise, daha yaşlı olan çiftler konusunda daha olumlu sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

Evlilik doyumunun genç yetişkinliğin ilk dönemlerinde yüksek olması, bu dönemin evliliğin ilk yıllarına tekabül etmesi ile açıklanabilir. Nitekim çatışma ve anlaşmazlıkların da olması ile birlikte, eşler arası duygusal ve cinsel bağlılığın bu dönemde üst seviyede olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, evlilikte sorun çözme becerileri ve yetkinliği, daha üst yaşlarda ve evlilik yıllarının ileriki aşamalarında daha fazla olabilir. Nitekim sorun çözme becerileri, eşlerin

birbirini daha iyi tanınması, yaşla birlikte daha olgun ve geniş bir bakış açısına sahip olmaları faktörleri ile de ilişkili olarak, ileriki yaş dönemlerinde artabilir.

Yaş değişkenine göre dindarlığın farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili sonuçlar ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 3:** Dindarlığın Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması ile İlgili Sonuçlar

Bağımlı Değişken	Yaş	N	X	Ss	F	p	Post Hoc*
DEHÖ	1. 18-30	131	68,4701	9,44122			
	2. 31-40	266	68,3383	11,21047			
	3. 41-50	113	66,9709	13,29268			
	4. 51-60/60üzeri	52	69,9247	12,26918	,872	,456	-
PODÖ	1. 18-30	131	18,4427	2,48119			
	2. 31-40	266	18,0456	2,97757			
	3. 41-50	113	17,5752	3,65915			
	4. 51-60/60üzeri	52	19,0000	2,07695	3,394	,018	4>3

\*Tukey Testi kullanılmıştır.

Dindarlık ve yaş ilişkisi ile ilgili olarak genelde yaşın ilerlemesi ile dindarlıkta bir artışın olduğu, ancak yalnızca eşe dua etmede bu artışın anlamlılık kazandığı, 51-60/60 üzeri yaş grubunun 41-50 yaş grubuna göre eşleri için daha fazla dua ettikleri ortaya çıkmıştır ( $p<,05$ ).

Dindarlık ve yaş değişkenini konu edinen pek çok çalışma söz konusudur. Bu çalışmalar ile ilgili bir değerlendirme yapıldığında, genellikle yaş arttıkça dindarlığın da arttığı şeklinde bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Özellikle ergenliği takip eden 18 ile 30 yaşları arasında dinsel etkinlikte kesin bir düşüşün, buna karşın 30. yaştan itibaren sürekli bir artışın olduğu görülmektedir (Hallahmi ve Argyle, 1992, s. 326). Örneğin, Köktaş (1993, s. 214), Mehmedoğlu (2006, s. 138-139), Ayten (2010, s. 143), Kavas (2013, s. 106), Göcen (2014, s. 208) ve Topuz'un (2003, s. 100) araştırmalarında, dindarlık bakımından örneklemin yaşı yükseldikçe dindarlıklarında artış meydana geldiği gözlenmiştir.

Eğitim durumu değişkenine göre elde edilen sonuçlar, evlilik doyumu ve evlilikte sorun çözmenin, eğitim durumlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığa sahip olmadığını göstermektedir ( $p>,05$ ). Eğitim durumunun evlilik doyumuna etkisi ile ilgili yapılan araştırmalardan bazıları, evlilik doyumu ile eğitim arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Şendil ve Korkut (2008) ile Şener'in (2002) çalışmaları buna örnektir.

Eğitim durumunun dindarlıkta bir farklılığa sebep olup olmadığı ile ilgili sonuçlar ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 4:** Dindarlığın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması ile İlgili Sonuçlar (ANOVA)

Bağımlı Değişken	Eğitim Durumu	N	X	Ss	F	p	Post Hoc*
<b>DEHÖ</b>	1. İlkokul	70	73,2782	6,78498	8,860	,000	1>4
	2. Ortaokul	35	72,9484	7,54734			1>5
	3. Lise	65	71,1001	9,63496			2>4
	4. Y.O./Ünv	331	66,4042	12,38594			3>4
	5. Lisansüstü	61	66,6787	10,54255			
<b>PODÖ</b>	1. İlkokul	70	18,3000	2,92094	3,637	,006	
	2. Ortaokul	35	19,1714	1,59937			
	3. Lise	65	18,5692	2,58583			2>5
	4. Y.O./Ünv	331	18,1031	3,03140			3>5
	5. Lisansüstü	61	17,0328	3,40572			

\*Tukey Testi kullanılmıştır.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, eğitim seviyesi arttıkça dindarlıkta genel olarak bir düşüşün olduğu söylenebilir. Nitekim dinin etkisini hissetmede en yüksek ortalama ilkökul mezunlarına ( $X=73,2782$ ), en düşük ortalama da üniversite mezunlarına ( $X=66,4042$ ) aittir.

Eğitim seviyesi ve dindarlık ile ilgili yapılan çalışmalar genel olarak dindarlığın eğitim seviyesi ile birlikte azaldığı sonucunu ortaya koymaktadır. Uysal (2006, s. 147), Mehmedoğlu (2004, s. 140-141), Göcen (2014, s. 225), Kavas (2013, s. 107-108) ve Koç'un (2010, s. 230) araştırmaları buna örnek gösterilebilir. Eğitim ve dindarlık arasındaki ters ilişkinin birçok faktörden etkilendiği söylenebilir. Özellikle, yüksek din eğitimi veren kurumlar dışındaki üniversitelerin genel olarak, din ile bilim arasında çatışmaya sebep olacak pozitivist bir bilim anlayışına sahip olduğu söylenebilir. Bu da yüksek eğitim alan bireylerin dine karşı olumsuz ve önyargılı bir bakış açısı geliştirmesine sebep olabilir. İla veten eğitim seviyesi düşük bireylerin, daha geleneksel değerlere bağlı yaşadığı, bu sebeple taklidi düzeyde de olsa daha fazla dindarlık eğilimi gösterdikleri söylenebilir.

Bu araştırmada, gelir algısı ile evlilik doyumu ve evlilikte sorun çözme ile ilgili sonuçlara göre, anlamlı bir farklılığın olmadığı ( $p>,05$ ) tespit edilmiştir. Yapılan araştırmaların çoğu, evlilik doyumunun gelir düzeyi ile paralel bir şekilde hareket ettiğini, gelir düzeyi yüksek olanların evlilik doyumunun daha yüksek olduğunu, gelir düzeyi düşük olanların ise evlilik doyumunun daha düşük oldu-

ğunu tespit etmiştir. Şendil ve Korkut (2008), Şener (2002, s. 46) ve Nazlı'nın (1997'den aktaran: Nazlı, 2007, s. 30) çalışmaları buna örnek gösterilebilir.

Dindarlık ve gelir algısı ilişkisine dair de benzer şekilde hem dinin etkisini hissetme hem de eş odaklı dua etmede gruplar arası anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır ( $p>,05$ ). Dindarlık ve gelir seviyesini ele alan çalışmalarda da birbirinden farklı sonuçlar elde edilse bile, genel olarak yüksek gelir düzeyinin düşük dindarlıkla ilişkili olduğu düşük gelir grubundakilerin daha dindar oldukları ortaya konulmuştur. Köktaş (1993, s. 214), Yapıcı (2007, s. 181), Ayten (2010, s. 158) ve Göcen'in (2014, s. 215) çalışmaları buna örnektir. Bununla birlikte bizim araştırmamızda olduğu gibi gelir ile dindarlık arasında ilişki tespit edemeyen çalışmalar da mevcuttur (Uysal, 2006, s. 147; Koç, 2010, s. 228-229; Kavas, 2013, s. 110).

### **Evlilik Doyumu, Evlilikte Sorun Çözmeve Dindarlık Arasındaki İlişki**

Bu araştırmanın temel hipotezi, dindarlık ile evlilik doyumu ve evlilikte sorun çözme arasındaki ilişkiye dayanmaktadır. Aşağıda yer alan tabloda bu değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 5:** Dindarlık (DEHÖ-PODÖ) ile Evlilik Doyumu (EYÖ) ve Evlilikte Sorun Çözme (ESÇÖ) Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		EYÖ	ESÇÖ
DEHÖ	(r)	,095*	,097*
PODÖ	(r)	,382**	,408**

\* $p<,05$  \*\* $p<,01$

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, dinin etkisini hissetme ile evlilik yaşam ölçeği ve evlilikte sorun çözme arasında, pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu, ancak bu ilişkilerin düşük olduğu tespit edilmiştir. Partner/eş için dua etme ile evlilik yaşam ölçeği ve evlilikte sorun çözme arasında da pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Birçok araştırma, evlilik ve din arasında olumlu ilişkiler tespit etmiştir. Özellikle yurtdışındaki çalışmalarda, konu ile ilgili geniş bir literatürle karşılaşılmaktadır. Birkaç örnek vermek gerekirse, Mahoney ve diğerleri (2001), Orathinkal ve Vansteenwegen (2006), Bahr ve Chadwick (1985), Wilson ve Musick (1996)'in çalışmalarında genel olarak dini bağlılık ve dini aktivitelerin evlilik ve aile yaşamı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Dini bağlılık, evlilik doyumuna etki ederken eşler arası problemlerin çözümünü de kolaylaştırmaktadır. Dollahite ve Marks (2009) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, çiftler dini inanç ve pratikler yoluyla, hayatın beraberinde getirdiği sıkıntılarla başa çıkabildiklerini de belirtmişlerdir. Bu aileler zorluklarla başa çıkmada dini kaynaklara güvenmiş, dua, pişmanlık ve affedici olma yöntemlerini sorunlarını çözmeye kullanmış ve dini kaynakların evlilik ve aile mutluluklarında önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamışlardır (s. 381).

Müslüman ülkelerde konu ile ilgili yapılan çalışmalara örnek vermek gerekirse, İran'da Ahmadi ve diğerleri (2008), Dowlatabadi ve diğerleri (2013), Yeganeh ve Shaikhmahmoodi (2013), Hosseinkhazadeh ve Niyazi (2001) ve Endonezya'da Nihayah ve diğerleri (2012) dini tutum ve davranışlar ile evlilik doyumunu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Marks (2005) ile Lambert ve Dollahite'in (2006) çalışmaları da Hıristiyan, Yahudi, Müslümanlardan oluşan örneklem üzerinde yapılan çalışmalara örnektir. Bu çalışmalarda da genel olarak dinin evlilik doyumunu, evlilik problemleri ile başa çıkma ve evliliği sürdürme üzerindeki olumlu etkisine dair bulgular elde edilmiştir.

Türkiye'de konu ile ilgili yapılan az sayıda çalışma olmakla birlikte yapılan çalışmalarda genel olarak dindarlık ve evlilik doyumunu arasında olumlu ilişkiler tespit edilmiştir. Örneğin Hünler (2002), dindarlığın hem evlilik doyumunu hem de evlilikte problem çözme üzerinde pozitif yönlü bir etkisi olduğunu tespit etmiştir. Ürkmez'in (2005) çalışması da, dindarlık ve evlilik doyumunu arasında pozitif ilişki tespit eden çalışmalara örnektir.

Dindarlık ve evlilik doyumunu konusunda yapılan araştırmaların genel olarak bu iki olgu arasında olumlu ilişkiler ortaya koymasının yanı sıra, bugün artık sekülerleşmenin ve dinin birey hayatındaki etkisini kaybetmesinin etkisi ile dini faktörün, güçlü evlilik ilişkilerinin önemli bir boyutu olmaktan uzaklaştığını söyleyen çalışmalar da vardır (Bibly, 1987'den aktaran: Larson, 1989, s. 286).

Evlilik ve din arasında karşılıklı olduğu düşünülen ilişkiye göre, dinin yaşandığı en başat kurum olma özelliğine sahip olan aile ortamı dini tutumları etkilediği gibi, din de ailedeki üyeler arası ilişki tarzlarını etkilemektedir (Kımtır, 2015, s. 10; Tekin, 2011, s. 239). Dinler, olumlu bir aile yaşantısı için gerekli aile içi tutum ve davranışları belirleyen bir inanç sistemi sağlayarak yol gösterici bir misyon yüklenirler. Ayrıca dinler evliliğin önemini vurgulayarak ve hem çiftler hem de diğer aile fertleri arasındaki ilişkileri düzenleyerek aile bağlılığını artırır (Ahmadi ve Hossein-Abadi, 2009, s. 214).

Bu araştırmada elde edilen bulgular, din ile evlilik arasındaki olumlu ilişkiyi destekleyici nitelikte sonuçlar vermiştir. Bununla birlikte evlilik hayatında etkili olan birçok faktör bulunduğu da göz önüne alınmalıdır. Bu faktörler içerisinde dindarlık önemli bir etki mekanizmasıdır denilebilir. Dinlerin ve özelde İslam dinin evlilik hayatına verdiği önem ve evlilik ile ilgili düzenleyici kaide-leri, dindar bireyler için evlilik hayatını önemli kılmaktadır. Bununla birlikte bu araştırmada bulunan ilişkinin güçlü olmaması, din ve evlilik ilişkisinin ideal bir biçimde gerçekleşmediğini de göstermektedir. Bu sonucu etkileyen birçok faktör bulunabilir. Örneğin günümüzde bireyselleşmenin, dini ve ahlaki değerlerden uzaklaşmanın bir sonucu olarak evlilikler daha fazla kar-zarar ekseni içerisinde değerlendirilmeye başlanmıştır. Bir diğer önemli husus da, dinlerin ve özelde İslam dinin, birbirine karşı hak ve hukukun gözetildiği, aile değerlerinin yaşandığı ideal bir evlilik anlayışı önermesine rağmen, dindar bireylerin bu ideallerden uzaklaşmasıdır. Günümüzde daha şekilci ve daha yüzeysel bir kimliğe bürünen dindarlık şeklinin, ahlaki, dini ve manevi değerler üretebilmesi, insani ve toplumsal ilişkileri düzenlemesi oldukça güçtür. Bu da gerçekte, dindarlığın evlilik hayatı üzerinde olumlu etkilerinin daha zayıf bir biçimde kendisini gösterdiği anlamına gelmektedir.

Bu araştırmada elde edilen önemli bulgulardan biri de, duanın evlilik doyum ve evlilikte sorun çözme üzerindeki olumlu etkisidir. Araştırmacılar duanın, çiftler üzerinde dini temelli bir müdahale şeklinde işlev gördüğünü iddia etmektedirler. Bu bağlamda dua, intikam ve rekabet duygularındansa, çiftlerin kendi hakikatlerini ve ortak amaçlarının hâkimiyetini tekrar elde etmelerini sağlar (Fincham ve diğerleri, 2010, s. 650). Üstelik eş için dua etmek, dua eden insanı diğerine bağlar. Bu şekilde dua, eş olma kimliğini yeniden kurma veya pekiştirme görevi görmektedir.

## **Sonuç ve Öneriler**

Evlilik ve dindarlık olgularını konu edinen bu çalışmanın temel amacı, evlilik hayatından memnun ve mutlu olmak anlamında kullanılan evlilik doyumunda ve evlilikte problem çözme becerilerinde dindarlığın etkisini tespit etmektir.

Bunun için araştırmada evli bireylerin evlilik doyum, evlilikte sorun çözme becerileri ve dinin etkisini hissetme düzeyleri ile eşlerine dua etme düzeyleri, cinsiyet, yaş, evlilik süresi, çocuk sayısı, eğitim durumu, gelir durumu gibi demografik özellikleri arasındaki ilişkiler, Bursa’da yaşayan 562 kişilik bir araştırma grubu üzerinde, anket tekniği kullanılarak elde edilen bulgular ışığında ele alınmıştır.



Evlilik doyumu ve evlilikte sorun çözmeye erkekler lehine anlamlı sonuçlara ulaşılırken, dindarlıkta cinsiyetler arası anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Evlilik doyumu ve evlilikte sorun çözme ve yaş arasındaki ilişki ile ilgili, genel olarak evlilik doyumunun genç yetişkinliğin erken evrelerinde en yüksek seviyede olduğu, evlilikte sorun çözenin ise orta yetişkinliğin ileri seviyesinde en yüksek orana ulaştığı görülmüştür. Yaşın ilerlemesi ile dindarlıkta da genel olarak bir artışın olduğu, ancak eşe dua etmede bu artışın anlamlılık kazandığı ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada istatistiksel olarak evlilik süreleri ile evlilik doyumu ve evlilikte sorun çözme arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiş, dindarlıkta ise, daha uzun süredir evli olanların evlilik yıllarının başlarında olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Evlilik doyumu ve evlilikte sorun çözme ve çocuk sayısı ilişkisi söz konusu olduğunda, bir çocuğu olanların evlilik doyumu ve evlilikte sorun çözmeye en düşük ortalamaya sahip olduğu, dindarlıkta ise çocuk sayısı ile birlikte genel olarak bir artış olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre evlilik doyumu ve evlilikte sorun çözme, eğitim durumlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığa sahip değilken, dindarlıkta eğitim durumundaki artışa göre bir düşüş gözlenmiştir. Gelir durumu değişkenine göre ise, evlilik doyumu, evlilikte sorun çözme ve dindarlıkta herhangi bir farklılık tespit edilememiştir.

Dindarlık ve evlilik doyumu ilişkisi ile ilgili olarak ise, dinin etkisini hissetme ile evlilik yaşam ölçeği ve evlilikte sorun çözme arasında, pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu, ancak bu ilişkilerin düşük olduğu tespit edilmiştir. Partner/eş için dua etme ile evlilik yaşam ölçeği ve evlilikte sorun çözme arasında da pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Burada evlilik doyumu boyutları ile en yüksek ilişki gösteren faktörün eş odaklı dua etme olduğu ortaya çıkmıştır.

Evlilik ve din konusu ile ilgili ileride yapılacak çalışmalar ve aile konusu ile ilgilenen kurumlar için birtakım önerilerde bulunulabilir:

- Araştırmada bireylerin evlilik doyumu ve dindarlıkla ilgili durumlarını tespit edebilmek için nicel yöntemlerden, ölçek ve anket sorularından faydalanılmıştır. Bu üç olgu arasındaki karşılıklı ilişkileri daha detaylı analiz edebilmek için nitel araştırmaların da yapılması gerekmektedir.
- Bu araştırma kesitsel bulgular içermektedir. Ancak dinin evlilik mutluluğu üzerindeki etkisini saptayabilmek ve zamana göre geçirdiği değişimleri değerlendirebilmek için, araştırmacıların bu konu ile ilgili boylamsal araştırmalar yapmaları da önerilmektedir.

- Evlilik ile ilgili politikalar ve projeler yürüten kurumların, aile hayatında önemli olan değerleri artırmaya yönelik çalışmalar yapmaları ve bu sayede evlilik mutluluğunu ve evlilik devamını sağlamaya çalışmaları tavsiye edilebilir. Aile değerleri ile ilgili ise, dini kaynaklar ve dinin aile değerlerini koruyucu ve aileyi bir arada tutmaya yardımcı olan söylemleri dikkate alınarak, dinin yaptırım gücü aktifleştirilebilir.
- Sivil toplum kuruluşlarının, evlenmek isteyen fakat ekonomik vb. sebeplerle aile kurma konusunda güçlük yaşayan bireylere yardımcı olmaları önerilebilir. Ayrıca evlilik sonrasında aile danışmanlığı hizmetine ücretsiz bir şekilde ulaşılabilmesi konusunda da eşlere yardımcı olmaları tavsiye edilebilir.
- Araştırmamızda, eşlerin birbirlerine dua etmelerinin, evlilikte problem çözme yi kolaylaştırdığı ve evlilik doyumunu/ mutluluğunu arttırdığı ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle, dini danışmanlık hizmetlerinde, eşlerin birbirileri için dua etmelerinin, evlilik mutluluğuna katkıda bulunduğu vurgulanarak, dua etme davranışı teşvik ve tavsiye edilebilir.

## **Kaynakça**

- Ahmadi, K., Azad-Marzabadi, E., Ashrafi, S. M. N., (2008). Theinfluence Of Religiosity On Maritalsatisfaction. *Journal of SocialScience*, 4 (2), 103-110.
- Ahmadi, K., Hossein-Abadi, F. H., (2009). Religiosity, Marital Satisfaction And Child Rearing. *Pastoral Psychology*, 57, 211-221.
- Akın, A., Yalnız, A., (2015). Partner Odaklı Dua Ölçeği Türkçe Formu Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Birey ve Toplum Dergisi*, 5 (10), 79-90.
- Atçeken, M., (2014). Dindarlık, Evlilik Doyumu ve Kişilik Özelliklerinin Bağışlama İle İlişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ayten, A.,(2010). *Empati ve Din: Türkiye’de Yardımlaşma ve Dindarlık Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. İstanbul: İz Yayınları.
- Bahadır, A.,(2012). *Aile Psikolojisi ve Din*. Konya: İdeal Usta Fot. Bas. Yay. Dağıtım.
- Bahr, H. M., Chadwick, B. A. (1985). Religion And Family in Middletown, USA. *Journal of Marriage and the Family*, 47, 407-414.
- Bilgin, V., (1998). Türk Toplumunda Aile Kurumunu Benimseme ve Sahiplenme Düzeyleri. *OMÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10, 387-413.
- Bir-Aktürk, E., (2006). Maritalsatisfaction in Turkish Remarried Families: Comparison Among Marital Status, Effect Of Stepchildren, And Contributing Factors. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bradbury, N.B., Fincham, F.D., Beach, S.R., (2000). Research On The Nature And Determinants Of Maritalsatisfaction: A Decade in Review. *Journal of MarriageandtheFamily*, 62, 964-980.
- Call, V. R. A., Heaton, T. B., (1997). Religious İnfluence On Marital Stability. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 36 (3), 382-392.
- Çağ, P., Yıldırım, İ., (2013). Evlilik Doyumunu Yordayan İlişkisel ve Kişisel Değişkenler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 13-23.
- Çelenoğlu, A., (2011). Evli Bireylerin Bağlanma Stillerine ve Kendilik Algısına Göre Evlilikte Yaşanan Sorunlarla Başa Çıkma Yollarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, E., (2015). Evlilik Doyumu. Ahmet Akın- Eyüp Çelik (Ed.) *Psikolojide Güncel Kavramlar III: Aile-Evlilik* içinde (s. 24-26). Ankara: Nobel Yayınları.

- Dollahite, D.C., Marks, L. D., (2009). A Conceptual Model Of Family and Religious Processes in Highly Religious Families. *Review of Religious Research*, 50 (4), 373-391.
- Dowlatabadi, F.H., Saadat, S., Jahangiri, S., (2013). The Relationship Between Religious Attitudes And Marital Satisfaction Among Married Personnel Of Departments Of Education in Rasht City, Iran. *International Journal of Advanced Studies in Humanitie sand Social Science*, 1 (6), 608-615.
- Erbek, E., Baštepe, E., Akar, H., Eradamlar, N., Alpkan, R.L., (2005). Evlilik Uyum. *Düşünen Adam*, 18 (1), 39-47.
- Ersanlı, K., Kalkan, M., (2008). *Evlilik İlişkilerini Geliştirme: Kuram Ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Fincham, F. D., Lambert, N. M., Beach, S. R. H., (2010). Faith And Unfaithfulness: Can Praying For Your Partner Reduce Infidelity? *Journal of Personality and Social Psychology*, 99 (4), 649-659.
- Fiese, B. H., Tomcho, T. J., (2001). Finding Meaning in Religious Practices: The Relation Between Religious Holiday Rituals And Marital Satisfaction. *Journal of Family Psychology*, 15 (4), 597-609.
- Göcen, G., (2014). Şükür: Pozitif Psikolojiden Din Psikolojisine Köprü. İstanbul: Dem Yayınları.
- Günay, S., (2007). Evlilik Çatışması, Nedensellik-Sorumluluk Yüklemeleri, Eşlerin Evlilik İlişkisinden Sağladıkları Genel Doyuma İlişkin Görüşleri Ve Evliliğe İlişkin Değerlendirmeler Arasındaki İlişkiler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, H. C., (2007). Evlilik Doyumunu Açıklamaya Yönelik Bir Model Geliştirme. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hallahmi, B., Argyle, M., (1992). Yaş ve Din. Abdurrahman Kurt (çev.), *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4, 319-331.
- Holden, G. W., (2001). Psychology, Religion, And The Family: It's Time For A Revival. *Journal of Family Psychology*, 15 (4), 657-662.
- Hosseinkhanzadeh, A.A., Niyazi, E., (2011). Investigate Relationships Between Religious Orientation With Public Health And Marital Satisfaction Among Married Students Of University Of Tehran. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 505-509.
- Hünler, O. S., (2002). The Effects Of Religiousness On Marital Satisfaction And The Mediator Role Of Perceived Marital Problem Solving Abilities Between Religiousness And Marital Satisfaction Relationship. Yayımlanmamış Yüksek

sek Lisans Tezi, Middle East Technical University, The Department of Psychology, Ankara.

- Hünler, O. S., Gençöz, T., (2005). The Effects Of Religiousness On Marital Satisfaction: Testing The Mediator Role Of Marital Problem Solving Between Religiousness And Marital Satisfaction Relationship. *Contemporary Family Therapy*, 27(1), 123-136.
- Kara, N., (2013). Çiftlerde Yükleme Biçimleri, Çatışma Çözme Stilleri ve Eşin Duygu Dışavurum Tarzları İle Çift Uyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kasapoğlu, A., (2007). İslam'a Göre Evlilikte Eşler Arasında Uyum Sorunu-İnanç Ve Ahlâk Uyumu. *Bilimname*, XII (1),137-161.
- Kasapoğlu, A., (2004). Kur'an'da Evlilik Terapisi: Günümüz Psikolojisinin Verileri Ve Uygulamalarıyla Bir Mukayese. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, IV(2), 37-74.
- Kavas, E., (2013). Dini Tutum-Stresle Başa Çıkma İlişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Kıntar, N., (2015). İlgili-Seven Anne-Baba Tutumları İle Din ve Dindarlık Arasındaki İlişki Üzerine. *Dini Araştırmalar*, 18 (46), 9- 44.
- Koç, M., (2010). Demografik Özellikler ile Dindarlık Arasındaki İlişki: Yetişkinler Üzerine Ampirik Bir Araştırma. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 217-248.
- Köktaş, M. E., (1993). *Türkiye'de Dini Hayat: İzmir Örneği*. İstanbul: İşaret Yayınları.
- Lambert, N. M., Dollahite, D. C., (2006). How Religiosity Helps Couples Prevent, Resolve And Overcome Marital Conflict. *FamilyRelations*, 55(4), 439-449.
- Larson, L. E., (1989). Religiosity And Marital Commitment: 'Untildeath Do Us Part' Revisited. *Family Science Review*, 2 (4), 285-302.
- Levenson, R. W.,Carstensen, L. L.,Gottman, J. M., (1993). Long-Termmarriage: Age, Gender, And Satisfaction. *Psychologyand Aging*, 8 (2), 301-313.
- Mahoney, A.,Pargament, K. I.,Tarakeshwar, N.,Swank, A. B., (2001). Religion In The home In The 1980s And 1990s: A Meta-Analytic Review and Conceptual Analysis of Links Between Religion, Marriage, Andparenting. *Journal of FamilyPsychology*, 15 (4), 559-596.
- Marks, L., (2005). How Does Religion Influence Marriage? Christian, Jewish, Mormon And Muslim Perspectives. *Marriage and Family Review*, 38(1), 85-111.

- Mehmedoğlu, A. U., (2006). İlâhiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer İlişkisi (M.Ü. İlâhiyat Fakültesi Örneği). *M.Ü. İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 133-167.
- Mehmedoğlu, A. U., (2004). *Kişilik ve Din*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Nazlı, S.,(2007). *Aile Danışmanlığı*. 4. Baskı, Ankara: Anı Yayınları.
- Nihayah, Z.,Adriani, Y,Wahyuni, Z. I., (2012). Religiosity and The Type Of Love; The Relation With Marital Satisfaction. *DOI: 10.7763/IPEDR*,53 (27),123-127.
- Orathinkal, J.,Vansteenwegen, A., (2006). Religiosity and marital satisfaction. *Contemp Fam Ther*, 28, 497-504.
- Solmuş, T., (2010). Giriş: Eş Seçiminden Boşanmaya Romantik İlişkiler, Evlilik Ve Aile. Tarık Solmuş(Ed.), *Romantik İlişkiler, Evlilik ve Ana-Baba-Çocuk İlişkileri* içinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şendil, G., Korkut, Y., (2008). Evli Çiftlerdeki Çift Uyumu ve Evlilik Çatışmasının Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. İstanbul Üniversitesi Psikoloji Çalışmaları Dergisi, 28, (1), 15-35.
- Şener, A.,(2002). Ailede Eşler Arası Uyuma Etki Eden Faktörlerin Araştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taysi, E., (2010). Evlilikte Bağışlama: Evlilik Uyumu Ve Yüklemelerin Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25 (65), 40-52.
- Tekin, M., (2011). Dinlerin Perspektifinden Aile Kurumu. Kadir Canatan-Ergün Yıldırım (Der.). *Aile Sosyolojisi* içinde (ss.235-262), 2. Baskı, İstanbul: Açılım Kitap Yayınları.
- Topuz, İ., (2003). Dini Gelişim Seviyeleri İle Dini Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Bursa.
- Tutarel-Kışlak, Ş.,Göztepe, I., (2012). Duygu Dışavurumu, Empati, Depresyon ve Evlilik Uyumu Arasındaki İlişkiler. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 27-46.
- Uysal, V., (2006). *Geleneksellik-Çağdaşlık Bağlamında Türkiye’de Dindarlık ve Kadın*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Üncü, S.,(2007). Duygusal Zekâ ve Evlilik Doyum İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ürkmez, E.,(2005). Dini İnanç, Tutum Ve Davranışların Eşler Arası İletişime Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Waite, L. J.,Lehrer, E. L., (2003). The Benefits From Marriage And Religion in The Unitedstates: Acomparativeanalysis. *Popul. Dev. Rev.*, 29 (2), 255-276.
- Wilson, J., Musick, M., (1996). Religion and Marital Dependency. *Journal of Scientific Study of Religion*, 35 (1), 30-40.
- Yapıcı, A., Zengin, Z. S., (2003). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Dinin Etkisini Hissetme Düzeyleriyle Psiko-Sosyal Uyumları Arasındaki İlişki. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 3 (2), 65-127.
- Yapıcı, A.,(2007). *Ruh Sağlığı ve Din: Psikososyal Uyum ve Dindarlık*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Yeganeh, T., Shaikhmahmoodi, H., (2013). Role Of Religious Orientation in Predicting Marital Adjustment And Psychological Well-Being. *Sociology Mind*, 3 (2), 131-136.
- Yılmaz-Bingöl, T., (2015). Evlilik Çatışması. Ahmet Akın - Eyüp Çelik (Ed.), *Psikolojide Güncel Kavramlar III: Aile-Evlilik* içinde, Ankara: Nobel Yayınları.





## **A Research into the Relationship Between Marital Satisfaction, Marital Problem Solving and Religiosity\***

Fatma BALCI ARVAS\*\*

Hayati HÖKELEKLI\*\*\*

### **Abstract**

This research examines the effect of religiousness on marital satisfaction and marital problem solving. For the research, a questionnaire measures including “Personal Information Form”, “Marital Life Scale”, “Marital Problem Solving Scale”, “The Feeling of Effect of Religion Scale”, “Partner-focused Prayer Scale” was prepared. This survey conducted on 562 married people living in Bursa. T-test, ANOVA and Pearson Correlation analysis were used in the analyzes. According to findings, men reported more marital satisfaction and marital problem solving than women did. In terms of religiousness weren't many differences found between men and women. Young adults participants were higher amount of marital satisfaction than other. But adults participants were higher amount of marital problem solving than other.

\*This article was a reproduction of the doctoral dissertation titled “The Effects of Religiosity on Marital Satisfaction and The Mediating Role of Values in the Religiosity-Marital Satisfaction Relationship” which was prepared under the supervision of Prof Dr. Hayati Hökelecli.

\*\* Dr., Religious Culture and Moral Knowledge Teacher, Sakarya Secondary School, Bursa.

**E-mail:** fatmabalci55@hotmail.com.tr.

\*\*\* Prof., Faculty of Theology, Uludağ University. **E-mail:** hayatihokelecli@hotmail.com.tr.

There was a significant positive relationship between age and religiousness. Although marital satisfaction and marital problem solving were no differences found between educational status, there was a significant negative relationship between educational status and religiousness. The results of analysis showed that there were significant positive relationships between marital satisfaction, marital problem solving and religiousness.

**Key Words:** Marital satisfaction, Marital problem solving, Religiousness.

## **Introduction**

Considered as the smallest unit of the society, the family is a basic institution for human development and psycho-social life. Marriage marks the beginning of the family life and spouses are the fundamental elements of this family institution. Marriage forms the basis for the establishment of a family atmosphere that allows individuals to meet their needs such as love, security and sense of belonging throughout their life (Çelik, 2015, p. 21). It is significant that marriage is the place where the interpersonal relations occur most intensely, and an institution where two persons identify a shared life and intend to be happy (Üncü, 2007, p. 3).

It can be said that the religion, which regarded as a reference source for personal and social relations, plays a key role in the family and in the relationship between the couples (husband and wife) which are the basics forming this family. Although it has been predicted by many researchers that religion has an effect on marriage, the history of the research studies regarding the relation between marriage and religion is not very long (Larson, 1989, p. 285). Nevertheless, many social scientists today feel that it is essential to take the effect of religion into consideration in their studies on marriage. (Holden, 2001, p. 657). Comprehensive reviews of the studies on religion and family life began in the 1980s in the Western societies and increased substantially in the 2000s (Fiese and Tomcho, 2001, p.599; Levenson et al., 1993, p. 301).

## **Theoretical Framework and Basic Concepts**

### **Marriage Satisfaction**

In their studies, social scientists have used concepts such as marital adjustment, marital satisfaction, marital stability and marital quality in order to describe

the qualities of a marital relationship (Tutarel-Kışlak and Göztepe, 2012, p. 28, Erbek et al., 2005, p. 40).

Marital satisfaction is considered to be one of the key factors in maintaining a successful marital relationship (Wilson and Musick, 1996, p. 31; Call and Heaton, 1997, p. 386). Marital satisfaction based on the general evaluation of the marriage by the couple is defined as the satisfaction both husband and wife feel in their marriage and the happiness they achieve by finding peace in each other most of the time (Ahmadi and Hossein-Abadi, 2009, p. 212; Mahoney et al., 2001, p. 568; Dowlatabadi et al., 2013, p. 608). Dissatisfaction in marriage is the situation in which negative qualities are particularly prevalent, whereas positive qualities are relatively non-existent (Bradbury et al., 2000, pp. 973-974).

Results of the previous studies have revealed that there are many factors affecting marital satisfaction. These factors include healthy personality traits of the couples, to what extent the marriage is approved by their family and friends, educational background of the couples, a high family income, faithfulness to the partner, emotional and financial investment in the relationship, the reward/benefit from marital interactions, sharing the same ethnic or religious background, common moral values, the presence of children in the family and sexual satisfaction (Dowlatabadi et al., 2013, p. 609; Ersanli and Kalkan, 2008, p. 3; Çelik, 2015, p. 24; Yilmaz-Bingöl, 2015, p. 78; Hünler and Gençöz, 2005, p. 124; Kasapoğlu, 2007, p. 156; Solmuş, 2010, p. 13-14; Çağ and Yıldırım, 2013, p. 14).

### **Conflict and Problem-Solving in Marriage**

Marital conflict is defined as nonconformities or disagreements arising from contradictory or incompatible goals, needs and expectations and the intensity of physical and verbal aggression of the spouses against each other (Bahadır, 2012, p. 121; Kasapoğlu, 2004, p. 41; Yilmaz-Bingöl, 2015, s.7 5; Günay, 2007, p. 14).

It is inevitable to be faced with some problems in marriage. The main concern here is if the couples are willing to solve these problems and strive for it. In this context, problem-solving which is a skill of establishing a relationship has a central importance in the husband-wife relationship (Çelenoğlu, 2011, p. 2; Erbek et al., 2005, p. 42; Atçeken, 2014, p. 4).

## **The Relationship Between Marital Satisfaction, Marital Problem Solving and Religiosity**

There are many factors that affect the married life and the happiness in a marriage. Religion occupies a prominent place among these factors. Religions that influence all areas of life by offering a universal schema of meaning to human life, do in fact play a major role in systematizing the communication between the spouses and the family life which constitutes an important dimension of close human relations. (Bahadır, 2012, p. 57). For a family life, religion has a structure that affects the communication between the spouses, education and upbringing of children, the allocation of time and money, the cultivation of social relationships and even the place of residence (Waite and Lehrer, 2003, p. 264).

Religious traditions have many doctrines about the importance of marriage and how to maintain a happy married life. In addition, religion contributes to married life and marital happiness because it makes people regard their marriage as sacred from the religious point of view, creates a sense of common purpose and unity caused by shared belief and worship between the spouses, provides couples and families with a social support consisting of a group of believers, encourages the essential values related to the marital life, helps couples by facilitating their ability to deal with marital problems, serves as a barrier against divorce and offers important recommendations on raising children (Call and Heaton, 1997, p. 383; Dollahite and Marks, 2009, pp. 373-391; Mahoney et al., 2001, p. 386-387; Lambert and Dollahite, 2006, p. 443, 447; Ahmadi et al., 2008, p. 104; Marks, 2005, p. 104).

### **Topic, Purpose and Hypotheses**

The main purpose of this study is to explore the effect of religiosity on marital satisfaction and marital problem-solving skills. The basic hypothesis of the research is “Religiosity is a positive contribution to marital satisfaction and marital problem-solving skills of married individuals.” Other hypotheses include that marital satisfaction, marital problem solving and religiosity (feeling the influence of religion, partner-focused prayer) differ according to demographic variables (gender, age, educational status and the level of income).

## **Methodology**

Questionnaire form was developed for the study. The first part of the questionnaire included a “Personal Information Form” consisting of the questions about gender, age, educational status and the level of income. The following four scales were used in the remaining part of the questionnaire: “*Marital Life Scale*” developed by Tezer (1986) (as cited in Çağ and Yıldırım, 2013, p. 16); “*Marital Problem Solving Scale*” developed in 1982 by Baugh, Avery and Sheets-Hawth and adapted to Turkish by Hünler and Gençöz (2005); “*The Scale of Feeling the Influence of Religion*” developed by Yapıcı and Zengin (2003); “*Partner-Focused Prayer Measure*” developed by Fincham et al. (2010) and adapted to Turkish by Akın and Yalnız (2015).

The study was carried out with 562 participants - 57.7% women and 42.3% men - living in the province of Bursa. The data obtained in this study were analyzed using SPSS 21.0 and AMOS 19.0. Descriptive statistics were used to determine the general profile of independent and dependent variables in the study. T-test, ANOVA and Tukey’s test were used to determine the relationship between continuous and discrete variables; and Pearson’s Correlation analysis was made to determine the relationship between continuous variables.

## **Results and Interpretation**

### **Marital Satisfaction, Marital Problem Solving, Religiosity and Demographic Structure**

The results of the study indicated that men achieved mean scores significantly higher than those of women in *Marital Life Scale* and *Marital Problem Solving Scale*, ( $p < 0.05$ ). There also exist studies with results in favor of men in relation to marriage satisfaction (Üncü, 2007, p. 83; Güngör, 2007, p. 115; Bir-Aktürk, 2006, p. 71; Taysi, 2010, p. 45; Bilgin, 1998).

Regarding the relationship between religiosity and gender, it was found that women had higher scores in *Feeling the Influence of Religion* and men in *Partner-Focused Prayer*, but these differences were not significant ( $p > .5$ ).

According to the data on the relationship between marital satisfaction and age, marital satisfaction was generally at the highest level in the early years of young adulthood, and marital problem solving reached the highest level toward

ds the end of middle adulthood. There are also other studies supporting these findings (Kara, 2013; Levenson et al., 1993).

Regarding the connection between religiosity and age, the results revealed that there was an increase in the religiosity with the increasing age, yet it was significant only in the prayer for the partner, and the age group of 51-60 / 60 prayed more for their partners when compared to the age group of 41-50 ( $p < 0.05$ ). There are many studies focusing on religiosity and age indicating that as the age increases, so does the religiosity (Hallahmi and Argyle, 1992, p. 326; Köktaş, 1993, p. 214; Mehmedoğlu, 2006, p. 138-139; Ayten, 2010, p. 143; Kavas, 2013, p. 106; Göcen, 2014, p. 208; Topuz, 2003, p. 100).

The results concerning the variable of educational status demonstrated that marital satisfaction and marital problem solving did not show a statistically significant difference in terms of educational status ( $p > .05$ ). However, there are some studies showing a positive correlation between educational status and marital satisfaction (Şendil and Korkut, 2008; Şener, 2002).

Given the results, it can be argued that there is a general decrease in religiosity as the level of education increases. Various studies have revealed that religiosity is very likely to decrease with higher levels of education (Uysal, 2006, p. 147; Mehmedoğlu, 2004, p. 140-141; Göcen, 2014, p. 225; Kavas, 2013, pp. 107-108; Koç, 2010, p. 230).

In the study, no significant difference ( $p > .05$ ) was observed in relation to the perception of income and the marital satisfaction and problem-solving. Yet, most of the studies have found that marital satisfaction is directly affected by the level of income (Şendil and Korkut, 2008; Şener, 2002, Nazlı, 2007, p. 30).

Similarly, analysis of the relationship between the perception of income and religiosity indicated that there was no significant difference between the groups in both feeling the influence of religion and partner-focused prayer ( $p > .05$ ). Previous research studies have concluded that the higher levels of income are generally associated with the lower religiosity and those with lower incomes are more religious (Köktaş, 1993, p. 281; Yapıcı, 2007, p. 181; Ayten, 2010, p. 158; Göcen, 2014, s. 215). On the other hand, there are also studies, like ours, discovering no relationship between income and religiosity, (Uysal, 2006, p. 147; Koç, 2010, p. 228-229; Kavas, 2013, p. 110).

## **The Relationship between Marital Satisfaction, Marital Problem Solving and Religiosity**

A positive significant relationship was found between feeling the influence of religion and the marital life scale and marital problem solving, yet the correlations were weak ( $p < 0.05$ ). It was also seen that there was a positive moderately significant relationship between praying for partner/spouse and the marital life scale and marital problem solving ( $p < .01$ ).

A large number of studies have found positive associations between marriage and religion (Mahoney et al., 2001; Orathinkal and Vansteenwegen, 2006; Bahr and Chadwick, 1985; Wilson and Musick, 1996; Dollahite and Marks, 2009; Ahmadi et al., 2008; Dowlatabadi et al., 2013; Yeganeh and Shaikhmahmoodi, 2013; Hosseinkhanzadeh and Niyazi, 2001; Nihayah et al., 2012; Hünler, 2002; Ürkmez, 2005). On the other hand, there are some other studies indicating that the religious factor has gradually moved from being an important dimension of strong marital relationships because of the secularization and the diminishing influence of religion in a person's life (Bibly, 1987: as cited in Larson, 1989, p. 286).

## **Conclusion and Recommendations**

Findings obtained in this study seem to support the positive relationship between religion and marriage. However, it needs to be noted that there are several factors that are influential in marital life. Religiosity, among these factors, can be considered to be an important mechanism of influence.

The importance attached to marital life by the religions and their regulatory roles in marriage make marital life important for religious individuals. However, the weak relationship discovered in this study indicates that the relationship between religion and marriage does not occur ideally. This might be caused by a number of factors. Today, for instance, as a consequence of individualization and moving away from religious and ethical values, marriages have begun to be evaluated more on the basis of profit and loss. Another important point is that though religions and especially Islam present an ideal understanding of marriage in which family values are experienced and rights and laws are respected, religious individuals move away from these ideals. Recently, religiosity has assumed a more formal and superficial identity and it is difficult for this kind of religiosity to regulate and maintain human and social relations in order to generate religious and moral values. This actually means that the positive

effects of religiosity on marital life are manifesting themselves less distinctly.

The positive effect of the prayer on marital satisfaction and marital problem solving is another significant finding revealed in the present study. The researchers argue that praying is a mechanism that enables couples to regain their own truths and dominance over their shared purposes rather than the feelings of revenge and competition (Fincham et al., 2010, p. 650). Moreover, praying for a partner binds the praying person to the other. In this way, prayer takes on the task of reestablishing or strengthening the identity of being a spouse.

The following suggestions can be made for future research and family-related institutions:

- Quantitative methods have been used in this research. Qualitative studies are also needed to analyze in more details the interrelations between these phenomena.
- This study presents cross-sectional findings, and researchers are also advised to conduct longitudinal research on this topic.
- It is recommended that the institutions carrying out policies and projects related to marriage so that steps to increase the values important in family life and try to achieve marital happiness and continuity could be taken.
- Non-governmental organizations are advised to help individuals who want to marry but have difficulties in establishing a family due to reasons such as poor economic conditions.
- In religious counseling services, praying can be encouraged and recommended by emphasizing that praying of spouses for each other contributes to the marital happiness.



## Türkiye'deki Afgan Mülteci Öğrencilerin Gözünden Türkiye Cumhuriyeti Milli Değerleri

Esra KILIÇ\*

Selçuk Beşir DEMİR\*\*

### Öz

Bu çalışmanın amacı Afgan mültecilerin Türkiye Cumhuriyeti'nin milli değerlerine yönelik algılarını anlamaktır. Bu amaçla çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını belirlemek için amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların görüşlerini elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler Nvivo 10 analiz programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırmada Afgan mültecilerin Türk Bayrağı'nı, İstiklal Marşı'nı, Türkiye Cumhuriyeti Milli Bayramlarını ve Mustafa Kemal Atatürk'ü milli bir değer olarak gördüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ise Afgan mültecilerin Türkiye Cumhuriyeti'nin sahip olduğu milli değerlerine karşı olumlu bir algı içerisinde oldukları ve bu milli değerleri benimzedikleri tespit edilmiştir.

\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Sosyal Bilgiler, Eğitim Fakültesi, Öğretmenliği Cumhuriyet Üniversitesi.  
**E-mail:** esrakilic442@gmail.com

\*\* Yrd. Doç. Dr., Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Eğitim Fakültesi, Cumhuriyet Üniversitesi.  
**E-mail:** sbesdem@hotmail.com

**Anahtar Kelimeler:** Afgan mülteciler, Göç ve çocuk, Türkiye Cumhuriyeti'nin milli değerleri, Entegrasyon

## **Giriş**

Göç, tarih boyunca insanoğlunun sonsuz talep ve ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkan sosyal bir hakikattir. Bu olgu göç edilen ülkeler açısından sosyal, siyasal ve ekonomik değişimlere neden olmuştur (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2016). Bu bağlamda Türkiye coğrafi, stratejik, kültürel ve siyasi konumu nedeniyle tarihsel süreçler içerisinde önemli göç akınlarıyla karşı karşıya kalmış ve yaşanan göçlerden etkilenmiştir (Özdemir, 2016).

Türkiye topraklarında sayıları gittikçe artan mülteci ve sığınmacı sayısına paralel olarak ülke içinde çeşitli sorunlar ortaya çıkmaktadır. “Özellikle savaş ya da iç karışıklıklar nedeniyle yaşadığı yeri terk ederek başka bir bölge veya ülkeye sığınan kişilerin eğitimi çok daha karmaşık bir sorun oluşturmaktadır” (Yavuz & Mızrak, 2016). Sorunların başında şüphesiz yurtlarını terk etmek zorunda kalan bu insanların Türk toplumuna uyum sağlayamaması, statü alamamaları ve Türkiye’de buldukları süre içerisinde en temel insani haklarına yetersiz erişimleri gelmektedir (Tekin, 2009). Bu temel insani hakların başında gelen eğitim hakkı, mülteciler açısından son derece hayati gözükmektedir (Sönmez, 2015).

Çocuğun uluslararası sözleşmelerde güvence altına alınmış eğitim hakkı olağanüstü durumlar nedeniyle kesintiye uğramamalıdır. Aksine bu durum sonrasında çocukların artan ihtiyaçları ve korunmasız olmaları nedeniyle çocukların bu hakkı daha da önem kazanır (Pigozzi, 1999). Bu eğitimler, olağanüstü durumun ortaya çıkmasından itibaren başlayıp iyileştirme süresince devam etmesi gereken temel eğitimleri kapsamalıdır (Mackinnon, 2014). Ayrıca göç eden bireylerin eğitim sürecinde yaşadıkları toplumun kültürel, siyasi, ekonomik vb. özellikleri hakkında bilgi ve beceri sahibi olması ve asimilasyon yerine topluma entegre olması arzulanır.

Bu bağlamda verilecek olan eğitim, mültecilerin Türk toplumuna entegrasyonunda son derece önemli olmakla birlikte mültecilerin yaşadıkları coğrafyanın kültürüne ve değerlerine adapte olabilmelerini sağlayan bir oryantasyon sürecidir. Türkiye’de bulunan mültecilerden zorunlu eğitim çağında olanların sayısı da şüphesiz bu eğitimi etkileyecek faktörlerdendir. Ocak 2016 Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) Türkiye istatistik verilerine göre kayıtlı mülteci ve sığınmacılardan Afgan uyruklu olanların toplam sayısı

96.032 kişidir. Bu sayının %62,76’sı ilköğretim birinci ve ikinci kademeye devam etme zorunluluğu olan kişilerdir (BMMYK, 2016). 2015-2016 öğretim yılı ülkemizde eğitim gören yabancı öğrenci sayısı toplam 53.878 kişidir. Bunların 6.109’nu Afgan öğrenciler oluşturmaktadır (GİGM, 2016).

Tüm bu veriler göz önünde bulundurulduğunda sayıları her geçen gün artan Afgan mültecilerin eğitim, sağlık, iş edinme, tam yasal statüye ulaşma, günlük hayatın tüm ihtiyaçlarını başkalarına bağımlı olmadan karşılayabilme gibi şartları sağlayabilmelerinde eğitim, kritik bir öneme sahipken verilen eğitimin niteliği ise, mültecilerin Türk toplumunun kültürüne entegrasyonlarında ve Türkiye Cumhuriyeti’nin milli ve manevi değerlerine bağlı olmaları hususunda önem arz etmektedir (İstanbulu, 2016). Bu bileşenler çerçevesinde Afgan mültecilerin Türkiye Cumhuriyeti’nin milli değerlerine yönelik algılarının belirlenmesi çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların ekseriyetle Afgan mültecilerin psikolojik durumları ve sosyo-ekonomik sıkıntıları (Özhan, 2010), hukuki durumları (Urk, 2010), uluslararası hukuk çerçevesinde haklarının sağlanması (Doğan, 2011) ve Türkiye’ye entegrasyonlarında yaşadıkları sıkıntılar ile ilgili (Tekin, 2009) olduğu tespit edilmiştir. Eğitim alanında ise Türk asıllı öğrenciler ve Afgan öğrencilerin öğrenme düzeylerinin karşılaştırılması (Köse, 2008), Türk ve Afgan öğrencilerin aile yapılarının sosyal davranışlarına etkisi (Özer, 2008), Afganistan Özbek Türkçesi grameri ile günümüz Türkiye Türkçesinin karşılaştırılması (Farzam, 2013) gibi konular hakkında yapılan çalışmalara rastlanmaktadır. Ayrıca Afgan mültecilerin özelinde uluslararası mülteci sisteminde Türkiyenin rolü (Ünlüer, 2015), Türkiye’de Afgan sığınmacı kadınlar (Labıb, 2016) gibi konular üzerine de çalışmalar bulunmaktadır.

Alanyazında mülteciler ile ilgili çalışmalar toplumda yaşanan sorunlar bağlamında giderek artmakta ve çeşitlenmektedir. Özellikle Türkiye gibi mülteci sayısının her geçen gün arttığı ülkelerde sorunların da aynı oranda artması ve farklı alanlara yayılarak çeşitlenmesi beklenmektedir. Çalışmalar eğitim açısından değerlendirildiğinde, mülteci çocukların eğitime ulaşma hususunda birçok sorun yaşadıklarını ve birçok engelleyici faktörle karşılaştıklarını söylemek mümkündür (Yavuz & Mızrak, 2016). Bu gibi faktörler arasında dil sorunu, şiddet, fakirlik, eğitime ara verilmesi gibi bir çok neden sayılabilir (Stevenson & Willott, 2007). Buna ilave bir diğer sorun ise mültecilerin sosyal olarak entegrasyonunun gerçekleştirilememesidir (Peterson, 2011). Bahsedilen tüm bu konular hakkında alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanılamamıştır.

Dünya genelinde mültecilerin bir ülkede kalma süreleri yaklaşık olarak 17 yıl civarındadır ve bu zaman dilimi içerisinde yeni nesiller doğmakta ve büyümektedir. Bu nedenle mülteciler için yapılacak en önemli yatırım eğitim alanında yapılacak olan yatırımlardır (Ferris & Winthrop, 2010). Amerika’da yaşayan mülteci çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmaya göre çocukların eğitimle ilgili yaşadıkları sıkıntıların nedenlerinden biri de kültürel farklılıklardır (He, Bettez, & Levin, 2015). Bu bağlamda verilecek eğitim sayesinde mültecilerin kendini yabancı hissetmeleri ve kültür problemleri azalmaktadır (Nicassio & Pate, 1984).

Mülteciler yaşamlarını devam ettirdikleri ülkenin kültürlerinden etkilenmekte ve benimsemekte zaman zaman ise yaşadıkları ülkenin kültürüne ve değerlerine uyum sağlayamamaktadır. Nitekim ulusal ve evrensel değerlerin kazandırılmasında etkili olan sosyal bilgiler dersinin bu bağlamda daha da önem kazandığı görülmektedir. (Mindivanli & Aktaş, 2011) Türkiye Cumhuriyeti devletinde yaşayan mültecilerin toplumun bir parçası olarak ve toplumun geleceğinin şekillenmesinde etkili olmaları hasebiyle, sosyal bilgiler dersi kapsamında Türk toplumunun milli değerlerini (bayrak, istiklal marşı, dil, ulusal bayramlar, Atatürk vb.), benimsemelerini sağlamak mültecilerin Türkiye Cumhuriyeti’ne entegrasyonunda oldukça önemlidir.

Bahsi geçen milli değerleri Afgan öğrencilerin ne kadar benimsediğini ortaya koyması bakımından önemli olan bu çalışma, Afgan mültecilerin Türk kültürü ve değerlerini benimseyip benimsenmediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda bu alanda araştırma yapan veya mültecilerin yoğun olarak yaşadığı illerde görev alan öğretmen ve yöneticilere, yol göstermesi ve Afgan mültecilerin Türk toplumunun milli değer ve kültürüne karşı algılarını ortaya koyması bakımından çalışma önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Sivas ili kapsamında ilköğretim ikinci kademeye devam eden Afgan mültecilerin Türkiye Cumhuriyeti’nin milli değerlerine; bir ulusun kendine özgü saydığı ve sahip olmakla övüldüğü toplumsal ve kültürel öğelere (bayrak, dil, istiklal marşı, ulusal bayramlar vb. (TDK, 2016) yönelik algılarını belirlemektir. Afgan mültecilerle yapılacak görüşmeler onların bu fenomenler üzerindeki kişisel bakış açılarını net şekilde ifade etmelerini ve ilgili konu hakkındaki düşünce ve algılarının daha detaylı ve derinlemesine anlaşılmasını sağlayacaktır.

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Bu araştırma Afgan mültecilerin Türkiye Cumhuriyeti’nin milli değerlerine yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle çalışmada nitel araştırma desenlerinden, olgubilim (fenomenoloji) desenin bir çeşiti olan yorumlayıcı olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları araştırmak için uygun bir desendir (Creswell, 2013; Patton, 2014).

Milli değerler konusu da sıkça karşılaştığımız ancak üzerinde derinlemesine bir düşünme gerçekleştirmediğimiz çeşitli şekillerde karşımıza çıkan bir olgudur. Bunun yanı sıra uzun yıllardır Türkiye’de yaşayan Afgan mültecilerin milli değerler üzerindeki anlayışlarının ne olduğu yorumlayıcı olgubilim için uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır. Afgan öğrencilerin ifadelerinden yola çıkarak Türkiye Cumhuriyeti’nin milli değerleriyle ilgili algılarını ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak amaçlanmaktadır.

### **Çalışma Grubu**

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışılan konuya ilişkin derinlemesine bilgi elde etmek için; en az iki yıl Türkiye’de yaşamak ve Türkçeyi anlaşılır şekilde kullanmak/kendini ifade edebilmek katılımcıların seçilmesinde kullanılan temel ölçütlerdir. Çalışma grubu Sivas ilinde öğrenim gören ve ikinci kademeye devam eden Afgan mültecilerden oluşmaktadır.

Katılımcıların mümkün olduğu kadar farklı sürelerde Türkiye’de yaşamakta olan öğrenciler arasından seçilmesine dikkat edilmiştir. Katılımcıların görüşlerini, derinlemesine betimlemek esas olduğundan katılımcı sayısı 8 kişi ile sınırlandırılmıştır. Çalışma, 4 kız 4 erkek katılımcı ile yürütülmüştür. Bununla birlikte araştırma etiği ve gizlilik ilkesi çerçevesinde her bir katılımcı rumuzlandırılmıştır. Katılımcılara ait temel bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Katılımcılara Ait Temel Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Türkiye’de Bulunma Süresi(Yıl)
K1	Erkek	15	8
K2	Kız	15	6
K3	Erkek	14	2
K4	Erkek	11	6
K5	Kız	14	8
K6	Erkek	13	5
K7	Kız	11	4
K8	Kız	13	4

### Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, başkalarının düşünce ve algılarına yönelik veri toplamak ve bakış açılarındaki çeşitlilik ve farklılıkları yakalamak için en uygun veri toplama yöntemidir (Patton, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda sonda sorular (follow-up questions) ile birlikte toplam 16 soru bulunmaktadır. Görüşme formunda 4 ana soru ve sorulan sorulara ilişkin derinlemesine bilgi elde etmek için her bir sorunun altında 3’er tane sonda sorusu sorulmuştur.

Görüşme formunda yer alan sorular; Özhan, (2010) ve Ünlüer (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçlarından yararlanılarak, araştırmanın amacından hareketle araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasının akabinde ortaya çıkan taslak görüşme formu için nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyim sahibi doktora derecesine sahip bir uzmanın görüşü alınmış ve buna binaen bir soru anlatım ve ifade ediliş bakımından yeniden yapılandırılmıştır. Görüşme formunun işleyip işlemediği tespit edilmek için 3 Afgan öğrenci ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda görüşme formuna yeni iki sonda soru eklenmiş, bir sonda soru ise formdan çıkartılmıştır.

Katılımcılarla görüşme yapmak için araştırmacılar tarafından Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınmıştır. Görüşmeler önceden belirlenen bir günde okulda boş bir oda ya da sınıfta gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde hem veli hem de öğrenciler için bilgilendirilmiş onam formu kullanılmıştır. Katılımcıların ve velilerin onayı alınarak görüşme ses kayıt cihazına kaydedilmiş, daha sonra transkriptleri yapılarak metin haline getirilmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Araştırmada görüşme sorularıyla elde edilen nitel veriler Nvivo 10 programı yardımı ile analiz edilmiştir. Görüşme kayıtlarından elde edilerek metin haline getirilen veriler Nvivo programına aktarılmıştır. Kodlama sürecinde açık ve seçici kodlama süreçleri yürütülmüştür. Hazır bir kod listesi alanyazında olmadığından önce free, sonra tree kodlama süreçleri takip edilmiştir.

Veri analizinde katılımcıların verdiği cevaplardan hareketle kodlar oluşturulmuştur. Bazen bir kelime, bazen de kelime öbekleri ya da bir cümle kod haline dönüştürülmüştür. Kodlamayı önce birinci araştırmacı yapmış daha sonra diğer araştırmacı tarafından yeniden kodlama yapılarak kodlayıcılar arası uyum hesaplanmıştır. Sonuç olarak %82’lik uyum olduğu belirlenmiştir. Daha sonra autocoding süreçleri takip edilmiştir. Bu süreçte ise %75’lik uyum olduğu verisine ulaşılmıştır. Kodlayıcılar mevcut durumu tartışmış ve uzlaşmayan kodlarda yeniden kodlama yaparak mutabakat sağlamıştır.

Kodlardan hareketle, mantıksal bir süzgeç içinde kategoriler meydana getirilmiş ve her bir kod kendine uygun kategori içerisine aktarılmıştır. Kategoriler de kendi içerisinde benzer ve farklı yönleri karşılaştırıldıktan sonra, ortaya çıkan temaların alt basamağında yerlerini almıştır. Aynı zamanda katılımcıların önemli olarak görülen cümleleri kilit noktalar programda bilgi notu olarak kaydedilmiştir.

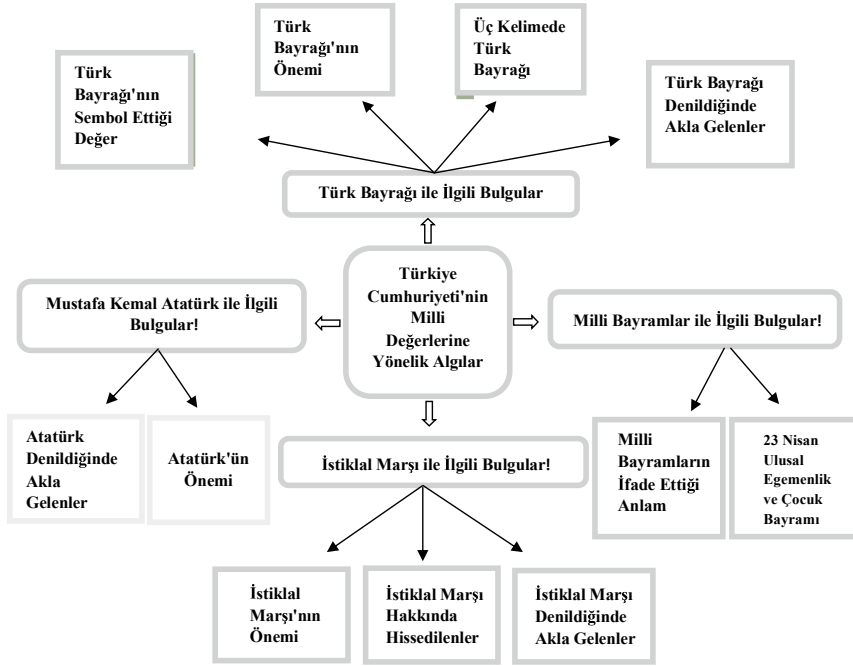
Temalaştırma sürecinde özellikle görüşme sırasında katılımcılara yöneltilen “Türkiye Cumhuriyeti’nin milli değerleri denildiğinde sizin aklınıza ne geliyor?” sorusu olmuştur. Bu soruya istinaden Afgan öğrencilerin büyük çoğunluğundan, “*Türk Bayrağı, İstiklal Marşı, Ulusal Bayramlar ve Atatürk*” cevapları alınmıştır. Bu cevaplardan ve araştırma sorularından hareketle temalar oluşturulmuştur. Verilerin analizinde, nitel veri analiz stratejilerinden betimsel analiz, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Bu aşamada alıntılar, yüzde ve frekans değerleri verilerek var olan durum betimlemeye çalışılmıştır. Ayrıca katılımcıların görüşleri benzer ve farklı yönleri nedenleri ile karşılaştırılmıştır.

## **Bulgular ve Yorumlar**

Afgan öğrenciler ile yapılan görüşmelerin analizi sonucu bu çalışmada dört ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalar şu şekildedir;

1. Türk Bayrağı ile İlgili Bulgular
2. İstiklal Marşı ile İlgili Bulgular
3. Milli Bayramlar ile İlgili Bulgular
4. Mustafa Kemal Atatürk ile İlgili Bulgular

**Tablo 2:** Araştırmada Elde Edilen Kategori Ve Temaları Gösteren Örüntü



## Türk Bayrağı

Türk Bayrağı'nı milli bir değer olarak gören katılımcılara "Türk Bayrağı denildiğinde aklınıza ne geliyor?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya istinaden K1, K2, K3, K4 ve K6 rumuzlu katılımcılar ilk etapta bayrağın bir bağımsızlık sembolü olduğunu ve kırmızı rengini şehitlerin kanlarından aldığını ifade etmişlerdir. Bunlardan farklı olarak K5 rumuzlu katılımcı, barış ve huzuru simgelediğini, K8 rumuzlu katılımcı ise Çanakkale Savaşı'nı aklına getirdiğini ifade etmiştir. Bu cevaplara binaen yöneltilen "Türk Bayrağı'nın sembolize ettiği değerler hakkında ne düşünüyorsunuz?" sonda sorusuna ise katılımcılar şu şekilde yanıt vermiştir.



Türk Bayrağı’nın, Türkiye Cumhuriyeti’nin milli bir değeri olduğu, geçmişte yaşanmış savaş ve zaferleri temsil ettiği ve bu ülkenin özgürlüğünün sembolü olduğunu vurgulamışlardır. Daha sonra katılımcılardan Türk bayrağını tanımlamaları istenmiş ve “Üç kelimeyle Türk Bayrağı’nı tanımlamak istesenz hangi kelimeleri seçerdiniz?” sonda sorusu yöneltilmiştir. Bu soruda K1, K2, K3 ve K7 rumuzlu katılımcılar; özgürlük, bağımsızlık kelimelerini kullanırken K3, K4, K5, K6, K7 ve K8 rumuzlu katılımcılar; kırmızı renk, şehitlerin kanı ve ay yıldız ifadelerini kullanmışlardır. Bunlardan farklı olarak K1, milli irade kelimesini kullanırken K2, üstünlük, K5 ise Atatürk ifadelerini kullanarak tanımlama yapmışlardır.

Bu kısımda son olarak “Türk Bayrağı sizin için önemli mi? Neden?” sonda sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Katılımcıların hepsi Türk bayrağının onlar için önemli olduğunu ifade etmiş ve nedenlerini şu şekilde açıklamışlardır. K2 rumuzlu katılımcı, “*Türkiye’de yaşadığım için artık buralı gibi hissediyorum. Kendi bayrağım gibi seviyorum.*” ifadesini kullanırken K3 rumuzlu katılımcı, “*Türk bayrağı benim için çok önemli. Çünkü Türkiye çok iyi bir ülke, biz geldiğimizde kucak açtı, bize yardım etti. Bu yüzden milleti olsun, bayrağı olsun çok seviyorum.*” ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte K3 rumuzlu katılımcı Afganistan’dan Türkiye’ye gelirken yaşamış olduğu olumsuzluklardan bahsetmiş ve Türkiye’deki insanların onlara çok sıcak ve samimi davrandığını vurgulamıştır. Bu nedenle K3 rumuzlu katılımcı Türkiye’yi, burada yaşayan insanları ve bayrağı sevdiğini belirtmiştir.

K4 ve K5 ise burada uzun süredir yaşadıklarını artık burasını kendi vatanları olarak gördükleri için Türk Bayrağı’nın kendileri için önemli olduğunu dile getirmişlerdir. K3 ve K8 ise Türkiye’de kendilerini özgür hissettiklerini, Türk Bayrağı’nın ise özgür olmalarını sağladığını bu nedenle de Türk Bayrağı’nın önemli olduğunu vurgulamışlardır. K7 rumuzlu katılımcı Türk Bayrağı’nın önemi hakkında şu ifadeleri kullanmıştır. “*Benim için önemli. Çünkü bana özgürlük veriyor.*” Bu ifade aslında özgürlük olgusu ile bayrak arasında doğrudan ilişki kurduğunun göstergesidir.

Özetle tüm katılımcılar Türk Bayrağı’na karşı olumlu algılara sahiptir. Bununla birlikte katılımcıların tümü Türk Bayrağı’nın kendilerine özgürlük verdiğini bu nedenle kendileri için önemli olduğunu ifade etmektedirler. Bununla birlikte katılımcılar Türk insanının sahip olduğu kültür ve değerlere adapte olma ve onları benimseme noktasında aynı inancı paylaşmanın da önemli bir faktör olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılara Türk Bayrağı ile ilgili bilgi-

lerinin kaynakları sorulduğunda ise, genel olarak okulda dersler sayesinde öğrendiklerini özellikle Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersinde bu konular hakkında bilgi sahibi olduklarını dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra kitaplardan da bilgi sahibi olduklarını, özellikle televizyonda haber ve programlar aracılığı ile bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların Türk Bayrağı ile ilgili görüşlerinin Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 3:** Türk Bayrağı Denildiğinde Akla Gelen Çağrışımlar

Türk Bayrağı Denildiğinde Akla Gelenler	Katılımcılar	n	%
Kırmızı Renk	K1, K2, K3, K4, K6, K7 ve K8	7	%87.5
Ay-yıldız	K2, K3, K4, K6, K7 ve K8	6	%75
Şehitlerin Kanı	K1, K2, K3, K4, K6	5	%62.5
Bağımsızlık-Özgürlük	K1, K2, K3, K4 ve K6	5	%62.5
Çanakkale Savaşı	K6 ve K8	2	%25
Huzur ve Barış	K5	1	%12.5
Atatürk	K6	1	%12.5
Türkiye	K7	1	%12.5
İstiklal Marşı	K5	1	%12.5

**Tablo 4:** Katılımcıların Türk Bayrağı'nı Önemseme Nedenleri

Türk Bayrağı'nı Önemseme Nedenleri	Katılımcılar	N	%
Türkiye'yi vatanım olarak gördüğüm için	K1, K2, K4, K5,	4	%50
Türk gibi hissettirdiği için	K1, K2	2	%25
Özgürlük Verdiği için	K7, K8	2	%25
Türk milleti iyi olduğu ve bize kucak açtığı için	K3, K6	2	%25

## İstiklal Marşı

Katılımcıların beyanları doğrultusunda İstiklal Marşı'nı milli bir değer olarak gördükleri anlaşılmıştır. Bu doğrultuda katılımcılara, "İstiklal Marşı denildiğinde aklınıza ne geliyor?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya cevaben K1, K3, K4, K6, K7, K8 rumuzlu katılımcılar İstiklal Marşı'nın yazarı olduğundan dolayı ilk akıllarına gelen şeyin Mehmet Akif Ersoy olduğunu dile getirmişlerdir. K2 rumuzlu katılımcı ise "Bir ülkenin kendine özgü olan, kendini başka ülkelere ifade edebileceği ve kendini duyurabileceği bir şiir." olduğunu belirtmiştir. K5 rumuzlu katılımcı ise aklına ilk etapta kendi milli marşının geldiğini fakat burada okuduğu İstiklal Marşı'nın kendisine huzur verdiğinden bahsetmiştir.

Bunun nedeni sorulduğunda ise Afganistan’dan kısa bir süre önce geldiğini ve bu nedenle de İstiklal Marşı’nı okuduğunda ilk olarak kendisine vatanında okuduğu marşı anımsattığını fakat okuduğu İstiklal Marşı’nı sevdiğini ve ona huzur verdiğini belirtmiştir.

Tüm katılımcılar, akıllarına İstiklal Marşı’nın yazılış hikâyesinin akıllarına geldiğini de söylemişlerdir. Bunun üzerine katılımcılara “İstiklal Marşı’nın yazılış hikâyesini anlatabilir misiniz?” şeklinde bir sonda soru yöneltilmiştir. Katılımcıların bir kısmı İstiklal Marşı’nın yazılış hikâyesi hakkında bildiklerini temel düzeyde anlatabilmişlerdir.

Bazı katılımcılar ise hikâyeye oldukça hakim bir şekilde, ayrıntılarıyla anlatmışlardır. Ayrıntı veren katılımcıların uzun zaman önce Türkiye’ye gelmiş ve diğer katılımcılara oranla Türkiye’de eğitime daha erken başlamış olduğu anlaşılmaktadır. Bu cevapların ardından yöneltilen “İstiklal Marşını Okuduğunuzda neler hissettiniz?” sonda sorusuna karşılık K1, K6, K7 ve K8 rumuzlu katılımcılar okuduklarında duygulandıklarını, İstiklal Marşı’nda geçen sözlerin kendilerine savaşı hatırlattığını, bir zamanlar Türkiye’nin de tıpkı kendi ülkeleri Afganistan gibi savaşta olduğunu bu nedenle de hüzünlendiklerini, duygulandıklarını dile getirmişlerdir.

Duyulandığını söyleyen katılımcıların tümü İstiklal Marşı’nda geçen sözlerle savaşı bağdaştırmış ve kendi ülkeleri Afganistan’ın savaşta olması nedeniyle hüzünlendiklerini ve duygulandıklarını ifade etmişlerdir. Diğer yandan K2 rumuzlu katılımcı ise “*Kendi marşımı hiç okumamışumdur mesela. İlk okuduğum marş, İstiklal Marşı ve ilk okuduğumda ağlamışım.*” diyerek hüzünlendiğini belirtmiştir. Katılımcının görüşme sırasındaki ifadelerinden. Türkiye’yi kendi ülkesi gibi gördüğü ve İstiklal Marşı’nın ilk okuduğu marş olması hasebiyle katılımcının duygulandığı düşünülmektedir.

K4 rumuzlu katılımcı, pek duygulanmadığını fakat okurken iyi hissettiğini dile getirmiştir. K5 rumuzlu katılımcı ise İstiklal Marşı okuduğunda Türkiye’yi memleketi gibi hissettiğini bu nedenle de marşın kendisine huzur verdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte K3 rumuzlu katılımcı “*Korkma! Sönmez bu şafaklarda yüzen al sancak. Sönmeden yurdumun üstünde tüten en son ocak...*” mısralarını okuyarak, marşın çok gurur verici olduğunu söylemiş ve okuduğunda tüyelerini diken diken eden bir duygu hissettiği belirtmiştir. Aynı zamanda İstiklal Marşı’nı okumanın çok güzel bir duygu olduğunu da vurgulamıştır. Katılımcının bu ifadeleri ışığında İstiklal marşını ne denli sevdiği ve benimsediği görülmektedir. Katılımcılardan, K6 ise geçmişte yaşamış olduğu bir duygu durumuna atıfta bulunarak,

Bu başlık altında katılımcılara yöneltilen son soru ise “İstiklal Marşı’nın sizin için önemi nedir?” olmuştur. K2 rumuzlu katılımcı, “Benim için çok önemli. Kendi ülkemde olmadığım bile burada kendime ait bir ülkem olduğumu hissediyorum” derken, K4 rumuzlu katılımcı ise “Burası benim vatanım gibi olduğu için o da benim marşım bu yüzden önemli” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Katılımcıların bu tarz ifadelerinden yola çıkılarak Türkiye’yi vatanları gibi gördükleri bu nedenle İstiklal Marşı’nı milli bir değer olarak benimsedikleri anlaşılmaktadır.

K7 rumuzlu katılımcı ise İstiklal Marşı’nın önemli olduğunu fakat Türk bayrağı kadar değer vermediğini ifade etmiştir. Katılımcıya bunun nedeni sorulduğunda ise bayrağın kendisine özgürlük verdiğini fakat marşın bayrak kadar önemli bir bağımsızlık sembolü olmadığını düşündüğünü belirtmiştir. K8 rumuzlu katılımcı ise İstiklal Marşı’nın önemli olduğunu herkesin önem vermesi gerektiğini söylemiştir, nedeni sorulduğunda ise “Çünkü söylemezsek, sevmezsek bu millete haksızlık etmiş oluruz” şeklinde yanıt vermiştir.

Özetle tüm katılımcılar İstiklal Marşı hakkında, onun yazarı ve yazılış hikâyesi hakkında bilgi sahibi olup, İstiklal Marşı’nı daha önce okumuş ve onun hakkında iyi his ve algılara sahiptirler. Katılımcıların neredeyse tamamı, İstiklal Marşı’nın kendilerine huzur verdiğini, vatan sevgisini hatırlattığını ve kendilerini vatanlarında gibi hissettirdiğini bu nedenle Türkiye’yi vatanları gibi gördüklerini ve bunun gurur verici olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden yola çıkarak tamamının İstiklal Marşı’na önem vermekte ve saygı duymakta olduğu görülmektedir. Katılımcılara İstiklal Marşı ile ilgili bilgilerinin kaynağı sorulduğunda ise katılımcıların tümü okulda dersler yoluyla öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların İstiklal Marşı ile ilgili görüşlerinin Tablo 5 ve Tablo 6’da sunulmuştur.

İstiklal Marşı Hakkında Hissedilenler	Katılımcılar	N	%
Duygulanma	K1, K2, K6, K7 ve K8	5	%62.5
Hüzün	K2, K7 ve K8	3	%37.5
Sevinç	K3, K4 ve K6	3	%37.5
Gurur Duyma	K3	1	%12.5
Huzur	K5	1	%12.5
Vatan sevgisi	K1	1	%12.5

**Tablo 6:** Katılımcıların İstiklal Marşı’nı Önemseme Nedenleri

Katılımcıların İstiklal Marşını Önemseme Nedenleri	Katılımcılar	N	%
Türkiye’yi vatanım olarak gördüğüm için.	K1, K4, K5	3	%37.5
Vatanımda gibi hissettirdiği için	K2,K3	2	%25
Türk milletini sevdiğim için	K6, K8	2	%25
Bu ülkenin bir değeri olduğu için	K7	1	%12.5

## **Milli Bayramlar**

Analiz sonucunda milli değerlere ilişkin katılımcı görüşleri doğrultusunda oluşan bir başka tema da milli bayramlardır. Bu nedenle katılımcılara ilk etapta, “Milli (ulusal) Bayramlar sizin için neyi ifade ediyor?” sorusu yöneltilmiştir. Buna istinaden katılımcılardan K1, K3 ve K4, geçmişte yapılan savaş ve kazanılan zaferlerin akıllarına geldiğini ifade etmişlerdir. Bundan farklı olarak K2, K6, K7 ve K8 ise sadece bu bayramların kutlanmasının güzel olduğunu ve her bayramın kendine özgü bir anlam taşıdığından bahsetmişlerdir. Buradan hareketle katılımcılara milli bayramların anlamları sorulmuştur.

Katılımcılar, her milli bayramın farklı bir anlamının olduğunu bilmekle birlikte en iyi 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ve 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı’nın amacını ve niçin kutlandığını ifade edebilmişlerdir. Katılımcılardan K5 ise “*Bizim memleketimizde huzur ve barış olmadığı için böyle şeylere önem verilmiyor. Ama burada milli bayramlara önem veriliyor. Kutlanması çok güzel*” şeklinde fikirlerini ifade etmiş, buna ek olarak görüşme sırasında milli bayramların kutlanmasının milli birlik ve beraberlik duygusunu yaşattığını ve pekiştirdiğini düşündüğünü de belirtmiştir. Genel olarak K5 katılımcısının kullanmış olduğu ifadelere bakıldığında milli değerleri birleştirici bir unsur olarak gördüğü anlaşılmaktadır.

Katılımcılara daha önce herhangi bir ulusal bayrama katılıp katılmadıkları sorulduğunda katılımcıların çoğunluğu (K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8) katıldığını ve bunun 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcıların ulusal bayram algılarına incelendiğinde hemen her milli bayramın ifade ettiği anlamı ve niçin kutlandığının bilgisine sahiptirler. Bunun yanı sıra 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, milli bayramlar içerisinde katılımcıların en fazla bilgi sahibi olduğu ve katıldığı ulusal bayram özelliğini taşımaktadır.

Bu duruma istinaden katılımcılara 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı hakkındaki düşünceleri sorulmuş ve katılımcılar, düşüncelerini şu şekilde

ifade etmişlerdir. K1 “Diğer bayramlar içinde 23 Nisan Çocuk bayramı denildiğinde Atatürk’ün çocuklara armağan ettiğini ve çocukları çok sevdiğini biliyorum. Bu bayram çocuklara verilen değeri gösteriyor.”, K3 rumuzlu katılımcı “Bu bayram aklıma Atatürk’ü, bağımsız ve ulusal milleti getiriyor”. K4 ise, “Atatürk’ün bize emanet ettiği bir bayram.” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Buradan hareketle katılımcılar Atatürk’ün bu bayramı çocuklara armağan ederek onlara verdiği önemi gösterdiği konusunda hemfikirlerdir.

Katılımcılar bu ifadeleriyle Atatürk’ün bu bayramı çocuklara armağan ederken aynı zamanda memleketi geleceğin büyüğü olan çocuklara emanet ettiğini, bunun yanı sıra milletin bağımsızlığına kavuşması gibi anlamları içerdiğini de bildikleri kullandıkları ifadelerden anlaşılmaktadır.

Katılımcılara daha sonra bu konudaki bilgileri merak edilerek, “23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı’nın hem Türk hem de bütün dünya çocuklarına armağan edildiğini biliyor musunuz?” sonda sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan K1, K3, K6 ve K7 bunu daha önceden bilmediklerini yeni öğrendiklerini belirtmiş, katılımcılar hem şaşırılmış hem de sevinmişleridir. K3 şaşkın bir şekilde, “Atatürk bu bayramı bütün dünyadaki çocuklara armağan etmiş yani öyle mi? Çok güzel bir duygu, gurur dudum bu Atatürk’ün bütün çocuklara önem verdiğini bütün çocukları sevdiğini gösterir” ifadelerini kullanmıştır.

Katılımcıların bu bilgiyi öğrendikten sonra 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk bayramını daha çok benimsedikleri düşünülmektedir. Nitekim K1 rumuzlu katılımcı soru karşısında “Hayır, bilmiyordum sadece Türk çocuklarına armağan edilmiş olduğunu zannediyordum. Sadece Türk değil tüm dünya çocuklarına armağan edilmesiyle bence ırkçılığın önüne geçilmiş, ırkçılığın olmadığını gösterir.” şeklinde düşüncelerini dile getirmiş ve şunları eklemiştir. “Çanakkale’de ve diğer savaşlarda bildiğim kadarıyla benim gibi 14-15 yaşında çocuklarında katıldığı bu yüzden Atatürk’ün bu bayramı çocuklara armağan ettiğini biliyorum. Bütün dünya çocuklarına armağan edilmiş olması çocuk sevgisi ve çocukların da haklarının olduğunu gösterir diye düşünüyorum.”

Katılımcılardan K2, K4, K5 ve K8 ise bunu daha önceden bildiklerini ve bunun Atatürk’ün çocuklara olan sevgisinin ve bütün çocuklara değer verdiğinin bir göstergesi olduğunu belirtmişlerdir. K4 rumuzlu katılımcı “Atatürk’ün tek bizi değil bütün çocukları sevdiğini. Yani Atatürk’ün çocuk sevgisini gösterir.”- derken, K5 rumuzlu katılımcı ise “Atatürk çocuklara önem verdiği için merhametli, sevgi dolu bir insan” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Bu ifadelerden yola çıkarak katılımcıların tümünün Atatürk’ü çocukları seven, onlara önem veren bir insan olarak gördüğü anlaşılmaktadır.

Özetle katılımcıların tümü Türkiye Cumhuriyeti’nin sahip olduğu milli bayramlar hakkında bilgi sahibidir. Bununla birlikte her milli bayramın neden kutlandığını, kimlere armağan edildiğini, bayramların anlam ve önemini bilmektedirler. Bunların içerisinde 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayram en çok bilgi sahibi oldukları ve aynı zamanda en çok katıldıkları ulusal bayramdır.

Milli bayramlarla ilgili bilgileri nereden öğrendikleri sorulduğunda ise katılımcıların tümü okulda öğrendiklerini özellikle Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinde bu konular hakkında bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra televizyon aracılığıyla yapılan kutlamalar, o günün anlam ve önemine dair yapılan konuşmalar sayesinde bilgi sahibi olduklarından bahsetmişlerdir.

Görüşme sırasında elde edilen izlenim ve katılımcıların beyanları doğrultusunda, katılımcıların milli bayram algılarının daha çok okulda öğrendikleri bilgiler ışığında şekillendiği düşünülmektedir. Katılımcıların Milli Bayramlar ile ilgili görüşlerini gösteren Tablo 7 aşağıda sunulmuştur:

**Tablo 8:** Milli Bayram Denildiğinde Katılımcıların Aklına Gelen Kavramlar

Milli Bayram Denildiğinde Katılımcıların Aklına Gelen Kavramlar	Katılımcılar	n=	%
Özel bir gün	K2, K5, K6, K7, K8	5	%62.5
Savaşlar/Kazanılan Zaferler	K1, K3, K4	3	%37.5
23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	K1, K6, K8	3	%37.5
Atatürk	K1, K3, K4	3	%37.5
19 Mayıs Atatürk’ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı	K4, K8	2	%25
Bağımsız Millet	K3	1	%12.5
Cumhuriyet Bayramı	K6	1	%12.5

### **Mustafa Kemal Atatürk**

Katılımcıların açıklamalarındaki temel noktalardan hareketle ortaya çıkan bir başka tema ise Mustafa Kemal Atatürk olmuştur. Atatürk’ü milli bir değer olarak gören katılımcılara, “Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk denildiğinde aklınıza ne geliyor?” sorusu yöneltilmiştir ve katılımcılardan birbirine yakın ve benzer cevaplar alınmıştır.

Genel olarak katılımcıların hemen hepsi Mustafa Kemal Atatürk’ün katıldığı savaşlardan, yaptığı inkılap ve yeniliklerden bahsetmiş ve onun savaşçı yönüne değinmiştir. Bundan farklı olarak kişisel özelliklerine değinen katılımcılar ise

onun cesur, azimli kararlı ve planlı bir insan olduğundan bahsetmişlerdir. Buradan hareketle katılımcıların, ilk etapta Atatürk'ün savaşı yönü ve kişiliğinden bahsederek onun hakkında iki yönlü bir değerlendirmede bulunduğu görülmektedir. Katılımcıların aklına ilk olarak gelen bu özelliklerin okulda gördükleri dersler nedeniyle olduğu düşünülmektedir.

Katılımcılardan, K1, *“Mustafa Kemal Atatürk çok büyük bir adamdı hem Türkiye hem de dünya için. Başarılarıyla adını tarihe yazdıran bir adamdı. Katıldığı tüm savaşlarda da çok büyük başarılar gösterdiğinden Türk atası olarak biliniyor. Belki de dünyaya böyle bir lider bir daha gelemez. Atatürk vatanını olduğundan çok seven bir adamdı”* şeklinde düşüncelerini ifade ederken, K3 ve K8 ise ilk etapta akıllarına Çanakkale Savaşı'nın geldiğini ve Atatürk'ün cesur, savaşı ve milletini çok seven bir insan olduğunu söylemişlerdir. K8 bu düşüncelerini *“Atatürk, Türklerin büyük bir millet olduğunu tüm dünyaya gösterdi.”* şeklinde ifade etmiştir.

Bu ifadelerle bakıldığında yine katılımcıların Atatürk'ü savaşı ve asker yönüyle ifade ettikleri görülmektedir. Bu noktada sadece K1, Atatürk için lider kelimesini kullanmış ve onun sadece Türkiye değil dünya çapında bir lider olduğunu savunarak onun farklı bir yönüne vurgu yapmıştır. Bunlardan farklı olarak K4, Atatürk'ün çocukları ve kitapları seven, onlara önem veren bir kişi olduğunu; K5 ise eğitime çok önem verdiğini Türkiye'de kadın erkek eşitliğini sağladığını bunun çok güzel ve önemli bir şey olduğunu, kendi ülkesinde kadın erkek eşitliği olmadığını bu nedenle iyi eğitim alamadığını fakat burada rahatça eğitim alabildiğini ve bunu Atatürk'e borçlu olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan cinsiyeti kız olan K5 kadın erkek eşitliği konusunda olaya yaklaşmıştır. Kendi ülkesinde eşitlik olmayışı Türkiye'de ise eşitliğin var oluşu, bundan yararlanması ve bunu Atatürk'e borçlu olduğunu düşünmesi Atatürk'e saygı ve minnet duymasını sağlamıştır.

Katılımcılardan K6 ve K7 ise Atatürk'ün yaptığı savaşlar ve kazandığı zaferlerden bahsederek onun vatanını kurtaran cesur bir komutan olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların hepsi Atatürk'ün vatanı ve milleti için savaşan büyük ve cesur bir komutan olduğu konusunda hem fikirdir. Buna ek olarak katılımcılardan K6, Atatürk'ün Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu ve ilk cumhurbaşkanı olduğundan ve aynı zamanda Gençliğe Hitabe'nin de yazarı olduğundan bahsetmiştir. Son olarak, K2 ise *“Keşke bizim ülkemizde de böyle bir insan çıksaydı diyebileceğim biri. “Bütün savaşlara rağmen pes etmeyen. “Ya İstiklal ya Ölüm” diyen, kararlı, ileri görüşlü bir insan.”* şeklinde düşüncelerini ifade ederek kendi ülkesi için Atatürk gibi bir liderin başa gelmesini istemektedir.



Atatürk gibi bir liderin eksikliğini hissetmekte ve ancak onun gibi ileri görüşlü bir liderin ülkesini kurtarabileceğini düşünmektedir.

Özetle katılımcıların hepsi Mustafa Kemal Atatürk’ün yaşamı, kişiliği, karakteri, katıldığı savaşlar ve yaptığı inkılaplar hakkında bilgi sahibi olup, O’nun hakkında olumlu bir tutuma sahiptir. O’nu, ülkesini kurtaran kahraman bir komutan olarak görmektedirler. Türkiye Cumhuriyeti’ni kurduğu ve şu anda onun kurduğu bu ülkede yaşadıkları için Mustafa Kemal Atatürk’e sevgi, saygı ve minnet duymaktadırlar. Bundan farklı olarak katılımcılar, yaptığı yeniliklerden dolayı Atatürk’ün çok ileri görüşlü bir insan olduğunu düşünmektedirler. O’nun eşit ve çağdaş bir toplum için yaptığı inkılapların ise çok değerli olduğu kanaatindeyimler. Diğer yandan kendi ülkeleri için de Atatürk gibi bir lider olmasını istediklerini, böyle bir lider olması durumunda şuanda Afganistan’ın bu durumda olmayacağını ve kendi ülkelerinde rahat bir şekilde yaşayabileceklerini düşünmektedirler.

Katılımcılara Mustafa Kemal Atatürk hakkındaki bilgilerini nereden öğrendikleri sorulduğunda ise katılımcıların hepsi okulda öğrendiklerini özellikle sosyal bilgiler ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi derslerinde Atatürk ile ilgili- hayatı, katıldığı savaşlar, inkılapları vb.- konuları gördüklerinden bahsetmişlerdir. Bunun yanı sıra okudukları kitaplardan ve televizyondan da bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Buradan hareketle katılımcıların Atatürk hakkındaki algılarının okulda gördükleri dersler çerçevesinde şekillendiği anlaşılmaktadır. Katılımcıların Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili ile ilgili görüşlerinin Tablo 8 ve Tablo 9’da sunulmuştur.

<b>Tablo 8:</b> Mustafa Kemal Atatürk Denildiğinde Akla Gelen Kavramlar			
Mustafa Kemal Atatürk denildiğinde akla gelenler	Katılımcılar	n	%
Vatansever	K1, K5, K6, K7, K8	5	%62.5
Savaş	K1, K5, K6, K7, K8	5	%62.5
Cesur	K4, K7, K8	3	%37.5
Kahraman	K3, K6	2	%25
Çanakkale Savaşı	K3, K8	2	%25
Kararlı	K2, K3	2	%25
İleri görüşlü	K2, K3	2	%25
Komutan	K6, K7	2	%25
İlk Cumhurbaşkanı	K4, K6	2	%25
Lider	K1	1	%12.5
Planlı	K4	1	%12.5
İnkılap	K3	1	%12.5
Gençliğe Hitabe	K6	1	%12.5

Tablodan anlaşılacağı üzere katılımcılar genel olarak Atatürk'ün asker kimliği, savaşçı yönü ve karakterini vurgulayan kelimeleri tercih etmişlerdir. Bu onların ilk etapta Atatürk'ü iki yönlü olarak değerlendirdiklerini gösterir. Az sayıda olsa da onun siyasi yönüne değinen, lider ve inkılapçı olduğunu vurgulayan katılımcılar da bulunmaktadır.

**Tablo 9:** Katılımcıların Atatürk'ü Önemseme Nedenleri

Katılımcıların Atatürk'ü Önemseme Nedenleri	Katılımcılar	n	%
Vatanını kurtaran cesur bir komutan olduğu için	K1, K2, K3, K6, K7, K8	6	%75
Türkiye Cumhuriyeti'ni kurduğu için	K1, K2, K6	3	%37.5
Vatansever ve iyi bir insan olduğu için	K1, K3, K8	3	%37.5
Çocukları Seven biri olduğu için	K4, K5	2	%25
Kadın - Erkek eşitliğini sağladığı için	K5	1	%12.5

N:8

Katılımcıların tümü Atatürk'ü önemsemekle birlikte en çok önemseme nedenleri ise onu vatanını kurtaran kahraman bir komutan olarak görmeleridir. Buna benzer olarak vatansever ve iyi bir insan olduğunu düşünen katılımcılarda mevcuttur. Yalnızca tek bir katılımcı kadın erkek eşitliğine vurgu yaparak Atatürk'ün bunu sağlamasından dolayı önemsendiği görülmektedir. Katılımcıların milli değerlere yönelik bilgi kaynaklarını gösteren Tablo 10 aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 10:** Katılımcıların Milli Değerler İle İlgili Bilgi Kaynakları

Bilgi Kaynakları	Katılımcılar	n	%
Okul	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8	8	%100
Televizyon	K3, K5, K6 ve K8	4	%50
Sosyal Çevre(arkadaş)	K2, K3 ve K6	3	%37.5
Kitap- Dergi	K3, K5	2	%25
Aile	K3	1	%12.5

N:8

Erkek ve kız katılımcılar kavramlarla ilgili bilgi edinme konusunda farklı kaynaklardan yararlanma açısından aynı orana sahiptirler. Bununla birlikte tüm katılımcıların genel olarak bu bilgileri okul aracılığıyla edindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okuldan sonra en fazla bilgi edindikleri kaynak ise televizyon olmuştur. En az bilgi edinme kaynağı ise kitap- dergi ve ailedir. Katılımcıların Türkiye'nin milli değerleri hakkındaki görüşleri birbirine benzerlik göstermekle birlikte katılımcıların farklı milli değerlere ait farklı düşünceleri mevcuttur. Bu nedenle bu kısımda katılımcıların düşüncelerinin karşılaştırıldığı lejant aşağıdadır.

**Tablo 11:** Katılımcıların Türkiye Cumhuriyeti Milli Değerleri Hakkındaki Görüşlerinin Karşılaştırılması

Türk Bayrağı	İstiklal Marşı	Milli Bayramlar	Mustafa Kemal Atatürk
Türk Bayrağı Hakkında Görüşler	İstiklal Marşı Hakkında Görüşler	Milli Bayramlar Hakkında Görüşler	Mustafa Kemal Atatürk Hakkında Görüşler
K1 •± Bağımsızlığı ve özgürlüğü temsil ettiğini düşünür.	•× Bayraktan sonra en önemli milli değer olduğunu ifade eder.	□ Milli bayramların kazanılan zaferler sonucunda ilan edilmiş olduğunu ifade eder.	• M. Kemal Atatürk'ün hem Türkiye hem dünya için büyük bir lider olduğunu ve vatanını çok sevdiğini ve Türk atası olduğunu ifade eder.
K2 •✓ Türk bayrağının, Özgünlük ve şehitlerin kanlarından oluşan milli bir değer olduğunu düşünür.	•✓ Ülkenin kendine özgü bağımsızlığını ifade eden duygulu bir şiir olduğunu ve okuduğunda duyulduğunu ifade eder.	•± Milli bayramların her birinin farklı bir anlam ve önemi olduğunu ve önemsedini ifade eder.	•± Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu, kararlı, pes etmeyen ve kendi ülkesi Afganistan için de istediği bir lider.
K3 •✓ Ay yıldızdan oluşan bayrağın milletin birlik ve beraberliğini sağladığını düşünür.	•✓ Mehmet Akif Ersoy'un yazdığını, marşın çok anlamlı olduğunu ve kendi marşı olarak gördüğünü ifade eder.	• Milli bayramların geçmiş tarihi, savaşları, kazanılan zaferleri ve Atatürk'ü hatırlattığını ifade eder.	•✓ Atatürk'ün kahraman, öngörülü, kararlı, güvenilir ve çok sevilen biri olduğunu kendisinin de çok sevdiğini ifade eder.
K4 •✓ Kırmızı rengi şehitlerden aldığını ve Türk bayrağını kendi bayrağı gibi gördüğünü ifade eder.	•± Yazarının Mehmet Akif Ersoy olduğunu Türkiye'yi vatani olarak gördüğü için marşın önemli olduğunu ifade eder.	□ Her milli bayramın farklı bir anlamı olduğunu ifade eder.	•Cesur, akıllı, güçlü bir komutan ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk cumhurbaşkanı olduğunu ifade eder
K5 •✓ Huzur ve barışı simgelediğini düşünür.	•✓ Kendisini Türk gibi hissettiğini ve İstiklal Marşı'nın bu nedenle önemli olduğunu ifade eder.	•± Türkiye'yi kendi vatani olarak gördüğü için milli bayramların kendisi için önemli olduğunu ifade eder.	•Türkiye için savaşan ve kurtaran kitapları ve çocukları çok seven eğitime önem veren bir insan olduğunu ifade eder.
K6 •± Çanak kale Zaferi, Atatürk ve verilen şehitleri ifade ettiğini düşünür.	•□ Türkiye için yazılmış bir şiir olarak görür ve önemli olduğunu ifade eder.	• Her milli bayramın ayrı bir anlam ifade ettiğini ve bu bayramların kutlanmasının iyi ve eğlenceli olduğunu ifade eder	•Vatanını kurtaran bir kahraman, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk cumhurbaşkanı olduğunu ve Gençliğe Hitabeyi yazdığını ifade eder.
K7 •× Özgürlük ve Türkiye'yi temsil ettiğini düşünür.	•× Yazarının Mehmet Akif Ersoy olduğunu ve marşın sözlerinin çok anlamlı olduğunu ifade eder.	□ Bütün bayramların kendine özgü bir anlamının olduğunu ve ifade eder.	•Cesur, vatanını seven ve onu kurtaran bir komutan olduğunu ifade eder.

K8	•± Çanakkale Savaşı'nda dökülen kanları ve özgürlüğü simgelediğini düşünür.	•İstiklal Marşı'nın önemli bir milli değer olduğu ifade eder.	• Milli bayramların kutlanmasının çok güzel olduğunu ifade eder.	•✓Özgüvenli, cesur, savaşçı, vatanını seven ve Türklerin büyük bir millet olduğunu dünyaya gösteren bir kahraman ve kendisi için önemli biri olduğunu ifade eder.
Lejant: •: olumlu, o: olumsuz, ±: benimseme, ✓: kuvvetli benimseme, ×: benimsemez, □: nötr, ?: veri yok				

## Sonuç ve Öneriler

Afgan mültecilerin Türkiye Cumhuriyeti'nin milli değerlerine yönelik bilgi edinme kaynakları genel olarak okulda, dersler (Sosyal bilgiler, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi, Türkçe) yoluyla öğrendikleri bilgilerle mevcuttur. Katılımcıların milli değerlere yönelik algılarının da bu bilgiler ışığında şekillendiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra Afgan mültecilerin milli değerlere yönelik algılarının şekillenmesinde Türkiye'de yaşadıkları süre, ortam ve Türk insanının onlara davranış biçimi de son derece etkili olmuştur. Özellikle Türkiye'ye geldiklerinde karşılaştıkları olumlu tutum ve kendilerini burada özgür hissetmeleri Türkiye Cumhuriyeti'nin milli değerlerini benimsemelerini sağlamıştır. Nitekim (Kurter, 2016), çalışmasında mültecilerin eğitim hayatı dışında yaşadıkları bölge ve insanların tutumunun da toplumsal uyumda etkili olduğunu belirtmiştir. Bu noktadan hareketle bu iki bulgu arasında bir uyum olduğu görülmektedir.

Afgan katılımcılar aynı inanca sahip olmanın da birleştirici bir faktör olduğuna vurgu yapmışlardır. Dini faktörlerin uyumlu olduğu dinin, kültürün bir ögesi olarak görüldüğü ortamlarda milli değerlerin daha hızlı benimsendiği sonucu Yurdu (2014) tarafından belirtilmiştir. Bu noktadan hareketle bu iki bulgunun örtüştüğü görülmektedir. Bu bilgiler ışığında katılımcıların Türkiye Cumhuriyeti'nin milli değerlerini benimsemelerinde inanç faktörünün de etkili olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmamızın sonucunda katılımcıların Türk Bayrağı'nı, İstiklal Marşı'nı, milli bayramları ve Mustafa Kemal Atatürk'ü milli bir değer olarak gördükleri ve kabul ettikleri tespit edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen bilgilerden yola çıkarak, Türk Bayrağı'nın özgürlüklerini sağlaması ve Türk insanının olumlu tutum ve davranışları Afgan mültecilerin Türkiye'yi vatanları olarak görmelerini sağlamıştır. Bunun yanı sıra Türk Bayrağı'nı da kendi bayrakları olarak

gördükleri ve benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmamız sonucunda elde edilen bir diğer sonuç ise katılımcıların İstiklal Marşı’na yönelik algılarıdır. Katılımcıların beyanlarından hareketle pozitif bir algı içerisinde oldukları, İstiklal marşını sevdikleri, saygı duydukları, önem verdikleri ve benimsedikleri tespit edilmiştir. Bu pozitif algı, katılımcıların İstiklal Marşı hakkında yaptıkları açıklamalarda göze çarpmaktadır.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise; milli bayramlarla ilgilidir. Katılımcılarının tümünün milli bayramlar hakkında temel seviyede bilgi sahibi olduğu belirlenmiştir. Özellikle 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı hakkında ayrıntılı bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Nitekim katılımcılar ifadelerinde milli bayramları Türk Bayrağı ve İstiklal Marşı kadar önemli bir özgürlük sembolü olarak görmediklerini ifade etmişlerdir. Bunun aksi bir durum olarak katılımcılar Atatürk’ü son derece önemsemekte ve değer vermektedir.

Katılımcıların ifadelerinden hareketle tümünün Atatürk hakkında olumlu algılara sahip olduğu, Atatürk’ü çok önemsedikleri değer verdikleri ve sevdikleri tespit edilmiştir. Kısmen de olsa Atatürk’e bakış açıları üzerinde cinsiyet faktörünün etkisi olmuştur. Katılımcılardan kız olanlar Atatürk’ün çocuklara verdiği önem ve kadınlara sağladığı haklar ve toplumdaki eşitlik dolayısı ile daha olumlu bir yaklaşım sergilemişlerdir. Bu sonuca dayanarak kızların Atatürk hakkında daha olumlu bir algıya sahip oldukları düşünülmektedir. Ancak bu sonuç nicel yöntemlerle test edilmelidir.

Bu araştırma sonucunda Afgan mültecilerin Türkiye Cumhuriyeti’nin milli değerlerine yönelik pozitif bir algı içerisinde oldukları ve bu milli değerleri büyük ölçüde benimsediklerini tespit edilmiştir. Fakat öğrencilerin bu algılarının oluşmasını sağlayan birçok faktör olduğu düşünülmekte ve bunun çok yönlü bir şekilde araştırılması gerekmektedir. Araştırma konusuyla ilgili çok sayıda araştırma bulunmadığından dolayı aynı konunun farklı yönleri farklı katılımcılarla çalışılmalıdır. Afgan mültecilerin Türk kültürünü ve milli değerlerini benimsemelerinin altında yatan sebepler hem alanyazındaki eksikliği gidermek hem de konunun derinlemesine ve ayrıntılı olarak anlaşılmasına katkı sağlayacağından araştırılması yararlı olacaktır.

## Kaynakça

- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma Ve Araştırma Deseni*. Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal.
- Doğan, M. (2011). *Türkiye’de mültecilerin ve sığınmacıların uluslararası hukuk çerçevesindeki temel haklarının sağlanması*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Dryden-Peterson, S. (2012). The Politics of Higher Education For Refugees in a global movement for primary education [küresel harekette mülteciler için ilköğretim ve yüksek öğretim politikası]. *Canada’s Journal on Refugees*, 27(2), 10-18.
- Farzam, F. (2013). *Gününümüz Afganistan Özbek Türkçesiyle Türkiye Türkçesinin İsim ve Fiillerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Ferris, E. & Winthrop, R. (2010). Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict. Background paper for the EFA Global Monitoring Report 2011 [Eğitim ve yerinden olma: Çatışmalardan etkilenen mülteci ve ülke içinde yerinden olmuş kişiler için koşulların değerlendirilmesi. 2011 küresel izleme raporu için hazırlanan arkaplan kâğıdı] (Rapor No:38). *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. Erişim: 31 Ekim 2016, <http://www.goc.gov.tr/> adresinden alınmıştır
- Göç Politika ve Projeleri Dairesi. (2016). 2015 Türkiye göç raporu (Yayın No:35, 9-112). Ankara: TC. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü.
- He, Y., Bettez, S. C. & Levin, B. B. (2015). Imagined community of education: voices from refugees and immigrants[ Hayal edilen eğitim topluluğu: Mültecilerden ve göçmenlerden sesler]. *Urban Education*, 52(8), 957-985. doi:10.1177/0042085915575579
- İstanbulu, A. (2016). Göç yolları. Erişim: 05 Kasım 2016, <http://www.sosyalhizmetuzmani.org/> adresinden alınmıştır.
- Kamaluddin, S. (2005). *Afganistan’da ortaokul ve liselerde din eğitimi ve öğretimi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, İsparta.
- Köse, Ş. E. (2008). *Özbek kökenli Afgan ve Türk öğrencilerinin aile yapılarının, öğrencilerin çalışma alışkanlığı, işbirliği ve sosyal davranışlarına etkisinin karşılaştırılması*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

- Kurter, M.Ç. (2014). Suriyeli mültecilerin eğitim hakkına erişimi saha araştırması tarama raporu. Erişim: 05 Kasım 2016, [http://www.academia.edu/download/51599388/Suriyeli\\_Multecilerin\\_Egitim\\_Hakkina\\_Erisimi.pdf](http://www.academia.edu/download/51599388/Suriyeli_Multecilerin_Egitim_Hakkina_Erisimi.pdf)
- Labib, S. (2016). *Hayatta kalma mücadelesi: Türkiye'de Afgan sığınmacı kadınlar*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- MacKinnon, H. (2014). Education in emergencies: The case of the Dadaab refugee camps [Acil durumlarda eğitim: Dadaab mülteci camplarının davası]. *Policy Brief*, 47, 1-10.
- Mindivanlı, E. & Aktaş, E. (2011). Sosyal bilgiler 6. sınıf müfredatında yer alan milli ve evrensel değerler. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 72-77.
- Nicassio, P. M., & Pate, J. K. (1984). An analysis of problems of resettlement of the indochinese refugees in the United States [Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Hint kökenli mültecilerin yeniden yerleşim sorunlarının analizi]. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 19(3), 135-141.
- Özdemir, Ç. (2016). *Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesi (Sivas örneği)*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Özen, Y.(2014). Türk milli kültüründe değerler ve değerlerin milletleşmeye etkisi/ Impact of national cultural values and to values of the Turkish nation. *Hikmet Yurdu*, 7(14), 59-87.
- Özer, A. (2008). *Özbek kökenli Afgan ve Türk öğrencilerinin aile yapılarının, öğrencilerin çalışma alışkanlığı, işbirliği ve sosyal davranışlarına etkisinin karşılaştırılması*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Özhan, M. (2010). *Türkiye'de mülteci sorunu( Tokat örneği)*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, GaziOsman Paşa Üniversitesi, Tokat .
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pigozzi, M. J. (1999). Education in emergencies and for reconstruction: A developmental approach. [Acil durumlarda eğitim ve yeniden yapılanma: Gelişimsel bir yaklaşım] ( Document No. UNICEF/PD/ED/99-) *New York: UNICEF*.
- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stevenson, J., & Willott, J. (2007). The aspiration and access to higher education of teenage refugees in the UK. Compare[Birleşik Krallık'taki genç mültecilerin yüksek eğitim görme isteği ve bunlara erişim]. *A Journal of Comparative and International Education*, 37(5), 671-687. doi:10.1080/03057920701582624

- Tekin, M. (2009). *Türkiye’de yaşayan sığınmacı ve mültecilerin entegrasyonunda yaşanan sorunlar ve Avrupa Birliği uygulamaları bağlamında çözüm önerileri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Polis Akademisi Başkanlığı, Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Urk, M. (2010). *Göç olgusu bağlamında mülteciler, sığınmacılar ve insan hakları*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünlüer, E. (2015). *Mülteci sorumluluğunun dışsallaştırılması: Afgan mülteciler özelinde uluslararası mülteci sisteminde Türkiye’nin rolü*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türk Dil Kurumu. (2016). Erişim: 10 Kasım 2016, <http://www.tdk.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Yavuz, Ö. & Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye’deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık



## National Values of The Republic of Turkey From The Perspective of Afgan Refugees Student in Turkey

Esra KILIÇ\*

Selçuk Beşir DEMİR\*\*

### Abstract

The aim of this study is to understand the perceptions of Afghan refugees for the national values of the Republic of Turkey. For this purpose it used the phenomenology design which is qualitative research design. The criteria sampling technique with purposive sampling method were used to determine the participants of the study. Data was obtained using the semi-structured interviews with participants. The obtained data were analyzed through the Nvivo 10.0 analysis program. And it was found that Afghan refugees' embraced the Turkish flag, the national anthem of the Republic of Turkey, Mustafa Kemal Atatürk, and the National festivals as a national value. Moreover it was found that Afghan refugees have a positive perception regarding the national values of the Republic of Turkey and have been eager to adopt these national values.

**Keywords:** Afghan refugees, Immigration and children, Republic of Turkey's national values, Integration

\* Ms. Student, Education Faculty, Cumhuriyet University. **E-mail:** esrakilic442@gmail.com

\*\*Assist. Prof., Education Faculty, Cumhuriyet University. **E-mail:** sbesdem@hotmail.com

## **Introduction**

Immigration has been a social fact that was seen throughout history as a result of limitless demands and needs of human beings. From past to today, the movement of human beings has led to social, political and economic changes in the countries they migrate (GİGM, 2016). “In this context, Turkey has witnessed several waves of migration throughout the history because of its geographical and strategic location, and cultural characteristics and political status.” (Özdemir, 2016)

In parallel with ever-increasing number of refugees living in Turkey, the problems caused by the increase, as well. “Especially education of people who leave their countries because of war or domestic disturbance and who take shelter in another region or country makes refugee problem more complicated” (Yavuz & Mızrak, 2016). The leading refugee-related problems include their adaptation to Turkish society, not being able to gain social status and not being able to reach basic human rights (Tekin, 2009). One of their basic rights is education, which is considered to be highly vital for refugees (Sönmez, 2015). Children should not be deprived of their rights to be educated, which are secured with laws. Besides, as refugee children’s needs increase and as they are more susceptible, their need for education becomes more important (Pigozzi, 1999). This kind of education involves basic trainings provided with the emergence of the extraordinary incidence and goes on till healing (Mackinnon, 2014).

Education given in this context plays an extremely important role in their integration with the Turkish society and this could be regarded as a kind of an orientation process, which enables them to adapt to the culture and values of the lands they are living in. The number of refugees who are at the age of compulsory education is one of the factors that will affect this education. As of January 2016, according to the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), the number of Afghan refugees in Turkey is 96.032. Among them, 62.764 of them are at the age of attending compulsory primary and secondary level education (BMMYK, 2016). The number of foreign students attending schools as of 2015-2016 academic year is 53.878 and 6.109 of them are Afghan students (GİGM, 2016).

When all these data are taken into consideration, while education plays a critical role for Afghan refugees to gain access to health service, employment, and to have complete legal status and to meet their daily needs without being

dependent on others, the quality of education plays an important role for refugees to integrate with Turkish society and culture and to adopt national and moral values of Turkish Republic (İstanbullu, 2016). Within the framework of these, the aim this study is to determine Afghan refugees' perceptions with regard to national values of the Turkish Republic.

When the studies in the literature were examined, it was determined that studies mostly investigated Afghan refugees' psychological states and socio-economic problems (Özhan, 2010), legal status (Urk, 2010), provision of their rights within international law (Doğan, 2011), their problems in integrating with Turkey (Tekin, 2009). Besides, studies on education compared learning levels of Turkish and Afghan students (Köse, 2008), the effects of family structure on Turkish and Afghan students' social behaviors (Özer, 2008), comparison of the grammars of Uzbek language used in Afghanistan and modern Turkish used in Turkey (Farzam, 2013). Furthermore, the impact of Turkey on Afghan refugees among international refugees (Ünlüer, 2015), and Afghan women refugees in Turkey (Labıb, 2016) were examined.

In the literature, the number of studies on refugees is increasing as the number and varieties of problems increase. Especially in countries where the number of refugees is constantly increasing, it is expected that refugee problems will also increase in a variety of disciplines. When we examine the studies in terms of education, it is seen that refugees have great problem in having access to education and there are some factors preventing them (Yavuz & Mızrak, 2016). Among such factors are language problem, violence, poverty and breaks in education life (Stevenson & Willott, 2007). In addition, another problem is that refugees cannot socially integrate with the society and receive quality education (Peterson, 2011). There is not a study in literature on these issues.

In the world, refugees spend approximately 17 years in countries on average, and new generations are born and grown in this period. Therefore, the most important investment for refugees is investments in education (Ferris & Winthrop, 2010). In a study on refugee children living in the US, one of the reasons why children experience problems in education is cultural differences (He, Bettez, & Levin, 2015). Thanks to education, refugees feel less alienated and have less cultural problems (Nicassio & Pate, 1984). In some cases, refugees are influenced from and adopt the culture of the countries where they live and sometimes they cannot adapt to the host country's culture and values. As a matter of fact, social studies as a subject, which plays an important role in teaching national

and universal values, becomes more important. (Mindivanli & Aktaş, 2011). As refugees living in Turkey are a part of society and play a role in shaping the future of the society, it is important that they adopt national values (flag, National Anthem, language, national festivals, Atatürk etc.) for their integration with Turkish Republic.

The aim of this study is to determine the perceptions of Afghan refugee students attending secondary level of primary education in Sivas about national values of Turkish Republic and social and cultural elements, which a nation regards to be unique and proud of (flag, language, national anthem, national festivals etc.) (TDK, 2016). The interviews with Afghan refugees enable them to express their personal views about these phenomena, and thus enable detailed and profound understanding of their perceptions about the relevant issue.

## **Method**

### **Research Design**

This study aims to determine the perceptions of refugees about national values of Turkish Republic. Therefore, in this study interpretive phenomenology as a kind of phenomenological design, which is one of the qualitative study design (Creswell, 2013; Patton, 2014). The study attempts to reveal Afghan students' perceptions about national values of Turkish Republic in detail based on the responds provided by them. With this aim in mind, phenomenology design was chosen.

### **Study Group**

To determine the participants, criteria sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was used. All of the participants were Afghan refugee students who were attending X secondary school in Sivas city center and who came to Turkey through Iran. As the aim is to determine the views of participants in depth, the number of the participants was limited to 8 students. To determine whether the perceptions of the participants varied according to gender, 4 female and 4 male students were included in the study. Besides, each participant was given a nickname with ethical concerns and for the confidentiality of the participants' identities.

## **Data Collection and Analysis**

Interview was used as a data collection tool in the study. Interview is the most suitable data collection tool for collecting data about others' ideas and perceptions and capture differences in points of views (Patton, 2014). In this study, semi-structured interview form was used. The semi-structured interview form was composed of 16 questions including the follow-up questions. Qualitative data obtained in the study was analyzed using NVIVO 10.0 software. Based on the participants' responds codes were created in the data analysis. Subsequently, categories were created and each code was transferred to suitable categories. After categories were compared, they were further categorized under themes. The themes were created based on the research questions and responds by the participants.

## **Findings**

As a result of the analysis of the interviews with Afghan students, four main themes were obtained. These themes are as follows:

### **Findings with Regard to the Turkish Flag**

All participants have a positive attitude towards the Turkish Flag. All of the participants stated that the Turkish flag gave them their independence and thus it is important for them. Turkish people are helping them, Turkish people's warm and sincere behaviors towards them caused them to love Turkey and feel free here. Therefore, they love and adopt Turkish people and the Turkish flag.

### **Findings with Regard to Turkish National Anthem**

The participants are knowledgeable about the Turkish National Anthem, its poet and its story and they have already read the National Anthem and have positive feelings and perceptions about it. Almost all of the participants stated that the National Anthem made them peaceful, reminded them the love of country and made them feel themselves in their homeland; therefore, they viewed Turkey as if it was their homeland and they were proud of it.

### **Findings about National Festivals**

All of the participants know about the national festivals celebrated in Turkish Republic. Besides, they also know why each national festival is celebrated and

who they are dedicated to and their meanings and importance. Among these festivals, the Afghan students know most about 23rd April National Sovereignty and Children's Day and took more part in its celebrations. Based on the impressions during the interviews and participants' expressions, it was concluded that the perceptions of the participants were mostly shaped based on knowledge they acquire about national festivals at school.

### **Findings about Mustafa Kemal Ataturk**

All of the participants are knowledgeable about the life, personality, and character of M. Kemal Ataturk and the wars he fought and the revolutions he made. They have a positive attitude towards him. They view him as a hero commander who saved his country. They have feelings of love, respect and gratitude for Mustafa Kemal Ataturk as he founded the Turkish Republic, where they live now. Moreover, the participants think that Ataturk is a very farsighted man because of the revolutions he made.

They are of the opinion that his revolutions are very valuable for creating an equal and modern society. On the other hand, they wish that their own country also had a leader like Ataturk, and they think that Afghanistan would not be in such a situation and they would live in their own countries in peace if they had a leader like Ataturk.

### **Conclusions and Recommendations**

What Afghan refugees know about the values of Turkish Republic is mostly the knowledge they have acquired at school in lessons (Social studies, Turkish Republic Revolution History, Turkish). It was determined that the perceptions of participants about national values were shaped based on this knowledge they acquired at school. Besides, the environment they live in and the attitudes of Turkish people towards them were also extremely influential on Afghan refugees' perceptions about national values.

Especially, the positive welcoming attitude and feeling of freedom in Turkey caused them to adopt Turkish national values. As a matter of fact, in his/her study (Kurter, 2016) Kurter pointed out that other than the educational life the attitudes of the people towards refugees also influence social adaptation of refugees. Depending on this, it is seen that these two findings comply with each other. Afghan participants also stated that having the same belief is also a

unifying factor. It was pointed out that conformity of religious values can cause national values to be adopted faster in societies where religion is seen as a part of culture (Yurdu, 2014).

Depending on the aforementioned findings in this study it was determined that belief was also influential in the participants' adoption of national values of Turkish Republic. This study found that Afghan refugees had a positive attitude towards the national values of the Turkish Republic and adopted almost all of these national values. However, it is considered that there are many factors that influence the perceptions of students and thus their perceptions are to be studied further. As there are few studies on this issue, different aspects of the same topic can be studied with different participants. The reasons why Afghan refugees adopt Turkish culture and national values are to be studied further as such studies can fill in the gap in the literature and contribute to a deeper understanding of the issue.





## Affedicilik ve Duyguları Yönetme Becerisi Arasındaki Çoklu İlişkinin İncelenmesi

Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN\*

Şahin KESİCİ\*\*

Mustafa BALOĞLU\*\*\*

### Öz

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin affedicilik düzeyleri ile duyguları yönetme becerileri arasındaki çoklu ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ilişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın örneklemini üniversite eğitimlerine devam eden ve kolayda örnekleme yöntemi ile seçilmiş 161'i kadın 94'ü erkek toplam 255 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formunun yanı sıra, Heartland Affetme Ölçeği ve Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde kanonik korelasyon yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre değişkenler arasındaki kanonik korelasyon .44 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, duygularını daha yüksek düzeyde sözel ifade ve gösterme, olumsuz beden tepkilerini kontrol etme, başa çıkma ve öfkeyi yönetme becerilerinin daha yüksek

\* Yrd. Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Erbakan Üniversitesi. **E-mail:** iozteke@konya.edu.tr

\*\* Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Erbakan Üniversitesi. **E-mail:** sahinkesici@konya.edu.tr

\*\*\* Prof. Dr., Özel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi. **E-mail:** baloglu@hotmail.com

düzeyde kendini, diğerlerini ve durumu affetme ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bulgular doğrultusunda araştırmamızın sonuçları tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Affetme, Duyguları yönetme, Kanonik korelasyon

## Giriş

Affetme kavramı, kişinin hem diğerleri ile olan ilişkisini sürdürmede (Hodgson & Wertheim, 2007) hem de kendine yönelik bakış açısında (Enright & Human Development Study Group, 1996; Hall & Fincham, 2005) önemli bir rol oynamaktadır. Affetme kavramı en yalın hali ile öfke veya intikam gibi negatif duyguların yerini pozitif duyguların alması olarak tanımlanır (Enright & Human Development Study Group, 1996; Wade, Bailey & Shaffer, 2005). Affetme kavramı bir çok terapi uygulamalarında da kullanılmış (Ör. Enright & Fitzgibbons, 2000; Hansen, Enright, Baskin & Klatt, 2009; Lin, Mack, Enright, Krahn & Baskin, 2004; Reed & Enright, 2006) olup özellikle *empati* (Farrow & ark., 2001; Macaskill, Maltby & Day, 2002) *intikam* (McCullough, Bellah, Kilpatrick & Johnson, 2001) ve *evlilik doyumu* (Orathinkal & Vansteenwegen, 2006) gibi birçok duygu temelli kavramla ilişkili bulunmuştur. Bunlara ek olarak, bazı araştırmacılar affetmenin kaynağının duygulara dayandığını ifade ederek (Worthington & Wade, 1999) affetmenin duygu-odaklı bir başa çıkma süreci olduğuna vurgu yapmaktadır (Worthington & Scherer, 2004).

Alan yazında uzun yıllardır farklı şekillerde tanımlanan ve sınıflanan duygu kavramı (Frijda, 1988; Izard, 1992) Goleman (2007) tarafından bir tür his ve buna özgü belirli düşünceler psikolojik ve biyolojik durumlar ile bir dizi hareket eğilimi olarak tanımlanmıştır. Duyguları sınıflama ve tanımlamanın yanı sıra son yıllarda yapılan araştırmalar duyguları yönetme ve düzenlemenin bireyin psikolojik sağlığındaki önemine vurgu yapmaktadır (Çalışır, 2009; Çelik & Kocabıyık, 2014; Francis, 1994; Özbay, Palancı, Kandemir & Çakır, 2012).

Kişinin duygularını kontrol etmesi, dürüst ve tutarlı davranması ile değişimlere uyum sağlaması olarak tanımlanan duyguları yönetme kavramı (Erdoğan, 2008), affetmede önemli bir yere sahiptir bundan dolayı da kişinin genel olarak duygularını yönetebilme yeteneği affetme sürecinde önemlidir (Hodgson & Wertheim, 2007). Bu anlamda bireylerin duygularını yönetme becerileri ile duygularını nasıl düzenledikleri kişilerarası ve kişi-içi süreçlerin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Duygularını yönetme, *empati* (Hodgson & Wertheim, 2007) ve *iyi oluş* (Austin, Saklofske & Egan, 2005) gibi pozitif kavramlarla

olumlu bir ilişki içinde iken; *kaygı* (Mennin, McLaughlin & Flanagan, 2009; Suveg & Zeman, 2004) ve *depresyon* (Mao, Li, Chiu, Chan & Chen, 2012; Silk, Steinberg & Morris, 2003) gibi negatif kavramlarla da olumsuz bir ilişki içindedir. Dolayısıyla, kişinin diğerlerine ya da kendine yönelik negatif duygularının yerine pozitif duygular geliştirmesi temeline dayanan affetme sürecinde de duyguları yönetmenin önemli bir yeri olduğu düşünülebilir. Duyguları yönetebilme becerisi özellikle küçük yaşlardan itibaren geliştirilebilen ve kişinin yetişkinlikteki yakın ilişkilerini yüksek düzeyde etkileyen bir faktördür. Dolayısıyla bireylerin duyguları yönetebilme ve affetme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi hem gelecek araştırmalar hem de uygulamalar için önemlidir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı bireylerin duygularını yönetme becerileri affetme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

### **Affetme**

Affetme, din ve psikoloji gibi farklı alanlarda ele alınan geniş bir kavramdır (Ayten, 2009; Uysal, 2015). Dini ve felsefi açıdan ele alındığında, Ayten (2009)'e göre affetme kişinin Allah'ın kendini affetmesi ile ilgili düşünce süreçlerini içerir. Psikoloji literatürü incelendiğinde ise affetmeye ilişkin birçok tanım yapılmakla birlikte (ör. Bugay, 2010; Enright & Human Development Study Group, 1996; Enright & Fitzgibbon, 2000) bu tanımların ortak noktasının negatif duyguların yerini pozitif duyguların alması olduğu görülür (Bugay, 2010; Enright & Human Development Study Group, 1996; Freedman, 2000; Freedman & Knupp, 2008).

Affetme kişilerarası olabileceği gibi kişinin kendini affetmesi olarak da ele alınabilir. Bu anlamda affetmeyi tanımlarken kavramın kişilerarası ve kişi-içi yönüne vurgu yapmak gerekir. Yakın ilişkilerin bir parçası olan diğerlerini affetme bireyin kendine zarar veren yada inciten kişi(ler)ye karşı oluşturduğu olumsuz duyguların yerini daha pozitif duygu düşünce ve davranışların almasıdır (Thompson vd., 2005). Bir diğer tanıma göre affetme, kişinin kendini inciten bireye karşı oluşturduğu öfke ve intikam gibi olumsuz duygulardan vazgeçerek bilinçli olarak merhamet ve anlayış gibi pozitif duygular geliştirmesidir (Enright & Fitzgibbons, 2000). İnsanlar affettiklerinde kendilerini inciten kişiye karşı pozitif bir duruş sergilerler ve bu durumda eski ilişkilerine dönmek zorunda değillerdir (Suç işleyen kişi incittiği durumu devam ettirdiği sürece uzlaşmak zorunda değillerdir sadece incidikleri duruma karşı pozitif bir duruş sergilerler) (Enright & Human Development Study Group, 1996). Kaya ve Peker'e

(2016) göre, bireyler arası ilişkilerde affetme zarar veren durumları ortadan kaldırarak ilişkinin sürdürülmesinde önem taşımaktadır. Çünkü ilişkilerin sürdürülebilir olmasında etkili bir özellik olarak görülmektedir. Affetme karmaşık bir süreçtir çünkü acı veren duygular inciten kişiye karşı daha pozitif duygulara dönüşür. Bundan dolayı kişinin affetmede diğerlerine karşı gerçekçi bir bakış açısı kazanması gerekir (Wade vd., 2005). Diğerlerini affetmede Gordon ve Baucom (1998 ve 1999) üç bileşen ortaya koymaktadır. Bunlardan ilki, ilişkiye gerçekçi, karmaşık olmayan ve dengeli bir bakış açısıdır. Diğerleri ise partnere yönelik kontrol edilen negatif düşüncelerden kurtulma ve partneri cezalandırma isteğinin azalmasıdır. Bu süreç de genellikle kişinin partneri ve ilişkisine yönelik önceki inançlarını düzenlemesi ya da yeniden yapılandırması ile sonuçlanır (Özgül, 2010).

Kişilerarası affetme diğerleri tarafından incitilme ile başlamasına rağmen kendini affetme diğerlerini incitmeyi içerir. Bu fark kendini ve diğerlerini affetme ile ilgili süreçleri etkiler. Diğerlerini affetme sürecinde kişi diğerlerine karşı negatif tepkiler verirken, kendini affetmede yer alan suçlama, nefret ve öfke duyguları kendine yöneliktir (Bugay, 2010). Affetmenin diğer önemli bir boyutu olan kendini affetme ise Enright ve Human Development Group (1996) tarafından kişinin kendine ilişkin oluşturduğu kızgınlık ve dargınlığı terk ederek kendine karşı sevgi, şefkat ve cömertlik hissetmesi olarak tanımlanmaktadır. Hall ve Fincham'a (2005) göre kendini affetme, kişinin öfke ve dargınlıkla ilgili uyarılara ve kendine karşı misilleme yapmaya ilişkin motivasyonunun azalması (kendini cezalandırma ya da kendine yönelik yıkıcı davranışlar gibi), kendine yönelik daha hoşgörülü ve yardımsever bir tavır sergilemesidir (Hall & Fincham, 2005).

Affetme süreci incelendiğinde, Gordon ve Baucom (1998) affetmeyi psikolojik bir travmanın iyileşme sürecinde üç aşamalı bir yapı olarak görür. Buna göre bu aşamalar etki, anlam arayışı ve iyileşmedir. Enright ve Fitzgibbons (2000) ise affetmeye yönelik dört aşamalı bir model önermiştir. Modelin ilk aşaması açığa çıkmadır. Bu aşamada kişi duygusal yaralarla yüzleşir. İkinci aşama karar aşamasıdır ve kişi affetmenin kendisi için iyi olabileceğine ve kendini inciten kişiye affetme deneyimi yaşayacağına karar verir. Üçüncü aşama olan çalışma aşamasında yeniden çerçevelendirme yapılır ve empati ve anlayış gibi pozitif duyguların geliştirilmesi amaçlanır. Sonuç aşamasında ise kişinin negatif duygularının yerine pozitif duygular gelişir.

Sonuç olarak, duyguların affetmedeki merkezi rolü düşünüldüğünde duyguların yönetme yeteneği bu süreçte önemli bir rol oynamaktadır (Hodgson & Wert-

heim, 2007). Bu anlamda kişinin duygularının farkında olması, onları yöneterek kontrol edebilmesi ve düzenlemesi ve bu becerilerini geliştirerek yüksek düzeyde duygusal zekaya sahip olması affetme sürecini kolaylaştırıcı bir etmen olarak görülebilir.

## **Duyguların Yönetme**

Duyguların ne olduğu ve nasıl sınıflandırıldığına ilişkin yıllardır çeşitli tanımlar yapılmıştır (Frijda, 1988; Izard, 1992). Goleman (2007)'a göre, bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler psikolojik ve biyolojik durumlar ile bir dizi hareket eğilimi olarak tanımlanmıştır. Frijda ve Mesquita (1994)'ya göre duygular, bireyin, çevresinde ne olup bittiğine dair verdiği duyuşsal yanıtlar ile olayın kişide oluşturduğu anlamın bilişsel temsillerini içeren yapılardır. Duyguların ifade edilmesi ve yönetilmesinde psikolojik ihtiyaçların ve motivasyonun önemi büyüktür. Psikolojik ihtiyaçlar, *değerler* (Kesici, 2015) ve öznel iyi *olma* (Çankaya, 2016) gibi kavramlarla da yakın ilişkilidir. Bunun yanı sıra, duyguların ifade edilmesi ve yönetilmesinde önemli kavramlardan biri de motivasyondur. Bu bağlamda Eryılmaz (2010) duygularda önemli olabilecek bir kavram olan öznel iyi oluşu artırma stratejileri ile motivasyon arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Ayrıca, motivasyon *değerler* (Kesici, 2014), *duygular* (Weiner, 1985) ve duyguya ilişkin *davranışlarla* da yakından ilişkilidir.

Duygularla ilgili alan yazında öne çıkan kavramlardan biri de duyguların yönetme becerileridir. Duygularımızın davranışlar ve bilişsel süreçler üzerindeki etkisi oldukça fazladır ve erken yaşlarda duyguların yönetme becerilerini öğrenmenin önemli birçok araştırmada ortaya konulmuştur (ör. McCraty, Atkinson, Tomasino, Goelitz & Mayrovitz, 1999).

Hodgson ve Wertheim (2007)'e göre duyguların yönetme kişinin duygularının tanınması, özümlemesi, anlaması ve düzenlemesidir. Yazarlara göre duyguların iyi yönetebilen insanlar öncelikle duygusal deneyimi tecrübe eder, bu deneyimler hangi duygunun yaşandığına ilişkin bir açıklık oluşmasına yol açar. Son olarak da bu kişiler duygularını altında ezilmek yerine duygularını doğru bir şekilde düzenler ve kullanırlar. Erdoğan (2008)'ya göre duyguların yönetme kişinin duygularını kontrol ederek dürüst ve tutarlı davranması ve değişimlere karşı kendi kendini ayarlayabilmesidir. Bunun yanı sıra stres karşısında ifade edilen duyguların iyi yönetilememesi, davranışsal problemlere yol açmakla birlikte ilerleyen yıllarda kişi için potansiyel bir risk oluşturabilir (McCraty vd., 1999).

Shipman, Zeman, Penza ve Champion (2000)'a göre, bu alandaki çalışmalar duyguları yönetmede bazı kategorileri ele almaktadır. İlki diğer bireylerin duygusal ifadelerini kodlama ve çözme ile bunlara uygun duygusal ifadeler ortaya koymaktır. Diğerleri diğerlerinin duygu ifadelerine uygun tepkiler vermek ve duygusal ifadelerin altında yatan nedenleri ve sonuçları anlamaktır. Sonuncusu ise duygusal deneyimlere ve ifadelere uygun olarak duyguları düzenlemektir. Bunun yanı sıra Lewiss (1993), kuramsal olarak duyguları yönetme becerilerini bazı süreçlerle açıklamaktadır. Bu süreçler, fizyolojik tepkileri fark ederek duyguları etiketleme ve duyguları ifade ederek başa çıkma şeklindedir.

Sonuç olarak duyguları yönetme ve düzenleme becerileri gelişim dönemleri boyunca kişinin psikolojik sağlığını ve kişilerarası ilişkilerini etkileyen oldukça önemli bir yapı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada da üniversite öğrencilerinin duyguları yönetme becerileri ile kişilerarası ve kişisel süreçlerin önemli bir yönü olan affetme düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Bu araştırma genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modelindedir. Genel tarama modelleri evren hakkında bir yargıya varmak için evrenden alınan örneklem üzerinde yapılan çalışmaları kapsar. İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha çok değişken arasındaki birlikte değişim ilişkisini ortaya koyan tarama modelleridir (Karasar, 2008). Bu araştırmada da üniversite öğrencilerinin affetme düzeyleri ile duyguları yönetme becerileri arasındaki çoklu ilişkiler ilişkisel tarama modeli ile ortaya konulmuştur.

## **Örneklem**

Bu araştırmanın örneklemini kolayda örnekleme yöntemi ile seçilmiş 161'i kadın (%63,10) ve 94'ü erkek (%36,90) toplam 255 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 21 ile 38 arasında değişmektedir (M =25.80, SD = 3,74). Araştırmanın örneklemini oluştururken üniversitelerin Eğitim fakültelerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Güzel Sanatlar Eğitimi, İlköğretim Bölümü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ile Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören 1.,2.,3. ve 4. sınıf öğrencileri araştırmaya katılmıştır.

## **Veri Toplama Araçları**

### **Heartland Affetme Ölçeği**

Heartland Affetme Ölçeği, Thompson, Snyder, Hoffman, Michael, Rasmussen ve Billings (2005) tarafından geliştirilmiş olup Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Bugay ve Demir (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçek 7'li likert tipi olup toplamda 18 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, kendini, başkalarını ve durumu affetme şeklindedir. Ölçeğin Türkçeye adaptasyon çalışmaları için uygulanan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları 3 alt boyutlu ölçeğin yapısının Türk örneklemini için uygun olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin tümü için iç tutarlık katsayısı .81 olarak bulunmuş olup, bu katsayılar, kendini affetme alt boyutu için .64, başkalarını affetme alt boyutu için .79 ve durumu affetme alt boyutu için .76 olarak hesaplanmıştır.

### **Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği**

Duyguları Yönetme Becerileri ölçeği genç yetişkinlerin duygularını yönetme becerilerini ölçmek amacıyla Çeçen (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5'li likert (1=Bana Hiç Uygun Değil, 5=Bana tamamıyla uygun) olup toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Faktör analizi sonuçlarına göre ölçek 6 boyutlu bir yapı göstermektedir. Bu faktörler, duyguları sözel olarak ifade edebilme, duyguları tanıyabilme ve kabul, duyguları olduğu gibi gösterebilme, olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilme, başa çıkma ve öfkeyi yönetme şeklindedir. Ölçeğin tümü için iç tutarlık katsayısı .83, alt ölçekler için sırasıyla .79, .67, .65, .64 ve .62 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test katsayısı ise .81 olarak bulunmuştur. Yapı geçerliğine ilişkin olarak maddelerin faktör yükleri .41 ile .78 arasında değişmektedir. Alt boyutlardan alınan yüksek puanlar duyguları yönetme becerilerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Duyguları tanıyabilme ve kabul boyutu toplam puan üzerinden hesaplama yapıldığında hesaplama dahil edildiğinden (Çeçen, 2006) bu araştırmada da alt boyutlar üzerinden hesaplama yapıldığından bu boyut analize dahil edilmemiştir.

### **Verilerin Analizi**

Üniversite öğrencilerinin affetme düzeyleri ve duyguları yönetme becerileri arasındaki ilişkinin ortaya konulmasında kanonik korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Korelasyon katsayısı X ve Y olarak ifade edilen iki değişken ara-

sındaki doğrusal ilişkiyi incelerken, kanonik korelasyon Kanonik korelasyon X'in ve Y'nin birden fazla değişken içerdiği durumlarda değişkenler arasındaki çoklu doğrusal ilişkiyi inceleyen çok değişkenli bir istatistiktir. Kanonik korelasyon analizi ile affetme ve duyguları yönetme becerilerinin alt boyutlarına ilişkin değişken setleri arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Verilerin kanonik korelasyonu için gerekli şartları sağladığı ortaya konulmuştur. Kanonik yüklerin anlamlılığının ortaya konulmasında .30 kesme noktası olarak alınmıştır ve bu değer üzerindeki yük değerleri anlamlı olarak kabul edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013).

## Bulgular

Betimleyici istatistik sonuçlarına göre öğrenciler en yüksek puanı, duyguları yönetme becerilerinin alt boyutu olan duyguları sözel olarak ifade etmede alırken ( $M = 25.64$ ,  $SD = 5.98$ ), affetme düzeyinde ise en yüksek puanı kendini affetmede ( $M = 26.42$ ,  $SD = 4.98$ ) almışlardır. En düşük puanı ise duyguları yönetme becerileri alt ölçeklerinden öfkeyi yönetme ( $M = 10.60$ ,  $SD = 2.96$ ) boyutundan, affetme ölçeğinde ise diğerlerini affetme ( $M = 23.83$ ,  $SD = 6.75$ ) boyutundan almışlardır. Korelasyon sonuçlarına göre en yüksek ilişki başa çıkma ile diğerlerini affetme ( $r = .30$ ,  $p < .001$ ) ve başa çıkma ile kendini affetme ( $r = .29$ ,  $p < .001$ ) arasında bulunmuştur.

Duyguları yönetme becerileri seti ile affetme setindeki değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla kanonik korelasyon analizi uygulanmıştır. Duyguları yönetme becerileri seti duyguları sözel olarak ifade edebilme, duyguları olduğu gibi gösterebilme, olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilme, başa çıkma ve öfkeyi yönetme boyutlarını içermektedir. Affetme seti ise kendini, diğerlerini ve durumu affetme boyutlarını içermektedir. İlk kanonik korelasyon .44 olarak hesaplanmış ve paylaşılan varyansın %19'unu açıklamaktadır ( $\lambda = .76$ ,  $F_{(15, 682)} = 4.81$ ,  $p < .001$ ). Diğer kanonik korelasyonlar anlamlı bulunmamıştır. Her iki sette yer alan değişkenler kesme noktası olan .30'un üzerinde bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, daha az düzeyde duygularını sözel ifade etme (-.48), duyguları gösterme (-.34), olumsuz beden tepkilerini kontrol etme (-.38), başa çıkma (-.83) ve öfkeyi yönetme (-.45) becerileri daha düşük düzeyde kendini affetme (-.76), diğerlerini affetme (-.50) ve durumu affetme (-.81) ile ilişkili bulunmuştur.



## **Tartışma**

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin affetme düzeyleri ile duyguları yönetme becerileri arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, duyguları yönetme becerileri ile affetme düzeyi arasında anlamlı düzeyde ilişkiler ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, duyguları yönetme becerilerinden, duygularını sözel ifade etme, gösterme, olumsuz beden tepkilerini kontrol etme, başa çıkma ve öfkeyi yönetme becerileri düşük olan öğrencilerin kendini, başkalarını ve durumu affetme düzeyleri de düşük olarak bulunmuştur. Pozitif ve negatif duygular kişinin affetme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Gordon ve Baucom (2003)'e göre partnerlerini affedemediğini ifade eden bireylerde partnerlerini cezalandırma ihtiyacı, bilişsel karışıklık, duygusal düzenleme gerçekleştirilememesi görülür. Partnerlerini affeden bireylerde ise partneri daha az suçlama, daha yüksek duygusal kontrol görülür. Bu anlamda duyguları kontrol ve düzenlemenin affetme sürecinde önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir.

Ülkemizde affetme ve duyguları yönetme becerileri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, Kaya ve Peker (2016) üniversite öğrencilerinin affetme düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasında pozitif yönlü bir korelasyon bulmuştur. Bunun yanı sıra Küçükler (2016) üniversite öğrencilerinin affetme eğilimleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve affetmenin duygu düzenleme stratejileri ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiğini bulmuştur. Ayrıca, duygu yönetme ve düzenleme becerilerinin affedicilik ile ilişkisini ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Hodgson & Wertheim, 2007; Rizkalla, Wertheim & Hodgson, 2008). Örneğin Hodgson ve Wertheim (2007), affetme ile duyguları yönetme becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir araştırmada daha iyi düzeyde duyguları yönetme becerisine sahip insanların affetme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yukarıdaki çalışmadan elde edilen bulgular bu araştırmanın sonuçları ile doğrudan benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra affetme ile empati (Turnage, Hong, Stevenson & Edwards, 2012; Witvliet, Hofelich Mohr, Hinman & Knoll, 2015) ve ruminasyon (McCullough, Bono & Root, 2007) gibi duyguları yönetme becerileri ile yakından ilişkili kavramlara yönelik çalışmalar literatürde yer almaktadır. Hodgson ve Wertheim (2007)'ye göre duygularını iyi yönetebilen insanların empatik yeteneklerinin daha yüksek olması beklenir. Rey ve Extremera (2014) kişilerarası affetme ve duygusal zeka arasındaki yordayıcı ilişkileri ortaya koydukları araştırmada affetmemenin önemli bir boyutunu oluşturan intikama yönelik motivasyonun duyguları yönetme becerisi tarafından yordandığı sonucuna

ulaşmışlardır. Benzer olarak Turnage ve diğerleri (2012) empatinin diğerlerini affetmenin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Worthington ve Scherer (2004)'e göre affedicilik stres yaratan durumlarda duygu-odaklı başa çıkma yöntemi olarak kullanılabilir. Fitzgibbons, Enright ve O'Brien (2004)'e göre, affetme kişinin düşmanlık, öfke ve obsesif düşüncelerini azaltır. Aynı zamanda mutsuzluk ve kaygısını azaltırken güvenini artırır. Bunun yanı sıra Affetmede, inciten kişiye yönelik olumsuz duygu düşünce ve davranışlar azalırken, pozitif duygu düşünce ve davranışlar ortaya çıkabilir. Affetme ilişkilerin onarımına yardımcı olabilir (Freedman, 2000; Freedman & Knupp, 2008).

Affetmenin terapilerde kullanması açısından ele alındığında ise, Wade ve diğerlerine göre (2005) terapilerde affedicilik öfke ve reddetme duygusunu destek ve heyecana dönüştürür, negatif duygu ve düşünceler azalmaktadır. Affetme sürecinin temeli de bu anlamda negatif duyguların pozitif duygulara bilinçli olarak dönüştürülmesini içerdiğinden duyguları iyi yönetebilme ve düzenleyebilmenin bu sürecin önemli bir basamağını oluşturduğu söylenebilir.

Son olarak bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan ilki üniversite öğrencileri ile sınırlı olmasıdır. Bunun yanı sıra araştırmada ele alınan değişkenler duyguları yönetme becerileri ile affetme eğilimleri ile sınırlıdır. Bunun yanı sıra araştırma değişkenler arası ilişkileri ortaya koymaktadır ve neden-sonuç ilişkisinden söz edilemez. Gelecek araştırmalara yönelik farklı örneklem grupları ve farklı değişkenlerin ortaya konulduğu çalışmalar yürütülebilir. Özellikle duyguları düzenleme ve yönetebilme becerilerinin daha küçük yaşlardan itibaren kazanılması sağlıklı yetişkin ilişkileri açısından önem taşımaktadır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin durumu kendini ve başkalarını affetmesi için negatif duyguları yerine pozitif duygularını kullanmalılar. Özellikle de üniversite öğrencilerinin duygularını yönetemedikleri zaman affedemeyeceklerini ve affedemedikleri zaman da kayıpları konusunda farkındalık geliştirmeliler. Son olarak elde edilen bu bulgular affedicilik eğilimleri düşük ve cezalandırıcılık eğilimi yüksek danışanlarla çalışan psikolojik danışmanlara uygulamalarında ışık tutabilir.

## Kaynakça

- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 547-558. doi: 10.1016/j.paid.2004.05.009
- Ayten, A. (2009). Affedicilik ve din: Affetme eğilimi ve dindarlıkla ilişkisi üzerine ampirik bir araştırma. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 37(2), 111-128.
- Bugay, A. (2010). Investigation of social-cognitive, emotional and behavioral variables as predictors of self-forgiveness. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bugay, A. & Demir, A. (2010). A Turkish version of the Heartland Forgiveness Scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1927-1931. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.390
- Çankaya, Z. C. (2016). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31.
- Çalışır, M. (2009). Yetişkin bağlanma kuramı ve duygulanım düzenleme stratejilerinin depresyonla ilişkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1(3), 240-255.
- Çeçen, A. R. (2006). Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 101-113.
- Çelik, H. & Kocabıyık, O. O. (2014). Genç yetişkinlerin saldırganlık ifade biçimlerinin cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme tarzları bağlamında incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 139-155.
- Enright, R. D. & Human Development Study Group (1996). Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving forgiveness, and self forgiveness. *Counseling and Values*, 40(2), 107-126.
- Enright, R. D. & Fitzgibbons, R. P. (2000). *Helping clients forgive: An empirical guide for resolving anger and restoring hope*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 62-76.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri*, 13, 77-84.
- Farrow, T. F., Zheng, Y., Wilkinson, I. D., Spence, S. A., Deakin, J. W., Tarrier, N., ve ark. (2001). Investigating the functional anatomy of empathy and forgiveness. *Neuroreport*, 12(11), 2433-2438.

- Fitzgibbons, R., Enright, R., & O'Brien, T. F. (2004). Learning to forgive. *American School Board Journal*, 191, 24-26.
- Francis, L. E. (1994). Laughter, the best mediation: Humor as emotion management in interaction. *Symbolic Interaction*, 17(2), 147-163. doi: 10.1525/si.1994.17.2.147
- Freedman, S. (2000). Creating an expanded view: How therapists can help their clients forgive. *Journal of Family Psychotherapy*, 11(1), 87-92. doi: 10.1300/J085v11n01\_07
- Freedman, S. & Knupp, A. (2003). The impact of forgiveness on adolescent adjustment to parental divorce. *Journal of Divorce & Remarriage*, 39(1-2), 135-165. doi: 10.1300/J087v39n01\_08
- Fridja, N. & Mesquita, B. (1994). The social roles and functions of emotions. S. Kitayama ve H. R. Markus (eds.) içinde, *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (ss. 51-87). Washington, DC: American Psychological Association.
- Frijda, N.H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43(5), 349-358. doi: 10.1037/0003-066X.43.5.349
- Gordon, K. C. & Baucom, D. H. (1998). Understanding betrayals in marriage: A synthesized model of forgiveness. *Family Process*, 37(4), 425-449. doi: 10.1111/j.1545-5300.1998.00425.x
- Gordon, K. C. & Baucom, D. H. (1999). A multitheoretical intervention for promoting recovery from extramarital affairs. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 6(4), 382-399. doi: 10.1093/clipsy.6.4.382
- Gordon, K. C. & Baucom, D.H. (2003). Forgiveness and marriage: Preliminary support for a measure based on a model of recovery from a marital betrayal. *American Journal of Family Therapy*, 31, 179-199. doi: 10.1080/01926180390167188
- Hall, J. H. & Fincham, F. D. (2005). Self-forgiveness: The stepchild of forgiveness research. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(5), 621-637. doi: 10.1521/jscp.2005.24.5.621
- Hansen, M. J., Enright, R. D., Baskin, T. W., & Klatt, J. (2009). A palliative care intervention in forgiveness therapy for elderly terminally ill cancer patients. *Journal of Palliative Care*, 25(1), 51-60.
- Hodgson, L. K. & Wertheim, E. H. (2007). Does good emotion management aid forgiving? Multiple dimensions of empathy, emotion management and forgiveness of self and others. *Journal of Social and Personal Relationships*, 24(6), 931-949. doi: 10.1177/0265407507084191

- Izard, C.E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion cognition relations. *Psychological Review*, 99, 561-565. doi: 10.1037/0033-295X.99.3.561
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, F. & Peker, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin affetme ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki: Duygusal zekânın aracı rolü. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 15(4), 1086-1094. doi: 10.21547/jss.265492
- Kesici, S. (2014). Human values as predictors of motivational beliefs in high school students. *Anthropologist*, 18(3), 869-875.
- Kesici, S. (2015). Psychological needs as predictors of human values in high school students. *Anthropologist*, 19(2), 499-506.
- Küçükler, D. (2016). *Affetme, affetmeme, bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Lewis, M. (1993). Self conscious emotions: Embarrassment, pride, shame and guilt. M., Lewis & M.J., Haviland (eds) içinde, *Handbook of emotions* (ss.563-575). New York: The Guilford Press.
- Lin, W. F., Mack, D., Enright, R. D., Krahn, D. & Baskin, T. W. (2004). Effects of forgiveness therapy on anger, mood, and vulnerability to substance use among inpatient substance-dependent clients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(6), 1114-1121. doi: 10.1037/0022-006X.72.6.1114
- Macaskill, A., Maltby, J., & Day, L. (2002). Forgiveness of self and others and emotional empathy. *The Journal of Social Psychology*, 142(5), 663-665. doi: 10.1080/00224540209603925
- Mao, H. J., Li, H. J., Chiu, H., Chan, W. C., & Chen, S. L. (2012). Effectiveness of antenatal emotional self-management training program in prevention of post-natal depression in Chinese women. *Perspectives in Psychiatric Care*, 48(4), 218-224. doi: 10.1111/j.1744-6163.2012.00331.x
- McCarty, R., Atkinson, M., Tomasino, D., Goelitz, J., & Mayrovitz, H. N. (1999). The impact of an emotional self-management skills course on psychosocial functioning and autonomic recovery to stress in middle school children. *Integrative Physiological and Behavioral Science*, 34(4), 246-268.
- McCullough, M. E., Bellah, C. G., Kilpatrick, S. D., & Johnson, J. L. (2001). Vengefulness: Relationships with forgiveness, rumination, well-being, and the Big Five. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(5), 601-610.
- McCullough, M. E., Bono, G., & Root, L. M. (2007). Rumination, emotion, and forgiveness: three longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), 490-505. doi: 10.1037/0022-3514.92.3.490

- Mennin, D. S., McLaughlin, K. A., & Flanagan, T. J. (2009). Emotion regulation deficits in generalized anxiety disorder, social anxiety disorder, and their co-occurrence. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(7), 866-871. doi: 10.1016/j.janxdis.2009.04.006
- Orathinkal, J. & Vansteenwegen, A. (2006). The effect of forgiveness on marital satisfaction in relation to marital stability. *Contemporary Family Therapy*, 28(2), 251-260.
- Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M., & Çakır, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve başa-çıkma davranışları ile yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 325-345.
- Özgün, S. (2010). *The predictors of the traumatic effect of extramarital infidelity on married women: Coping strategies, resources, and forgiveness*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Reed, G. L. & Enright, R. D. (2006). The effects of forgiveness therapy on depression, anxiety, and posttraumatic stress for women after spousal emotional abuse. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(5), 920-929. doi: 10.1037/0022-006X.74.5.920
- Rey, L. & Extremera, N. (2014). Positive psychological characteristics and interpersonal forgiveness: Identifying the unique contribution of emotional intelligence abilities, Big Five traits, gratitude and optimism. *Personality and Individual Differences*, 68, 199-204. doi: 10.1016/j.paid.2014.04.030
- Rizkalla, L., Wertheim, E. H., & Hodgson, L. K. (2008). The roles of emotion management and perspective taking in individuals' conflict management styles and disposition to forgive. *Journal of Research in Personality*, 42(6), 1594-1601. doi: 10.1016/j.jrp.2008.07.014
- Shipman, K., Zeman, J., Penza, S., & Champion, K. (2000). Emotion management skills in sexually maltreated and nonmaltreated girls: A developmental psychopathology perspective. *Development and Psychopathology*, 12(1), 47-62.
- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74(6), 1869-1880. doi: 10.1046/j.1467-8624.2003.00643.x
- Suveg, C. & Zeman, J. (2004). Emotion regulation in children with anxiety disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(4), 750-759. doi: 10.1207/s15374424jccp3304\_10
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6. baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

- Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N., Billings, L., & ark. (2005). Dispositional forgiveness of self, others and situations. *Journal of Personality*, 73(2), 313–359. doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00311.x
- Turnage, B. F., Hong, Y. J., Stevenson, A. P., & Edwards, B. (2012). Social work students' perceptions of themselves and others: self-esteem, empathy, and forgiveness. *Journal of Social Service Research*, 38(1), 89-99. doi: 10.1080/01488376.2011.610201
- Uysal, V. (2015). Genç yetişkinlerde affetme eğilimleri ve dinî yönelim/dindarlık. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 48, 35–56
- Wade, N. G., Bailey, D. C., & Shaffer, P. (2005). Helping clients heal: Does forgiveness make a difference? *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(6), 634-641. doi: 10.1037/0735-7028.36.6.634
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. doi: 10.1037/0033-295X.92.4.548
- Witvliet, C. V., Hofelich Mohr, A. J., Hinman, N. G., & Knoll, R. W. (2015). Transforming or restraining rumination: The impact of compassionate reappraisal versus emotion suppression on empathy, forgiveness, and affective psychophysiology. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 248-261. doi: 10.1080/17439760.2014.941381
- Worthington, E. L. & Scherer, M. (2004). Forgiveness is an emotion-focused coping strategy that can reduce health risks and promote health resilience: Theory, review, and hypotheses. *Psychology & Health*, 19(3), 385-405. doi: 10.1080/0887044042000196674
- Worthington, E.L., Jr. & Wade, N.G. (1999). The social psychology of unforgiveness and forgiveness and implications for clinical practice. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 18(4), 385–418. doi: 10.1521/jscp.1999.18.4.385

**Tablo 1:** Duyguları Yönetme Becerileri ve Affetme Değişkenlerine İlişkin Kanonik Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Birinci Kanonik Korelasyon	
	$r_s$	Katsayı
Duyguları Yönetme Becerileri seti		
Duyguları sözel ifade etme	-.48	-.38
Duyguları gösterme	-.34	-.07
Olumsuz beden tepkilerini kontrol	-.38	-.24
Başa çıkma	-.83	-.77
Öfkeyi yönetme	-.45	-.14
Varyans yüzdesi	.28	
Fazlalık	.05	
Affetme seti		
Kendini affetme	-.76	-.58
Diğerlerini affetme	-.50	-.31
Durumu affetme	-.81	-.50
Varyans yüzdesi	.49	
Fazlalık	.10	
Kanonik Korelasyon katsayısı ( $R_c$ )	.43	
$R_c^2$	19%	
Katsayı = Standardize edilmiş kanonik katsayı		
$r_s$ = Kanonik yük		



## EKLER

### Duyguların Yönetme Becerileri Ölçeği Örnek Maddeler

	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Kısmen Uygun	Bana Çok Uygun	Bana Tamamıyla Uygun
1. Öfkelendiğim zaman başkalarından çok, kendime zarar veririm.					
6. Çok kolay öfkelenen biriyim.					
27. Duygularımı yalın ve anlaşılır bir biçimde ifade etmekte güçlük çekerim.					
28. Gerçek duygularımı açıkladığımda karşımdakinin bana acıyacağını düşünürüm.					

### Heartland Affetme Ölçeği Örnek Maddeler

1	2	3	4	5	6	7
Beni hiç yansıtmıyor	Beni pek yansıtmıyor	Beni biraz yansıtıyor	Beni tamamen yansıtıyor			

\_\_\_ Yaptığım hatalara, zamanla daha anlayışlı olurum.

\_\_\_ Hissettiğim, düşündüğüm, söylediğim ya da yaptığım olumsuz şeyler için kendimi eleştirmeyi durduramam.

\_\_\_ Hayatımdaki kötü durumlara zamanla daha anlayışlı olabilirim.

\_\_\_ Hayatımdaki kontrol edilemeyen durumlar yüzünden hayal kırıklığına uğrarsam, onlar hakkında olumsuz düşünmeyi sürdürürüm.



## Multivariate Relationships Between Emotional Management Skills and Forgiveness

Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN\*

Şahin KESİCİ\*\*

Mustafa BALOĞLU\*\*\*

### Introduction

Forgiveness is defined as substituting negative emotions such as anger and vengeance with positive emotions (Enright & Human Development Study Group, 1996; Wade, Bailey, & Shaffer, 2005) and plays a vital role in both close relationships (Hodgson ve Wertheim, 2007) and intrapersonal processes (Enright & Human Development Study Group, 1996; Hall & Fincham, 2005). The concept of forgiveness has been handled with several emotion-based notions such that empathy (Farrow et al., 2001; Macaskill, Maltby, & Day, 2002), vengeance (McCullough, Bellah, Kilpatrick, & Johnson, 2001), and marital satisfaction (Orathinkal & Vansteenwegen, 2006) in addition to being the subject of various therapies (Enright & Fitzgibbons, 2000; Hansen, Enright, Baskin, & Klatt, 2009; Lin, Mack, Enright, Krahn, & Baskin, 2004; Reed & Enright, 2006).

\* Assist. Prof., Educational Sciences, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Erbakan University.  
**E-mail:** iozteke@konya.edu.tr

\*\* Prof., Educational Sciences, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Erbakan University.  
**E-mail:** sahinkesici@konya.edu.tr

\*\*\* Prof., Department of Special Education, Faculty of Education, Hacettepe University.  
**E-mail:** baloglu@hotmail.com

Some researchers assert that forgiveness is based on emotion (Worthington & Wade, 1999) and refer to it as an emotion-based coping period (Worthington & Scherer, 2004).

Emotion is defined and classified differently in the literature (Frijda, 1988; Izard, 1992). It is usually described as a form of affect and belief. In other words, it contains psychological and biological states appropriate to affect (Goleman, 2007). Numerous definitions and classifications also emphasize the effect of emotional management and regulation on psychological health (Çalışır, 2009; Çelik & Kocabıyık, 2014; Francis, 1994; Özbay, Palancı, Kandemir, & Çakır, 2012).

An ability to keep emotions under control, acting fair and consistent, and adaptation to changes may be defined as emotional management (Erdoğan, 2008) which has a significant role in forgiveness (Hodgson & Wertheim, 2007). In this sense, emotional management and regulation strategies are central parts of inter and intra-personal processes. Emotion management is positively associated with empathy (Hodgson & Wertheim, 2007) and well-being (Austin, Saklofske, & Egan, 2005); whereas it was negatively related with anxiety (Mennin, McLaughlin, & Flanagan, 2009; Suveg & Zeman, 2004) and depression (Silk, Steinberg, & Morris, 2003).

Based on the review of the current literature, emotion management skills may have an important role in the forgiveness process. Therefore, we aim to reveal the associations between emotional management strategies and forgiveness tendencies among college students.

## **Method**

### **Study Group**

The study group consists of 255 college students (161 women and 94 men) who were selected by convenience sampling method. The age of the participants range between 21 to 38 years ( $M = 25.80$ ,  $SD = 3.74$ ).

## **Instruments**

### **The Heartland Forgiveness Scale**

The Heartland Forgiveness Scale is developed by Thompson, Snyder, Hoffman, Michael, Rasmussen and Billings (2005) and adapted into Turkish by Bugay and Demir (2010). It aims to assess forgiveness tendencies with 18 Likert-type items under three subscales: Self-forgiveness, Situational Forgiveness and Others Forgiveness. The validity and reliability studies of the Turkish version of the scale were conducted in a Turkish college sample and revealed that the three-factor structure was suitable for Turkish sample. Cronbach alpha coefficients of the Turkish version were .81 for the total scale, .64 for self-forgiveness, .76 for situational forgiveness, and .79 for others forgiveness.

### **Emotion Management Skills Scale**

The Emotion Management Skills Scale was developed by Çeçen (2006) to assess the emotion management abilities of young adults. The scale consists of 28 items-likert. Validity and reliability studies revealed six-factor structure and these factors named as

Expression of emotions as a verbal”, “Recognizing emotions”, “Expression of emotions as spontaneously”, “Control of negative body response”, “Coping”, “Anger management”. The Cronbach alpha for the total scale was found .83 and 79, .67, .65, .64 and .62 for subscales, respectively. Test-retest coefficient was found as .81 and factor loadings were changed between .41 to .78. The higher points refer to higher emotion management skills.

### **Data Analysis**

Canonical correlation analysis was conducted to investigate how a set of emotion management variables was related to a set of forgiveness variables in a sample of university students. A cut-off score of .30 is suggested as minimum acceptable loading value (i.e., structure coefficients) in interpreting the variables of a given canonical variants (Tabachnick & Fidell, 2013).

## Findings

Descriptive statistics show that students scored the highest on verbalizing ( $M = 25.64$ ,  $SD = 5.98$ ) among the emotional regulation skills and self-forgiveness ( $M = 26.42$ ,  $SD = 4.98$ ) among the forgiveness variables. They scored the lowest on anger ( $M = 10.60$ ,  $SD = 2.96$ ) among the emotional regulation skills and forgiving others ( $M = 23.83$ ,  $SD = 6.75$ ) among the forgiveness variables. Bivariate correlations show that the highest relationships were between coping and forgiving others ( $r = .30$ ,  $p < .001$ ) and coping and self-forgiveness ( $r = .29$ ,  $p < .001$ ). Canonical correlation analysis was performed between a set of emotional regulation skills and a set of forgiveness variables. The emotional regulation skills set included verbalizing, emotional display, physical, coping and anger. The forgiveness set included self-forgiveness, forgiving others, and situational forgiveness. The first canonical correlation was .44 and accounted for 19% overlapping variance ( $\lambda = .76$ ,  $F_{(15, 682)} = 4.81$ ,  $p < .001$ ). The other canonical correlations were statistically zero. All the variables in both sets exceeded the cut off correlation of .30. The variate indicates that those individuals who use less verbalizing (-.48), less emotional display (-.34), less physical (-.38), less coping (-.83), and less anger (-.45) were associated with lower self-forgiveness (-.76), less forgiveness of others (-.50), situational forgiveness (-.81).

## Discussion and Conclusion

In current study, the associations between forgiveness and emotion management skills were examined among university students. Results indicated significant canonical correlations between a set of forgiveness variables and a set of emotion management variables. The results indicates that those individuals who use less verbalizing, less emotional display, less physical, less coping, and less anger were associated with lower self-forgiveness, less forgiveness of others and situational forgiveness.

In examining the literature in Turkey, Kaya and Peker (2016) found positive correlations between forgiveness and emotional intelligence in university students. Moreover, Küçükler (2016) revealed that forgiveness is a mediator variable between emotion management skills and life satisfaction of university students. These studies are similar to current study in terms of findings. When the international literature was examined, studies revealed associations between emotion management and forgiveness levels of individuals (Hodgson & Wert-

heim, 2007; Rizkalla, Wertheim, & Hodgson, 2008). For example, Hodgson and Wertheim (2007) found that the more forgiveness was associated with the more emotion management skills which are similar to our study. In another study Rey and Extremera (2014) investigated the relationship between emotional management and interpersonal forgiveness and found that emotion management skills were strong predictors of motivation toward vengeance. All these studies stated that emotion management skills and forgiveness are important variables in both interpersonal and intrapersonal processes.

Finally, this current study has a few limitations. First, it is limited to university students. Moreover, it is limited to specific relationships in studied variables. Also, results show associations between the constructs under investigation but they do not imply any causal relationship. Thus, it would be inappropriate to conclude that emotion management causes forgiveness or vice versa. Different variables with different samples may be subject to future studies. Especially it is important to achieve emotion regulation and management skills in childhood for healthy adult relationships. Besides, university student must create awareness to use positive emotions contrast to negative ones in forgiving themselves and others. Lastly, study findings may illuminate practices of counseling psychologists working with clients with low forgiveness and high punitive tendencies.





## Müşteri Değerlendirmeleriyle Esnaf ve Sanatkârların Ahilik Değerlerine Sahiplik Düzeylerinin İncelenmesi (Kırşehir Örneği)\*

Rüştü YEŞİL\*\*

Mustafa ASLANDEREN\*\*\*

### Öz

Bu araştırmada, sosyoekonomik alanda esnaf ya da sanatkâr olarak mesleki yaşamını sürdüren insanların Ahilik değerlerine sahiplik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, tarama modeli çerçevesinde yürütülen nicel bir araştırma özelliği taşımaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini, Kırşehir il merkezinde bulunan müşteriler oluşturmaktadır. Araştırmada, verilerin toplanması için görüşlerine başvurulmuş müşterilerin sayısının çok fazla olması nedeniyle eleme yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda, çalışma evreni içerisinde tesadüf örnekleme yoluyla belirlenen 807 müşteri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu (KBF)” ve “Ahilik Değerleri Ölçeği (ADÖ)” ile kaynak gruptan doğrudan toplanmıştır. Verileri üzerinde başlıca; aritmetik ortalama, standart sapma,

\* Bu makale, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı bünyesinde hazırlanan Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Edebiyat Fakültesi, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (KTMÜ), (Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü).

**E-mail:** ryesil40@gmail.com

\*\*\* Öğr. Gör., Çiçekdağı Meslek Yüksek Okulu, Ahi Evran Üniversitesi.

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

bağımsız örneklem t testi, Anova ve Scheffe testleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda, Ahilik değerleri ile ilgili olarak günümüz esnaf ve sanatkârlarının bir takım eksiklerinin olduğu belirlenmiş ve bu eksiklerin giderilmesine dönük önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Değer eğitimi, Ahilik değerleri, Esnaf, Sanatkâr.

## **Giriş**

Beşeri sistemlerin tamamı insanlar tarafından kurgulanır ve işletilir. Her bir sistem için insan, o sistemi hem kuran hem işleten hem de ondan istifade edendir. Devamlılık arzusunda olan her sistem, bunu gerçekleştirecek uygun insan tipine ihtiyaç duyar. Başka bir ifadeyle kendi yapısını, felsefesini, değerlerini ve işleyişini kavramış, benimsemiş ve işletebilme yeterliklerine sahip kaliteli insan kaynağı, her bir sistem için en temel ihtiyaçtır.

Her bir sistemin önemli çalışma alanlarından birinin, kendini geliştirecek, güçlendirecek ve devamlılığını sağlayacak insan modeli üretmek ve yetiştirmek olduğu söylenebilir. Diğer sistemler gibi Ahilik sistemi de kendisine özgü bir insan modeli ortaya koymuş; o insan tipini yetiştirebilmek için bir takım alt sistemler oluşturarak uygulamalarda bulunmuştur.

Ahilik, kelime anlamı olarak Arapça “kardeşim” veya Türkçe “akı” (Divanü lûgatü’l Türk’te “cömert, eli açık”) anlamına gelmektedir. Terim olarak ise Ahilik, özellikle 13. yüzyıldan itibaren yaklaşık altı yüz yıl boyunca sosyal, kültürel, siyasi, dini ve ekonomik yaşamın düzenlenmesinde Anadolu’da etkin olmuş bir teşkilatın ve teşkilatlanma felsefesinin adıdır (Ceylan, 2011, s. 12; Çağatay, 2002, s. 6-7; Demir, 1998, s. 7).

Ahilik sisteminin temel amaçlarından biri, ideal insan yetiştirmektir. Bu sistem, Ahinin kabiliyetlerini ortaya çıkararak Allah’a kul, peygambere ümmet olma bilincinde insan yetiştirmek çabasıdadır. Buradan yola çıkılarak Ahiliğin özünde “insanların en hayırlısı insanlara faydalı olandır” ve “hiç ölmeyecekmiş gibi bu dünya için, yarın ölecekmiş gibi Ahiret için çalışma” anlayışları vardır denilebilir (Ceylan, 2011, s. 28; Köksal, 2007, s. 155). Buna göre Ahiliğin, ticari kurallar silsilesi olmaktan çok bir yaşam felsefesini yansıttığı söylenebilir.

Bununla birlikte Hamitoğulları (1986, s. 124), Ahi birliklerinin, yalnızca iktisadi bir kuruluş ya da esnaf birlikteliği olarak değerlendirilmesinin eksik bir bakış açısını yansıttığını belirtmektedir. Çünkü Ahiliğin temeli ve amacı incelendiği takdirde iktisadi yönünün yanında, ideal insan modelini de amaçladığına dikkati çekmektedir.

Marşap (2005, s. 80), yapmış olduğu bir çalışmada insanların, Ahilikle ilgili algılarını belirlemeye çalışmış ve bu algıyı, Ahiliğin özellikle değerler yönünün biçimlendiğini belirlemiştir. Nitekim günümüz mesleki değer ve ilkelerinin birçoğunun temelinde Ahilik kültürünün yattığı sıklıkla belirtilmektedir (Akgül, 2017, s. 10; Ceylan, 2011, s. 38; Doğan, 2005, s. 330; Erdem, 2005, s. 377; Güzel, 2005, s. 520; Kolbaşı, 2005 s. 60; Yeşil, 2011, s. 1125).

Ahilik sisteminin hedeflediği insan modeli; cömert, helal kazanç ve ilim sahibi olan insanlardır. Bununla birlikte Ahi olan kişinin; gönlü açık, kapısı açık, eli açık, gözü kapalı, dili ve beli bağlı olmalıdır (Ceylan, 2011, s. 78; Çağatay, 2002, s. 12-13; Erken, 2008, s. 62; Köksal, 2011, s. 80). Günümüzde önemli olan “insan, kalite, ahlâk, şeffaflık, verimlilik, tüketiciye önem verme” gibi değerleri Ahiler bin yıl önce Anadolu’da zaten uygulamıştır. Bu sayede Türk örf ve âdetlerini, sosyal ve mesleki yaşamla birleştiren bir düşünce sistemi olduğunu söyleyebileceğimiz Ahilik, insanın dünyada ve ahirette mutlu olabilmesi için insanı bir bütün olarak ele alarak “insan-ı kâmil” diyebileceğimiz ideal bir kişilik özelliğini ortaya koymuştur (Köksal, 2007, s. 10). Nitekim bu değerlerin, insanların yaşamlarını biçimlendiren önemli unsurlar olduğu söylenebilir.

Birçok alt kategoride ele alınıp incelenebilen (Güngör, 2000, s. 84-85) değerlerden biri de mesleki değerlerdir. Toplumsal yaşamın önemli bir kısmını oluşturan ve mesleki yaşamda karşılaşılan sorunların önemli bir kısmı, meslek insanlarındaki değer sorunlarından kaynaklanmaktadır. İşçi, işveren, üretici, pazarlamacı, reklamcı, esnaf, tüketici gibi meslek yaşamının farklı taraflarının sahip olduğu değerlerin ve bu değerlerin bileşkesinden oluşan mesleki yaşamın ilke ve prensipleri, karşılaşılan çok yönlü sorunların önemli bir kısmına neden oluşturmaktadır (Akgül, 2017, s. 13; Soysal ve Tan, 2013, s. 189; Yeşil, 2011, s. 1125).

Diğer taraftan Ahilik sisteminin birçok ülke tarafından incelenip kendi mesleki sistemlerine uyarlandığı ve Ahilik kaynaklı sistemler geliştirdiği söylenebilir. Demir (1998, s. 5), gazeteci yazar Hasan Pulur’un 21.08.1992 tarihinde olaylar ve insanlar köşesinde yazdığı Almanların meslek eğitimi sistemlerine örnek olarak yüz yıl önce Osmanlı’daki Ahilik Sistemini örnek göstermesi bu yargıyı destekler niteliktedir. Bununla birlikte, Taşdelen’e (2012, s. 45) göre maalesef, ülkemizde bu değerlerin kurumsallaştırılarak yaşatılamayışı problematik bir durumdur.

Alanyazın genel olarak incelendiğinde gerek Ahiliğin anayasası olarak nitelenen Fütüvvetnamelerde gerekse diğer araştırmalarda Ahilik sistemi üzerinde birçok araştırmanın yapıldığı ve eserlerin kaleme alındığı dikkati çekmektedir.

Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde önemli kısmının alanyazına ya da tarihi kaynaklara dayalı olarak yapılan kuramsal, derleme ve çeviri çalışmaları özelliği taşıdığı gözlenmektedir (Ceylan, 2011, s. 56; Çağatay, 2002, s. 5; Ekinci, 2012, s. 192; Güzel, 2005, s. 524; Köksal, 2007, s. 8; Yeşil, 2011, s. 1122). Sosyal ve Tan (2013, s. 188) bu doğrultuda yapılmış onlarca çalışmadan bahsetmiş ve teorik olarak Ahilik değerlerinin belirlenmesine dönük tespitleri özetlemiştir. Bununla birlikte, gerek alanyazında ortaya konulan Ahilik değerleri listesinin gerekse genel olarak Ahilik kültürünün esnaf ve sanatkârların mesleki yaşamlarına ne kadar yansıtıldığına ilişkin uygulamalı araştırmalara yeterince rastlanılmamaktadır. Bu tür çalışmalardan biri, Akgül (2017, s. 23-24) tarafından, Kırşehir'deki iş yeri sahiplerinin, işletmelere Ahilik ilkelerinin yansıma durumları ile ilgili değerlendirmelerini konu edindiği çalışmadır. Çalışması sonunda işyeri sahibi olarak görüşleri alınan katılımcıların genel olarak işletmelere Ahilik ilkelerinin yansıdığını, işletmelerin sosyal sorumlulukları açısından iyi durumda oldukları belirlenmiştir. Benzer bir çalışma da Sosyal ve Tan (2013, s. 199) tarafından Kilis ile küçük sanayi işletmeleri üzerinde yapılmıştır. İşletme sahibi ya da yöneticileri üzerinde yürütülen araştırma sonunda işletme sahiplerinin çalışanları ile ilişkileri, müşterilerle ilişkileri, komşu işletme sahipleri ile ilişkileri, genel görünüşleri ve mesleki gelişme ve çevre konusundaki görüşleri konusunda büyük ölçüde iyi durumda olduklarını belirlemişler, pek az özellik açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Diğer bir çalışma ise, Aslander ve Yeşil (2016) tarafından yapılan çalışmadır. Bu çalışmada da, esnaf ya da sanatkâr yanında çalışan elemanların, yanlarında çalıştıkları işveren esnaf ya da ustalarını Ahilik değerlerine sahiplik düzeyleri açısından değerlendirmeleri alınmıştır. Çalışma sonunda çalışan elemanların, usta ya da işverenlerini (patronlarını) Ahilik değerlerine mesleki standartlar ve mesleki gelişim özellikleri açısından kısmen yeterli, insan ilişkileri açısından yetersiz olarak değerlendirmişlerdir.

Bu araştırmanın, Ahilik değerlerinin esnaf ve sanatkârların mesleki yaşamlarına ne düzeyde yansıdığını, onlarla doğrudan ticari etkileşimde bulunan müşteri kitlesinin değerlendirmeleri çerçevesinde ortaya koymayı amaçlaması nedeniyle diğer kuramsal, derleme ve çeviri çalışmalarından farklılaştığı söylenebilir. Alanyazında teorik ve çeviriler çerçevesinde ortaya konulmuş olan değerler listesinin, mesleki yaşamda ne kadar karşılık bulduğunun belirlenmesi ve bu belirlemede doğrudan etkilenen olarak müşteri değerlendirmelerinin esas alınmasının, bu araştırmaya farklılık kattığı söylenebilir.

Diğer taraftan, tarihi süreçte uygulanmış ve başarısı kanıtlanmış olan Ahilik Sistemi ve bu sistemin ortaya koyduğu değerlere, mevcut esnaf ve sanatkârların ne düzeyde sahip oldukları ile hangi konularda sorunlar yaşandığının belirlenmesi, bu sorunların giderilmesi adına gelecekte atılacak adımların kapsamını ve yönünü belirlemek açısından önem arz etmektedir. Ayrıca, mevcut esnaf ve sanatkârların mesleki ve sosyal yaşamlarına Ahilik değerlerini tam ve doğru olarak yansıtılabilmeleri için yapılacak eğitim çalışmalarının amaç ve içeriğinin biçimlendirilmesi açısından da araştırma bulgularının önemli katkılar sağlayabileceği de düşünülmektedir. Araştırmanın temel problemi, bu çerçevede şekillenmiştir.

### **Problem Cümlesi**

Günümüz esnaf ve sanatkârların Ahilik değerlerine sahiplik düzeylerini müşteriler nasıl değerlendirmektedir?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı; müşterilerin, esnaf ve sanatkârların Ahilik değerlerine sahiplik düzeyleri konusundaki değerlendirmelerini belirlemektir. Böylelikle, Ahilik değerlerinin esnaf ve sanatkârlara kazandırılması konusunda yapılan çok yönlü çalışmaların hedef ve kapsamının belirlenmesine ışık tutabilecek tespitlerin yapılmasına katkı sunmak amaçlanmıştır. Bu çerçevede araştırmada başlıca şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Günümüz esnaf ve sanatkârlarını Ahilik değerlerine sahip olma düzeyleri açısından müşteriler nasıl değerlendirmektedir?
2. Müşterilerin esnaf ve sanatkârların Ahilik değerlerine sahip olma düzeylerine ilişkin yaptıkları değerlendirmeler; eğitim durumlarına, cinsiyetlerine, mesleklerine, ekonomik durumlarına, yaşlarına, baba mesleklerini devam ettirme durumuna, çalıştıkları yerdeki konumlarına, kendi iş yerlerinde yanlarında eleman çalıştırma durumuna ve Kırşehir’de yaşıyor olma sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışma, tarama modeli çerçevesinde yürütülen nicel bir araştırma özelliği taşımaktadır. Punch'a (2011, s. 6) göre nicel araştırma "en genel anlamıyla verilerin sayılar biçiminde olduğu görgül araştırmalardır". Tarama modelleri ise, geçmişte ya da günümüzde halen geçerliliği olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2008, s. 23). Bu çerçevede, günümüz esnaf ve sanatkarlarının Ahilik değerlerine sahiplik düzeyleri, müşterilerin görüşleri doğrultusunda betimlenmeye çalışılmıştır.

### Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın çalışma evrenini, Kırşehir il merkezinde esnaf ve sanatkarlardan hizmet alan müşteriler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, çalışma evreni içerisinde tesadüfî örnekleme yoluyla belirlenen 807 müşteri oluşturmaktadır. Örneklem grubun farklı değişkenlere dağılımları Tablo 1'de özetlenmiştir:

Değişkenler	Alt gruplar	f	%	Toplam	
				f	%
Cinsiyet	Kız	280	34,7	807	100
	Erkek	527	65,3		
Eğitim Durumu	İlkokul mezunu	56	6,9	806	99,8
	Ortaokul mezunu	147	18,2		
	Lise mezunu	314	38,9		
	Üniversite mezunu	289	35,8		
Meslek Türü	Esnaf	120	14,9	807	100
	Sanatkar	58	7,2		
	Memur	142	17,6		
	İşçi	137	17,0		
	Ev hanımı	43	5,3		
	Öğrenci	282	34,9		
Yaş	İşsiz	25	3,1	775	96,1
	25 ve altı	393	48,7		
	26-40 yaş	266	33,0		
	41-55 yaş	100	12,4		
Baba Mesleğini Devam Ettirme Durumu	56 ve üzeri	16	2,0	761	94,3
	Evet	108	13,4		
	Hayır	653	80,9		

Çalıştıkları Yerdeki Konumları	İş yeri sahibi ve yönetici	87	10,8	635	76,2
	Yalnızca yönetici	46	5,7		
	Yalnızca çalışan	355	41,5		
	Serbest çalışan	147	18,2		
Eleman Çalıştırma Durumu	Evet	74	9,2	364	45,1
	Hayır	290	35,9		
	1 yıldan az	141	17,5		
Kırşehir’de Yaşıyor Olma Süreleri	1-5 yıl	163	20,2	800	99,2
	5 yıldan fazla	496	61,5		

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu (KBF)” ve “Ahilik Değerleri Ölçeği (ADÖ)” ile kaynak gruptan doğrudan toplanmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Veri toplamak üzere iki araçtan yararlanılmıştır.

*Kişisel Bilgi Formu:* Müşterilerin, Kırşehir’deki esnaf ve sanatkârların Ahilik değerlerine sahiplik düzeylerine ilişkin görüşlerini etkilediği düşünülen 10 farklı sorudan oluşmaktadır. Bu sorular çerçevesinde belirlenmeye çalışılan değişkenler; eğitim durumları, cinsiyetleri, meslekleri, aylık ekonomik gelirleri, yaşları, baba mesleğini sürdürme durumları, çalıştıkları yerdeki konumları, iş yeri sahibi olanların yanlarında eleman çalıştırma durumları, Kırşehir’de ikamet etme süreleri ve memleketleri değişkenleridir. Bu değişkenlere göre değerlendirmelerin farklılaşma durumları tablolar halinde bulgular bölümünde açıklanmıştır.

*Ahilik Değerleri Ölçeği (ADÖ):* Esnaf ve sanatkârların Ahilik değerlerine sahiplik düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek, Yeşil ve Aslenderen (2017) tarafından geliştirilmiştir. ADÖ, 4 faktör ve 32 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı niteliği taşımaktadır. Ölçek; “Mesleki Standart Faktörü” (MSF), “İnsanlarla İlişkiler Faktörü” (İİF), “Mesleki Gelişim-Eğitim Faktörü” (MG-EF) ve “Zaafiyet Faktörü” (ZF) adlarında dört faktörü içermektedir.

ADÖ’nin KMO değeri 0,957; Bartlett testi değerleri  $\chi^2$ : 7001,485; sd: 496;  $p < 0,001$  olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geçerlik özelliği faktör analizi ve mad-

de-toplam korelasyonlarının; güvenilirlik özelliği ise Cronbach alpha iç tutarlılık katsayılarının hesaplanması yoluyla test edilmiştir.

Veriler üzerinde yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonunda elde edilen maddelerin faktör yükü aralıkları, varyansı açıklama oranları, özdeğerleri ve Cronbach alpha güvenilirlik katsayılarına ilişkin bulgular Tablo 1’de özetlenmiştir:

**Tablo 2:** Ahilik Değerleri Ölçeğinin Faktörlere Göre Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerleri

Faktör Adı	Madde Sayısı	Faktör Yükü Aralıkları	Özdeğer	Açıklanan Varyans Miktarı (%)	Cronbach Alpha
Mesleki Standartlar Faktörü (MSF)	10 madde	,574 - ,759	6,531	20,409	,942
İnsan İlişkileri Faktörü (İİF)	9 madde	,618 - ,752	6,512	20,350	,937
Mesleki Gelişim-Eğitim Faktörü (MG-EF)	7 madde	,622 - ,772	5,134	16,043	,904
Zafiyet Faktörü (ZF)	6 madde	,664 - ,801	3,724	11,637	,806
Ahilik Değerleri Ölçeği (ADÖ)	32 madde	,574 - ,801	---	68,438	,927

Tablo 2’de verilen değerler incelendiğinde ADÖ’nin geçerli ve güvenilir bir ölçek özelliği taşıdığı söylenebilir. ADÖ’nin faktörleri ve her bir faktörünün içerdiği maddelerle ilgili geniş bilgiye Yeşil ve Arslanderen (2017) tarafından yayınlanan çalışmadan ulaşılabilir.

### Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

ADÖ ile toplanan verilerin çözümlenmesi sürecinde ilk olarak örneklem grubun dağılımının normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile test edilmiş ve Tablo 3’de görüleceği üzere dağılımın normal olduğu anlaşılmıştır.

**Tablo 3:** Örneklem Grup Dağılımının ADÖ Açısından Dağılımının Normallik Değerleri

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	p	İstatistik	sd	p
ADÖ	,091	68	,200	,967	68	,064

Bunun üzerine, araştırmanın alt problemleri çerçevesinde veriler üzerinde başlıca; aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t testi, Anova ve Scheffe testleri kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak  $p < ,05$  düzeyi yeterli görülmüştür. Aritmetik ortalamalar anlamlandırılırken ise şu aralıklar ve anlamlar esas alınmıştır:



Seçenekler	Aritmetik Ortalama Sınırlar	
Kesinlikle Katılıyorum	3,21-4,00	Çok iyi
Katılıyorum	2,41-3,20	İyi
Kısmen Katılıyorum	1,61-2,40	Orta
Katılmıyorum	0,81-1,60	Kötü
Kesinlikle Katılmıyorum	0-0,80	Çok kötü

(5-1=4/5=0.80)

## Bulgular

Araştırma sonunda elde edilen bulgular, aşağıda tablolar hâlinde özetlenmiş ve kısaca açıklanmıştır.

### Faktörlere Göre Esnaf Ve Sanatkarların Ahilik Değerlerine Sahiplik Düzeylerine İlişkin Müşterilerin Genel Değerlendirmeleri

Toplanan veriler faktörler açısından karşılaştırmalı olarak ele alındığında ulaşılan bulgular Tablo 4’de özetlenmiştir.

**Tablo 4:** Esnaf ve Sanatkarların Ahilik Değerlerine Sahiplik Düzeylerine İlişkin Müşteri Değerlendirmelerinin Faktörlere Göre Durumu

Faktörler	N	$\bar{x}$	Ss
Mesleki Standart Faktörü	414	2,35	,95
İnsanlarla İlişkiler Faktörü	442	2,17	1,00
Mesleki Gelişim-Eğitim Faktörü	417	2,36	,97
Zafiyet Faktörü	428	1,92	,90

Tablo 4’e göre müşteriler esnaf ve sanatkarların Ahilik değerlerine MSF’de ( $\bar{x}$  =2,35: orta düzeyde), İİF’de ( $\bar{x}$  = 2,17: orta düzeyde), MG-EF’de ( $\bar{x}$  =2,36: orta düzeyde) ve son olarak ZF’de ( $\bar{x}$  =1,92: orta düzeyde) sahip olduğunu düşünmektedirler.

### Esnaf ve Sanatkarların Ahilik Değerlerine Sahiplik Düzeyleri Konusundaki Değerlendirmelerin, Müşterilerin Bazı Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumu

Müşterilerin farklı özelliklerine göre, esnaf ve sanatkarların Ahilik değerlerine sahiplik düzeylerine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerle ilgili bulgular Tablo 5 – Tablo 13’de özetlenmiştir.

**Tablo 5:** Esnaf ve Sanatkarların Ahilik Değerlerine Sahiplik Düzeylerine İlişkin Değerlendirmelerin Müşterilerin Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumunu Yansıtan Tek Yönlü Anova ve Scheffe Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Scheffe
MSF	(1) İlkokul	36	2,38	Gr. arası	32,616	3	10,872	12,953	,000	2-3
	(2) Ortaokul	92	2,84	Gr. içi	344,137	410	,839			
	(3) Lise	143	2,30	Toplam	376,753	413				2-4
	(4) Üniversite	143	2,08							
İİF	(1) İlkokul	41	2,22	Gr. arası	22,751	3	7,584	7,935	,000	1-4
	(2) Ortaokul	87	2,54	Gr. içi	418,587	438	,956			
	(3) Lise	151	2,21	Toplam	441,338	441				
	(4) Üniversite	163	1,92							
MG-EF	(1) İlkokul	39	2,58	Gr. arası	29,075	3	9,692	11,015	,000	2-3
	(2) Ortaokul	92	2,76	Gr. içi	363,378	413	,880			
	(3) Lise	136	2,33	Toplam	392,453	416				2-4
	(4) Üniversite	150	2,07							
ZF	(1) İlkokul	37	1,79	Gr. arası	2,426	3	,809	,985	,400	---
	(2) Ortaokul	90	2,05	Gr. içi	348,295	424	,821			
	(3) Lise	151	1,87	Toplam	350,721	427				
	(4) Üniversite	150	1,94							

Müşterilerin eğitim durumuna göre değerlendirmelerinin farklılaşmasını incelediğimizde; MSF, İİF ve MG-EF boyutlarında anlamlı bir farklılık görülürken ( $p < ,05$ ), ZF boyutunda ise değerlendirmeler eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p > ,05$ ). Anlamlı farklılaşmaların kaynağını belirlemek üzere Scheffe testi ile yapılmıştır. Scheffe testi sonunda MSF ve MG-EF'deki değerlendirme farklılığı, ortaokul mezunu müşteriler ile lise ve üniversite mezunu müşterilerin yaptıkları değerlendirmelerden kaynaklanmaktadır. İİF'deki değerlendirme farklılığı ise ilkokul mezunu müşteriler ile üniversite mezunu müşterilerin yaptıkları değerlendirmelerden kaynaklanmaktadır. MSF ve MG-EF boyutunda ortaokul mezunu müşteriler katılıyorum şeklinde görüş belirtirken, lise ve üniversite mezunu müşteriler kısmen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir.

**Tablo 6:** Esnaf ve Sanatkarların Ahilik Değerlerine Sahiplik Düzeylerine İlişkin Müşteri Değerlendirmelerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunu Yansıtan Levene ve Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Levene		t	sd	p
					F	p			
MSF	Erkek	297	2,34	,95	,088	,766	,229	412	,819
	Kadın	117	2,37	,95					
İİF	Erkek	315	2,17	,99	,220	,640	,044	440	,965
	Kadın	127	2,17	1,02					
MG-EF	Erkek	303	2,28	,98	1,181	,278	2,508	415	,013
	Kadın	114	2,55	,89					
ZF	Erkek	304	1,97	,87	3,694	,055	1,533	426	,126
	Kadın	124	1,82	,96					

Tablo 6’da görüldüğü gibi, esnaf ve sanatkarların Ahilik değerlerine sahiplik düzeylerine ilişkin erkek müşterilerin değerlendirmeleri  $\bar{x}=1,97$  ile  $\bar{x}=2,34$  aralığında, kadın müşterilerin değerlendirmeleri ise  $\bar{x}=1,82$  ile  $\bar{x}=2,55$  aralığında değişmektedir. Cinsiyet dağılımına göre sadece MG-EF’deki erkek ve kadın müşterilerin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır ( $p<,05$ ). MG-EF boyutundaki farklılaşmanın temel sebebi olarak kadın müşterilerin erkek müşterilere oranla esnaf ve sanatkarları Ahilik değerleri açısından daha çok beğenmiş olduğu söylenebilir.

**Tablo 7:** Esnaf ve Sanatkârların Ahilik Değerlerine Sahiplik Düzeylerine İlişkin Müşteri Değerlendirmelerinin Mesleklerine Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemeye Yönelik Tek Yönlü Anova ve Scheffé Testi Sonuçları

	Meslekler	n	$\bar{x}$	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Scheffé
MSF	(1) Esnaf	84	2,63							
	(2) Sanatkâr	46	2,58							
	(3) Memur	85	2,17	Gr. arası	25,841	6	4,307	4,995	,000	1-7
	(4) İşçi	85	2,32	Gr. içi	350,912	407	,862			2-7
	(5) Ev Hanımı	19	2,35	Toplam	376,753	413				4-7
	(6) Öğrenci	81	2,32							6-7
	(7) İşsiz	14	1,35							
İİF	(1) Esnaf	88	2,45							
	(2) Sanatkâr	42	2,25							
	(3) Memur	90	1,94	Gr. arası	15,982	6	2,664	2,724	,013	
	(4) İşçi	92	2,05	Gr. içi	425,356	435	,978			1-7
	(5) Ev Hanımı	20	2,25	Toplam	441,338	441				
	(6) Öğrenci	96	2,24							
	(7) İşsiz	14	1,80							
MG-EF	(1) Esnaf	86	2,63							
	(2) Sanatkâr	47	2,76							
	(3) Memur	83	2,03	Gr. arası	28,424	6	4,737	5,335	,000	1-3
	(4) İşçi	85	2,32	Gr. içi	364,030	410	,888			2-3
	(5) Ev Hanımı	20	2,64	Toplam	392,453	416				
	(6) Öğrenci	85	2,18							
	(7) İşsiz	11	2,12							
ZF	(1) Esnaf	82	1,95							
	(2) Sanatkâr	45	1,92							
	(3) Memur	85	1,95	Gr. arası	4,184	6	,697	,847	,534	
	(4) İşçi	89	1,82	Gr. içi	346,537	421	,823			----
	(5) Ev Hanımı	17	1,60	Toplam	350,721	427				
	(6) Öğrenci	96	2,01							
	(7) İşsiz	14	2,12							

Tablo 7’de görüldüğü üzere, MSF, İİF ve MG-EF boyutları açısından anlamlı düzeyde farklılaşma görülürken ( $p < ,05$ ), ZF boyutu açısından bir farklılaşma belirlenmemiştir ( $p > ,05$ ). Veriler üzerinde, faktörlere göre değerlendirmelerin farklılaşma nedenlerini belirlemek üzere yapılan Scheffé testi analizi sonunda; MSF’de, işsiz müşteriler ile esnaf, sanatkâr, işçi ve öğrenci müşterilerin, İİF’de, işsiz müşteriler ile esnaf müşterilerin, MG-EF’de ise, memur olan müşteriler ile esnaf ve sanatkâr olan müşterilerin yapmış oldukları değerlendirmeler so-

nucunda farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Buna göre, işsiz olan müşteriler diğerlerine göre esnaf ve sanatkârları, MSF’deki Ahilik değerlerine sahiplik düzeyleri açısından daha az beğenmektedirler. İİF boyutunda işsiz olan müşteriler esnaf müşterilere göre esnaf ve sanatkârları Ahilik değerlerine sahiplik düzeyleri açısından daha az beğenmektedirler. MG-EF boyutunda ise memur olan müşteriler esnaf ve sanatkârlık yapan müşterilere göre esnaf ve sanatkârları Ahilik değerlerine sahiplik düzeyleri açısından daha az beğenmektedirler.

**Tablo 8:** Esnaf Ve Sanatkârların Ahilik Değerlerine Sahiplik Düzeylerine İlişkin Müşteri Değerlendirmelerinin Aylık Ekonomik Gelirlerine Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemeye Yönelik Tek Yönlü Anova ve Scheffe Testi Sonuçları

	Gelir Durumu	n	$\bar{x}$	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Scheffe
MSF	(1) 1000 TL altı	168	2,44							
	(2) 1000-2000 TL	98	2,37	Gr. arası	9,549	4				
	(3) 2000-3500TL	95	2,09	Gr. içi	358,759	391	2,387	2,602	,036	3-5
	(4) 3500-5000 TL	21	2,53	Toplam	368,308	395	,918			
	(5) 5000 TL +	14	2,61							
İİF	(1) 1000 TL altı	175	2,36							3-5
	(2) 1000-2000 TL	108	2,04	Gr. arası	15,562	4	3,891	3,960	,004	
	(3) 2000-3500TL	104	1,93	Gr. içi	409,688	417	,982			
	(4) 3500-5000 TL	23	2,20	Toplam	425,251	421				
	(5) 5000 TL +	12	2,56							
MG-EF	(1) 1000 TL altı	171	2,46							3-5
	(2) 1000-2000 TL	103	2,44	Gr. arası	10,775	4	2,694	2,918	,021	
	(3) 2000-3500TL	93	2,08	Gr. içi	361,895	392	,923			
	(4) 3500-5000 TL	19	2,29	Toplam	372,669	396				
	(5) 5000 TL +	11	2,66							
ZF	(1) 1000 TL'den az	167	1,98							---
	(2) 1000-2000 TL	115	1,80	Gr. arası	3,342	4	,835	1,000	,407	
	(3) 2000-3500TL	94	1,90	Gr. içi	335,761	402	,835			
	(4) 3500-5000 TL	18	2,14	Toplam	339,103	406				
	(5) 5000 TL +	13	1,90							

Tablo 7’de görüldüğü üzere, MSF, İİF, MG-EF boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma görülürken ( $p<,05$ ), ZF boyutundaki değerler açısından bir farklılaşma belirlenmemiştir ( $p>,05$ ). Veriler üzerinde, faktörlere göre değerlendirmelerin farklılaşma nedenlerini belirlemek üzere yapılan Scheffe testi analizi sonucunda anlamlı farklılaşmanın MSF, İİF, MG-EF boyutlarındaki, aylık geliri 2000-3500 TL olan ile aylık geliri 5000 TL’den fazla olanlar arasında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, aylık geliri alt sınır ve üst sınırında olan müşteriler Ahilik değerlerine sahiplikleri bakımından esnaf ve sanatkârları daha çok beğenmektedirler. Aylık geliri orta seviyede olan müşterilere doğru gidildikçe bu değerlerin düştüğü görülmektedir.

**Tablo 9:** Esnaf ve Sanatkârların Ahilik Değerlerine Sahiplik Düzeylerine İlişkin Müşteri Değerlendirmelerinin Yaş Gruplarına Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemeye Yönelik Tek Yönlü Anova ve Scheffe Testi Sonuçları

	Yaş Grupları	n	$\bar{x}$	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Scheffe
MSF	(1) 25 ve altı	166	2,61							
	(2) 26-40 yaş	163	2,20	Gr arası	18,505	3	6,168	7,106	,000	1-2
	(3) 41-55 yaş	63	2,12	Gr içi	345,499	398	,868			1-3
	(4) 56 ve üzeri	10	2,58	Toplam	364,004	401				
İİF	(1) 25 ve altı	165	2,43							
	(2) 26-40 yaş	182	2,04	Gr arası	22,140	3	7,380	7,658	,000	1-2
	(3) 41-55 yaş	68	1,85	Gr içi	407,634	423	,964			1-3
	(4) 56 ve üzeri	12	2,41	Toplam	429,774	426				
MG-EF	(1) 25 ve altı	166	2,42							
	(2) 26-40 yaş	169	2,33	Gr arası	1,840	3	,613	,652	,582	
	(3) 41-55 yaş	62	2,28	Gr içi	378,998	403	,940			---
	(4) 56 ve üzeri	10	2,61	Toplam	380,838	406				
ZF	(1) 25 ve altı	162	2,09							
	(2) 26-40 yaş	174	1,85	Gr arası	8,641	3	2,880	3,550	,015	3-4
	(3) 41-55 yaş	70	1,73	Gr içi	335,133	413	,811			
	(4) 56 ve üzeri	11	2,18	Toplam	343,774	416				

Tablo 9’da görüldüğü üzere, MSF, İİF, ZF boyutlarındaki değerler açısından anlamlı düzeyde farklılaşma görülürken ( $p<,05$ ), MG-EF boyutundaki değerler açısından bir farklılaşma belirlenmemiştir ( $p>,05$ ). Bu farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi analizi sonunda; anlamlı farklılaşmalar MSF ve İİF boyutlarında 25 yaş altı müşteriler ile 26-40 ve 41-55 yaş arasındaki müşterilerde görüldüğü belirlenmiştir. ZF boyutundaki farklılaşma ise 41-55 ve 56 yaş üzerindeki müşteriler arasındadır. 25 yaş altı müşterilerin değerlendirmeleri esnaf ve sanatkârların Ahilik değerlerine iyi düzeyde sahip oldukları

yönündedir. 26-40 ve 41-55 yaş aralığındaki müşterilerin değerlendirmeleri ise esnaf ve sanatkarların Ahilik değerlerine orta düzeyde sahip oldukları yönündedir. Bununla birlikte, tüm yaş gruplarının değerlendirmeleri esnaf ve sanatkarların orta düzeyde zafiyet içerisinde olduklarını göstermektedir.

**Tablo 10:** Esnaf ve Sanatkarların Ahilik Değerlerine Sahiplik Düzeylerine İlişkin Müşteri Değerlendirmelerinin Baba Mesleklerini Devam Ettirme Durumlarına Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemeye Yönelik Levene ve Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Faktör	Baba Mesleğini Sürdürme Durumu	N	$\bar{x}$	Ss	Levene		t	sd	p
					F	p			
MSF	Evet	66	2,62	,94	,091	,764	-2,339	396	,020
	Hayır	332	2,32	,94					
İİF	Evet	69	2,40	1,00	,177	,674	-1,910	421	,057
	Hayır	354	2,15	,98					
MG-EF	Evet	71	2,79	,96	,012	,912	-4,177	392	,000
	Hayır	323	2,26	,96					
ZF	Evet	78	2,10	1,00	2,641	,105	1,629	401	,104
	Hayır	325	1,91	,88					

Tablo 10'da görüldüğü üzere MSF ve MG-EF boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunurken ( $p < ,05$ ), İİF ve ZF boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ( $p > ,05$ ). Anlamlı farklılaşmanın bulunduğu MSF ve MG-EF'ye göre ele aldığımızda esnaf ve sanatkarların Ahilik değerlerine iyi düzeyde sahip olduklarını düşünmektedirler. Buna karşılık aynı boyuttaki değerler konusunda yapılan görüşlerde baba mesleğini sürdürmeyen müşteriler, esnaf ve sanatkarların Ahilik değerlerine orta düzeyde sahip olduklarını düşünmektedirler.

**Tablo 11:** Esnaf ve Sanatkarların Ahilik Değerlerine Sahiplik Düzeylerine İlişkin Müşteri Değerlendirmelerinin Çalıştıkları Yerdeki Konularına Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemeye Yönelik Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	İşyerindeki konum	n	$\bar{x}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
MSF	(1) İşyeri sahibi ve yöneticisi	62	2,48						
	(2) Yalnızca yönetici	27	2,58	Gruplar arası	2,173	3	,724	,781	,505
	(3) Yalnızca çalışan	213	2,33	Gruplar içi	329,332	355	,928		
	(4) Serbest çalışan	57	2,34	Toplam	331,505	358			
İİF	(1) İşyeri sahibi ve yöneticisi	69	2,40						
	(2) Yalnızca yönetici	30	2,11	Gruplar arası	6,266	3	2,089	2,121	,097
	(3) Yalnızca çalışan	218	2,08	Gruplar içi	367,266	373	,985		
	(4) Serbest çalışan	60	2,27	Toplam	373,532	376			

MG-EF	(1) İşyeri sahibi ve yöneticisi	67	2,61						
	(2) Yalnızca yönetici	31	2,32	Gruplar arası	6,880	3	2,293	2,474	,061
	(3) Yalnızca çalışan	207	2,35	Gruplar içi	329,028	355	,927		
	(4) Serbest çalışan	58	2,14	Toplam	335,908	358			
ZF	(1) İşyeri sahibi ve yöneticisi	63	2,02						
	(2) Yalnızca yönetici	32	1,92	Gruplar arası	1,964	3	,655	,791	,500
	(3) Yalnızca çalışan	209	1,87	Gruplar içi	297,203	359	,828		
	(4) Serbest çalışan	55	2,04	Toplam	299,167	362			

Tablo 11’de, müşterilerin çalıştıkları yerdeki pozisyonlarına göre esnaf ve sanatkârların Ahilik değerlerine sahiplik düzeyleri konusundaki değerlendirmelerinin farklılaşmadığı, birbirlerine benzer düşündükleri görülmektedir ( $p>,05$ ).

**Tablo 12:** Esnaf ve Sanatkârların Ahilik Değerlerine Sahiplik Düzeylerine İlişkin Müşteri Değerlendirmelerinin, Kendi İşyerlerinde Yanlarında Eleman Çalıştırma Durumlarına Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemeye Yönelik Levene ve Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Faktör	Yanında Eleman Çalıştırma Durumu	N	$\bar{x}$	Ss	Levene		t	sd	p
					F	p			
MSF	Evet	55	2,47	,95	1,151	,285	1,154	197	,250
	Hayır	144	2,31	,88					
İİF	Evet	58	2,44	,95	,332	,565	-2,528	224	,012
	Hayır	168	2,08	,88					
MG-EF	Evet	53	2,58	,95	1,404	,177	-3,053	204	,003
	Hayır	153	2,11	,88					
ZF	Evet	56	1,95	,95	,783	,377	,214	210	,831
	Hayır	156	1,92	,88					

Tablo 12’de görüldüğü üzere, İİF ve MG-EF boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunurken ( $p<,05$ ), MSF ve ZF boyutlarında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir ( $p>,05$ ). İİF ve MG-EF boyutlarında kendi iş yerlerinde eleman çalıştıran müşteriler değerlendirmelerinde esnaf ve sanatkârların Ahilik değerlerine iyi düzeyde sahip oldukları yönüyle eleman çalıştırmayan müşterilerin değerlendirmelerinde ise orta düzeyde sahip oldukları görüşündedirler.

**Tablo 13:** Esnaf ve Sanatkârların Ahilik Değerlerine Sahiplik Düzeylerine İlişkin Müşteri Değerlendirmelerinin Kırşehir’de İkamet Etme Durumuna Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemeye Yönelik Tek Yönlü Anova Testi ve Scheffe Testi Sonuçları

	Kırşehir’de İkamet Etme Süresi	n	$\bar{x}$	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Scheffe
MSF	(1) 1 yıldan az	38	1,85	Gr. arası	12,937	2	6,468	7,273	,001	
	(2) 1-5 yıl	78	2,23	Gr. içi	363,752	409	,889			1-3
	(3) 6 yıl +	296	2,44	Toplam	376,689	411				



İİF	(1) 1 yıldan az	42	1,98	Gr. arası	3,712	2	1,856	1,856	,157
	(2) 1-5 yıl	82	2,04	Gr. içi	436,905	437	1,000		---
	(3) 6 yıl +	316	2,22	Toplam	440,617	439			
MG-EF	(1) 1 yıldan az	38	1,95	Gr. arası	6,870	2	3,435	3,673	,026
	(2) 1-5 yıl	74	2,36	Gr. içi	385,328	412	,935		1-3
	(3) 6 yıl +	303	2,41	Toplam	392,198	414			
ZF	(1) 1 yıldan az	43	1,68	Gr. arası	4,253	2	2,127	2,602	,075
	(2) 1-5 yıl	81	1,83	Gr. içi	346,463	424	,817		---
	(3) 6 yıl +	303	1,98	Toplam	350,716	426			

Tablo 13’de görüldüğü üzere, MSF ve MG-EF’deki değerler açısından anlamlı düzeyde farklılaşma görülürken ( $p < ,05$ ), İİF ve ZF boyutlarındaki değerler açısından anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir ( $p > ,05$ ). Bu farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi analizi sonunda; anlamlı farklılaşmaların MSF ve MG-EF’de, 1 yıldan az bir sürede Kırşehir’de yaşayan müşteriler ile 6 yıldan daha fazla bir süre yaşayan müşteriler arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, 1 yıldan daha az bir süredir Kırşehir’de yaşayan müşterilerin değerlendirmelerine baktığımızda esnaf ve sanatkarların Ahilik değerlerine orta düzeyde sahip olduğunu düşünmektedirler. 6 yıldan daha fazla bir süredir Kırşehir’de yaşayan müşterilerin değerlendirmelerine baktığımızda ise, esnaf ve sanatkarların Ahilik değerlerine iyi düzeyde sahip olduklarını düşünmektedirler.

## Sonuç ve Öneriler

Esnaf ve sanatkarların Ahilik değerlerine sahiplik düzeylerinin, müşteriler tarafından değerlendirildiği bu çalışmada ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Esnaf ve sanatkarlar; MSF, İİF, MG-EF ve ZF boyutlarındaki Ahilik değerlerine kısmen (orta düzeyde) sahiptirler. Bununla birlikte, esnaf ve sanatkarların; mesleki standartlara uygun davranma konusunda bir takım eksikliklerin olduğu, hem müşterileri hem de komşuları ile ilişkilerinde yetersiz kaldığı, hem kendilerini hem de yanında çalışanları mesleki alanda geliştirme yönüyle önemli eksiklerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca esnaf ve sanatkarların Zafiyet Faktöründeki maddelerin ters kodlanması gereken maddelerden oluşması nedeniyle müşteriler, esnaf ve sanatkarların aşırı bir mesleki zafiyet içerisinde olmadığını düşünmektedirler. Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları ile veri toplamak yoluyla çalışan elemanların, yanlarında çalıştıkları usta ya da işverenleri Ahilik değerlerine sahiplik düzeyleri açısından değerlendirdikleri Arslanderen ve Yeşil (2016, s. 390) tarafından yapılan

çalışmada da, işveren ya da ustaların MSF ve MG-EF boyutlarındaki değerlere kısmen İİF boyutundaki değerlere ise yetersiz düzeyde sahip olduklarını belirlemiştirler. Bu çalışmada İİF boyutu açısından esnaf ve sanatkârlara ilişkin yapılan değerlendirmelerin daha iyi durumda olması, esnaf ve sanatkârların yanlarında çalıştırdıkları elemanlara müşterilere davrandıkları kadar anlayışlı davranmayıp daha disiplinli bir yaklaşım sergilemelerinden kaynaklanabilir. Benzer şekilde Akgül (2017, s. 23-24) tarafından Ahilik ilkelerinin işletmelere yasama durumlarının belirlenmeye çalışıldığı araştırmasında görüşlerine başvuru katılımcıların işletmeleri, sosyal sorumluluk ilkelerine uygun davranma yönüyle beğendiklerini belirlemiştir. Bununla birlikte esnaf arkadaşlarına yardımcı olma ve müşteri yönlendirme gibi ilkeler konusunda kararsızlık görüşünü ifade ettikleri görülmüştür. Soysal ve Tan (2013, s. 200) tarafından Kilis ilindeki küçük sanayi işletmelerinin sahibi ya da yöneticileri üzerinde yapılan çalışmada da Ahilik ilkelerine önemli ölçüde uyulduğuna ilişkin benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

2. Müşterilerin eğitim durumları göz önüne alındığında, ortaokul mezunu müşteriler MSF ve MG-EF boyutlarında lise ve üniversite mezunu müşterilere göre esnaf ve sanatkârları Ahilik değerlerine sahiplikleri açısından daha çok beğenmektedirler. İİF boyutunda ise ilkokul mezunu müşteriler, üniversite mezunu müşterilere göre esnaf ve sanatkârları Ahilik değerlerine sahiplikleri açısından daha çok beğenmektedirler. Aslanderen ve Yeşil (2016, s. 392) tarafından aynı veri toplama araçlarıyla yapılan çalışmada da ortaokul mezunu olan çalışanların, yanlarında çalıştıkları işveren ya da ustaları, diğer eğitim durumuna sahip çalışanlara göre daha çok beğendikleri belirlenmiştir. Özellikle ortaokul mezunlarının memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olmasının nedeni açıklayamamakla birlikte değerlendirmeleri genel olarak incelediğimiz zaman müşterilerin eğitim durumu yükseldikçe, Ahilik değerlerine sahiplik düzeylerine ilişkin beğenme düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Nitekim alanyazında insanların değer olgusuna sahiplik düzeyleri konusunda eğitim seviyeleriyle doğru orantılı bir artış ve seçicilik olduğu görülmektedir (Acun ve diğerleri, 2013, s. 204-205; Ekşi ve Okudan, 2011, s. 179). Bu durum, eğitim seviyesi yüksek bireylerin değerlendirmelerinde daha titiz davrandıklarının bir sonucu olarak düşünülebilir.
3. Müşterilerin cinsiyetleri göz önüne alındığında, cinsiyet farklılıkları müşterilerin MSF, İİF ve ZF boyutlarında yaptıkları değerlendirmeleri etkilemektedir. Buna karşılık kadın müşteriler erkeklere göre MG-EF boyutunda

esnaf ve sanatkârları daha çok beğenmektedirler. Aslanderen ve Yeşil (2016, s. 393) tarafından yapılan çalışmada da cinsiyetin, değerlendirmeleri etkilemediği belirlenmiştir. Diğer taraftan Akgül (2017, s. 24) tarafından yapılan çalışmada, işyeri sahibi kişilere işletmelere Ahilik ilkelerinin ne kadar yansıtıldığı belirlenmeye çalışılmış, kadın ve erkek katılımcıların değerlendirmeleri arasında bir farklılaşma görülmemiştir. Günümüz Türkiye'sinde kadınlar da en az erkekler kadar ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel yaşamın içinde yer alabilmektedirler. Artık kadınlar da alışveriş ekonomik/ticari yaşamda müşteri ya da işveren, tezgâhtar gibi esnaf ya da sanatkârlık rollerini üstlenmektedirler. Bu nedenle esnaf ve sanatkârlara ilişkin değerlendirmelerinin erkeklerle benzerlik göstermesinin doğal olduğu söylenebilir.

4. Müşterilerin meslekleri göz önüne alındığında, MSF boyutundaki özellikler açısından işsiz müşteriler, diğer meslek grubundaki müşterilerin değerlendirmelerine göre esnaf ve sanatkârları daha az beğenmektedirler. İİF boyutundaki özellikler açısından ise esnaflık yapan müşteriler, işsiz müşterilerin değerlendirmelerine göre esnaf ve sanatkârları daha çok beğenmektedirler. İşsiz müşterilerin bu iki faktörde de bu şekilde düşünmeleri, mesleğin kıymetini bilmelerine karşılık esnaf ve sanatkârların mesleklerinin önemini fark etmediklerini düşünmelerinden ya da ekonomik darlık nedeniyle onlarla iyi diyaloglara giremeyişlerinden kaynaklanmış olabilir.

MG-EF'deki özellikler açısından memur müşteriler, esnaf ve sanatkârları kısmen yeterli olarak değerlendirmektedirler. Esnaf ve sanatkâr müşteriler ise meslektaşlarının mesleki gelişim ve eğitim yönünde yeterli olduklarını düşünmektedirler. ZF boyutunda ise müşterilerin meslekleri, yaptıkları değerlendirmelerde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamıştır.

5. Müşterilerin aylık geliri göz önüne alındığında, aylık geliri alt sınır ve üst sınırdaki olan müşteriler, esnaf ve sanatkârları Ahilik değerlerine sahiplik düzeyleri açısından aylık geliri orta seviyede olan müşterilere göre daha çok beğenmektedirler. Aslanderen ve Yeşil (2016, s. 394) tarafından işyerlerinde çalışan elemanların aylık gelirlerinin, yanlarında çalıştıkları işveren ya da ustaların Ahilik değerlerine sahiplik düzeylerine ilişkin değerlendirmelerini farklılaştırdığı belirlenmiştir. Onlara göre, çalışanların gelir durumu arttıkça yanlarında çalıştıkları işveren ya da ustaları Ahilik değerleri açısından beğenme durumları azalmaktadır. Aylık gelir durumunun artması, hizmet kalitesi ya da insan ilişkileri açısından kalite beklentisini artırması, böyle bir sonucu doğurmuş olabilir.

6. Müşterilerin yaşları göz önüne alındığında, MSF ve İİF boyutundaki değerler açısından 25 yaş altı müşteriler, 26-40 ve 41-55 yaş arasındaki müşterilere göre esnaf ve sanatkârları daha çok beğenmektedirler. Bu durumda Ahilik değerlerine sahiplik düzeyleri değerlendirmelerinin müşterilerin yaşlarıyla ters orantılı olduğunu söylenebilir. Bununla birlikte tüm yaş grubundaki müşteriler esnaf ve sanatkârların kısmen zafiyet içerisinde olduklarını değerlendirmektedirler. Aslander ve Yeşil (2016, s. 395) tarafından yapılan çalışmada ise, esnaf ve sanatkârların yanında çalışan elemanların yaşları yükseldikçe işveren ya da ustalarına ilişkin değerlendirmelerinin olumsuzlaştığı belirlenmiştir. Başka bir ifade ile çalışan yaşı yükseldikçe usta ya da işverenlerinden beklentilerinin de yükseldiği gözlenmiştir. Akgül (2017, s. 24) ise araştırmasında, 6-10 yıllık esnafların, müşteri ile daha iyi ilişkiler kurabildiklerini belirlemiştir. Ona göre bu durum, kalite çalışmalarının son dönemlerde daha çok önemsenmesinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmada ise genç müşteriler, ileri yaştaki müşterilere göre esnaf ve sanatkârları Ahilik değerleri açısından daha çok beğendiklerini belirtmişlerdir. Genç ve yaşlı müşterilerin kalite algılarındaki farklılıklar böyle bir değerlendirme farklılığını doğurmuş olabilir.
7. Baba mesleğini devam ettiren müşteriler ettirmeyenlere göre esnaf ve sanatkârları; MSF, İİF ve MG-EF boyutlarındaki özellikler açısından daha çok beğenmektedirler. Bununla birlikte her iki gruptaki müşteriler de esnaf ve sanatkârları ZF boyutundaki özellikler açısından kısmen zafiyet gösterdiklerini belirtmişlerdir.
8. Müşterilerin çalıştıkları yerlerdeki konumları göz önüne alındığında, esnaf ve sanatkârların Ahilik değerlerine sahiplik düzeylerine ilişkin yaptıkları değerlendirmeleri etkilememiştir. Soysal ve Tan (2013, s. 199-200) tarafından yapılan çalışmada da işletmelerin sahibi ya da yöneticisi olan kişilerin küçük sanayi işletmelerinde ahilik ilkelerinin uygulanması ile ilgili konularda benzer düşündükleri ve genel olarak beğendikleri belirlenmiştir. Bu değerlendirmeler müşteri ya da yanında çalışılan işçi gözü ile yapılmamış olsa da, diğer işletmeleri de değerlendirmeyi içermesi nedeniyle görüş farklılığının olmaması, bu araştırmanın sonuçları ile tutarlılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.
9. İşyerlerinde eleman çalıştıran müşteriler çalıştırmayanlara göre esnaf ve sanatkârları, İİF ve MG-EF boyutundaki değerlere sahiplik düzeyleri açısından daha çok beğenmektedirler. MSF ve ZF'deki değerler açısından ise değerlendirmelerini etkilemediği söylenebilir.

**10.** Kırşehir’de 1 yıldan daha az bir süredir ikamet eden müşteriler, MSF ve MG-EF boyutundaki değerlere sahiplik düzeyleri açısından esnaf ve sanatkârların kısmen; 6 yıldan daha fazla bir süredir ikamet eden müşteriler ise iyi düzeyde sahip olduklarını düşünmektedirler. Buna göre, müşterilerin Kırşehir’de ikamet etme süreleri fazlalaştıkça esnaf ve sanatkârlara ilişkin görüşlerinin iyi yönde arttığı söylenebilir. Bu bağlamda, Kırşehir’de insanların kalma süresinin artması, esnaf ve sanatkârlara karşı olumlu bir bakış açısının artmasını da beraberinde getirdiği düşünülebilir.

Sonuç olarak, insanın bir bütün olarak ele alındığı Ahilik sisteminde mükemmel insan yetiştirmek hedeflenmiştir (Beyaz 2012, s. 942; Ceylan 2011, s. 79; Ekinci 2012, s. 192). Bu bağlamda, toplumun inanç, gelenek ve çalışma ahlakı gibi değerlerin bileşkesi olarak Ahiliğin izleri azalarak da olsa günümüze kadar gelebilmektedir (Zorlu ve diğerleri, 2012, s.795-796). Buna göre, üreten-varlıklı kesimin, yoksul ve zayıf kesimleri koruyup kollayan; esnaflar arasında yardımlaşmayı önceleyen ve müşterilerin hakkını korumayı önemli bir değer olarak kabul eden Ahilik sisteminin bu değerleri kısmen de olsa günümüzde halen devam ettirdiği söylenebilir (Ceylan 2011, s. 82; Sarıkaya 2008, s. 26).

Bununla birlikte Mercan ve Oyur, (2012, s. 818) Ahiliğin günümüze yansımalarının bilinçli bir şekilde olmadığına dikkat çekmektedir. Nitekim günümüzdeki esnaf örgütlerinin eğitime yeterince ilgi duymadıkları; çırakların da işyeri ve mesleki eğitim merkezleri dışında eğitim ortamının bulunmadığı da söylenebilir (Özkaya, 2012, s. 255). Diğer taraftan Karatay ve diğerlerinin (2012, s. 559) yaptığı araştırmada ise Ahiliğin ortaya koyduğu değerlerin unutulmaya yüz tuttuğu vurgulanmaktadır.

Dolayısıyla, esnaf ve sanatkârların Ahilik değerlerine sahiplik düzeylerinin değerlendirildiği bu araştırmada ve alanyazında yapılan diğer çalışmalarda, Ahilik değerlerinin günümüzde tam anlamıyla yaşatılmadığının belirtildiği gözlenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Tüm esnaf ve sanatkârların Ahilik değerlerine sahiplik düzeylerini iyileştirmek amacıyla eğitim çalışmaları düzenlenebilir; var olan planlı çalışmalarına ya da işyerlerinde ya da sosyal yaşamda süregelen plansız (informal) eğitim uygulamalarına Ahilik değerleri içeriği yerleştirilebilir ya da gündem edilmesi teşvik edilebilir. Her yıl düzenli olarak yapılan Ahilik kutlama programları çerçevesinde yapılan etkinliklerin arasında Ahilik değerlerinin basın yayın araçları, reklam ve afişlerin cadde ve sokaklara asılması gibi yollarla Ahi-

lik değer ve ilkelerinin gündemde tutulması ve tartışılmasının yararlı olacağı söylenebilir. Diğer taraftan işveren ya da ustalarla çıraklar/kalfalar arasında geçen sohbetlerde ya da müşterilerle olan diyaloglarda Ahilik değerlerinin gündeme taşınması yararlı sonuçlar verebilir. Diğer taraftan medya aracılığıyla işveren, işçi, esnaf, sanatkâr ya da müşterilerle, zaman zaman Ahilik değerlerinin konu edildiği söyleşiler, sohbetler, belgesel gibi programların, Ahilik değerlerinin gündemde tutulması açısından yararlı olacağı söylenebilir.

- Esnaf ve sanatkâr olarak çalışan kişilerin hizmet standartlarını yükseltme ve insan ilişkileri konusunda hizmet içi eğitim çalışmalarına yer verilmelidir. Bu çerçevede gerek Esnaf ve Sanatkârlar Odası iş yeri açma ya da işletme belgelerinin verilmesi sürecinde gerek Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Mesleki Eğitim Merkezleri (eski adı ile Çıraklık Eğitim Merkezi) ya da Halk Eğitim Merkezleri etkin rol alabilirler. Bilindiği üzere Halk Eğitim Merkezleri ve Mesleki Eğitim Merkezlerinde planlı eğitim çerçevesinde açılan kurslar ve yürütülen eğitim çalışmaları ile vatandaşlara kimi zaman sertifikasyon eğitimleri kimi zaman da çıraklık-kalfalık-ustalık belgesi verme amaçlı olarak planlı eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. Bu eğitimlerin içeriğine “Ahilik ve Meslek Etiği” gibi isimlerle dersler ya da ünitelerin eklenmesinin yararlı olacağı söylenebilir. Nitekim 2016 yılından itibaren Ahi Evran Üniversitesi, tüm fakülte, yüksekokul bölüm ve programlarında Ahilik dersini zorunlu ya da seçmeli bir ders olarak verilmesi düzenlemesi yapmış ve uygulamaya geçirmiştir. Öğrencilerine mesleki yeterlikler kazandırmaya çalışan fakülte ya da yüksekokullardaki bölüm ya da programlarda, akademik bilgilerin yanı sıra meslek ahlakı ve Ahilik ilke ve prensiplerinin de hem kültürel bir unsur olarak aktarılması hem de ilerleyen dönemlerde mesleki yaşamlarına aksettirebilmeleri için bir bakış açısının oluşturulması amaçlanmıştır.

Diğer taraftan Esnaf ve Sanatkârlar Odası ya da Ticaret Odası da bu çerçevede üyesi olan esnaf ve sanatkârların mesleki yeterlikler ya da meslek etiğinin iyileştirilmesi çerçevesinde eğitim çalışmaları planlayabilirler. Yine kamu kurumları tarafından yapılan denetimlerin içerisine Ahilik değerleri açısından değerlendirmeyi içeren mekanizmaların eklenmesi de yararlı olabilir.

- Esnaf ve sanatkârların Ahilik değerlerine sahiplik düzeylerini belirlemek için nitel araştırmalar da yapılarak daha ayrıntılı bilgiler elde edilebilir. Bu araştırmalarda hangi ahilik değerlerinin niçin gündemde olmadığı ya da geri plana itildiği ile ilgili detaylı veriler toplanabilir.
- Ahilik değerlerinin farklı değişkenler açısından incelendiği araştırmalar yapılabilir.

## Kaynakça

- Acun, İ., Yücel, C., Önder, A. ve Tarman, B. (2013). Değerler: Kim Ne Kadar Değer Veriyor? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 191-206.
- Akgül, D. (2017). Ahilik Kültüründeki Etik İlkelerin Günümüz İşletmelerine Yansımaları: Kırşehir İli Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 8-26.
- Aslander, M. ve Yeşil, R. (2016). Esnaf Ve Sanatkarların Ahilik Değerlerine Sahiplik Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *AEÜ Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 383-400.
- Beyaz, S. (2012). Ahilikle Bütünsel Kalite İlişkisi, K. Ceylan (Haz.). *II. Uluslararası Ahilik Sempozyumu: 19-20 Eylül 2012-Kırşehir: Bildiriler 2(927-945)*, Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.
- Ceylan, K. (2011). *Ahilik Türk-İslam Medeniyetinde Dünyevi ve Uhrevi Sistem*, Kırşehir: SFN Televizyon Tanıtım Tasarım.
- Çağatay, N. (2002). *Ahlakla Sanatın Bütünleştiği Türk Kurumu Ahilik Nedir?* Ankara: Türkiye Esnaf ve Sanatkarları Konfederasyonu, Yayın No: 40.
- Demir, G. (1998). *Türk Kültürü Ahilik*. İstanbul: Ahilik Araştırma ve Kültür Vakfı Yayınları, No:9.
- Doğan, İ. (2005). Bir Sivil Toplum Kuruluşu Olarak Ahilik. M.F. Köksal (Haz.). *I. Ahi Evran-ı Veli ve Ahilik Araştırmaları Sempozyumu: 12-13 Ekim 2004- Kırşehir: Bildiriler (323-335)*. Kırşehir: G.Ü Ahilik Kültürünü Araştırma Merkezi.
- Ekinci, Y. (2012). Ahilik ve Eğitim. K. Ceylan (Haz.). *II. Uluslararası Ahilik Sempozyumu: 19-20 Eylül 2012-Kırşehir: Bildiriler 1(191-199)*. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.
- Ekşi, H. ve Okudan, A. (2011). Eğitim Yöneticilerinin Bakış Açısı İle Değerler Eğitimi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(2), 178-190.
- Erdem, R. (2005). Ahilik Sisteminin Yönetimsel Sonuçları –Bugün İçin Alınacak Dersler, M.F. Köksal (Haz.). *I. Ahi Evran-ı Veli ve Ahilik Araştırmaları Sempozyumu: 12-13 Ekim 2004- Kırşehir: Bildiriler (371-379)*. Kırşehir: G.Ü Ahilik Kültürünü Araştırma Merkezi.
- Erken, V. (2008). *Bir Sivil Örgütlenme Modeli Ahilik* (4. Baskı). Ankara: Berikan Yayınları.
- Güngör, E. (2000). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. İstanbul: Ötügen Yayınevi.
- Güzel, A. (2005). Ahilik Sisteminde Sanat Ve Ticaret Ahlakına Kısa Bir Bakış. M.F. Köksal (Haz.). *I. Ahi Evran-ı Veli ve Ahilik Araştırmaları Sempozyumu: 12-*



- 13 Ekim 2004- Kırşehir: *Bildiriler* (519-525), Kırşehir: G.Ü Ahilik Kültürünü Araştırma Merkezi.
- Hamitoğulları, B. (1986). Ahiliğin Çağdaş Türkiye Bakımından Önemi ve Değerlendirilmesi, *Türk Kültürü ve Ahilik: XXI. Ahilik Bayramı ve Sempozyum Tebliğleri 13-15 Eylül, 1985-Kırşehir Bildiriler* (123-139). İstanbul: Ahilik Araştırma ve Kültür Vakfı Yayınları.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 18. Basım. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karatay, H., Çetin, İ. ve Kaya, D. (2012). Ahilik Öğretilerinin Esnaf-Müşteri İlişkilerine Yansımaları: Ankara-Bolu-Kırşehir-Sivas Örneği, K. Ceylan (Haz.). *II. Uluslararası Ahilik Sempozyumu: 19-20 Eylül 2012-Kırşehir: Bildiriler* 2(545-561), Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.
- Kolbaşı, A. (2005). Türk Turizmi Açısından Ahilik, *Ahilik Araştırmaları Dergisi (AHAD)*. 1(2), 57-67.
- Köksal, M.F. (2007). *Ahilik Kültürünün Dünü ve Bugünü* (3.baskı). Ankara: Kırşehir Belediyesi Kültür Tarih Yayınları.
- Köksal, M. F. (2011). *Ahi Evran ve Ahilik* (3.Baskı). Kırşehir: SFN Televizyon Tanıtım Tasarım.
- Marşap, A. (2005). Ahi Evran-I Veli Ve Evrensel İş Etiğinde Yeni Gelişmeler: Çağdaş İş Yaşamında Etik Yaklaşımlar, *Ahilik Araştırmaları Dergisi (AHAD)*. 1 (2), 69-89.
- Mercan,, N. ve Oyur, E. (2012). Ahilik Ve Ahlaki Olgunluk İlişkisi Ve Ampirik Bir Araştırma. K. Ceylan (Haz.). *II. Uluslararası Ahilik Sempozyumu: 19-20 Eylül 2012-Kırşehir: Bildiriler* 2(799-821), Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.
- Özkaya, R. (2012). Ahilikten Günümüze Çıraklık Eğitimi. K. Ceylan (Haz.). *II. Uluslararası Ahilik Sempozyumu: 19-20 Eylül 2012-Kırşehir: Bildiriler* 1(247-279), Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.
- Punch, K. F. (2011). *Sosyal Araştırmalara Giriş* (D. Bayrak, H.B. Arslan, Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Sarıkaya, S. (2008). Ahilik Kültürü Üzerine. *Yenises Dergisi*. 12, (154), 24-27.
- Sosyal, A. ve Tan, M. (2013). Ahilik İlkelerinin Günümüz İşletmelerine Yansıması: Kilis Küçük Sanayi Sitesi İşletmeleri Örneği. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(1), 186-202.
- Taşdelen, H (2012). Ahiliğin Güncellenmesi Ve Farklı Kapitalizmler. K. Ceylan (Haz.). *II. Uluslararası Ahilik Sempozyumu: 19-20 Eylül 2012-Kırşehir: Bildiriler* 1(41-47), Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.
- Yeşil, R (2011). Mesleki Eğitim Perspektifinde Ahilik Sistemi: Tespitler Tahliller. E. Güleç, M.F. Köksal, N. Işıksalan ve A. Gündüz (Haz.). *I. Uluslararası Ahilik*



*Sempozyumu: 15-17 Ekim-Kırşehir: Bildiriler 2(1117-1135), Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.*

Yeşil, R. ve Arslanderen, M. (2017). Ahilik Değerleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Studies*, 12(4), 565-584. Erişim: 17.05.2017, [http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1858755926\\_30Ye%C5%9FilR%C3%BC%C5%9Ft%C3%BC-vd-egt-565-584.pdf](http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1858755926_30Ye%C5%9FilR%C3%BC%C5%9Ft%C3%BC-vd-egt-565-584.pdf)

Zorlu, K., Düğer, M. ve Çetinkaya, F. (2012). Toplumsal Sorunların Çözümüne Yönelik Olarak Ahilik Ve Sosyal Girişimcilik Kavramlarının Karşılaştırılması, K. Ceylan (Haz.). *II. Uluslararası Ahilik Sempozyumu: 19-20 Eylül 2012-Kırşehir: Bildiriler 2(787-799), Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.*



## Investigation of Ownership Levels of Tradesmen and Craftsmen to Ahi-Order Values According to Customer Assessments (Sample of Kırşehir)\*

Rüştü YEŞİL\*\*

Mustafa ASLANDEREN\*\*\*

### Abstract

In this research, it has been aimed to identify the levels of tradesmen's and craftsmen's having Ahi-Order values who live in a socioeconomic field of life. The research is a quantitative work which has been carried out as survey model. Target population of the study has been consisted of tradesmen, craftsmen and customers in Kırşehir. In the study, due to excessive numbers of customers, tradesmen and craftsmen, elimination has been applied in order to collect the datum. Within this context, the sample has been consisted of 807 customers which have been designated from target population by random sampling. The datum have been gathered through two scales which are "Personal Information Form" (PIF) and "Ahi-Order Values Scale" (AVS) that have been developed by the researcher. In the process of analysing the datum, arithmetic mean, standard deviation, independent samples t test, Anova and Scheff's tests have been applied.

\* This article was produced from the Master Thesis prepared in the Ahi Evran University Institute of Social Sciences, Educational Curriculum and Training Discipline.

\*\* Prof., Department of Educational Sciences, Kyrgyz-Turkish Manas University (KTMU). (Ahi Evran University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences). **E-mail:** ryesil40@gmail.com

\*\*\* Lecturer, Çiçekdağı Vocational High School, Ahi Evran University.

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

At the end of the research, it has been identified that modern-day tradesmen and craftsmen have some deficiencies about Ahi-Order values and suggestions have been done in order to eliminate those deficiencies.

**Keywords:** Values Education, Ahi-Order Values, tradesmen, craftsmen

## **Introduction**

Individuals and societies have specific morals. Tranquility and happiness of the society depend on largely the good harmony of individuals' morals and the principles of social mechanisms. (Yesil, 2011, p. 1119). Lack of harmony on morals, brings lots of problems in different fields of life. Because of this, morals are could be regarded as the aims of life in a sense. (Gungor, 2000, p. 27-28).

The history of Turkish nation is full of morals that are rich and various. The nation has produced most of the morals itself and succeeded to adopt some of them into its lifestyle. One of those morals is Ahi-Order, without doubt. The Ahi-Order which is actually a moral value in itself includes a system of morals at the same time. It can be said that Ahi-Order which has been identified as a coherent composition of ethics and art beginning from 13th century, is a remarkable contribution to mankind from Turkish history in terms of a morals system and applied lifestyle. (Beyaz, 2012, p. 942; Çağatay, 2002, p. 6-7; Demir, 1998, p. 7; Ekinci, 2012, p. 192; Köksal, 2007, p. 155).

The main philosophy of the Ahi-Order is to create a system from production to consumption and vocational education to human relations. (Erken 2008, p. 37; Köksal 2011, p. 58; Sarıkaya, 2008, p. 26). From this point, it can be said that Ahi-Order involves a morals system that covers almost every fields of life. Thus, Ahi-Order culture lies behind most of the taught morals and principles in today's vocational education (Ceylan, 2011, p. 79; Doğan, 2005, p. 330; Erdem, 2005, p. 377; Güzel, 2005, p. 520; Hamitoğulları, 1986, p. 138; Marşap, 2005, p. 83; Kolbaşı, 2005, p. 60; Zorlu and others, 2012, p. 795). However, it is frequently mentioned that these values do not generally reflect on professional life today (Karatay and others, 2012, p. 559; Mercan and Oyur, 2012, p. 818; Özkaya, 2012, p. 255).

When the studies on Ahi-Order are examined, generally, it seems that those studies are limited to basic principles of Ahi-Order, its educational system and its financial and social functions. On these studies, it is seen that even they have tried to specify Ahi-Order morals, these morals couldn't have been specified systematically. (Tasdelen, 2012, p. 45).

Defining the actual tradesmen's and craftsmen's levels of having Ahi-Order values which have been applied throughout the history and proven as successful and defining the problems are important in terms of selecting the direction and scope while eliminating those problems in the future. Besides, the results of the research are considered to contribute to the processes of forming workshops' goals and contents which will occur for supplying tradesmen and craftsmen in terms of adopting Ahi-Order values to their vocational and social lives exactly and aright.

### **The Aim of Study**

The aim of the research is to determine the evaluations of customers about tradesmen's and craftsmen's ownership levels of the values of Ahi-order. Thus, a contribution can be provided to the detections which can enlighten to defining the aims and the scope of multiple researches on bringing Ahi-Order values to the tradesmen and craftsmen. Within this scope, the research has searched for the answers of these questions:

- 1- How the customers identify tradesmen and craftsmen in terms of having Ahi-Order values?
- 2- Do these identifications differentiate into customers' educational levels, genders, professions, economical statuses, ages, positions, maintaining their fathers' jobs, having employee and the time they have lived in Kirsehir?

### **Method**

#### **Research Model**

This research is a quantitative work which has been carried out as survey model. According to Punch (2011, p. 6), a quantitative research is "an empirical research where datum are in numbers." Survey models are research approaches that aim to define a situation as it is, and which has had validity in the past or present (Karasar, 2008, p. 23). Accordingly, levels of having Ahi-Order values of tradesmen and craftsmen have been tried to be identified.

## **Study Group**

Target population of the study has been consisted of tradesmen, craftsmen and customers in Kirsehir. 34.7% of the sample group were female, 65.3% were male; 6.9% are primary school, 18.2% are middle school, 38.9% are high school and 35.8% are university graduates; 14,9% are artisans, 7,2% are artisans, 17,6% are civil servants, 17,0% are workers; 34% 9% are students, 5,3% are housewives and 3,1% are unemployed customers.

## **Data Collection Tools**

The datum has been gathered through two scales which have been developed by the researcher. These are “Personal Information Form” (PIF) and “Ahi-Order Values Scale” (AVS).

The Personal Information Form includes 10 questions to collect data on the independent variables of the researcher. Participants’ gender, occupation, education level, sex, monthly income, age, status of father’s occupation, location of work place, employment status of employees with their place of work, residence time in Kirsehir and their hometown were collected with this form.

AVS is a reliable scale which has been consisted of 4 factors and 32 items. The scale was developed by Yeşil and Aslander (2017). The factors of the scale are “Vocational Standards Factor” (VSF), “Human Relations Factor” (HRF), “Vocational Development/Education Factor” (VD-EF) and “Vulnerability Factor” (VF). The reliability co-efficient of the scale has been determined as Cronbach’s Alpha 0,933. Detailed information about the factors of the AVS and the items involved in each factor can be reached without the work published by Yeşil and Aslander (2017).

## **Analysis of Data**

In the process of analyzing the datum of AVS, normality distribution has been tested by Kolmogorov-Smirnov test firstly. On the subproblems arithmetic mean, standard deviation, t test, Anova and Scheff’s test have been used.  $p < ,05$  has been seen enough for the significance level.

## **Findings**

At the end of the research, it has been seen that customers think the tradesmen and craftsmen have partly (medium level) Ahi-Order values in the aspects of VSF, HRF, VD-EF and VF.

On the other side, according to different characteristics of customers, their evaluations on the levels of having Ahi-Order values for tradesmen and craftsmen can be summarized as below:

\* Considering customers' educational statuses, secondary school graduate customers think that tradesmen and craftsmen have more Ahi-Order values than high school and university graduate customers think in the aspect of VSF and VD-EF. Primary school graduate customers think that tradesmen and craftsmen have more Ahi-Order values than university graduate customers think in the aspect of HRF. This result is consistent with the findings of the study conducted by Ekşi and Okudan (2011, p. 179) and Acun and others (2013, p. 204-205).

\* Considering customers' genders, there is no difference in the aspects of VSF, HRF and VF. On the contrary, female customers think that tradesmen and craftsmen have more Ahi-Order values than male customers think in the aspect of VD-EF.

\* Considering customers' professions, unemployed customers like tradesmen and craftsmen less than customers in a different profession in the aspect of VSF. But in the aspect of HRF, customers who are also tradesmen like tradesmen and craftsmen more than unemployed customers.

\* Considering customers' monthly income, the ones whose incomes are on the upper limit and lower limit love tradesmen and craftsmen in terms of their levels of having Ahi-Order values more than the customers whose incomes are on the middle range.

\* Considering customers' ages, in terms of VSF and HRF, below 25 years old customers like tradesmen and craftsmen more than customers who are between 26-40 and 41-55.

\* Customers who maintain their fathers' jobs like tradesmen and craftsmen in the aspects of VSF, HRF and VD-EF more than customers who do not maintain their fathers' job.

\* Considering the customers' positions of where they work, there is no difference in evaluating tradesmen and craftsmen in terms of having Ahi-Order values.

\* Customers who have employees like tradesmen and craftsmen in the aspects of HRF and VD-EF more than customers who don't have any employees.

\* Customers who have been living in Kirsehir less than one year think that tradesmen and craftsmen have partly (medium level) Ahi-Order values in the aspects of VSF and VD-EF while customers who have been living in Kirsehir more than 6 years think that tradesmen and craftsmen are at good level.

## **Conclusion and Recommendations**

The results of the research have been criticized along with the literature. At the end of the research, customers' evaluations of tradesmen and craftsmen about levels of having Ahi-Order values are changeable as "Agree", "Partly agree" and "Disagree". In other words, there are some deficiencies and errors in terms of having Ahi-Order values of tradesmen and craftsmen. These values aren't completely reflected on tradesmen's and craftsmen's lives. Their levels of having Ahi-Order values change according to some variables. Customers' positions where they work don't have any effects on their comments about tradesmen's and craftsmen's levels of Ahi-Order values. However, other variables show statistically significant difference among factors. These results are similar with studies results of made by Yeşil and Aslander (2016, p. 394-395), Akgül (2017, p. 24) and Soysal and Tan (2013, p. 199).

On the other side, some suggestions have been presented according to the results of the research:

\* In-service or pre-service training can be organized by state institutions such as the Public Education Centers and Vocational Training Centers or non-governmental organizations such as the Chamber of Craftsmen and Artisans, the Chamber of Commerce, or occupational programs to improve the level of ownership of all tradesmen and craftsmen. Subjects or units such as Ahi and Vocational Ethics may be included in the list of educational programs applied to schools.

\* In-service training activities can be done about raising the standards of tradesmen and craftsmen and human relations. People who open a workplace or work in a workplace can be provided with educational workshops about their professions periodically. Universities or other vocational training institutions can benefit from this. Nevertheless, it should be stated that it would be more useful to give values education in informal environments that is integrated with work life.



\* Qualitative studies also can be done in order to get more detailed information by defining tradesmen's and craftsmen's levels of having Ahi-Order values

\* Researches can be done through analyzing Ahi-Order values in terms of different variables.

### **Aytaç DİLEK, Prof. Dr.**

➤ **Elektronik Posta:** aytacdlk17@hotmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Avrasya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi. Trabzon. ➤ **İlgi Alanları:** Çocuk edebiyatı, Materyal geliştirme, Çocuk ve medya, Çocuk hakları, Çocukluk tarihi.

#### **➤ Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Dilek, A. (2014). 4-6 Yaş Resimli Öykü Kitaplarındaki Kadın Kahramanların Mesleksel Analizi. *Journal Of Qafqaz University- Philology And Pedagogy*, Vol. 2, N.1
- Dilek, A. (2015). 3-6 Yaş Resimli Hikaye Kitaplarında Yer Alan Resimlerde Özbakım Becerilerinin İncelenmesi, 2. Kıbrıs Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 3-6 Aralık, Girne.
- Dilek, A. (2014). Çocuk Edebiyatı. Ayşe Turla (Ed.), *Okul Öncesi Dönemde Edebiyat Türleri ve Özel Konular*. Ankara: Hedef Cs Yayıncılık.
- Dilek, A., ve Ummanel, A. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Süleyman Çelenk (Ed.), Gelişim ve Öğretim İlkeleri. Ankara: Eğiten Yayınları.

### **Mustafa KOÇ, Doç.Dr.**

➤ **Elektronik Posta:** mustafakoc@balikesir.edu.tr ➤ **Yazışma Adresi:** Balıkesir Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (NEF Yerleşkesi) Altiyülül / 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 ve ruh sağlığı ilişkisi, (e) Müslüman-Türk diasporasının ruh sağlığı, (f) Manevi danışmanlık ve rehberlik, (g) Ölüm ve ölüm ötesi psikolojisi, (h) Din ve benlik ilişkisi, (i) Din psikolojisi tarihi ve literatürü.

#### **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- 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. (2016). *Manevî-[psikolojik] danışmanlık: Müslüman-Türk diasporası örneği*. (2. baskı). Bursa: Emin Yayınları.
- 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.

**Tuncay AKINCI, Dr.**

➤ **Elektronik Posta:** takinci@marmara.edu.tr ➤ **Yazışma Adresi:** Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Kuyubaşı/Kadıköy, İstanbul ➤ **İlgi Alanları:** Ruhsal liderlik, Atılganlık, Eğitim psikolojisi, Gelişim psikolojisi, Rehberlik.

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Akıncı, T. ve Duman, S. (2017). The Relation of Future Time Perspective on Health Behaviors in High School Students. *Research On Education and Psychology* (Rep), 1(1), 12-20.
- Akıncı, T. ve Ekşi, H. (2017). Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği Geliştirilmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(7), 294-312.
- Bakioğlu A., Süzük, E., Akıncı, T. (2013). Şangay Okulları ve Profesyonel Öğrenme Toplulukları: Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi İçin Yeni Bir Hizmet İçi Eğitim Modeli Önerisi. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 07 - 09 Kasım 2013 İstanbul.
- Avcı, S., Akıncı, T., Bakioğlu, A. (2012). Using real life problems for developing prospective teachers classroom management skills. *Cukurova University Faculty of Education Journal*. Cilt 41. sf 18-28.
- Avcı, S., Akıncı, T., Yüksel, A. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem Okuma çemberi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 32. sf 5-24.

**Halil EKŞİ, Prof. Dr.**

➤ **Elektronik Posta:** h.eksi70@gmail.com ➤ **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:**

- Ekşi, H. (2010). Personality and coping among Turkish college students: a canonical correlation analysis/ Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile başa çıkma tarzları: Kanonik korelasyonel bir analiz". *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10, 2141-2176. [SSCI]
- Ekşi, H. (2007). An examination of the humane values education program on a group of science high school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7, 1221-1261. [SSCI]

- Eksi, H. (2001). Lise türleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1, 109-129.
- Eksi, H. (2004). Dogmatizm ve ahlaki gelişim düzeyi arasındaki ilişki. *Sivil Toplum*, 6-7. 197-205.
- Eksi, H. (2009). “Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki”. *İş Ahlakı Dergisi*, 2 (1), 19-65.

### **Öznur TULUNAY ATEŞ, Yrd. Doç. Dr.**

➤ **Elektronik Posta:** otates@mehmetakif.edu.tr ➤ **Yazışma Adresi:** Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. İstiklal Yerleşkesi. Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Bölümü, Burdur ➤ **İlgi Alanları:** Eğitim yönetimi, Örgütsel davranış.

### **➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Önder E., Tulunay Ateş, Ö. (2017). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiler: Türkiye’de Yapılmış Çalışmaların Meta Analizi. *Journal of Turkish Studies*, 12 (Volume 12 Issue 25), 589-608., Doi: 10.7827/Turkish Studies.12292 (Yayın No: 3602321).
- Tulunay Ateş, Ö. (2016). TEOG Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *International Journal of Contemporary Educational Studies* (Yayın No: 2895716).
- Tulunay Ateş, Ö. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek ile Motivasyon Yönelimleri Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli ile incelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* (Yayın No: 2895748).
- Tulunay Ateş, Ö. (2016). Öğrencilerin Öğretmen ve Okul Metaforları. *International Journal of Contemporary Educational Studies* (Yayın No: 2895738).
- Tulunay Ateş, Ö. & Buluç, B. (2015). A Study of Validity and Reliability fort he scale of Motivational Orientations in the Classroom. *International Journal of Family Child and Education* (6), 103-103., Doi: 10.17359/A CED.2015611165 (Yayın No: 2895665).

### **Hasan BACANLI, Prof. Dr.**

➤ **Elektronik Posta:** hasan.bacanli@gmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Selami Ali Mah., Kuşbakışı Cd. 15-2, 34662 Üsküdar, İstanbul ➤ **İlgi Alanları:** Psikolojik danışma ve rehberlik, Eğitim psikolojisi, Değerler eğitimi, Değer bilinçlendirme, Yetkinlik eğitimi.

#### **➤ Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Bacanlı, H. (2017). *Değer bilinçlendirme yaklaşımı*. İstanbul: Çizgi Kitapevi.
- Bacanlı, H. (2015). *Eğitim psikolojisi* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bacanlı, H. (2012). *Sosyal beceri eğitimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme* (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

### **İlker AKGÜL, Sınıf Öğretmeni**

➤ **Elektronik Posta:** ilkerakgul1988@gmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Özdemir Mahallesi Güneş Sokak 26/B, 64100 Bir Eylül İlkokulu Uşak/Merkez ➤ **İlgi Alanları:** Değerler eğitimi, Değer bilinçlendirme eğitimi.

#### **➤ Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Bacanlı, H., Akgül, A. ve Akgül İ. (2017). İlkokul öğrencileri için değer bilinçlendirmeye dayalı değer özneleştirme etkinlikleri, Demirel, Ö. ve Dinçer, S. (Ed.). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* (s. 659-666). Ankara: Pegem Akademi.
- Bacanlı, H., Akgül, A. ve Akgül İ. (2017). İlkokul öğrencileri için değer bilinçlendirmeye dayalı değer sorgulama etkinlikleri. Demirel, Ö. ve Dinçer, S. (Ed.). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* (s. 681-688). Ankara: Pegem Akademi.
- Karaman, K. ve Akgül, İ. (2015). İlkokul öğrencileri için web tabanlı değerler eğitimi uygulaması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 87-100.
- Akgül İ. ve Akgül, A. (2016). İlkokul Öğrencileri İçin Tavsiye Edilen 100 Temel Eserdeki Değer Tespiti. *15. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı: 11-14 Mayıs 2016*, Bildiriler (s. 249-258). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

- Bacanlı, H., Akgül, A. ve Akgül İ. (2017). Değer bilinçlendirme yaklaşımına dayalı değer eğitimi uygulaması: “Saygı Değeri Örneği”. (Bildiri), 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Küreselleşen Dünyada Eğitim Tam Metin Kitabı: 20-23 Nisan 2017-Antalya, Bildiriler (s. 1027-1043). Ankara: Pegem Akademi.

### **Aysun AKGÜL, Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen**

➤ **Elektronik Posta:** aysunakgulpdr@gmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Fevzi Çakmak Mah. 1. Karaman Sok. No:5 Uşak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Merkez, Uşak ➤ **İlgi Alanları:** Pozitif psikoloji, Psikolojik danışma ve rehberlik, Değerler eğitimi, Değer bilinçlendirme.

#### **➤ Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Bacanlı, H., Akgül, A. ve Akgül İ. (2017). İlkokul öğrencileri için değer bilinçlendirmeye dayalı değer özneleştirme etkinlikleri, Demirel, Ö. ve Dinçer, S. (Ed.). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* (s. 659-666). Ankara: Pegem Akademi.
- Bacanlı, H., Akgül, A. ve Akgül İ. (2017). İlkokul öğrencileri için değer bilinçlendirmeye dayalı değer sorgulama etkinlikleri. Demirel, Ö. ve Dinçer, S. (Ed.). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* (s. 681-688). Ankara: Pegem Akademi.
- Akgül İ. ve Akgül, A. (2016). İlkokul Öğrencileri İçin Tavsiye Edilen 100 Temel Eserdeki Değer Tespiti. *15. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı: 11-14 Mayıs 2016*, Bildiriler (s.249-258). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Bacanlı, H., Akgül, A. ve Akgül İ. (2017). Değer bilinçlendirme yaklaşımına dayalı değer eğitimi uygulaması: “Saygı Değeri Örneği”. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Küreselleşen Dünyada Eğitim Tam Metin Kitabı: 20-23 Nisan 2017-Antalya, Bildiriler (s. 1027-1043). Ankara: Pegem Akademi.
- Bacanlı, H., Akgül, A. ve Akgül İ. (2017). Değer böceği etkinliğinin eğitsel ve kişisel rehberlik faaliyetlerinde kullanılması. (Bildiri), 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Küreselleşen Dünyada Eğitim Tam Metin Kitabı: 20-23 Nisan 2017-Antalya, Bildiriler (s. 1051-1063). Ankara: Pegem Akademi.

**Banu GÜRER, Yrd. Doç. Dr.**

➤ **Elektronik Posta:** banu.gurer@marmara.edu.tr ➤ **Yazışma Adresi:** Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Mahir İz Cad. No. 2 34662 Altunizade/Üsküdar, İstanbul ➤ **İlgi Alanları:** Din eğitimi, Tarih.

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Gürer, B. (2013/1). Din Eğitiminde Bir Değer Olarak “Kul Hakkı” Kavramı: İmam Hatip Liseleri Meslek Dersleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme. *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (44) (2013/1).
- Gürer, B. (2013/2). Din Eğitimi Politikaları Açısından Batı’da Yaşayan Türklerin Dini Çoğulculuk Algısı. *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*. (45).
- Gürer, B. (2008). İspanya’nın Eğitim Sistemi ve Din Eğitiminin Sistem İçerisindeki Yeri. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. İstanbul.
- Gürer, B. (2008). Çevre Ahlakı Kapsamında Bir Değer Olarak “Adalet”in Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi. Uluslararası Din ve Çevre Sempozyumu, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İstanbul.
- Gürer, B. (2013). “Günümüz Türk ve İslam Ailesinde Din Eğitiminin Esasları ve Meseleleri”, Aile Sempozyumu 2013, İstanbul.

**Nursel ARSLAN, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni**

➤ **Elektronik Posta:** arslan.nursel@hotmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Esenkent Mh. Şükran Sok. No:20/4 Ümraniye, İstanbul ➤ **İlgi Alanları:** Bilgisayar yazılım, grafik ➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

**Fatma BALCI ARVAS, Dr.**

➤ **Elektronik Posta:** fatmabalci55@hotmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** 23 Nisan mahallesi 249. Sokak No:7 Cenas apt. Daire:12 Nilüfer, Bursa ➤ **İlgi Alanları:** Din psikolojisi, Pozitif psikoloji, Değerler, Aile psikolojisi.

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Balcı Arvas, F. (2016). *Psikoloji, Din ve Mutluluk*. Emin yayınları, Bursa.
- Balcı Arvas, F. (2017). Psikolojide ve İslam Dini Düşünce Geleneğinde Mutluluk Kavramı: Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (4), 109 – 128.

- Balcı Arvas, F. (2017). Öznel İyi-Oлма Hali İle Dini İnançlar Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 26 (2), 165-201.
- Balcı Arvas, F. (2017). Dindarlığın Evlilik Doyumu Üzerindeki Etkileri ile Değerlerin, Dindarlık ve Evlilik Doyumu İlişkisi Üzerindeki Arabulucu Rolü. Din, Değerler ve Sağlık Sempozyumu, 19-21 Mayıs 2017, Bursa.

### **Hayati HÖKELEKLİ Prof. Dr.**

➤ **Elektronik Posta:** hayatihokeekli@hotmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Barış Mah. İcar sk. İltuğ-Keskin Apt. Kat. 4, D.10 Nilüfer, Bursa ➤ **İlgi Alanları:** Din psikolojisi, Değerler psikolojisi.

#### **➤ Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Hökelekli, H., (1993). *Din Psikolojisi*. Ankara: TDV yayınları.
- Hökelekli, H., (2010) *Din Psikolojisine Giriş*. İstanbul: Dem yayınları.
- Hökelekli, H., (2011) Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi. İstanbul: Timaş yayınları.
- Hökelekli, H., (2013).Psikoloji,Din ve Eğitim Yönüyle İnsani Değerler. İstanbul: Dem yayınları.

### **Esra KILIÇ, Yüksek Lisans Öğrencisi**

➤ **Elektronik Posta:** esrakilic442@gmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ➤ **İlgi Alanları:** Sosyal Bilgiler Eğitimi ➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

### **Selçuk Beşir DEMİR, Yrd. Doç. Dr.**

➤ **Elektronik Posta:** sbesdem@hotmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ➤ **İlgi Alanları:** Sosyal Bilgiler Eğitimi, Öğretmen yetiştirme.

#### **➤ Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Demir, S. B. ve Bütün, M. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitapevi (Çeviri: editörü).
- Demir, S. B. (2013). *Araştırma deseni*. Ankara: Eğiten Kitap. (Çeviri: editörü).



- Demir, S. B. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegema (Çeviri: editörü).
- Demir, S. B. & Koç, H. (2013). Mapliteracyscale: Development, validity and reliability Study. *International Research in Geographical and Environmental Education*, Vol. 23, Issue 1, 2014.
- Demir, S. B. & Bozbeğ, M. (2014) Examining the Attitudes of Secondary 8th Grade School Students towards Citizenship and Democracy Lesson in terms of Different Variables. *The Journal of SAU Education Faculty*, 27, 51-74.

**Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN, Yrd. Doç. Dr.**

➤ **Elektronik Posta:** iozteke@konya.edu.tr ➤ **Yazışma Adresi:** Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Meram, Konya ➤ **İlgi Alanları:** Bağlanma, Yakın ilişkiler.

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Arpacı, İ., Baloğlu, M., Özteke Kozan, H.İ., & Kesici, Ş. (2017). Individual differences in the relationship between attachment and nomophobia: The mediating role of mindfulness. *Journal of Medical Internet Research*, 19(12), e:404. doi: 10.2196/jmir.8847.
- Baloğlu, M., Özteke Kozan, H.İ., & Kesici, Ş. (kabul edildi). Multivariate gender differences in and relationships between social anxiety and problematic internet use. *JMIR mHealth and uHealth*
- Gulmez, D., & Kozan, H. I. O. (2017). A Study of Research Assistants' Perceptions about Academic Adviser and Academic Life through Metaphors. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 96-106.
- Kozan, H. I. O., Kesici, S., Buyukbayraktar, C. G., & Yalcin, S. B. (2016). Prediction Of Problematic Internet Use By Attachment In University Students. *Journal of Education and Training Studies*, 5(1), 79-83.
- Kozan, H. İ. Ö., & Hamarta, E. (2017). Beliren Yetişkinlikte Beden İmgesi: Bağlanma ve Sosyal Görünüş Kaygısının Rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*.

**Şahin KESİCİ, Prof. Dr.**

➤ **Elektronik Posta:** sahinkesici@konya.edu.tr ➤ **Yazışma Adresi:** Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Meram, Konya  
➤ **İlgi Alanları:** Aile danışmanlığı, Şema terapi, Oyun terapisi.

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Arpacı, İ., Baloğlu, M., Özteke Kozan, H.İ., & Kesici, Ş. (2017). Individual differences in the relationship between attachment and nomophobia: The mediating role of mindfulness. *Journal of Medical Internet Research*, 19(12), e:404. doi: 10.2196/jmir.8847.
- Arpacı, I., Baloğlu, M., & Kesici, Ş. (2017). Individualism and internet addiction: The mediating role of psychological needs. *Internet Research*, 27(5).
- Arpacı, I., Baloğlu, M., & Kesici, Ş. (2018). A multi-group analysis of the effects of individual differences in mindfulness on nomophobia. *Information Development*, 1(9). ). doi: 10.1177/0266666917745350
- Arpacı, I., Baloğlu, M., & Kesici, Ş. (2018). The relationship among individual differences in individualism-collectivism, extraversion, and self-presentation. *Personality and Individual Differences*, 121, 89-92. doi: 10.1016/j.paid.2017.09.034
- Baloğlu, M., Özteke Kozan, H.İ., & Kesici, Ş. (kabul edildi). Multivariate gender differences in and relationships between social anxiety and problematic internet use. *JMIR mHealth and uHealth*.

**Mustafa BALOĞLU, Prof. Dr.**

➤ **Elektronik Posta:** baloglu@hotmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Hacetepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Beytepe Kampüsü, Beytepe, Çankaya, Ankara ➤ **İlgi Alanları:** Eğitim psikolojisi.

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Arpacı, İ., Baloğlu, M., Özteke Kozan, H.İ., & Kesici, Ş. (2017). Individual differences in the relationship between attachment and nomophobia: The mediating role of mindfulness. *Journal of Medical Internet Research*, 19(12), e:404. doi: 10.2196/jmir.8847.
- Arpacı, I., Baloğlu, M., & Kesici, Ş. (2017). Individualism and internet addiction: The mediating role of psychological needs. *Internet Research*, 27(5).

- Arpacı, I., Baloğlu, M., & Kesici, Ş. (2018). A multi-group analysis of the effects of individual differences in mindfulness on nomophobia. *Information Development*, 1(9). doi: 10.1177/0266666917745350
- Arpacı, I., Baloğlu, M., & Kesici, Ş. (2018). The relationship among individual differences in individualism-collectivism, extraversion, and self-presentation. *Personality and Individual Differences*, 121, 89-92. doi: 10.1016/j.paid.2017.09.034
- Baloğlu, M., Özteke Kozan, H.İ., & Kesici, Ş. (kabul edildi). Multivariate gender differences in and relationships between social anxiety and problematic internet use. *JMIR mHealth and uHealth*.

### **Rüştü YEŞİL, Prof. Dr.**

➤ **Elektronik Posta:** ryesil40@gmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bişkek/Kırgızistan ➤ **İlgi Alanları:** Öğretmen yetiştirme, Eğitim programları ve öğretim, Değerler eğitimi, Sivil toplum, Sivilleşme.

### **➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Yeşil, R. (2010). Demokratik Öğretmen Davranış Kararlılığı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 10 (4), 2665-2692.
- Yeşil, R. (2014). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sorumluluk Eğitimi Stratejilerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 29(2), 282-294.
- Yeşil, R. (2017). Öğretmen Adaylarının “Sivilleşme” Algılarının Değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*. 62, 1-12.
- Yeşil, R. (2017). Sivil Toplum Kuruluşu Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 18(3), 471-484.
- Yeşil, R. (2017). Validity and reliability study of the scale for determining the civic-mindedness levels of teaching staff [Öğretim Elemanlarının Sivillik Düzeylerinin Belirlenmesi Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması]. *Journal of Education and Training Studies*. 5(4), 44-53.

**Mustafa ASLANDEREN, Öğr.Gör. Bilim Uzmanı**

➤**Elektronik Posta:** mstfaslanderen@hotmail.com ➤**Yazışma Adresi:** Ahi Evran Üniversitesi Çiçekdağı Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Çiçekdağı, Kırşehir ➤**İlgi Alanları:** Çocuk gelişimi, Değer eğitimi, Ahilik.

➤**Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Yeşil, R. ve Arslanderen, M. (2017). Ahilik Değerleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Studies*, 12(4), 565-584.
- Arslanderen, M. ve Yeşil, R. Esnaf Ve Sanatkârların Ahilik Değerlerine Sahiplik Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *AEÜ Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 383-400. (2017).

## 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 kullanılmalrı amacıyla 10x17 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bu nedenle tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılarda aşağıdaki öğeler bulunmalıdır.

## **Metin**

Metnin özelliğine paralel olarak, metinde şu bölümler yer almalıdır: Başlık sayfası, Türkçe özet ve anahtar kelimeler, metin, teşekkür ya da okura notlar (gerekiyorsa), referanslar, yazarlara ait biyografik bilgiler, tablolar, şekiller, ekler. Deneysel çalışmalar giriş, yöntem, bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. Deneysel çalışmaların yöntem kısmında örneklem, veri toplama araçları ve işlem alt bölümleri yer almalıdır. Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir. Referanslar için dipnot kullanılmamalı, dipnotlar sadece metne ilâve açıklamalar için kullanılmalıdır.

## **Tablolar**

Metinlerde, tablolar tab ayarlarıyla yapılmamalı, tablolama araçları kullanılarak hazırlanmalıdır. Tablolar numaralandırılmalı ve tablo başlıkları, tablonun ilk satırı olacak şekilde düzenlenmelidir. Tablolarda sağ ve sol dış kenarlık çizgileri kullanılmamalı, satır ve sütun çizgilerine gerektiğçe yer verilmelidir. Grafik, şekil ve resimler yüksek çözünürlükte (en az 200 dpi) .TIF, .EPS, .JPG türlerinden bir dosya türüyle, metinden ayrı kaydedilerek gönderilmelidir.

## **Başlık ve Özet**

Başlıkta yazarların adları, soyadları, akademik unvanları, çalıştıkları kurum belirtilmelidir. Ayrıca yazarların iletişim bilgileri (posta adresi, telefon, faks, e-mail) tam olarak belirtilmelidir. Yazının başlığının sola dayalı olarak ve boşluklarla beraber yetmiş karakterden fazla olmaması tavsiye olunur.

Başlıktan sonra Türkçe özet yer almalı, Türkçe özet 150 kelimeyi geçmeyecek uzunlukta olmalı, özette atıf kullanılmamalıdır. Özeti, 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.)*

**2017 Yılı (33. ve 34. Sayı) Hakemleri\***

*Referees for the calendar year 2017 (Issues 33 and 34)*

- Nurullah Altaş (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)  
Çağla Girgin Büyükbayraktar (Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi)  
Sevgi Coşkun (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)  
Hasan Dam (Doç. Dr., On Dokuz Mayıs Üniversitesi)  
Engin Deniz (Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi)  
Halil Ekşi (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)  
Erdal Hamarta (Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi)  
Faruk Karaca (Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi)  
Hıdır Karaduman (Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi)  
Umut Kaya (Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)  
Zeynep Kaya (Yrd. Doç. Dr., Dumlupınar Üniversitesi)  
Yusuf Keskin (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)  
Mustafa Koç (Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi)  
Hatice İrem Özteke Kozan (Yrd.Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi)  
Hasan Meydan (Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi)  
Mehmet Murat (Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi)  
Ahmet Onay (Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)  
Seydi Ahmet Satıcı (Yrd. Doç. Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi)  
Hakan Sarıbaş (Prof. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi)  
İsmail Seçer (Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi)  
Ayşe Şentepe (Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)  
Ayhan Öz (Yrd.Doç., Abant İzzet Baysal Üniversitesi)  
Gizem Özer (Yrd. Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi)  
Ejder Okumuş (Prof. Dr., Osmangazi Üniversitesi)  
Serkan Ünsal (Yrd.Doç.Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)  
Mahmut Zengin (Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

\*Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order by last name