

ded

Cilt / Volume XVII
Aralık / December 2019

Değerler Eğitimi Dergisi

Journal of Values Education

Altı aylık süreli akademik, hakemli bir dergidir.

20 TL KDV Dahildir

ISSN 1303-880x



38

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 17 / Sayı - Number 38 / Aralık 2019 / ISSN 1303-880X

(Hakemli, altı aylık süreli akademik dergi)

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

İsmail Cenk Dilberoğlu

SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ / MANAGING EDITOR

Adem Saydan

KURUCU EDITÖR / FOUNDER EDITOR

Recep Kaymakcan (Prof. Dr.)

EDITÖR / EDITOR IN CHIEF

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

ALAN EDITÖRLERİ / FIELD EDITORS

Mahmut Zengin (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

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

İbrahim Aşlamacı (Doç. Dr., İnönü Üniversitesi)

Feride Ersoy (Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)

Arzu Özyürek (Prof. Dr., Karabük Üniversitesi)

Erhan Yeşilyurt (Dr. Öğr. Üyesi, Bülent Ecevit Üniversitesi)

Ali Ayten (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Z. Şeyma Altun (Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi) Erhan Yeşilyurt (Dr. Öğr. Üyesi, Bülent Ecevit Üniversitesi)

Mahmut Zengin (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi) Nuri Tınaz (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

Hasan Meydan (Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi) Kemal Ataman (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

İbrahim Aşlamacı (Doç. Dr., İnönü Üniversitesi) Gülüşan Göcen (Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi)

Feride Ersoy (Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi) Arzu Özyürek (Prof. Dr., Karabük Üniversitesi)

Ali Ayten (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi) Nursel Arslan (Uzm., Değerler Eğitimi Merkezi)

DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Mustafa Baloğlu (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi) Hayati Hökelekli (Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi)

Mehmet Engin Deniz (Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi) Mesut İdriz (Prof. Dr., Uluslararası Sarayova Üniversitesi, Bosna)

Ahmet Onay (Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi) Robert Jackson (Prof. Dr., Warwick Üniversitesi, İngiltere)

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

Süleyman Akyürek (Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi) Terry Lovat (Prof. Dr., Newcastle Üniversitesi, Avustralya)

Nurullah Altaş (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi) Mustafa Macit (Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi)

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

Hasan Bacanlı (Prof. Dr., Üsküdar Üniversitesi) Ömer Faruk Ocakoğlu (Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi)

Mehmet Ali Doğan (Dr. Öğr. Üyesi, 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) Necdet Subaşı (Dr., T.C. Başbakanlık)

Turgay Gündüz (Dr. Öğr. Üyesi, Uludağ Üniversitesi) Bülent Uçar (Prof. Dr., Osnabrück Üniversitesi)

Bekir Gür (Doç. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi) Asım Yapıcı (Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi)

J. Mark Halstead (Prof. Dr., Huddersfield Üniversitesi, İngiltere) Zeki Salih Zengin (Prof. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

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

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

Değerler Eğitimi Dergisi, **Index Copernicus International, DOAJ:** Directory of Open Access Journals, **EBSCOhost Education Research Complete, Education Source ve TÜBİTAK-ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı** tarafından indekslenmektedir.

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- 7-40 Bir Medya Aracı Olarak Sinemanın Din Eğitiminde Kullanımı: Baudrillard'ın Simülasyon Teorisi Bağlamında Bir Değerlendirme
The Possibility of Using Cinema as a Media Tool in Religious Education: An Evaluation in The Context of Baudrillard's Theory of Simulation
Süleyman GÜMÜŞ
- 41-70 Okul Öncesi Dönemdeki Korunmaya Muhtaç Çocukların Ahlâki Değer Yapılarının Çocuklara İlişkin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Ankara Örneklemi
Investigation of Moral Value Structures of 61-72 Months old Indigent Children According to Some Variables: The Case of Ankara
Elif YORGUN YAŞAR
Saide ÖZBEY
- 71-104 İngiltere'de Müslüman Ailelerin Ev Okulu Tecrübeleri ve Türkiye'de Ev Okulunun İmkânı
Experiences of Muslim Home School Families in England and The Possibility of Home Schooling in Turkey
Abdurrahman HENDEK
- 105-138 Müziğin Bir Öğretim Aracı Olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Bilgiyi Hatırlama Düzeyleri Üzerindeki Etkisi
The Using Music as a Teaching Tool in Religion Culture and Moral Knowledge Classes, and Its Effect of on the Academic Achievement, Attitude and Retention Ability of the Students
Muhammed BABACAN
- 139-169 Ortaokul Öğretim Programlarındaki Kazanımların Karakter Eğitimi Analizi
Character Education Analysis of Secondary School Curriculum Attainments
Özlem GÖKÇE TEKİN
Gülây BEDİR
- 171-206 Öğretmenlerin Mesleki Değerlere İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi
Determining Teachers Opinions about Professional Values
İshak KOZİKOĞLU
Ömer BEKLER

- 207-234 İlkokul Programlarında (1-4) Yer Alan ve Kazandırılması Hedeflenen Değerlere İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğrenci Velilerinin Görüşlerinin İncelenmesi
Investigation of Primary School Teachers and Student Parents' Views on Values Placed in Primary School Programs
Beste DİNÇER
Ümit GÖZEL
- 235-266 Montessori Eğitim Yaklaşımının Din Eğitime Uygulanması: Godly Play Örneği
Application of Montessori Educational Approach to Religious Education: The case of Godly Play
Cemil ORUÇ
- 267-294 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitime Yönelik Görüşleri
Pre-school Teacher Candidates' Views on Values Education
Hatice Kübra AKITÜRK
Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN
- 295-331 Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi ve Diğer Duyuşsal Süreçlerde Ölçme ve Değerlendirme: Sorunlar ve Çözüme Yönelik Etkinlik Örnekler
Assessment and Evaluation in Social Studies Values Education and Other Affective Process: Problems and Activity Examples for Solution
Mustafa TAHİROĞLU
Turhan ÇETİN
- 333-355 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Saygı İfade Kalıpları
Respect Expression Patterns in 5th Grade Turkish Textbook
Filiz METE
Murat DAĞ

Bir Medya Aracı Olarak Sinemanın Din Eğitiminde Kullanımı: Baudrillard'ın Simülasyon Teorisi Bağlamında Bir Değerlendirme

The Possibility of Using Cinema as a Media Tool in Religious Education: An Evaluation in The Context of Baudrillard's Theory of Simulation

Süleyman GÜMÜŞ, Sorumlu Yazar, Dr.

E-mail: suleymangumus@yahoo.com

ORCID: 0000-0003-2202-5121

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

<http://ded.dem.org.tr>

Geliş/Received: 27.10.2017

Kabul/Accepted: 31.10.2019

Makale Yayın: 25.12.2019

Makale Türü/Article Type:

Araştırma/Research

Atıf/Citation: Gümüş, S. (2019). Bir medya aracı olarak sinemanın din eğitiminde kullanımı: Baudrillard'ın simülasyon teorisi bağlamında bir değerlendirme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (38), 7-40. DOI: 10.34234/ded.347162

Öz: Bu makale, Jean Baudrillard'ın Simülasyon Kuramı üzerinden, din eğitiminde sinemanın kullanılabilirliğini analiz etme amacını taşımaktadır. Çalışma, üç bölümden oluşmaktadır: birinci bölümde simülasyon kuramı açıklanmış; ikinci bölümde, simülasyonun bireyi ve toplumu dönüştürmesi üzerinde durulmuş ve son bölümde de düşünür tarafından bir simülasyon modeli olarak kabul edilen sinemanın eğitsel imkân ve sınırlılıkları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, kendi tekil durumunun sınırlılığında din eğitiminin hedeflerine ulaştırmak için uygun görülen bir araç, kültür eleştirisi olan simülasyon teorisi merkeze alınarak tümel bir bakış açısında kritik edilmiştir. Din eğitiminin kazanımları ile öğretim araçları arasındaki ilişki, kendi dinamiği içinde bir gerçeklik haline gelebilmektedir. Söz konusu bu gerçeklik ise, dinin anlamının önüne geçme tehlikesini içermektedir. Özellikle din eğitiminin bilimsel statüsü, onun pratik bağlamını aşırı güçlendirerek antropolojik bir olgu olmasıyla sınırlandırılabilir ki bu, dinin eğitim dolayımında dünyaya geri çekilmesi demektir. Simülasyon, gerçeğin yerine ikame edilmiş ve kökenden bağımsız olan yansımasını ifade etmektedir. Simülasyon evreni, göndergelerinden yoksun göstergelerin inşa ettiği sanal bir evrene göndermede bulunmaktadır. Baudrillard'a göre sinema filmi de bu evrende yer alan bir simülasyon modeli/simülakr olarak çalışmaktadır. Sonuçta anlamın aktarılamaması nedeniyle, din eğitiminin amaçladığı dini bilgiler ve ahlaki ilkelerin, bir yüzey olan sinema ekranı üzerinden izleyiciye aktarılması mümkün görünmemektedir. Filmlerin etkileyciliği, bilinçdışının bağlarından ve sınırlardan kurtularak özgürleşmesi sonucu bir kendeninden geçmesi haline benzemektedir.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Simülasyon, Simülakr, Anlam, Sinema.

&

Abstract: This article aimed to analyze the possibility of using cinema as a tool in religious education based on Jean Baudrillard's simulation theory. This work consists of three parts: in the first part the simulation theory is explained; in the second part, the transformation of individual and society by simulation is dwelt on and in the last part, the educational possibilities and limits of cinema which accepted as a 'simulation model' by Baudrillard, is assessed. For this purpose, a suitable tool is in the limitation of its singular status, for reaching the goals of religious education was criticized by simulation theory which is cultural critique. The relationship between the learning outcomes of religious education and teaching tools can become a reality within its own dynamics. This reality involves the danger of preventing the meaning of religion. In particular, the scientific status of religious education can

be limited to anthropological phenomenon by over-strengthening its practical context, which means that religion retreats to the culture through education. Simulation states the reflection of real world free from the origin which is replaced with the real one. The universe of simulation implies a virtual universe which consists of signs without reference. According to the Baudrillard, cinema, as being part of universe of simulation, works as a model of simulation/simulacr. Since the sense cannot be transferred, transferring religious knowledges and moral principles through cinema screen as a model is not possible. Impressiveness of movies is similar to ecstasy as a result of getting rid of liberation of the unconscious from its ties and limits.

Keywords: Religious education, Simulation, Simulacr, Sense, Cinema.

Giriş

Medyanın gündelik hayatta gittikçe artan rolü, olumlu ve olumsuz yönleri ya da imkân ve sınırlılıkları üzerine tartışmaları da beraberinde getirmektedir. Hemen her alanda kendine yer bulabilmiş olması, başka bir deyişle aracılık rolündeki başarısı, onun hakkında kesin bir karar vermeyi zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla kitle iletişimdeki niceliksel yönünden diğer alanlarda olduğu gibi, din eğitiminde de faydalanılması gerektiğini düşünenlerin yanında, modern dünyanın oldukça da modern bir ürünü olduğundan hareketle, doğası gereği her alanda kullanıma uygun olmadığı görüşüne sahip olanlar da bulunmaktadır. Örneğin, *Televizyon Öldüren Eğlence*, *Çocukluğun Yokoluşu* isimli kitapların yazarı Neil Postman, medya araçlarının bilgi aktarmaktan çok daha fazla bir işlevinin olduğunu, insanın varoluşunu derinden etkilediğini ileri sürmektedir (Postman, 1994; Postman, 1995). Genelde medya araçlarının, özelde ise sinema filminin, geleneksel toplumdaki modern topluma geçişte, gündelik hayattaki en dikkat çeken göstergelerden bir tanesi olduğu söylenebilir. Buna bağlı olarak da kullanımıyla ilgili kuşku, ilettiği mesajın sadece istenilen mesajın olmadığı, ürünü olduğu dünya görüşünün etkilerinin zorunlu olarak mesajda da bulunduğu iddiası ile bağlantılıdır. Medyanın ilettiği mesajın, medyanın kendi mesajı olduğu önermesi, medya dolayımında aktarma ediminde, özellikle ilke ve değerler gibi normatif içeriklerin amacına uygun bir şekilde icra edilemeyeceğine işaret etmektedir (McLuhan, 2013). Özgül olarak medyaya yönelik bu tip eleştirilerin yanında, modern kültürün kendisinden hareketle medya eleştirisi yapanlar da bulunmaktadır. Ahlak ve sanat arasındaki geleneksel ilişkinin, sanatın estetiğe dönüşmesi ile birlikte bozulduğu, tüketim nesnesi ve aracı haline geldiği, bu nedenle de estetik dolayımında değerlerin temsilinin mümkün olmadığı ileri sürülmüştür

(Benjamin, 2015, s.15 vd). Kültür eleştirisi üzerinden genelde medya, özelden sinema eleştirisi yapanlardan birisi de Jean Baudrillard'dır. Baudrillard'a göre modern kültürde göstergeler, göndergelerinden yoksun olduklarından, kendileri dışında başka bir şeye yani işaret ettikleri bir anlama sahip değillerdir. Bir tür nihilizm demek olan bu durum, modern hayatın duyusal/dünyevi bir kurgu olduğunu göstermektedir. Söz konusu bu kurgu, kültürün endüstriyel düzlemde üretilmekte olduğunu ve hümanizm, insan hakları, etik gibi modern dünyanın daha insani olduğunu kanıtlamak adına ileri sürülen ilke ve kurumsallaşmalarla daha yaşanılabilir kılınmak için devreye sokulmuş olan araçlar olduğunu ima etmektedir.

Sinema filmi de, bildiği gibi, kültür endüstrisinin en yaygın araçlarından birisini teşkil etmektedir. Sinemayı diğerlerinden ayıran en önemli özelliklerden bir tanesi ise, estetik kaygının önemli bir rolünün olmasıdır. Bu onu, bir medya aracından daha çok, estetik ürün olarak değerlendirmeye sevk etmektedir. Fakat acaba sinema, kendi süreksizliği içerisinde seyircinin mevcudiyetine saygı duyan salt bir araç mıdır yoksa, seyircileri kendi varoluşu için araçlar olarak gören bir yapı mıdır? Baudrillard için sinema filminin, insanların karşısında yer almasıyla birlikte çerçeve ortadan kaybolmakta, film onları içeriye -süreksiz, az sonra bitecek olan- sanal bir hayata davet etmektedir (Baudrillard, 2010b, s. 30). Gündelik hayattaki gerçekliklerin olduklarından daha "gerçek" olarak sunulduğu bu sanallıkta, insanla sinema filmi arasında ortaya çıkan fenomen, "rezonans"¹ terimi ile ifade edebilir (Postman, 1994, s. 26 vd). Zaman ve uzamda nispeten sabit olan insan, sinema filminde, sunulanın frekansına doğru çekilmekte, özünde kişiliği ile uyduğu tartışmalı olan bu sürece gönüllülükle katılmaktadır. Gerçeklikle ilgili olmadığı durumlarda hatta gerçekliğin hilafına, duygular harekete geçirilmektedir. Bundan da öte rezonans, duyguların ele geçirilmesine göndermede bulunmaktadır. Gerçek olmadığı bilinmesine rağmen duygulu bir anda gözyaşı döküldüğü, öfke patlamasının yaşandığı ya da aşırı bir sevincin duyulduğu, empatinin doruk noktasına ulaştığı an, rezonans halini ifade etmektedir. Şüphesiz, duyguların evrildiği bu süreçte, değerler de yeniden inşa edilmektedir. Zira, değerlerin oluşması -en azından geniş halk kitlesi için- saf teorik aklın bir edimi olmaktan çok, doğasının belirlenmesinin oldukça zor olduğu -kelimenin modern olmayan anlamıyla- psikolojik süreçlerde ortaya

¹ Rezonans, birbirinden farklı frekanslara sahip iki ayrı sistemde, birinin frekansının diğeriyle çakışmasını ifade eden terimdir. 1940 yılında yapılan Tacoma Narrows Köprüsü'nün frekansı, rüzgârın frekansı ile eşitlenince rezonans gerçekleşmiş ve bu titreşime dayanamayan köprü yıkılmıştır. Bununla ilgili bilinen bir diğer örnek de, birbirlerine yakın duran (uzamsal bir bağlantıya sahip) iki gitardan sadece birisinden perdeye basılarak çıkan notanın diğer gitardan da elde edilmesidir.

çıkıyor görünmektedir. Üstelik, rezonans halinde sinema filmi (modernite) ile birey arasında tek yönlü bir ilişki bulunmaktadır ve tek başına film tarafından işletilen bu kanal, bilinçlilik halinin ötesinde aktarımlar için bireyin ruhunda bir açıklığı da meydana getirmektedir.

Medya araçları ile ilgili söz konusu durumun yanında, etki gücü, kitlesel ve diğer din eğitimi öğretim araçlarıyla kıyaslandığında ekonomik oluşu ve diğer taraftan da din eğitiminin misyon ve vizyonu göz önünde bulundurulduğunda, sinemanın (TV filmleri de dahil olmak üzere) din eğitiminde bir öğretim aracı olarak kullanımı konusunda artan bir eğilimin olduğu gözlemlenmektedir. Ergenlikle birlikte azalan ebeveyn ve öğretmen otoritesini sinema ve sinema starları ile tahkim etmede ve duyguyu transferindeki başarısı sebebiyle duyuşsal hedeflerin kazandırılmasındaki gücü, sinemanın başlıca avantajı olarak görülebilir. Sinemanın eğitsel bir materyal olarak kullanıldığı takdirde öğrencilerin din derslerine katılımının arttığı tespit edilmesi bunu göstermektedir. Yine de hem “dünyevi içerikli” filmlerin “dini içerikli” filmlerden daha fazla ilgi çekici bulunması hem de “dini içerikli” filmlerin inanma üzerinde etkisinin olmadığı tespit edilmesi (Coşkun ve Saraçlı, 2015, s. 125-126), sinema gibi bir aracın, işlevsellik bakımından daha çok metafiziksel ya da en azından kültür eleştirisi açısından değerlendirilmesi gereğine işaret etmektedir. Alan araştırmacıları da doğal olarak bu uygulama avantajlarını dikkate almaktadırlar –ki, kültür endüstrisi içerisinde her ne kadar önemli olsa da, din eğitimi uygulamaları için ikincil bir öğretim aracı olmakla sınırlıdır. Bununla birlikte sinema ve din eğitimi arasındaki ilişkiyi inceleyen başka araştırmacılar, sinemayı bizatihi sorunsallaştırmak yerine onun içeriğinden kaynaklanan sorunlarla ilgilenmektedirler: örneğin, “yerli bir yapım olması ve kültürel değerleri aktarmayı hedeflemesi bakımından başarılı” görülürken “batıl inanç öğelerine yer veril[mesi] dini konularda yanlış anlaşılabilir sihir-büyü ve olağanüstü güçlere çok fazla vurgu yapıl[ması]” olumsuz etkisi olarak yorumlanmaktadır (vurgu bize ait. Yorulmaz ve Tanrıverdi, 2015, s. 49; Yorulmaz, 2013b, s. 446). “Olumsuz değerler” ise kültürel farklılıkların doğal sonucu olarak görülebilir (Korukçu, vd, 2015, s. 81). Konu ile ilgili atılacak bazı adımlar da, öyle görünüyor ki, karşılaşılan sorunların çözümünde yardımcı olabilir: “Din eğitimi alanında filmlerin yeri, işlevleri, nasıl seçileceği ve kullanılacağı konularında öğretmenlere hizmet içi eğitim çalışmaları yapılabilir” (Korkmaz, 2015, s. 107).

Sinema ve din ilişkisini araştıran çalışmaların belki de en önemli handikabı, bulgunun, bulgunun kaynağının ve bulgunun anlamının, araştırma nesnesinden

elde edilmesidir. Bu, sosyal bilimler araştırmalarının istatistiksel tekniklerle bulguya ulaşması ve yorumlanmasıdır; dolayısıyla ham verilerin değerine dair bilginin, yine kaynakta verili olduğu ilkesinden hareket edilmektedir. Böylece açık-seçik kavramlara zaten sahip insanların eğitilmesi ve açık-seçik kavramlardan yoksun olanların ifadelerinden ilke alınması şeklinde bir çelişki ile yüz yüze gelmektedir; dolayısıyla bu çalışmaların hem metafiziksel hem de hermenötik olmak üzere çifte bir sorunla baş etmeleri gerekir. Bu sorunlar, o kadar derinlerde işlemektedir ki, moda haline gelmiş araştırma yöntem ve teknikleriyle üzerine örtmek mümkün değildir. Konunun teknik yönüne odaklanan bu değerlendirmenin yanı sıra, bir araç olarak sinema, Batı uygarlığının bir parçası durumundadır ve onun doğasında barındırdığı dezavantajlarının farkında olunarak kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle özellikle de, modern dünyanın tümel eleştirileri oldukça önemlidir. Yaklaşık olarak iki yüzyıllık bir süreç ve bu sürecin beraberine getirdikleri, pek çok düşünür tarafından inceleme konusu edilmiş ve çeşitli kuramlar, düşünce dizgeleri üretilmiştir.

Baudrillard, düşün hayatı boyunca yazmış olduğu çok sayıdaki eserinde, genel olarak bir kültür eleştiri kuramı geliştirmeye çalışmıştır. Karl Marx ve Marshall McLuhan gibi kişilerden etkilenmiş ve sinemanın yanında edebiyat, televizyon, Disneyland gibi eğlence merkezleri ve AVM'ler başta olmak üzere estetik ve tüketim kültürünün birbirine karıştığı alanları inceleme konusu yapmıştır. Bununla birlikte Baudrillard'ın kültür eleştirisine dair kuramı, epistemolojik düzlemde daha çok retorikle inşa edilmiştir (Altun, 2006, s. 297). Onun metaforları çokça kullanması, simülasyon evreni hakkında söylediklerini belirsizleştirse de bu tavır, simülasyon evreninin göndergelerden yoksun göstergelerden meydana geldiği postülatı ile uyumludur; zira göndergelerin yokluğu nedeniyle simülasyon evreni, sadece 'bir şeye benzemek'le tarif edilmeye izin vermektedir. Başka bir deyişle, epistemolojik bir analiz iddiası, göndergelerin yokluğu nedeniyle, kendi kendini yok edecektir.

Baudrillard, sinemayı analizlerinin konusu haline getirdiği pek çok açıklamada bulunmuş olmasına rağmen, bu sorunsalla münhasıran ilgilendiği bir eser kaleme almamıştır. Buna bağlı olarak onun sinema ile ilgili açıklama ve eleştirileri, neredeyse bütün eserlerine dağılmış haldedir. Söz konusu açıklama ve eleştiriler, ekonomi politik gibi daha kökensel eleştirilere bağlanmıştır. Her bir konu başlığı, simülasyon evreninin birer modeli ya da geleneksel dünya ile karşıtlığın biçimleri içerisinde belirtilmeye çalışılmıştır.

Simülasyon kuramının toplumumuz açısından anlamı ve değerine gelince, simülasyonun, dinamiğini kendi içinden alarak değişen Batı toplumunun bir

betimlemesi olduğu açıktır. Dolayısıyla sinema gibi bir simülasyon modelinin de kendi evreni içerisinde bir tutarlılığı bulunmaktadır. Bütünüyle Batı uygarlığı özelliklerini yansıtmayan başka bir toplumda simülasyon modellerinin anlamı ve etkileri, şüphesiz bazı soru işaretlerini ve daha fazla oranda belirsizlikleri hazırlar. Zira Türk toplumu, tam olarak modern ya da tüketim toplumu olarak betimlenmeye izin vermeyecek özellikleri bünyesinde ihtiva etmektedir. Bununla birlikte Türk toplumu, uzun bir zamandan beri Batılılaşma serüveni içerisinde bulunmaktadır ve Baudrillard'ın tezlerini doğru kabul ettiğimizde, heterojen bir düzlemde de olsa, onun simülasyon evrenine entegre olduğu söylenebilir. Çünkü tam ya da özsel olarak modern olmadığımız gibi, geleneksel bir toplum olduğumuzu söylemek de, en az ilki kadar tartışmalı bir varsayımdır. Ne var ki, modernitenin toplumumuz içerisinde ortaya çıkıp gelişmemiş olması, onu olduğu haliyle betimleme çabalarını olumsuz etkilemektedir. Moderniteye dışardan yapılan eleştiriler, -tıpkı Batı'daki Müslüman dünyaya dair çalışmalarda olduğu gibi- yüzeysel ve ideolojik olma ihtimalini en başından itibaren taşımaktadırlar. Bu da, içerden yapılan eleştirileri daha önemli hale getirmektedir. Dolayısıyla tüketim fenomenlerinin ve nesnelere üretiminde büyük ölçüde Batıya bağımlı olduğumuz gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, Batı uygarlığını kendi bütünlüğü içerisinde değerlendiren çalışmaların söz konusu uygarlığın etkilerini daha doğru kavrayabildiklerini söylemek yanlış olmayacaktır. Diğer taraftan Baudrillard, araştırma konusunu tikel bir olgu ya da fayda-zarar ilkesine bağlı olarak ele almamakta, onu yarı-ontolojik bir sorunsal haline getirmekte ve buna bağlı olarak normatif yargılarda bulunmaktadır. Onun bu çabası, Batı kaynaklı değer, olgu ve araçların değerlendirilmesinde özgün bir katkı sunmaktadır. Özellikle din eğitimi gibi değişkenlerin çok sayıda olduğu ve dinin kendisiyle doğrudan ilgili olduğu bir konuda dikkatleri, sorununun ilkesine yönelttiğinden, daha temelli kavrayışlara imkân tanımaktadır. Din eğitiminin hem bir disiplin hem de farklı disiplinlerin ve kurumların iştirak ettiği genelleşmiş bir pratik olması, bütüncül değerlendirme biçimlerinin daima eleştiri kıstası alınarak göz önünde bulundurulmasını zorunlu kılmaktadır. Din eğitimi bilimi, aşkın bir gerçeklik olarak dini kuşatamayacağı için din rasyonelleştirilirken bütünlük ve tutarlılığını korumak adına dinin pratik veçhesine odaklanmaktadır. Bu yoğunlaşmanın sonuçları, kültür tarafından gizlenir –zira kültür, kendini evrensel bir gerçeklik olarak sunar- ve ancak bu örtüyü ya felsefe ya da eleştirel kuramlar kaldırabilir. Aşkınlık ile fenomen arasında daimi bir uyum aranamayacaksa, o halde aradaki boşluk hem aşkınlığın yaşantıya dönüşmesini hem de disiplinin yapısını olumsuz etkileyecektir. Diğer taraftan birbirine koşut bir şekilde iler-

leyen söz konusu bu tikel-tümel diyalektiği, birinin diğerini aşındırmasıyla sonuçlanacaktır. Zira disiplinin teorisi, bu teorinin sınırlarını aşarak edimsellenen uygulama tarafından çelişkiye düşürülürken uygulama da bir teorinin bütünleştirici ilkeselliğinin yokluğunda, salt bir yararlılık bağlamında değerlendirilecektir. İlki, usulünün yönetemediği bir eylemsellik; ikincisi, bütünlüğü olmayan bir uygulama çokluğudur. Her iki durum da, özünde aşkın bir gerçeklikle ilgili olan din eğitimi, bir maddilik içinde yani fayda-zarar ilişkisinde sınırlı kalacaktır. Bu bakımdan sinema, bir araç olarak tikelliğiyle din eğitimine kullanılacağı için onun tümel olma vasfını taşıyan bir teorinin ilkelerle eleştirilmesi gerekmektedir. Bu, benimsenen teorinin mutlak doğruluğunu iddia etmek değildir; aksine mutlak doğru bir teorinin olamayacağı gerçeğinin doğal bir sonucudur. Genelde medya araçları özelde sinema, din eğitimi için bir araç olarak işe koşulduğunda, dinin aşkınlığıyla din eğitimi biliminin rasyonelliği arasında ilişkinin mahiyeti değerlendirilmek istenirken, ya felsefeye ya da eleştirel kuramlara başvurmak gerekecektir. Ne var ki din eğitiminin metafiziksel temellerini ortaya koyan felsefi bir söylem bulunmamaktadır. Üstelik eleştiri kuramları, bu tür araçlarla aynı modern kökenden türediği için onların konfigürasyonu hakkında ayrımlara ulaşma konusunda avantajla sahiptir.

Çalışmada, Baudrillard'ın düşünceleri üzerinden sinemanın bir öğretim aracı olarak kullanılabilmesinin imkân ve sınırlılıklarını tartışmak amacıyla önce onun simülasyon evreni kuramı açıklanacak, daha sonra sinema ve din eğitimi ilişkisi değerlendirilecektir.

1. Simülasyon Kuramı

Baudrillard'ın düşünce sisteminin ironik tarafı, modern dünyayı eleştirmek için hiç de modern olmayan masallara başvurusudur. Aynı zamanda handicap gibi görünen bu edimle o, simülakrı ve simülasyonu en kestirme ve en 'açık seçik' şekilde açıklamayı amaçlamaktadır –bu durum, ironiye bir de paradoks eklemektedir. Bilindiği gibi masallar, gerçeklikle sorunlu ilişkileri olan anlatılardır; daha doğrusu onlar, bir gerçeklik krizi içerisindedirler ve ancak bu krizle 'var' olabilmektedirler. Dahası, bir anlamlandırma biçimi olsalar da onlar, bilinçdışının ya da muhayyile yetisinin özgürleşmesinin gerçekliği tahrip eden ama aynı zamanda cezbedici tezahürleri olarak da görülebilir. Bununla birlikte geleneksel toplumlar, masalların ve mitlerin yaygınlığına rağmen masalların dünyasında yaşamamaktadırlar- düşsel/mitik dünyanın onları çepeçevre kuşattığını kabul

etsek bile bu böyledir- çünkü masalın/anlatının² inşa ettiği evrene simetrik, gerçek nesnelere ilişki kurabildikleri bir gerçeklik evreni de bulunmaktadır.³ Her iki dünyayı yaşayabilme imkânına sahip olan geleneksel insan, bu sayede birisine mahkûm olmaktan kurtulmaktadır. O halde masalla simülasyon evreninin arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır? Simülasyon evreni, mantık kurallarından azade olması, kendi gerçekliğinin kaynağının bizzatı kendisinin olması gibi nedenlerden dolayı masallarla aynı zemini paylaşmaktadır. Ne var ki, masallar gerçek evrene komşu bir evren iken simülasyon evreni, kendisi üzerine kapanmıştır.

Baudrillard simülasyonu, “bir köken ya da gerçeklikten yoksun gerçeğin modeller aracılığıyla türetilmesi” ifadesiyle açıklamaktadır (Baudrillard, 2014, s. 13). O, benzerlik ilkesi üzerinden şeylerin yerini alan imajlara göndermede bulunmaktadır (Pawlett, 2007, s. 71). Simülasyonun hakikatle/gerçeklikle bir ilişkisi bulunmadığı gibi o, gerçeklikle taban tabana zıttır. Fakat bu zıtlık dahi, bir göndergeden yoksundur –aksi takdirde hiç değilse diyalektikle simülasyondan çıkılabilirdi. Herhangi bir kavramın, ideolojinin veya sistemin karşıt kutbuna yerleştirilmesine izin vermemesi, herhangi bir yörüngeye oturtulmasını engellemekte, herhangi bir çekim kuvvetine veya ilişkiler ağına tabi olmamasını sağlamaktadır. Baudrillard, bunu şu şekilde açıklamaktadır:

“Tanrı bile simüle edildikten, Tanrıya olan inanç, göstergelerine indirgenebildikten sonra gerisini varın siz düşünün! İşte o zaman bütün sistem yer çekiminin etkisinden kurtulmuş bir kütleye, devasa bir simülakra dönüşmektedir. Bu gerçek dışı bir şey değil bir simülakr olup göndergeden yoksun ve nerede başlayıp nerede bittiği bilinmeyen, hiçbir şeyin durduramadığı bir kapalı devre içinde, gerçeğin değil yalnızca kendi kendinin yerine geçebilen bir şeydir” (Baudrillard, 2006, s. 20).

Göstergeler, sınırsız bir çeşitliliğe sahip olarak etrafımızı kuşatmıştır; Tanrı da ancak bir gösterge olarak kendine yer bulabilmektedir. Bütün anlamların kaynağı, anlam ilişkilerinin sabitesi olarak Tanrı dahi, simülasyonda salt bir gösterge olarak vardır. Tanrıya ilişkin söz konusu bu yapısal durum, gücünü kendi içinden alan, kendine özgü bir mantıkla işleyen bir mimariye karşılık gelmektedir. Arz’ı kaplamış olan bu mimari, birbirine eklenmiş gerçeklik kriz-

2 Anlatıyı, örneğin Paul Ricoeur gibi, geniş bir anlam yelpazesi içerisinde değil, mitik bir bağlantı dolayımında anlamaktayız.

3 Claude Levi-Strauss ve Mircea Eliade’ın çalışmaları, geleneksel toplumların kendine has rasyonelliğini oldukça etkileyici bir şekilde dile getirmektedir. Ayrıntılı bilgi için bkzn. Eliade, M. (2003). Dinsel İnançlar ve Düşünceler Tarihi I, çev. Ali Berktaş, İstanbul: Kabalıcı Yayınları; Eliade, M. (2009). Dinsel İnançlar ve Düşünceler Tarihi II, çev. Ali Berktaş, İstanbul: Kabalıcı Yayınları; Levi-Strauss, C. (2013). Mit ve Anlam, çev. Gökhan Yavuz Demir, İstanbul: İthaki Yayınları.

leriyle *şimdi* ve *burada*'yı yapay olarak içinde barındırmaktadır. Baudrillard, gerçeklikle simülasyonun birbirinden başka oluşunu açıklamak için Borges'nin masallarından bir parçayı kullanmaktadır. Masal şöyledir:

“O imparatorlukta haritacılık sanatı o denli mükemmelliğe ulaşmıştı ki, tek bir eyaletin haritası bir şehri ve imparatorluğun kendisinin haritası bütün bir eyaleti kaplıyordu. Zaman içerisinde, bu ayrıntılı haritalar biraz eksik bulundu ve haritacılık okulu, imparatorlukla bire bir ölçekte bir imparatorluk haritası geliştirdi, öyle ki harita, noktası noktasına gerçeğiyle çakışıyordu. Haritacılık bilimine daha az önem veren sonraki kuşaklar, bu boyuttaki bir haritanın kullanışsız olduğuna karar verdiler ve biraz saygısızlık da ederek onu güneş ve yağmur altında yıpranmaya terk ettiler. Batı çöllerinde haritanın yırtılmış parçaları bugün bile bir hayvana ya da bir dilenciye barınak olabiliyor; coğrafya biliminden tüm ulusa kalan yalnızca budur” (Borges, 1993, s. 123).

Masal, hem ontolojik hem de aksiyolojik bakış açısını aynı anda sunmaktadır. İlk olarak o, modern kültürün yayılmasına koşut bir şekilde, giderek gerçek dünyayı birebir simüle edebilmesine karşılık gelmektedir. Burada harita, bir işaret olma rolünü aşarak, hareket noktasını, yolu ve varış noktasını; araç, süreç ve amacı kendinde toplamıştır. Gönderge iptal olmuştur; anlam, bilindiği anlamıyla karşılaştırıldığında, yokluğa mahkûm olmuştur. İnsan da zorunlu olarak, harita üzerinde bir değişken haline gelmiştir. Dikkat çeken bir diğer nokta da, iddia edilenin aksine olgunun antropolojik olduğu iddiasıyla çelişmesidir. Bilindiği gibi, aşkın olanla irtibatını kesmiş olması nedeniyle, modernitenin antropolojik bir olgu olduğu ileri sürülmüştür. Fakat üç boyutlu bir harita, beden ve ruhlar için bir mekân sağlamaktan daha çok değişkenlerin maddilikleri için bir uzam gibi görünmektedir. Diğer taraftan masal, Baudrillard'ın sisteminde ahlakın düğümlemlenip kaldığı yere de işaret etmektedir. Burada, üretim-tüketim ilişkilerinin insanın varoluşuna yönelmesiyle ahlakın da artık yok olup gittiği ve ahlaki olarak nitelendirilen tutum ve davranışların hakikati daha fazla perdelemek ve insanı daha fazla evcilleştirmek için dayatıldığı da ima edilmektedir. Baudrillard'ın bu iması, simülasyonun hakikat dünyasından ne denli ayrı olduğuna işaret etmektedir.

Baudrillard'a göre, bir gerçekliğin yerini alan ve onun işlevini görebilen hatta gösterge düzeyinde ondan daha kusursuz/hipergerçek olan anlamına gelen simülasyon evreni, bir zar gibi hakikat dünyasını kaplayarak onun yerini almıştır (Baudrillard, 2010a, s. 23). Bu kültürel evren otantik bir kökene sahip olmadığı gibi, herhangi bir ereğe koşullanmış da değildir. Ne iyilik veya adaleti ne de iyi

kavramı ile ilgili başka herhangi bir ilkeyi gerçekleştirme amacı gütmektedir. Bütün derinliğini, bakışları illüzyonlarla sınırsızca yansıtan mutlak yüzeyselliğinden alan bu evren, ancak gerçek dünyaya ait nesnelere veya onlara ilişkin anlatılar üzerinden algılanabilmektedir. Bu nedenle Baudrillard, simülasyon evrenini açıklarken sık sık karşılaştırmalara başvurmaktadır. Karşılaştırma imkânı veren en önemli örneklerden birisini Disneyland teşkil etmektedir (Lane, 2001, s. 86). Simülasyonun en etkileyici modellerden birisi olan Disneyland, simülakr katmanlarının kusursuz bir birleşiminden oluşmaktadır. Çeşitli kurgular (ki bu kurgular, korsanlar gibi orijinalerin dönüştürülmesidir) bir illüzyon ve fantazma oyunudur. Korkunun, çelişkilerin ve gizemlerin karışımından oluşan Disneyland, müşterilerine dinin verdiği benzer bir kolektif haz vermektedir. Evrenin bir bütün olarak içine çekildiği bu karadeliklerde yeniden inşa edilen metastazik⁴ “şeyler”, çeşitli araçlarla (filmler, çizgi filmler, reklamlar) kutsanmakta ve çoğaltılarak/kopya edilerek dolaşıma sokulmaktadır (Baudrillard, 2014, s. 27). Disneyland, gerçeği simetrik bir şekilde içe yansıtarak onu ne gerçek ne sahte olarak nitelendirilebilecek bir kurguya dönüştüren bir simülakrdır. Diğer bir örnek de II. Ramses’in mumyasıdır. Kültürel birikimin ama aynı zamanda simgesel düzenin varlığının ve başarısının en somut örneklerinden birisi olan II. Ramses mumyasının binlerce yıldır varlığını koruyabilmesine rağmen, simülasyon düzeninin sırrı ifşa etmesi ve simgenin doğasını bozması sebebiyle, her türlü bilimsel araca rağmen bozulması ‘engellenememektedir’ (Baudrillard, 2014, s. 23). Mumyanın görünürde ilerleme mantığına tersyüz edecek bir biçimde bozulması, simülakr ile hakikatin telif edilemez farklılığının diğer önemli işaretidir.

Baudrillard’a göre, metafiziksel evrenden simülasyon evrenine geçişle şeylerin algılanma biçimi arasında bir koşutluk bulunmaktadır. İnsanlık, metafiziksel dünyada Tanrı ya da onun yerini alan başka bir aşkınlığa bahşetmiş olduğu hayatın karşılığında, ödenmesi mümkün olmayan borcunu sembolik olarak ödeme çabaları içerisinde olmuştur. Özellikle kurban motifi, bu durumu en somut şekilde göstermektedir. Bütün mütekalibiyet mantıklarına meydan okuyan söz konusu girişim, içerisinde yaşadıkları dünyayı aşkın olana bağlayarak bir anlamda onu da aşkınlıktır. Buna karşın dünyanın ‘nesnel’ yasalarla anlaşılmasına başlanması, bir bakıma başarı ve teşekkür de içe yönelmiştir. Böylece doğal olanın yok edilip gittiği, yerine yapay bir dünyanın inşa edildiği dönem başlamıştır. Illüzyonlar nedeniyle sabitenin ve doğal olarak anlamın yokluğu, geri dönüşü imkânsız kıldığından, modern insana tek çıkış yolu olarak yapaylığı

⁴ Metastaz, kanserli hücrelerin buldukları doku dışına yayılmalarına karşılık gelen tıbbi bir terimdir.

olabildiğince ileri noktaya taşıyarak sanal dünyayı kurmak görünmüştür. Hakkatini kendini hatırlattığı her ana onun üstünü örtecek yeni simülakların üretilmesiyle karşılık verilmiştir (Baudrillard, 2005c, s. 30-31). Baudrillard, şeylere otantiklik kazandıran metafiziksel dünya ile bağını kopmasının, herhangi bir şey görünümüne sahip olan bir şeyin aslında o şey olmadığını ima etmektedir. Geriye sadece gösterge ve üretim için malzeme kalmaktadır (Bayrı, 2011, s. 96). Görsel süreklilik arzusuyla simülaklar, gözlerimizden ruhumuza doluşmakta ve gizlerle sarılı bütün kutsalları donuklaştırarak sergilenmek üzere etnolojik, antropolojik vs. bir nesne haline dönüştürmektedir. Simülasyon düzeni, varlığını devam ettirebilmek için karşılaştığı her kavramı, her nesneyi ve her olguyu taşlaştırmakta ve kendisi içerisinde eritmektedir.

Geçmiş zamanlarla olan bütün benzemezliğine rağmen simülasyon evreni, bir anda oluşmuş değildir. İnsanlığın tarihsel yürüyüşü, bu sonuca adım adım yaklaşmış ve ilk defa Batıda vücut bulmaya başlamıştır. Simülasyonun tarihini açıklamak için Baudrillard, insanoğlunun serüvenini dört temel evreye ayırmaktadır: doğal evre, ticari evre, yapısal evre ve fraktal evre. Doğal evre, doğal bir gönderene sahipken değer de buna uygun olarak dünyanın doğal kullanımı ile ilişkili iken ticari evreye genel bir mütekabiliyet yasası egemendir (Baudrillard, 2005c, s. 29). Yapısal evrede ise, şeyler kodlar şeklinde üretilmekte ve modellerle somutlaşmaktadır (Kellner, 1989, s. 21). Kodların gerçekte var olmamaları, “kültürel” dünyanın sanal olmasına neden olmaktadır ki bu sanallığın temel özellikleri: içe gömülme, içkinlik ve anımsalıdır (Baudrillard, 2010a, s. 29). Son evre olan fraktal evrede ne bir gerçek kod ne de gönderge vardır (Walters, 2012, s. 29). Değerler, bireyin tespit edemeyeceği kadar çok hızlı olarak bütün yönleri doğru yayılmaktadır. Artık, “ne doğal ne genel bir denge vardır, gerçek anlamda sözü edilebilecek bir değer yasası yoktur artık: bir tür değer salgınından, değerlerin genel metastazından, rastlantısal bir şekilde hızla çoğalma ve dağılmasından başka bir şey yoktur” (Baudrillard, 2010a, s. 12). Üzerinde ittifak edilebilecek bir genel yasa olmadığı için, değer diye bir mefhumdan bahsetmek mümkün olmamaktadır (Baudrillard, 2005b, s. 24).

Dört evrenin son ikisine üç simülak düzeni hâkim olmuş haldedir: Rönesans’tan Sanayi Devrimine uzanan kopyalama, sanayileşme ile özdeşleşen üretim ve integral üzerinde yükselen simülasyon (Baudrillard, 2008, s. 87). Modern dönem, aşkınlığın tamamen bertaraf edilmesiyle bir simülasyona dönüşmüştür (Güzel, 2015, s. 68). Bir önceki döneme (illüzyon dönemi-simülasyonun ilk evresi) özgü çizgisellik ve diyalektiğin son bulunduğu sistemde, olgu ve olayların

başlama, gelişme ve sona erme süreçleri izlenmeye çalışıldığında, simülakrın sebep olduğu yanılsama dolayısıyla kesinliğin var olmadığını, bu olgu ve olayların bütün paydaşların işine yaradıktan ve onları memnun ettikten (hazzı ürettikten ve paylaştırdıktan) sonra, bütün anlam kombinasyonlarına dağılarak bir anlamda ortadan kaybolduklarını iddia etmektedir. Çünkü simülasyon düzenini oluşturan alt sistemler ve bu alt sistemlere ait gerçeğin üzerinde temellendiği mantık, simülasyon tarafından egemenlik altına alındığı için, modeller aracılığı ile somutlaşmış haldedir. Modeller, kaotik bir düzende hareket etmektedir ve bu nedenle izledikleri sabit bir rota bulunmamaktadır (Gane, 1991, s. 98). Olgu ve olayların, modellerden hareketle anlaşılmaları, dahası tek bir olgunun pek çok modelle açıklanabilmesi, kaçınılmaz olarak çelişkili olanları dâhil olmak üzere, sayısız yorumun ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Ki bu sayede herkes kendi hakikatine sahip olabilmekte, herkes haklı olabilmektedir. Bununla birlikte bu belirsizliğe son vermek, artık imkânsız görünmektedir. Zira o, problemlerin çözümünü temsil eden bir simgeye dönüşmüştür. Özellikle bilim aracılığıyla nesnellik kriterinin genel bir yaklaşım olarak benimsenmesi, illüzyondan arındırılmış “gerçekliğin” ele geçirilerek insanlığa dayatma amacına yöneliktir. Batı toplumu, Rönesans’tan beri ‘rasyonellik’ tarafından biçimlendirilmektedir. Bununla birlikte, Baudrillard’a göre ne nesnellikten ne de öznellikten bahsetmek mümkündür. Bu iki kavram, gerçekliğe cepheden bakma, ona katılmadan onunla yüz yüze gelme alışkanlığından kaynaklanan ikili bir yanılsamadır (Baudrillard, 2005c, s. 37 vd). Gerçekliği olduğu gibi anlama iddiasında olan rasyonel çaba, simülakrlar tarafından bertaraf edilmektedir çünkü simülasyon düzeninde, ayna ve yansıtıkları arasında geçerli bağıntılar bulunmadığından, aralarındaki spekülâtif ayırım daha da derinleşmektedir. Özne ve nesne, sabit bir noktaya bağlı olmadığından muhkem bir dayanak noktasından yoksun kalmakta, dolayısıyla özne ve nesnenin sürekli yer değiştirdiği bir oyuna dönüşmektedir (Baudrillard, 2005c, s. 39-40).

Kadim dünyanın anlamlandırılma sürecinde başvuru metafizik ve metafizikleştirilmiş dünyaya “tahammül” edilemediği için, bir yanımızı hazlarla memnun etmesine rağmen -bu durum, Freudyen bilinç dışı kuramıyla oldukça benzerlik göstermektedir- diğer yanımızı rahatsız etmesine bağlı olarak bu illüzyonun üzerinin örtülmesi ve yokmuş gibi yapılması için anlam simülakrlarıyla sahte aşkınlıklar üretilmeye çalışılmaktadır. Bu ise, Baudrillard’a göre, hakikatin kendisini değil, hakikatin yokluğunu gizlemeyi sağlamaktadır. İcat edilen hipergerçek, tam olarak buna işaret etmektedir (Baudrillard, 2005c, s. 30). Artık ütopiyalar gerçekleşmiş olduklarından, hipergerçeklik içerisinde ye-

niden yaşanmak durumundadır. Bütün illüzyonlar, düşler, hayaller vs. çeşitli araçlarla sonsuz sayıda yeniden üretilerek yaşanmaktadır. Bunlar –yüzeyler olarak- moda, TV programları, sinema, AVM’ler üzerinde gerçekleşmektedir (Baudrillard, 2010a, s. 10).

Simülasyon evreni, aşkınlıkla bağıni koparmış olması sebebiyle, kendi üzerine kapanıp kapalı devre oluşturmuştur (Turan, 2007, s. 91). Bu nedenle bir gösterge olarak simülakr herhangi bir göndergeye sahip değildir (Koch & Elmore, 2006, s. 562; Pawlett, 2007, s. 71). Tıpkı bir masal gibi anlamını yutmuştur; ondan farklı olarak masala eşlik eden simetrik bir hakikat dünyası olmadığı için, her ‘şeyi’ nötrleştiren devasa bir kara deliği andırmaktadır (Baudrillard, 2014, s. 14). Dünyanın aşkınlıkla bağı bir kez kesildiğinde ve kutsallık gölgesini varlık âleminde çektiğinde şeyler, anlamdan soyutlanmakta ve bu halleriyle taşınmaz bir yüke dönüşmektedir. Hakikatin geri çekildiği dünyaya, görünüm dünyası demek bile pek mümkün görünmemektedir. Zira Nietzsche’nin ifade ettiği gibi, hakikatle birlikte (Tanrının ölümüyle), görünüm dünyası da yok olmuştur. İnsani olan her şeyi yitiren şeyler, yorumlardan; var olduklarına delalet edecek bir izden, gölgelerinden yoksunlaşmaktadırlar.

Zaman ve mekân da her şeyi dönüştüren dijitalikten nasibini almış haldedir: “Olaya özgü tarihsel zaman, duygu ve tutkulara özgü psikolojik zaman, yargılama ve iradeye özgü öznel zamanın karşısına alaycı bir dille, ‘gerçek zaman’ dediğimiz sanal zamanla çıkılmaktadır” (Baudrillard, 2005c, s. 28-29). Yani, Baudrillard’a göre, zamanın kaybolması aşkınlığın kaybolmasına koşut olarak gerçekleşmiştir. Fetişleştirme, dışsallığı ortadan kaldırırken içselliği de buharlaştırmakta ve gerçek zaman, zaman kategorilerini yerinden ederek zamanı da yok etmektedir. İletişim ve enformasyon, fonksiyonlarını yitirdiği için daha doğrusu fonksiyonları simülasyon düzeninde sonsuzca yansıyıp dağıldığından dolayı, geleneksel anlamını göz önünde bulundurduğumuzda anlamsızlaşmıştır. Özünde bir mit, ütopya ve söylencenin bulunduğu ama her durumda rastlantısallığın hâkim olduğu toplumsalın yerine, enformasyondan öte bir propagandanın biçimlendirdiği kitle kalmıştır (Baudrillard, 2010a, s. 18). Yani toplum dahi uğradığı mutasyon neticesinde yığınlara, kalıcılığı olmayan, sürekli ayartma oyunlarına tutulan kalabalıklara dönüşmüştür (Bogard, 1990, s. 2 vd). Baudrillard’a göre kitle sosyolojik bir varlık değildir; o, metafiziksel bir kavramın etrafında örgütlenmek yerine, yani kötü-iyi, yanlış-doğru, çirkin-güzel olarak belirlenmiş bir tasavvura göre nispeten sabit bir kutup etrafında toplanmaksızın kutupsuz olmanın beraberinde getirdiği bir sınırsız kutup ihtimali içerisinde dağılmaktadır (Baudrillard, 1991, s. 10).

2. Simülasyonun Ayartıcılığı

İletişim araçları üzerine çalışmalar yapan Marshall McLuhan, ‘araç mesajdır’ şeklinde formüle etmiş olduğu yaklaşımında, mesajı transfer eden aracın içeriği de kaçınılmaz olarak biçimlendirdiğini ileri sürmüştür (McLuhan, 2013, s. 23 vd). Buna göre kitle iletişim araçları, doğalarına koşut olarak mesajları manipüle etmektedir. Mesajın/anlamın dönüştürülme sürecinin sadece iletişim araçlarına özgü bir durum olduğunu söylemek, meseleyi dar bir alana hapsedmek demektir. İktisat bilimcisi Schumpeter’in kapitalist piyasayı tasvir etmek için kullandığı ‘yıkıcı devrim’ kavramı daha geniş bir çerçeve çizmektedir. Schumpeter, anlamın anlamla zihin arasını dolduran her araç tarafından yeniden inşa edildiğine ve gücüne orantılı bir şekilde dayatıldığına işaret etmektedir.⁵ Yani, öyle veya böyle kullanıma giren her araç, yeni bir anlamı/ anlam kombinasyonunu beraberinde getirmektedir. Değişim kritik eşiği aştığında, yol yeni bir döneme çıkmaktadır. Her yeni araç, bir öncekini ortadan kaldırırken onunla ilgili her uygulama, ifade hatta deyim ve esprileri bile yok etmektedir. Modern dönemde bu fenomen, karakteristiktir. Yani ancak böyle yaparak varlığını devam ettirebilmektedir; onu önceki evrenlerden ayıran, her şeyin fetişleştirilmesidir (Gerçi fetişizm eski kültürlerde de vardır fakat bilindiği gibi fetiş nesnesi seçildiği türün en biçimsiz, en kusurlu olanıdır. Alışılmadık derecede ilginç olan, insanları kendine çekmekteyken bugün, kusursuzluk ilgiyi kendine çağırılmaktadır).

Bununla birlikte, aracın mesajı dönüştürebilmesi için bireyin/toplumun ayartılması gerekmektedir; bu sürecin toplumsal ölçekte gerçekleşebilmesi için de toplumun kitleleşmesi. Kitleyi oluşturansa, sadece kitle iletişim araçları değildir; akla gelebilecek pek çok araç, özellikle de ticari ürünler, toplumdan pek çok kitle çıkarabilmektedir. Ayartma, göndergeden yoksun göstergenin hiçbir şeye işaret etmemesi nedeniyle mutlak bir nihilizmle özdeşleşmedir. Sınırsız derinliğini, mutlak yüzeyselliğinden almaktadır.⁶ Göstergenin büyüleyiciliği

5 Joseph Alois Schumpeter’in oluşturduğu kurama göre “kapitalizm, doğası gereği ekonomik değişim biçimi veya metodudur ve asla sabit/statik olmadığı gibi hiçbir zaman olamaz da. Üretim ve pazarlama sürecine dâhil olan unsurlar, sürekli olarak eskileri yok etmekte ve yerlerine yenilerini yaratmaktadır. Bu yaratıcı yıkım süreci, kapitalizmin temel karakteristiğidir ve kapitalizmin bağlı olduğu şeydir.” (Schumpeter; J. A. (1950). *Capitalism, Socialism and Democracy*. New York: Harper and Brothers Publishers. p. 82-83).

6 Yüzeyin gizemini ve etkisini –ama olumlama farkıyla- açıklamaya çalışan bir diğer düşünür de Deleuz’dür. Deleuze, farklı bir bakış açısına sahip olmakla birlikte, anlamın yüzeyde saklandığını ifade etmekte ve bunu şöyle açıklamaktadır: “... Çünkü Platon’da şeylerin derinliğinde, toprağın derinliğinde, İdeanın etkilemesine boyun eğenle bu etkiden kaçıp kurtulan arasında (kopyalar ve simülakrlar arasında) karanlık bir mücadele sürüp gitmekteydi. Sokrates her şeyin, kılın, kirin, çamurun bile bir İdeası var mı- yoksa hep inatla İdeadan kaçan şeyler mi var? diye sorduğunda bu mücadelenin yankısı hissedilir. Ancak Platon’da da bu şeyler tamamen gömülmüş, tamamen

de bundan kaynaklanmaktadır. Bütün uygarlık, göstergeye yenik düştüğü için, her yerde binlerce gösterge, simülasyon modelleri tarafından gözlerimizden ruhumuza akıtılmaktadır. Hakikatin dinginliğine, derinliğine ve iddiasızlığına rağmen simülakr kibirli, saldırgan ve oldukça akıcıdır.⁷ Hakikatin varlığını değil yokluğunu gizlemektedir, mükemmel bir tuzak gibi bütün anlamları yakalamakta ve hapsetmektedir.

Toplum ise ancak, gerçek bir toplumsal ilişkinin var olması ile var olabilmektedir (Baudrillard, 2009, s.74). Toplumsal ilişki de toplumsal, tarihsel vs. zıtlıkların meydana getirdiği bir toplumsal yapı, bir ideal; bu ideale ulaşma uğruna benimsenen stratejiler ve sürdürülen savaşta içerimlenmiştir (Baudrillard, 1991, s. 57; Koch & Elmore, 2006, s. 560). Baudrillard'ın toplumun var olabilmesi için ortaya koyduğu şartlar, basit bir ilkenin varlığını kesinleştirmek içindir: kapsamlı veya dar, gelişmiş veya ilkel bir perspektif. Yani, simülasyon düzeninde olunmadığının bir kanıtı olarak anlamı garanti eden bir kusur. Hâlbuki sanal dünyada meydana getirilen imgelerin gerçek dünyaya ait olmadıklarının en belirgin işaretlerinden birisi, kusurlu ve rastlantısal olmaya izin verilmemeleridir. Bu dijital/sentetik

bastırılmış, cisimlerin derinliğine itilmiş, okyanusta boğulmuş değildir. İşte şimdi her şey tekrar yüzeye çıkıyor. Stoacı müdahalenin neticesi budur: sınırsız-olan tekrar yükselir. Deli-oluş, sınırsız-oluş artık uğuldayan bir dip değildir, şeylerin yüzeyine çıkar ve nüfuz edilemez hale gelir. Artık söz konusu olan, dipten kurtulan ve her yere sızan simülakr değil kendi yerlerinde ortaya çıkan ve işleyen sonuçlardır. Nedenel anlamda sonuçlar, ayrıca işitsel, görsel ya da dilsel 'etkiler'-bundan daha azı ya da çok daha fazlası, çünkü onlarda artık cisimsel hiçbir şey yoktur ve onlar şimdi tümüyle idedir... İdeadan kaçan şey yüzeye, cisimsiz sınıra yükselmiştir ve olanaklı bütün ideallığı o temsil eder; ideallık nedenel ve zihinsel etkililiğinden yoksun bırakılır. Stoacılar, yüzeydeki sonuçları keşfetmişlerdir. Simülakrlar, yeraltı isyancıları olmayı bırakıp sonuçlarını/etkilerini ortaya çıkarırlar (bunları Stoacı terminolojiden bağımsız şekilde 'fantazm' olarak adlandırmak da mümkündür). En derine gömülü olan, en görünür hale gelir, oluşla ilgili bütün eski paradoksların yepyeni bir gençlik içinde tekrar şekillenmesi gereki-dönüşüm (Deleuze, G. (2015). Anlamın Mantığı. çev. Hakan Yücefer, İstanbul: Norgunk Yayıncılık, s. 23-24).

- 7 Hakikat ve simülakrın bu karşıtlığını ve yan yana bulunmalarının olanaksızlığını Dostoyevski, Hz. İsa ve bir kardinal üzerinden etkileyici bir şekilde açıklamaktadır. Hikâyeye göre, Engizisyon mahkemelerinin İspanya'da en çok mesai yaptığı yani merhameti sonsuz Tanrıyı inkâr edenlerin canlı canlı yakıldığı dönemde Hz. İsa evlatlarını görmek için gökler âleminden yeryüzüne iner. Hiçbir şey söylememesine rağmen insanlar onu hemen tanırlar ve gözyaşları içerisinde çevresini sararlar. Tam o anda şehrin meydanından geçen kardinal, kalabalığa yaklaşır ve onunla karşı karşıya gelir. Gördüğü manzaradan hoşlanmayan kardinal, derhal kutsal muhafızlarına Hz. İsa'yı yakalamalarını emreder. Halk, bu emir karşısında iki yana doğru açılarak onu yalnız bırakır. Daha sonra kardinal, hapishanede onu ziyarete gelip her şeyi mahvettiğini ve hemen orayı terk edip insanları rahat bırakmasını söyler. "Neden bize engel olmak istiyorsun? Bize engel olmak için geldiğini sen de biliyorsun. Ama yarın ne olacağını biliyor musun? ...Kim olursan ol, hemen yarın hüküm giydirip en azlı zındık olmak suçuyla yakacağım seni. Bugün ayaklarını öpen halk, yarın biz göz işaretimle atılacağın ateşe odun taşımaya koşacak, bunu biliyor musun?" Kardinal, insanlara şeytanın öğütünü dinlemeyip saf irade talebiyle saf özgürlüğü vererek aynı zamanda en ağır yükü yüklediğini, kendilerinin bin bir emekle ondan kalan emaneti dönüştürerek temeline mucize, sır ve otorite koyarak yeniden inşa ettiklerini söyler. İnsanların yüreklerini yerinden söken korkuyla mutlu oldukları ve korkularını nasıl büyüteceklerini bildiklerini sözlerine ekler. "Tabii çalıştıracağız onları, ama işten arta kalan zamanlarını çocuk oyunlarına benzeyen şarkılar, korolar ve masum rakslarla dolduracağız. Hatta günah işlemelerine de izin vereceğiz; zayıf ve acizdirler, günah işlemelerine izin verdiğimiz için çocukça sevecekler bizi." (Dostoyevski, F. M. (2014). Karamazov Kardeşler, çev. Nihal Yalaza Taluy, İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları, s. 331-347).

imgenin gerçek bir göndergesi olmadığı gibi, yokluğunun imgesi olarak karşılık bulacak bir negatifi de bulunmamaktadır (Baudrillard, 2005c, s. 25). Dilin sahip olduğu simgeler, semboller, mecazlar, alegoriler de cerrahi bir müdahaleyle çekip alınmakta, “negatif film şeridinin sentetik imge tarafından saf dışı edilmesine benzer bir şekilde edebi nitelikler de” sadece göstergeye yani kendine işaret edecek bir hale sokulmaktadır (Baudrillard, 2005c, s. 27).

Baştan ıkarma yine de, ancak iradenin var sayılabildiği bir zeminde mümkün olabilir. Fakat anlamın yokluğunda iradeden bahsetmek ne kadar mümkündür? Maddi olanlarda olduğu gibi irade de sentetik olarak üretilmektedir. Dolayısıyla simülasyon karşı karşıya kaldığı paradoksu böylelikle aşabilmektedir. İradeyi kullanan simülakr, bilinçdışının bütün bağlardan özgürleştirilmesiyle sentetik iradeye yönelmekte ve onu yok etmekte, böylelikle birey ve kitleyi kendinden geçirmektedir.⁸ Yani zannedilenin aksine uyuşturmamakta, tam tersi uyarmaktadır; iradenin en son aşamasına kadar götürülmesiyle anlam bütünüyle tüketilmekte ve tıpkı bir simülakr gibi çekimsiz, bağsamsız bir sonda durdurulmakta ve daha sonra varsayımsal bir irade fikri tekrar zihne enjekte edilmektedir (Baudrillard, 2011, s. 9-10). Özgürlük fikri, bu nedenle hayati bir öneme sahiptir. Bu nedenle en kutsal şey özgürlükmüş gibi davranılmakta ve mutlak tabu olarak kabul edilmektedir. Sistemin işleyişinde en ufak bir kuşkunun varlığı sezildiğinde göstergeler, mümkün olan en hızlı şekilde çoğaltılmakta; irade işler görünmektedir. Ta ki en kesin inanç oluşana kadar... Yani düzenin devam edebilmesi için süreç, başlangıç olmayan ama onu andıran bir başlangıçla sonlanmaktadır. Belki de, simülasyon modellerini düzenleyen tek yasa budur: ‘varsayımsal bir irade, her halükarda bulunmalıdır’. Kitleleri bir iradeye sahip oldukları konusunda ikna eden şey, onların bir özne, öznelere grubu veya nesne olamaması ve bu sayede güdümlendiğine yönelik şüphelerinin yatıştırılmasıdır. Baudrillard’a göre kitlelere yönelen her sondaj teşebbüsü (seçimler, reytingler, gişe rakamları, anketler) kitleler tarafından tüketilmekte ve olduğundan başka bir şeye dönüştürülmektedir (Baudrillard, 1991, s. 21). Bu ise, sahte bir kendine güven meydana getirerek illüzyonun devam etmesine katkı sağlamaktadır. Diğer taraftan da, kitlelerin ne içten ne de dıştan sabit bir yörüngeye oturtul-

8 Macbeth’in trajedisi, iradenin varsayımı ile ayartılma ilişkisinin edebi örneklerinden birisini teşkil etmektedir. Zaferin elde edildiği bir savaşın sonunda Macbeth, yolda karşılaştı cadılardan önce Cawdor Beyi daha sonra da İskoçya Kralı olacağını öğrenir. Mevcut şartlardan dolayı bunun imkânsız olduğunu düşünürken Kralın adamları onun Cawdor Beyi olarak seçildiğini haber verirler. Kehanetler tarafından ayartılan, sadakati ve cesaretiyle ünlü Macbeth, kral olma tutkusuna yenik düşer ve kralı öldürerek tacı gasp eder. Daha sonra cadıların yeni kehanetleriyle tekrar ayartılır. ‘İradesiyle’ yaptıklarının sonuçları onu psikolojik bir hastaya dönüştürür. Kendinden geçme hali- ki ölümü öncesinde gayet iyi görünür ve varsayımsal bir irade kendini gösterir; yine kehanet tarafından hayatına son verilmesiyle noktalanır (Shakespeare, W. (2006). Macbeth, ev. Sabahattin Eyüboğlu, İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları).

masının mümkün olmaması, sondajların/ayartma araçlarının hem çeşitlenmesini hem de sıklaşmasını beraberinde getirmektedir (Baudrillard, 1991, s. 25). Ayartılan kitleler, sürekli olarak bir anlam değış tokuşuna maruz kalmaktadırlar. Güdümlenmiş kitleler, sanki düzen kurucu onlarmış ve bütün yapıyı onlar inşa et/tir/mişler gibi, stadyumvari bir kapana doldurulduklarında olayları şekillendirebilecekleri düşüncesine kapılmaktadırlar. Tarihin öznesinin kendileri olduklarını zanneden bu yığınların sahip oldukları en önemli işlev ise anlamı sürekli olarak nötralize etmeleridir. Onlar, bütünüyle *şimdi* ve *burada*'ya çakılı kaldıklarından “güncel” varlıklardır. Geçmiş ve gelecekleri olmayan kitleler, gösterge ve göndergeleri birbirinden ayırarak anlamı yok eden bir karadelige dönüşmüşlerdir. Olabildiğince şeffaf ve esnek oldukları için hiçbir uyarıcıya tepki verme yetileri bulunmamaktadır. Hiçbir iddialarının, söylenecek hiçbir sözlerinin olmaması, onları “mükemmel” kılmaktadır. Temsil etme kabiliyetlerini kaybettikleri için hiçbir şey yansıtmayan, dahası yansıtmak zorunda bile olmayan mükemmel bir ayna gibidirler (Baudrillard, 1991, s. 7-8). Ama yine de bu ses vermeyen yapı, çeşitli sondajlarla sürekli olarak yoklanmaktadır. İnsanların referandumlar, testler, reyting sonuçları, kitle iletişim araçları yoluyla ne düşündükleri, nasıl davrandıkları araştırılmaktadır. Simülatif düzen içerisinde [ir]rasyonel yaşayan insanların ne düşündüklerinin önemsenmesinin sebebi, tüketim çılgınlığının devam edebilmesi için hangi yeni göstergelerin icat edileceği sorusuna cevap oluşturmalarıdır. Artık istatistikler, kitleyi temsil etmektedir. Amaçlanan gösterge ve gönderge değil, göstergelerin somutlaştığı modellerdir (Baudrillard, 1991, s. 19). Kitle iletişim araçları tarafından iletilen mesajlar, kitleyi oluşturan alt gruplara özgü kodlar tarafından çözümlenmektedir (Baudrillard, 1991, s. 32). Baudrillard, kitlenin genel özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

“Kitleler, hiçbir seçim yapmayıp, hiçbir ayırım üretmedikleri gibi tam tersine al-dırmazlık üretmektedirler - aracın büyüleyiciliğini mesajın eleştirel yanına tercih etmektedirler. Çünkü büyülenmenin anlama bir ilişkisi yoktur. Büyülenme anlamın kullanılmamasıyla doğru orantılı bir durumdur. Araç yararına mesajın ve simülasyon yararına doğrunun nötralize edilmesiyle elde edilir. Kitle iletişim araçlarının iş gördüğü düzey, işte bu düzeydir. Onların ilkesi, büyülemedir. Anlama karşı giriştikleri şiddetli saldırı; iletişimin, başka bir iletişim biçimi yararına anlama karşı giriştiği olumsuzlayıcı bir saldırı” (Baudrillard, 1991, s. 28).

Dahası anlamın nötralize edilmesiyle oluşan anlamsızlık, haz vermektedir. Fakat bu durum, yani anlamsızlaştırma, ölüm güdüsüyle motive edilmemektedir. Çünkü eğer böyle olsaydı, hayatın anlamının temayüz etmesi gerekirdi.

Bu tavrın arkasında yatan neden, gösterge-gönderge birlikteliğine düşmanca bir karşı çıkış, “mesaja ve her türlü dilbilimsel kategori girişimlerine karşı bir alerji, bir meydan okuma”dır (Baudrillard, 1991, s. 45). Bu, insanı büyülemektedir. Büyülenmenin herhangi bir metafizikselliğe neden olmaması, tüketim simülakları için işlev görmeleri nedeniyledir. İhtiyaçların gerçek olmaması, ihtiyaç hissetmenin bir yoksunluğa bağlı olmaması, sadece üretilen bir yoksunluk hissinin karşılığı olması anlamına gelmektedir. Yoksunluk oluşturma ve tüketim nesnelerinin üretimi simülakların varoluşunun arkasında yatan ilkelerdir.

Simülasyon evreni, kendi üzerine kapanmış bir uzamdan oluşmuşken sinema gibi bir simülasyon modelinin din eğitiminin amaçlarına hizmet edebilmesi mümkün müdür? Eğer Baudrillard’ın simülasyon evreni teorisi, modern kültürün yetkin bir betimlemesini sunuyorsa, bu soruya olumlu cevap vermek oldukça zor olacaktır. Bununla birlikte, fiili durumda sinema gibi kitle iletişiminde ‘verimli’ olan araçlar, alternatif öğrenme teknikleri için gün geçtikçe daha fazla ilgi odağı olmaktadır.

3. Bir Simülasyon Modeli Olarak Sinemanın Din Eğitiminde Kullanımı

Genel olarak çeşitli enformasyon araçları ile din eğitimi arasında mevcut veya olası ilişkiler üzerine çalışmalar yapılmaktadır (Doğan & Şener; 2014; Yorulmaz, 2013a; Yorulmaz, 2016). Bu tür yeni yol arayışları ve aktüel duruma uyum sağlama çabaları, medya okuryazarlığı eğitiminde olduğu gibi, uzun bir zamandan beri eğitimcilerin ve toplumların (özellikle de Batı toplumlarının) gündemini işgal etmektedir. Enformasyon süreçlerinin dışına taşarak hemen her şeye ulaşmada (ya da hemen her şeyin bireye ulaşmasında) bir araç haline gelmesi, dikkatleri kitle iletişim araçlarının üzerine çekmiş görünmektedir. Anne babaların çalışma zorunluluğu, akran ilişkileri, anne babanın otoritesinin yerini önce öğretmene, daha sonra da ergenlikte yaşanan rol karmaşası nedeniyle bireyin kendini özdeşleştirebileceği bir rol modele bırakması, gittikçe artan bir ivmeyle bireyi dış etkilere açık hale getirmektedir (Vrabec, 2013, s. 211-223). Diğer taraftan rekabetin olanca saldırganlığıyla yaşandığı devletlerin ilerleme mücadelesi, hayat boyu öğrenme gibi yeni eğitim yaklaşımlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Dolayısıyla, eğitim potansiyelini içinde barındıran her araçtan maksimum seviyede yararlanma yoluna gidilmesi bir zorunluluk olarak görülmektedir.

Eğitimde yaşanan bu gelişmelerden ayrı olarak tüketim araçları ve alışkanlıklarında da radikal değişimler gözlemlenmektedir. Özellikle orta sınıfın bir toplumsal kategori olarak yükselişi, yeni bir pazar anlayışını da beraberinde

getirmiştir. Televizyonun her eve girmesi, internetin kişisel bilgisayarlar ve cep telefonları vasıtasıyla bireysel kullanımının yaygınlaşması, yeni tüketim alışkanlıklarına aracılık etmektedir. Her yerde simülakrlar karşımıza çıkmakta ve bizi bir şeylere davet etmektedirler. Düzenin devam edebilmesi için herkes ‘bilgilendirilmeli’, yeni olan her şeyden haberdar edilmelidir. Bu nedenle reklam, merkezi bir rol üstlenmektedir.

Makro düzeydeki söz konusu durum, sinemanın bir eğitim aracı olarak kullanımını kuşkulu kılmaktadır (Walters, 2012, s. 39). Özellikle de hayatın bütününe yönelen ve hayatı daha yüksek bir amaç için koşul kılan İslam dininin amaçlarına gönüllülükle hizmet etmesi, pek olası görünmemektedir. İmgelerin ve seslerin, belli bir hesaplama ve kusurlardan arındırmaya dayalı bir şekilde örgütlenmesi ile görme ve işitmeye dayalı bir hakikatin kendisini açması arasındaki ilişkiyi kuşkulu kılan, sinemanın doğal bir göstergeler toplamı mı yoksa bir simülakr mı olduğuyla ilişkilidir. Bilindiği gibi peygamberlerde görme ve işitme, hakikatin açıklanması sürecinde eşzamanlı olarak vuku bulmaktadır. Üstelik peygamberler dahi, ancak ve sadece bir ‘örnek’ olabilmektedirler. Diğer taraftan onlar, bir göstergeden çok daha öte olmak zorundadırlar zira onların yaptığı bir rol değildir. Hakikatin kaynağıyla daimî bir ilişki içerisindeyler. Varlıkları, kişiliklerinin bir parçası haline gelmiş ilke ve değerler manzumesini yansıtmaktadır. Başka bir deyişle hakikat onların fiillerinde türetilmemekte aksine hakikat, fiillerini ortaya çıkarmaktadır.

Hakikatin işitilmesi ve görülmesi, gayri sahih anlam dünyasında bir farklılık olarak görülmektedir. Hakikatin işitilmesi, anlamın gelişi güzel bir sentaks ve semantikten türetilmediğini, aksine antropolojik olana önsel olduğuna işaret etmektedir ki Kuran-ı Kerim’de antropolojik olanın yerildiği görülmektedir (Altıntaş, 2005, s. 101 vd). İnsanın hakikate sahip olamadığı gibi, hakikatle hakikat olmayan arasında –doğası gereği- salınımda bulunması, aracın kullanımının sadece nesne üzerinde değil, fail üzerinde de etkisinin olduğuna işaret etmektedir. Diğer taraftan hem Kur’an-ı Kerim’de hem de diğer kutsal kitaplarda mucizelerin genellikle görme duyusu ile ilgili olduğu görülmektedir (Kur’an-ı Kerim, 2/66; 6/6; 41/15; 91/13-14; Yarattığı 8; Çıkış 14; Markos 4: 37-9). Görme, hakikatin kendisini anlamla birlikte ama farklı bir tarzda tezahürünü temaşa etmek anlamına gelmektedir. Sahih/derin bir görmede, görme ile anlamın birlikteliği, *theoria* kelimesinde olduğu gibi kendini göstermektedir. Bu sözcüğün, sözlük anlamı ‘seyretmek, temaşa etmek’ iken, terim olarak soyut ve derin düşünmeye karşılık gelmektedir (Peters, 2004, s. 374). Sinemada da kulak ve göz,

yapay gerçekliğe uygun olarak koşullanmakta gibidir. Sinema filminden ibret alınmasını engelleyen, sadece yapay gerçeklik ya da gerçekliğin yapay sunumu değildir; yukarıda değinildiği gibi, simülasyon evreninde asimetric bir yapı bulunmaktadır. Görme ve işitme, bütünüyle hayatın pozitif yönüne odaklanmış haldedir. Oysa hayat, bir negatife de sahiptir.

Pazarlık, (yani belli alışkanlıklar karşılığında belli alışkanlıklar, belli değerler karşılığında belli değerler) kesinlikle simülasyonun kazançlı çıkacağı anlamına gelmektedir. Şeyleri meta haline getirmedeki başarısı ve kendi kurduğu düzende uygulamaların yürürlüğe girecek olması, zaten avantajın kimde olduğunu aşikâr kılmaktadır. Baudrillard'ın düşüncelerine göre sinema, diğer bütün simülasyon modellerinde olduğu gibi, simülasyon evreni adına vekalet savaşı yürütmektedir (Kellner, 2009, s. 98-101). Hal böyle iken sinemanın, metafizik boyutu olan farklı bir evreninin kendi içinde reklamını yapması, simülasyon mantığına ters düşmektedir. Dahası, kutsal bir olay veya kişiyi, sinemanın yeniden canlandırma imkânı bulunmamaktadır. Ekranı yansıyan imgelerin kurduğu köprü üzerinden öbür dünyayı anlayabilmek ya da bir töze, ilkeye, değere ilişkin kolektif bir şura ulaşmak, simülasyonun ne yapabileceği ne de razı olacağı bir durumdur. Zira ekran, geleneksel temsilde var olan sahne ve izleyici arasındaki eşitlikçi bağı koparmıştır ve ekranın propagandasından bir irade beklentisi muhaldir (Baudrillard, 2005c, s. 77). Göstergenin, anlamı karşı ekrana (göze) aktarabilmesi için, öncelikle bir göndergesinin var olması gerekir ve bu gönderge, kendi anlamını kendisi açığa vurmalıdır. Dahası bu anlam hakkında, izleyici daha önceden öyle veya böyle bir fikre, bir hazırbulunuşluluğa sahip olmalıdır (Baudrillard, 2005c, s. 91). Ne var ki sinema, hakikate sadık davranmamakta; onun simgeselliğine manipülasyonla/cerrahi bir müdahaleyle son vermekte, işaretlerin aşkınlığa açılan kapılarını geriye hiçbir iz kalmayana dek kapatıp işlemekte ve integral ve sanal bir görüntüye dönüştürmektedir. Sinemada sunulan imgeye yönelen zihnin, imge üzerinden anlama ulaşabileceği diyalektik bir süreç hiç yaşanmamaktadır. Yönelim, hiçliğin yüzeyini kapsayan imge üzerinden çeşitli yönere yansıtılmakta; süreç, sürekli olarak imgeler üzerinden başka imgelere doğru devam edip gitmektedir. Ne tür bir imge/gösterge olursa olsun, o asla antitez görevini görmeyen, diğer yanı nihilizm tarafından kusursuz bir şekilde parlatılan bir aynayı andırmaktadır. Hâlbuki geleneksel düşüncede imge/gösterge, daha derinde yatan hakikati açığa çıkarmaktadır. Bakışı yutmak bir tarafa, metafizik/onto-teolojik bir âleme yansıtılmaktadır (Güler, 2004, s. 103-121). Geleceğe yazgılı kılıp 'şimdi' ve 'burada'ya hapsetmek yerine, kozmik

bir zaman (zaman üstü bir zaman) ve kozmik bir mekânda (mekân üstü bir mekân) seyir makamına yükseltmektedir.⁹ Gösterge, aşkın olanın tecellisine ev sahipliği yapmaktadır. Bu süreçte hem insan hem imge hem de metafizik varlık, hürmete sahiptir. Göndergeden yoksun göstergelerden inşa edilen sanal evren, sadece gerçek dünyanın değil, hem bir adım gerisinde hem de bir adım ilerisinde (her ikisiyle de aynı anda) konumlanmış olan metafizik dünyanın da yerini almıştır. Gerçek dünyanın her türlü kusursuzluklardan arındırılmış şekli olan integral gerçeklik, hem maddi dünyanın hem de öteki dünyanın yerini almıştır ve bilinçdışının bu mükemmel yansımasını açacak araç bulmak imkânsız hale gelmiştir (Baudrillard, 1991, s. 25). Diğer taraftan simülakrda, “dilsel boşluklar ve sessizlik anlarıyla birlikte, negatif film şeridinin sentetik imge tarafından saf dışı edilmesine benzer şekilde edebi nitelikler de yok edilmektedir. Bu yalnızca dile özgü bir ayarlama sürecine karşı koyan bir şeyin saf dışı edilmesi olarak da görülebilir: bütünsel (integral) gerçeklik” (Baudrillard, 2005c, s. 27). Gösterge ve göndergesi arasında var olması gereken bağın kopartıldığı, kategorilerinin anlamdan yoksun olduğu göstergelerin gelişigüzel/ilkesiz (ama yine de bir hesapla) eşleştiği bu yapaylıkta, muhakemenin arasına yerleşebileceği ve nedensellik bağıntısının kurulabileceği bir mesafe bulunmamaktadır (Baudrillard, 2010b, s. 29). Ekranın görüş açısına girmesiyle birlikte birey, dijital görüntünün içerisinde konumlanmaktadır. Baudrillard’ın deyimiyle “ekranın içerisine yaşamın içine girercesine dalmaktayız” (Baudrillard, 2005c, s. 75). En ufak bir derinliği bile olmayan ekrana dalmaktayız çünkü ekran bizi kendine çekmektedir; ürettiği titreşim zihnimize çakışmaktadır. Simülasyon düzeninin büyüleyiciliği, rezonanstaki başarısında yatmaktadır. Neil Postman’ın ifade ettiği gibi “ekranın dindarlık, fazilet ve güzellik kavramlarımızı etkileyebilecek gücü bile olur” (Postman, 1994, s. 27). En özgür ve eleştirel bir zihin bile, za-

9 Zaman, deneyime bağlı olarak bölündüğünde doğası/niteliği değişmekte ve gösterge sisteminin bağımsız çokluğuna koşut bir şekilde, sonsuzluk ve sonsuzluktan devşirilen an arasındaki bir kavrayıştan, birliğini kaybetmiş bir somutluğa dönüşmektedir. Bu, “doğası dönüştürerek bölünen”den geriye kalan işlemidir. Deleuze’un farklı bir bağlamda da olsa vurguladığı gibi zaman ile benlik arasında yapısal bir ilişki bulunmaktadır. O, şöyle demektedir: “Zaman Ben’de bir fay ve veya bir çatlak, benlikte de bir edilginlik anlamına gelir...” (Deleuze, G. (2017). *Fark ve Tekrar*. çev. Burcu Yalın, Emre Koyuncu, İstanbul: Norgunk Yayınları, s. 126). İnsan, bu kırılmanın iki tarafındaki eşit olmayan parçaları arasındaki ilişki ile dünya-içinde-olmaktadır. Bu açıklamayı, bir metafora çevirdiğimizde, onun zamanın gösterge sistemleri içinde dağılımının benliğin anlamlandırma süreçlerini en üst sınırlarına kadar zorlayacağı görülür. Zira zaman ya da zaman deneyimi, ister tümel temsiller olarak kabul edilsin isterse de sonsuz küçüklerin bireysel ardeşikliğin zihinde işlenmesi olarak yorumlansın, Ben ile benliği birbirine bağladığı için benliğe birliğini veren ilke ya da zemin olacaktır. Belki de geleneksel toplumda arzu ile *thanatosu* birbirinden ayıran ince sınır, zamanın bu aşkınlığıdır. Sinema gibi modern araçların zamana karşı amansız saldırısının altında da muhtemelen bu durum yatmaktadır. Zira zamanın sınırsız parçalanması, benliğin de Ben’in kuşatamayacağı bir ‘çocukluk’ta benliğini kaybetmesi demektedir. Zamanın ontolojik ve epistemolojik tahlili için bkz. Kant. (2015). *Anı Usun Eleştirisi*. çev. Aziz Yardımlı, İstanbul: İdea Yayınları).

man ve mekân tarafından kuşatılmış olduğundan ve en muhkem fikirler dahi bilinçdışı gibi nankör ve akışkan bir zemin üzerinde temellendiğinden, hiçbir yasaya uymayan, yörüngesi olmayan, fraktal yapısından dolayı sonsuzca çoğalabilen simülasyon karşısında acizdir. Karşılıklı rızaya dayanmayan ilişkilerde tamamıyla kendi yararına kendi çekim gücüne eklemleyebilen, zihnimizi şekillendiren kategorileri eğip bükebilen simülakr -çoğu zaman zamanın nasıl geçtiğinin farkına varamayız ya da reklamlardaki bütün anlam kategorilerine meydan okuyan ve aslında çocukça olan sihirvari görüntüleri yadırgamaz hatta kalite algımıza etki etmesine izin veririz- rızanın var olduğu bir ortamda her türlü edime, gönüllü bir köle bulmanın mutluluğu ile yaklaşacaktır. Gönüllülüğün olmadığı durumlardan kasıt ise, algı eşiğimizin dışında yer alan sesler veya hızlı akan görüntüler nedeniyle mantığımızın çevresini kurnazca dolaşan etkilerin, bilincimizi hedef almasıdır. Özgürlük ve irade kavramına en düşmanca müdahalelerden birini oluşturan bu tür uygulamalar, bilindiği gibi çizgi filmlerden, alışveriş merkezlerine kadar pek çok alanda yürürlüktedir.

Görüntüde yansıyan söz konusu integral gerçeklikle, müzikte de karşılaşılmaktadır. Bilgisayarlar tarafından bestelenen müziklerde, gerçekliğe delalet eden kusurlar bertaraf edilmekte, parazitlerden soyutlanmakta, sahte olduğunun en büyük delili olan mükemmelleştirilmeye tabi tutulmaktadır. Böylelikle müzik, sayıların egemenliği altında ve yine sayılara indirgenerek yapay bir ses dalgasına dönüştürülerek arz edilmektedir (Baudrillard, 2005c, s. 25). Hatta bireysel ya da kolektif bütün irade çağrılarına ekran duyarsızlaşma, uyuşukluk ve eyleme arzusundan yoksunlukla karşılık vermektedir. Toplum kiteselleştiren simülasyon, tekrar toplum haline getirme çabalarına olumlu katkıda bulunamaz. Baudrillard simülakrın bireye yönelmesinin koşullarını şu şekilde açıklar:

“Makineler yalnızca makine üretir. Bilgisayarda üretilen metinler, imgeler, filmler, söylevler, programlar mekanik bir üretim sonucu olup, bu üretimin özelliklerini taşımaktadırlar. Ne pahasına olursa olsun çalışmak, iş görmek isteyen bu kurnaz makinelerde (bu onlara özgü bir tutku gibidir) üretilen her şey yapay boşluklarla birbirinden ayrılmakta, hataları düzeltilmekte, filmler özel efektlerle doldurulmakta, metinler istenildiği kadar uzatılıp, yinelenebilmektedir. Kullanıcı da bu sınırsız işleve sahip araç tarafından büyülenmektedir” (Baudrillard, 2005c, s. 80).

Dini içerikli filmlerin aşamadığı engel de budur: gösterge, aşkınlıkla olan bağı kopartılıp yüzeye dönüştürüldüğünde ve onları metafiziksel dünyaya bağlayan kökleri söküldüğünde, düşselliğini kaybetmekte ve artık çekilmez olmaktadır. Katıksız bir integral gerçeğe dönüşen gösterge, amacıyla ters düşmektedir

(Baudrillard, 2005c, s. 25). En etkileyici oldukları an, fantazma oldukları andır. Baştan çıkarma, yüzeyde gerçekleşmektedir. Söylem hakikatin derinliğine yö-neldiğinde, onu kullandığında, geçersiz kılmakta ve yerine imgelerin cazibesini ve tuzağını koymaktadır. Kurgu, söylem ve imge baştan çıktığında, eş güdümlü olarak izleyiciyi de baştan çıkardığında, anlamı gösterge uğruna kurban ettiğın-de, dil de aynı şekilde baştan çıkmaktadır (Baudrillard, 2005a, s. 70). Anlatılan bir kıssadan kimseye en ufak bir hisse bile düşmemektedir. Cümleler dahi ger-çek anlamda yargı bildirememektedirler. Üstelik ilerleme nosyonu ve rekabet ortamı, bunu yapmaya istekli ortakların sürekli hazır ve nazır olmalarını kolay-laştırmaktadır. Birey ve gösterge arasını dolduran bütün iletişim ve enformasyon araçlarının olduğu gibi sinemanın da görevi, kusursuz yansımanın sürekliliğini sağlayacak yeni göstergeler üretmektir. Sayıların projeksiyonunda kesilip biçilen sahneler, uzam algımızın sınırlarını aşan açılar, nesneye her yönden gelen ışıkların eritip buharlaştırdığı gölgeler, zoomlar, filme gömülmüş olan müzik, gerçeği müstehcenleştirmektedir. Gerçek hayatta olmayacak derecede imgeye itilmemiz, müstehcenleştirmeyi artıran bir diğer faktördür. Zaten gerçeğin ya-paylaştırılması, başlı başına bir müstehcenleştirmedir. Baudrillard'ın ifadesiyle:

“Her türlü gerçek olasılığını kusursuz bir duplikasyonla caydırma, makroskopik bir aşırı sadakat, hızlandırılmış bir yeniden yönlendirme, doyurma, gerçeğe ve gerçeğin canlandırılması arasındaki uçurumun kapanması sonucunda, gerçeğin enerjisinin içinden geçtiği ayrık kutupların içten patlamasıyla caydıran bu hiper-gerçeklik, hem sistem hem de gönderen olarak ortadan kaldırıp model düzeyine yükselttiği gerçeği yok etmektedir” (Baudrillard, 2008, s. 58).

İmgeleri kusursuzlaştırma müdahaleleri -güzelden güzel, gerçekten daha ger-çek kılma- imgeyi kendi kendini aşmaya mahkûm etmek anlamına gelmektedir. Sinemada, tutkunun ortaya çıkması ve imgelere tutkuyla bağlanabilmemiz için zıtlıklar törpülenmektedir (Baudrillard, 2002, s. 54). Karşıtlıkların yerlerinden edilmesiyle doğru-yanlış, iyi-kötü, güzel-çirkin gibi kavramları ve bunlarla ni-telendirilebilecek olgu ve olayları aktarmak da zorlaşmaktadır. Bu dairesel bir harekettir, “zira aşılmış geçilen bu özellikler, olumlu anlamda yüceltilmiş ve do-layısıyla karşıtlarının anlamlarını kendi hesaplarına geçirmiş olmaktadır” (Ba-udrillard, 2011, s. 9-10). Hatta her kavram çifti, imgeye içkin kılınmaktadır.

Simülakr tecrübesinde/sinemada yaşanan rezonans halini Baudrillard ‘orji sonrası hal’ olarak ifade etmektedir. Orji¹⁰, tüm savunma mekanizmalarını, tüm

¹⁰Yunanca orginin, mistik inançlarda özellikle Dionysos ve Kibele adına yapılan ayine verilen isimdir. Erkeklerden daha çok kadınların rol aldığı bu ayinlerde hayvan kanı içildikten sonra, esrime (extacy) halinde toplu cinsel ilişkiler yaşanmaktadır.

toplumsal yasaları, metafizikle bağlantılı tüm tabuları yıkarak ‘özgürlüklerin’ patlamasıdır. Karşı kutupların içe çökmesiyle, sinemanın vaat edebileceği en üst nokta böyle bir esrime halidir. İzleyicinin karşıya, sahnenin diğer tarafına değil, ekranın içerisine yerleşmesi, duygu boşalmaları buna işaret etmektedir (Baudrillard, 2010a, s. 9). Bu, bireyin kendinden geçmesi, sinemanın bireyi ayartmasıdır. Din eğitimi için böyle bir aracın kullanımı, kendi kendini yok etmek anlamına gelecektir. Dostoyevski’nin veciz bir şekilde belirttiği gibi, en başta imanın en saf hali, iradenin en saf olmasıyla ortaya çıkacaktır. Tutkuların esiri olmuş bir insan, kendinden geçmiş kitleler, hakikati tecrübe etmek için gerekli olan dinginliği hafife alacaklardır (Dostoyevski, 2014, s. 328 vd).

Rol modellerle özdeşleşme bir diğer sorunu oluşturmaktadır. Model, doğası gereği bütün rol algılarını aşarak ön plana yerleşmektedir. Starlar, karanlıkta bir an parlayıp yoklukta kaybolan flaşlar gibidir; ışıkları süreklilik göstermez, çevreyi anlatmaz ve herhangi bir yola da işaret etmezler (Baudrillard, 2005a, s. 119). Durumları daha çok, bir kavşakta olduğu yerde sürekli dönüp duran yön levhaları gibidir. Dini bir imgede bile, izleyenleri manipüle edip niyetlerini kötüye kullanma ihtimali her daim mevcuttur. ‘İdol’ olmaları demek, bir göndergeyle olan bağı koparıp ilgileri bütünüyle kendinde toplamaları demektir. Onlar, zenginlik değil zenginlik göstergeleri üreten politik iktisat gibi, sadece simülakra için olan takas edilemeyen değere, olay olmayan olaya, tabii ki pazarlanması/kâr getirmesi amacıyla üretmeye güdülenmişlerdir (Baudrillard, 2005b, s. 138). Anlam transferi için bir araç olan idol, zamanla anlamın yerini alabilir çünkü ancak bu şekilde varlığını devam ettirebileceğini çok geçmeden anlayacaktır. İlkesel olarak, imlemeye çalıştıkları kutsallıkla aralarında aşamayacakları kategorik bir ayrım bulunmaktadır. Sinema starı, iradeyi aşarak büyülemek amacındayken kutsallık, iradeyi tahkim edip bir taraftan öbür dünyayla/kozmetik zaman ve mekânla bağ kurmaya çalışırken diğer taraftan sorumluluk yükler. Starın aktör/aktris olması gerekir; yüzü/yüzeyi, kendi ruhunun bir yansıması, duygulanımlarının tezahürü değildir, ‘-miş gibi yaparak’ hakikatin varlığını değil yokluğunu gizlemeye çalışmaktadır. Bu gizlemeyi yapabildiği ölçüde başarılı olmaktadır. Hakikati, jest ve mimiklerinin, haddinden fazla zoomlanan gözbebeklerinin, kostümlerin, üzüntü ve sevinçlerinin değersizliğinde yapaylaştırması gerekmektedir (Baudrillard, 2005a, s. 118.). Trajik bir biçimde, filmin sonunda alkışlar, bravolar ve diğer beğeni bildiren davranışlar eşliğinde bir sonraki projede yeniden doğmak üzere öldürülmekte; ekranın karanlığına, hiçliğin dipsiz kuyusuna mahkûm edilmektedir. Diğer taraftan, sinematerapi gibi sinema, psikoloji ve değerler iç içe geçtiği yeni taktiksel edimler, seküler

bir rasyonaliteyi benliğin içine yerleştirmektedir. Konuyu ele alan çalışmaların da ifade ettikleri gibi, insanın bireysel ve toplumsal sorunları ile inşa edilmiş bir dil oyunu arasında kurulan ilişki, zihnin işleyişine dâhil edilmektedir. Başka bir deyişle atanan ve düzenlenen metaforlar, bir tür ilaç gibi kullanılmaktadır zira “metaforlar benliğin, hayatın ve ötekilerin içsel imgelerini yansıtır ve bu yolla kişilerin kendilerini daha açık bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olan birer katalizör vazifesi görür” (Coşkun, 2015, s. 183). Burada tuhaf olan, dili dönüştüren ve imgeyle aktarılan, kişiye dışsal bir bağlamın zihnin mantıksal işleyişini teğet geçerek –ki zihnin topoğrafik sınıflandırmasının bütünlüğün kaybedilmesine sebep olmasının sonuçları, Freud’un sınıflandırmasına yönelik eleştirilerden beri bilinmektedir- yaratıcı bölümü hedeflemesinin yine kişi tarafından sanki kendi fiili gibi görülmesidir.

Kutsalla ilişkili kişilerin ve olayların yeniden canlandırılması başka açılardan da zorluklarla karşı karşıyadır. İlerleme düşüncesinin karakteristik olduğu bir sistemde, ‘şimdi’ sürekli olarak ‘dünden’; ‘gelecek’ de ‘şimdiden’ daha yüksek bir mükemmellik düzeyinde konumlanacaktır. Geçmişe özlem, geçmişe dönme arzu ve çabaları veya geçmişten özsel bir biçimde ders alma ve onu rehber tayin etme, simülasyon tarafından radikalleştirilecektir. Diğer taraftan dünün ve bugünün sentezine ulaşmaya çalışmakta da farklı bir sıkıntı ile karşılaşılabilir: her daim diğerinin yerini alma tehlikesinin bulunmasının beraberinde getirdiği meşruiyet krizi bunun en önemlilerindedir. Gelenek ve modernite arasında trajik bir kimliği taşımaya mecbur görünen, gelenek ve modernitenin aynı anda biçimlendirdiği toplumların bireyleri için simülakrlar, trajedinin daha fazla derinleşmesi yönünde işlevsel olacaktır. Dini ya da geleneksel bir temanın, bir simülakr aracılığıyla sunumu, simülakrla ilgili olması hasebiyle bilinçdışı ya da arzuyu edimselleştirdiği gibi, temanın içeriği de bilinçte bir uyarılmayı gerçekleştirecektir. Her bir tekrarda trajedi, daha fazla büyüyecektir. Bu durum ise, simülakrın bir sonraki seferde daha fazla etki edebileceği bir alan açacaktır. Daha önce zikredildiği gibi, akla dair aşırı vurgunun aksine, simülasyonun duygular yoluyla kendi gerçekliğini oluşturmuş olması, trajediyi tamamlayan diğer olumsuz kutbu teşkil etmektedir. Yani, simülakrın dindarlığın oluşmasına ya da güçlenmesine katkıda bulunduğu kabul edilecek olsa bile bu, kökleri bilinçdışında bulunan duygular üzerinde gerçekleşmiş olacaktır. Tıpkı varsayımsal bir iradenin varlığında olduğu gibi, dindarlık da kişiliği inşa edebilecek bir potansiyelden uzak kalacak, bilişsel ve davranışsal imkânları mümkün en alt seviyede tutmaya çalışacağından -zira bilgi ile bütünleşmiş bir davranış, gerçek anlamda ahlaki bir davranış olacaktır- belki de bir yanılısamadan ibaret olacaktır.

Anlamlandırmanın ilkesinin ‘bugün’ olması, kutsala saygısızlık olarak görülebilir. Bundan başka, kusursuz bir hikâyenin kusurlu gerçek hayatta izdüşümünün olmaması sebebiyle, örnekliği gerçekçi olmayacaktır. Birey, kusursuzluktan anlık olarak etkilense dahi, er veya geç zıtlığı fark edecektir. Mütakabiliyeti olmayan kategoriler üzerinden anlam transferi mümkün olmayacaktır. Çağlar üstü özelliğini haiz bir din için, gerçekte içselleştirilmemiş bir hakikatin perspektife bağımlı bir somutlaştırması, her halükarda sorunlu olmaktadır.

Sonuç

Simülasyon evrenin ve simülakrların işlevlerinin en önemli kanıtlarından ve aynı zamanda sinemanın bir din eğitimi öğretim aracı olarak kullanılmasının problemlili olacağına en belirgin işaretlerinden birisi, her türlü bireysel-işbirlikli aktivitelerle, tikel-tümel yaklaşımlarla ya da yasalar-ahlaki normlarla girilen bütün iyileştirme faaliyetlerinin hüsrana neticelenmesidir. Zararlı alışkanlıkların ve suçların hiperbolik artışı bunu net bir biçimde göstermektedir. Şüphesiz ki, Baudrillard’ın düşünce sisteminin de eksik ya da hatalı yanları olabilir. Fakat sinemanın bir öğretim aracı olarak kullanımına artan ilgiyi dengeleyecek bazı uyarıların olması gereklidir ve Baudrillard’ın bunu içerden gerçekleştirmesi hayati bir önem taşımaktadır. İzleyici kitlesinin sürekli olarak büyümesi, empati ve sempatiyi aktarması bir avantaj olarak görülebilir fakat en azından yan etkilerinin de hesaba katılması gerekmektedir.

Genel okuyucu için Baudrillard’ın düşünceleri, sağduyunun kabul edebileceğinin ötesinde ve aşırı görülebilir. İçinde yaşadığımız dünyanın, bir simülasyon olduğuna inanmak ve varoluşumuzun simülakrların bir üretimi olarak görmek, muhakkak ki kolay olmayacak bir edimdir. Zira ikna edilmiş bir yanılmanın dışındaki ‘gerçek’ dünyanın tasavvuru, oldukça zordur. Ne var ki, Batı uygarlığına yönelik şiddeti ve içeriği zamana göre değişen eleştiriler de, söz konusu bu uygarlığın ontik farklılığına işaret etmektedir. Sinemanın bir öğretim aracı olarak din eğitimi uygulamalarında kendine yer bulması, bu açıdan paradoksal bir görünüm arz etmektedir. Salt fayda-zarar ilkesinden hareketle, ontolojik değerlendirilmesi yapılmamış bir tekniği kullanmak, dinin kendi özünü uyuşturacak sonuçlar doğurmasına sebep olacaktır. Bu açıdan onun düşünceleri, din eğitimi uygulamalarında işe koşulan tekniklerin en azından risklerini gözetmenin gereğini ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- Altıntaş, R. (2005). *Din ve sekülerleşme*. İstanbul: Pınar Yayınları.
- Altun, F. (2006). “M. McLuhan ve J. Baudrillard’ın medya kuramlarının karşılaştırmalı çözümlemesi” (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi SBE, İstanbul.
- Baudrillard, J. (1991). *Sessiz yığınların gölgesinde ya da toplumsalın sonu* (O. Adanır, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2002). *Tam ekran* (B. Gülmez, Çev.). İstanbul: YKY.
- Baudrillard, J. (2005a). *Baştan çıkarma üzerine* (A. Sönmezay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2005b). *İmkânsız takas* (A. Sönmezay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2005c). *Şeytana satılan ruh* (O. Adanır, Çev.). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2006). *Kusursuz cinayet* (N. Sevil, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2008). *Simgesel değiş tokuş ve ölüm* (O. Adanır, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Baudrillard, J. (2009). *Gösterge ekonomi politiği hakkında bir eleştiri* (O. Adanır ve A. Bilgin, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Baudrillard, J. (2010a). *Kötülüğün şeffaflığı: aşırı fenomenler üzerine bir deneme* (I. Ergüden, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2010b). *Sanat komplosu* (E. Gen ve I. Ergüden, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Baudrillard, J. (2011). *Çaresiz stratejiler* (O. Adanır, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Baudrillard, J. (2014). *Simülasyon ve simülakrlar* (O. Adanır, Çev.). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Bayrı, D. (2011). Gözün egemenliği tarihin sonu mu?. *Özne Dergisi*, 14, 93-104.
- Benjamin, W. (2015). *Fotoğrafın kısa tarihi: teknik araçlarla yeniden üretim çağında sanat eseri* (G. Sarı, Çev.). İstanbul: Zeplin Yayınları.
- Betül O. D. & Şener, N. K. (2014). *Medya ve din*. İstanbul: Köprü Kitapları.
- Bogard, W. (1990). Closing down the social: Baudrillard’s challenge to contemporary sociology. *Journal of Social Theory*, 8(1), 1-15.
- Borges, J. L. (1993). *Alçaklığın evrensel tarihi* (Z. Çağlayan, Çev.). İstanbul: Telos Yayıncılık.

- Coşkun, M. K. (2015). Değerler eğitiminde sinematerapinin imkânı ve gücü. Bilal Yorulmaz ve diğerleri (Ed.). *Sinema ve Din* içinde (s. 175-192). İstanbul: DEM Yayınları.
- Coşkun S., Saraçlı, S. (2015). Dini içerikli filmlerle karşı tutum ve davranışların din eğitimi bağlamında istatistiksel tekniklerle incelenmesi: AKÜ İslami İlimler Fakültesi öğrencileri üzerine bir uygulama. Bilal Yorulmaz ve diğerleri (Ed.). *Sinema ve Din* içinde (s. 109-129). İstanbul: DEM Yayınları.
- Deleuze, G. (2015). *Anlamın mantığı* (H. Yücefer, Çev.). İstanbul: Norgunk Yayıncılık.
- Deleuze, G. (2017). *Fark ve tekrar* (B. Yalım ve E. Koyuncu, Çev.). İstanbul: Norgunk Yayınları.
- Doğan, B. O., Şener N. K. (2014). *Medya ve din*. İstanbul: Köprü Kitapları.
- Dostoyevski, F. M. (2014). *Karamazov kardeşler* (N. Yalaza Taluy, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Gane, M. (1991). *Baudrillard's bestiary: Baudrillard and culture*. London: Routledge
- Güler, Z. (2004). Şeyh Galib divanında ayna sembolü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 103-121.
- Güzel, M. (2015). Gerçeklik ilkesinin yitimi: Baudrillard'ın simülasyon teorisinin temel kavramları. *FLSF*, 19, 65-84.
- Kellner, D. (2009). "Baudrillard and the art conspiracy". Jean Baudrillard: Fatal Theories içinde, David B. Clarke, Marcus A. Doel, William Merrin, Richard G. Smith (Ed.). London: Routledge.
- Kellner, D. (1989). *Jean Baudrillard: From marxism to postmodernism and beyond*. Standford: Standford University Press.
- Koch, A. M & Elmore, R. (2006). "Simulation and symbolic exchange: Jean Baudrillard's augmentation of Marx's theory of value". *Journal of Politics & Policy*, 34(3), 556-575.
- Korkmaz, M. (2015). Din dersi öğretmenlerinin bir öğretim materyali olarak filmlerden yararlanma durumu. Bilal Yorulmaz ve diğerleri (Ed.), *Sinema ve Din* içinde (s. 85-107). İstanbul, Türkiye.
- Korukçu, A., Güngör, M., Ardahanlı, Ö. (2015). Animasyon filmlerin değerler bağlamında değerlendirilmesi. Bilal Yorulmaz ve diğerleri (Ed.), *Sinema ve Din* içinde. (s. 53-83) İstanbul: DEM Yayınları.
- Kur'ân-ı Kerim Meâli. (2017). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Kutsal Kitap (Tevrat, Zebur, İncil). (2010). İstanbul: Yeni Hayat Yayınları.
- Lane, R. J. (2001). *Jean Baudrillard*. London: Routledge.

- McLuhan, M. (2013). *Understanding media: The extensions of man*. Berkeley: Ginko Press.
- Pawlett, W. (2007). *Jean Baudrillard: Against banality*. London: Routledge.
- Peters, F. E. (2004). *Antik Yunan felsefesi terimleri sözlüğü* (H. Hünler, Çev.). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Postman, N. (1994). *Televizyon öldüren eğlence* (O. Akınhay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yok oluşu* (K. İnal, Çev.). İstanbul: İmge Yayınları.
- Schumpeter, J. A. (1950). *Capitalism, socialism and democracy*. New York: Harper and Brothers Publishers.
- Turan, M. (2007). Nihilizm ve Jean. *EÜHFD*, 11(1-2), 87-103.
- Vrabec, N. & Polievková, P. & Moravčiková M. (2013). The role of media literacy development as a part of religious education curriculum. *European Journal of Science and Theology*, 9(5), 211-223.
- Walters, J. (2012). *Baudrillard and theology*. London & New York: T&T Clark International.
- Yorulmaz, B. (2013a). *Filmlerle din kültürü ve ahlak bilgisi dersi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yorulmaz, B. (2013b). Pepee çizgi filminin din ve değerler eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(6), 438-448.
- Yorulmaz, B. ve Tanrıverdi Z. K. (2015). Din ve değerler eğitimi açısından keloğlan çizgi filminin değerlendirilmesi. Bilal Yorulmaz ve diğerleri (Ed.), *Sinema ve Din* içinde (s. 29-53). İstanbul: DEM Yayınları.
- Yorulmaz, B. (2016). *Sinema ve din eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları.

Extended Abstract

The Possibility of Using Cinema as a Media Tool in Religious Education: An Evaluation in The Context of Baudrillard's Theory of Simulation

Süleyman GÜMÜŞ, Corresponding Author, Dr.

E-Mail: suleymangumus@yahoo.com.

ORCID: 0000-0003-2202-5121

Introduction

The growing role of the media in everyday life brings with it debates on its positive and negative aspects, or on its possibilities and limitations. The fact that having wide effect of media on almost all arenas, or in other words its success in the intermediary role, makes it hard to make a definite decision about it. So, in addition to those who think that media tools needs to be utilized in religious education as well as in other fields because of its success, there are also those who have the view that the media tools are very modern product of modernity and not appropriate to use in many fields. For example, Neil Postman, author of *Amusing Ourselves to Death*, *The Disappearance of Childhood*, claims that media tools are far more capable function than information transfer, and that they deeply affects human existence (Postman, 1994; 1995).

The cinema, which is one of the most common media tools, is being used increasingly in education. According to Baudrillard, an influential media and

cinema critic, the signs in modern culture are not having a sense on the grounds and that they are deprived of their referents.

For Baudrillard, as soon as the cinema film comes across people, the frame disappears and they are being invited to a digital life (Baudrillard, 2010b, p. 30). In this virtual reality, where everyday living facts are presented as more “real” than they are, the phenomenon that occurs between individual and movie films can be expressed by “resonance” (Postman, 1994, p. 26), (resonance, as a technical term, means the overlap of frequencies. Accordingly, the two conflicting sources of frequency remain at the frequency of the strong until the weaker one disappears). Whether or not there is physical reality until the collapse of the Tacoma Narrows Bridge has been a matter of debate. The Tacoma Narrows Bridge is caused by wind-induced oscillation, where the frequency of the bridge is equalized with the frequency of the wind, resulting in resonance, causing the bridge to collapse). The individual who is relatively stable in time and space pulls towards the frequency of the presentation in the cinema film, and voluntarily participates in this process which is incompatible with the personality in essence.

1. Simulation Theory

The ironic side of Baudrillard’s system of thinking is utilizing tales which are not modern at all to criticize the modern world. As it is known, the tales are the ones that have problematic relations with reality; more precisely they are in a reality crisis and only find ‘existence’ in this crisis. Moreover, although they are a form of sense, they can also be seen as the manifestations for the destruction of reality of unconscious or imagination. At the same time tales attract people by using these destructions. Nonetheless, traditional societies do not live in the world of the tale and myths despite their prevalence -even if we accept that the imaginary/mythic world encompasses them all around- because there is also a reality universe in which the tale/narrative is built likewise/symmetrically. Then what is the link between tales and simulation? The simulation universe shares the same space with the tales for reasons such as being independent of the logic rules and the source of its own reality being itself. Baudrillard explains the simulation as “reproducing/augmenting a reality lacking reality or origin through modellers” (Baudrillard, 2014, p. 13).

Indicators have surrounded us with an unlimited variety; God can only find himself as an indicator. The source of all meanings, even God, as the interchange

of semantic relations, is a mere indication in simulations (Baudrillard, 2006, p. 20). According to Baudrillard, the simulation universe, which means that a reality is substituted and is more perfect/hyperreal than reality, took its place by covering the world of truth like a membrane (Baudrillard, 2010, p. 23). This cultural universe does not have an authentic root, nor has it been conditioned on any idea or purpose. It does not aim to achieve any principle of goodness or justice, nor of good conception. This universe, which obtains its absolute depth from its absolute shallowness which unlimitedly reflects blinks with illusions, can only be perceived through real-world objects or expressions concerning of them (Deleuze, 2015, p. 23-4). For this reason, Baudrillard often refers to comparative explanations of the simulation universe. Disneyland which is one of the most impressive models of simulation, is the perfect combination of simulacra layers. Disneyland which consists of mix of fear, contradictions and mysteries, gives a collective pleasure similar to religions (Baudrillard, 2014, p. 27). Another example is II. Ramses as a mummy. The mummy after the mummy showed up in the modern world, that is, after entering the modern world by leaving its mysteries at the door, it began to rot (Baudrillard, 2014, p. 23). These two examples show that there is an irreparable discrepancy between the world of reality and the universe of simulation. Baudrillard implies that something that has the appearance of something, in fact, is not the thing, with the breaking of the bond with the metaphysical world that gives authenticity to things. Only the material for the indicator and the production remains. In the desire of visual continuity, simulacra fill our souls from our eyes and transform all the sacred things that are wrapped in secrets into an object of ethnological, anthropological, etc. As a result, the simulation universe has become closed circuit since it has broken its bond with transcendence. For this reason, the simulacrum as an indicator does not have any referent.

2. Temptingness of Simulation

Marshall McLuhan, who works on communication tools, has formulated the phrase 'medium is the message', suggesting that the media that transferred the message is also inevitably shaping the content (McLuhan, 2013, p. 23). According to this, mass communication manipulates the messages parallel to its nature. However, in order for the media to be able to transform the message, the individual/society must be tempted, and massification of society is necessary for this process to take place on the social scale. It is not only the mass media

that constitute the mass; there are many tools that can come to mind, especially commercial products, create many masses from the society. The seduction is possible only on a ground where freedom can be assumed. But how much is it possible to talk about will in the absence of sense? The will is produced synthetically as it is in material things. So the simulation is able to overcome the paradox that it faces (Baudrillard, 1991, p. 57).

3. Using Cinema as a Simulation Model in Religious Education

In general, studies on existing or possible relationships between various information tools and religious education are being carried out (Doğan&Şener, 2014). The fact that it's appealing to large number of people and taking into consideration more than one sense organ, make cinema a current educational issue. However, the machines only produce machines. The texts, images, films, speeches, produced in the computer are the result of mechanical production and carry the characteristics of this production (Baudrillard, 2005c, p. 80). This is also the obstacle that religious films cannot overcome: the indicator loses its imaginarieness when it is torn from the bond of transcendence and transformed into a surface, and it is no longer unbearable. Baudrillard expresses the resonance state experienced in the simulacra experience / cinema as 'after the orgy' state. Orgy is the explosion of 'liberties' by destroying all defense mechanisms, all social laws, all the taboos associated with metaphysics. (Baudrillard, 2010a, p. 9). With the collapse of the opposite poles, the highest point that the cinema can make audience reach is such an ecstasy. It is pointed out that the viewer is not on the other side of the stage but on the inside of the screen and emotions emerge (Baudrillard, 2010a, p. 9). Identification of role models is another problem. The model is putting itself to forefront by ignoring its objects. The stars are like flashes that flash in the dark for a moment; their lights aren't enduring, they do not brighten the environment and they do not point to any roads.

Conclusion

Undoubtedly, it is not easy to believe that the world we live in is a simulation and to admit that our existence is a product of simulacra. Because the imagination of the real world outside of a familiar illusion is rather difficult. Baudrillard explanations emphasizes the fact that before using this tool which has suspicious features in the field of religious education that affects human beings ontologically, it is necessary that further investigations should be done.

Okul Öncesi Dönemdeki Korunmaya Muhtaç Çocukların Ahlâki Değer Yapılarının Çocuklara İlişkin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Ankara Örneklemi*

Investigation of Moral Value Structures of 61-72 Months old Indigent Children According to Some Variables: The Case of Ankara**

Elif YORGUN YASAR, Sorumlu Yazar, Öğretmen.
Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.

E-mail: yorgun1992@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-5430-9201

Saide ÖZBEY, Doç. Dr.
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi.

E-mail: saideozbey@gmail.com, sozbey@gazi.edu.tr

ORCID: 0000-0001-8487-7579

ISSN: 1303-880X
e-ISSN: 2667-7504
<http://ded.dem.org.tr>

Geliş/Received: 06.03.2018

Kabul/Accepted: 29.06.2019

Makale Yayın: 25.12.2019

Makale Türü/Article Type:

Araştırma/Research

Atıf/Citation: Yorgun Yasar, E. & Özbey, S. (2019). Okul öncesi dönemdeki korunmaya muhtaç çocukların ahlaki değer yapılarının çocuklara ilişkin bazı değişkenlere göre incelenmesi: Ankara örneklemi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (38), 41-70. DOI: 10.34234/ded.402313

* Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde Doç.Dr. Saide Özbey danışmanlığında Elif Yorgun Yasar'ın yüksek lisans çalışmasından üretilmiştir.

** This research makes up a part of the post graduate study presented by Elif Yorgun Yasar under the counseling of the Assoc. Prof. Saide Özbey in Gazi University, Institute of Education Sciences.

Öz: Araştırma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden korunmaya muhtaç olan 61- 72 aylık çocukların ahlaki değer yapılarının kurum ile ilgili bazı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu değişkenler kurumda kalma süresi, aile yanına izinli gitme durumu, yakınları tarafından ziyaret edilme durumu, kardeşleriyle birlikte/ayrı olma durumu ve korunma altına alınma nedeni olarak ele alınmıştır. Araştırmada “Genel Bilgi Formu (Korunmaya muhtaç olan çocuklarla ilgili)” ve “Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2015- 2016 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde çocuk evlerinde kalan 61–72 aylık korunmaya muhtaç çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna Ankara ilinde çocuk evlerinde kalan 61- 72 aylık korunmaya muhtaç olan bütün çocuklar dahil edilmiştir (N=48). Verilerin analizinde; cinsiyetlerine, aileleri yanına izinli gitme durumlarına, aileleri tarafından ziyaret edilme durumlarına ve kardeşleriyle ayrı/birlikte olma durumlarına göre karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi; kardeş sayılarına, kurumda kalma nedenine ve kurumda kalma süresine göre karşılaştırılmasında Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, korunmaya muhtaç çocukların ahlaki değer yapısı belirleme ölçeğinden aldıkları puanlar arasında; aile yanına izinli gitme durumu ve korunma altına alınma nedeni değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Kurumda kalma süresi, kardeşleriyle birlikte/ ayrı olma durumu ve yakınları tarafından ziyaret edilme durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$).

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, Çocuk, Ahlaki değer, Korunmaya muhtaç çocuk, Çocuk evleri.

&

Abstract: The study was conducted to investigate the moral value structures of 61- 72 months old indigent children continuing their education in preschool institutions, according to some variables related to the institution. These variables are considered as; the duration of stay in the institution, permission to visit the family, visitation by their relatives, being with or being separated with their siblings, and protective factors all are taken into consideration. In the research, “General Information Form (about children in need of protection)” and “Moral Value Structure Determination Scale” were used. The universe of the study consists of 61-72 months old children in need of protection in the Children’s Homes in Ankara in the 2015-2016 academic year. The study group of the research

included all 61-72 months children in need of protection living in Children's Homes in Ankara (N = 48). In the analysis of the data; gender, being allowed to visit their families, being visited by their relatives, being with their siblings / being separated with their siblings variables will be compared via Mann Whitney U test. Kruskal Wallis test was used to compare the number of siblings, reason of stay and duration of stay in the institution. According to the results of the study, the scores the children obtained from Moral Value Structure Determination indicate that there was no significant difference between the variables of being allowed to visit their families and the reason for being under protection. ($p > 0.05$). It was concluded that there was a significant difference in terms of the variables of duration of stay in the institution, being with or being separated from siblings and visitation by relatives ($p < 0.05$).

Keywords: Preschool education, Children, Moral value, Children in need of protection, Child safe homes.

Giriş

Toplumsal yapı ve onu oluşturan toplumsal ilişkiler süreç içinde değişime uğramaktadır. Yaşamın her alanının değişmesi ile birlikte insanların amaçları, inançları, değer yargıları, sanat anlayışları da değişmektedir. Toplumla uyum sağlama çabasında olan birey, bu değişimlerden etkilenmektedir. Birey, içinde bulunduğu değişen toplumun gelenek görenek, ahlak gibi değerlerini içselleştirerek o toplumun bir parçası haline gelmektedir. Toplumun küçük bireyi olan çocuk, içinde bulunduğu çevreden, girdiği ortamlardan, iletişim halinde olduğu kişilerden, aldığı eğitimden etkilenmektedir. Bu içselleştirme ve uyum sağlama çabası sonucunda çocuğun sahip olduğu değerlerin toplumsal değerler ile paralel olması beklenmektedir. Toplumun kabul edebildiği, çocuğun topluma uyumunun sağlanmasında yapması ve yapmaması gereken kurallar içerisinde iyi insan özelliklerini taşıyabilmesi, değer olarak tanımlanmaktadır. Değerler ve davranışlar bir bütün olarak ele alınır. İnsan içinde bulunduğu toplumun değer yargılarından etkilenirken, davranışları doğrultusunda da toplumdan takdir görmek istemektedir. Sevgi, saygı, dürüstlük, nezaket, temizlik vb. değerler toplum tarafından onay verilen değerlerdir ve bu değerlere sahip olan birey toplumda değer görmeyi beklemektedir. İçinde yaşadığı topluma ayak uydurup uyduramaması ise ahlaki gelişim düzeyini yansıtmaktadır (Arabacı ve Akgül, 2013; Dirican, 2013; Özbey, 2012; Öztürk, 2011; Sağ, 2003; Yazıcı, 2013; Yörükoğlu, 2007).

Maslow, insanın değerlerine göre önceliklerini belirlediğini, amaçlı uzun vadeli faaliyetlerini değerlerine göre düzenlediğini ve bu sebeple de insanın bir değerler hiyerarşisine sahip olması gerektiğini savunmaktadır. En temel değer grubunu ise “ahlaki değerler” olarak ele almaktadır (Aydın, 2006). Bireyin, toplumun ve insanlığın gelişmesi, diğer değerlerin yanında özellikle ahlaki değerlere dayanmaktadır. Ahlaki değerler olumlu hedef göstererek davranış imkânı sağlamakta ve toplumdaki tutulmamaktadır. Dolayısıyla toplumla iç içe olan insanın, bulunduğu toplumu etkileyen ahlaki kurallardan ayrı olması düşünülmemektedir. Ahlaken alt seviyelerde kalmış bireyler bu dengeyi kuramakta ve toplumsal değer yargıları doğrultusunda hareket edememektedir. Bu insanlar toplumda dışlanmakta ve sağlıklı bir kişilik yapısı gösterememektedirler (Çağdaş ve Şahin, 2002; Çalışkur, 2010; Öztürk, 2003).

Toplumu oluşturan insanın kişilik sahibi olabilmesi ancak değerlerle mümkün olabilmektedir. Bunun nedeni değerlerin insanın içinde kök salmış olmasıdır. İnsanın küçük yaşlardan itibaren toplum içinde iyi ve doğru davranışı öğrenerek yapması, ileri dönemlerde topluma uygun ahlaki davranışlar sergilemesinin temeli olacaktır ve çocukluk dönemi temel değerlerin kazanımı konusunda en verimli dönemdir. Okul öncesi eğitimi ile çocuklar paylaşmayı, dayanışmayı, sosyalleşmeyi, birlikte çalışmayı öğrenmektedirler. Bununla birlikte dürüstlük, azimli olma, yardımsever olma, kendine güven, saygı, işbirliği gibi birçok ahlaki değerlerin kazanılması okul öncesi eğitimle hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda eğitimci, çocuklara sürekli olarak ahlaki mesajlar iletmektedir. Küçük çocukların bilişsel yapıları, kuralları ve ahlak ilkelerini anlamlandırma konusunda yeterli değildir. Çocuklar için soyut olan ahlaki kurallar ve kavramlar, eylemlerle ve somut yollarla açıklanarak benimsenmesi gerekmektedir. Çocukların bu kurallara uyumu ve davranışları ahlaki değerlerini ortaya koymaktadır. Gerçekleştirdikleri davranışın sonucuna ve aldıkları tepkiye göre davranışın iyi veya kötü olduğunu anlamlandırmaktadırlar. Ailelerin, eğitimcilerin, çevrenin bu konuda duyarlı olarak çocukların en iyi şekilde geleceğe hazırlanma sorumluluklarının kendilerinde olduğu bilincinde olmaları gerekmektedir. Bu bilinç doğrultusunda toplumsal değerlere uygun rol modellerini çocuklara sergileyerek onların toplumun birer parçası olması yönünde yol gösterici konumunda olmalarıdır (Arabacı ve Akgül, 2013; Aydın, 2006; Aydın ve Gürler, 2014; Balat, 2012; Çağdaş ve Şahin, 2002; Çalışkur, 2010; Gül, 2013; Karatay, 2011; Kozan, 2012; Sapsağlam, 2016; Senemoğlu, 2015; Yaka, Yalçın ve Denizli, 2014).

Değer eğitiminin ilk başladığı kurum ise ailedir. Aile, çocuk için davranış biçimi kazanmasında, değerleri tanınmasında, içselleştirmesinde eşsiz bir eğitim yeridir. Çocuğun kişilik gelişimini destekleyerek sağlam temellere yerleştirmek, sahip olduğu kültürel değerleri ile çocuğun davranış kalıplarını şekillendirmek ailenin işlevleri arasındadır. Çocuk içinde bulunduğu ailenin ahlak çerçevesi içinde yetişecek ve ailenin içinde bulunduğu toplumun ahlak kurallarını benimseyecektir. Çocuğun hangi değerlere sahip olup olmadığını bilerek çocuğa o doğrultuda rehberlik yapma görevini aile üstlenmektedir. Doğruluk, büyüklere saygı, görgü kurallarına uyma, küçüklere ve güçsüzlere yardım, adil olma ve hak gözetme gibi değerlerin benimsenmesinde aile etkili bir şekilde devreye girmektedir. Aile ortamını sağlıklı ve sağlıklı ortamlar şeklinde değerlendirdiğimizde, sağlıklı aile ortamında büyüyen çocukların kendi doğrularını daha iyi dile getirebilen, kendisini savunabilen, duygu ve davranışlarının daha farkında olan çocuklar olurken, sağlıklı ailede büyüyen çocuklar dıştan denetimli bireyler olarak yetişmektedirler (Aydın, 2006; Beil, 1996; Kozan, 2012; Milli Eğitim Bakanlığı, 2013; Öztürk, 2011; Sapsağlam, 2016; Terzi, 2009; Yazıcı, 2013; Yörükoğlu, 2007; Yuvacı, 2013) .

Ebeveynler çocukların yetiştirilmesinde, karakter oluşumunda, değerlerin kazanımında en etkili rol modellerdir. Çocuk, model olarak öğrenmelerini gerçekleştirdiği bu dönemde, aile içindeki bir bireyin kendisiyle özdeşimini sağlamaktadır. Dolayısıyla üyelerin kişiliklerinde bir bozukluk olması durumunda olumsuz davranış örneğinin çocuğa yansıma ihtimali artmaktadır. İlk öğrenmelerin aile ortamında sağlandığı düşünüldüğünde, ebeveynin olumlu rol model örneği olması ve çocuğunun olumlu ahlaki davranışlarını pekiştirmesi sağlıklı toplumsallaşma noktasında da önemlidir. Bütün değerlerin temelinde olan sevgi değeri öncelikle ailede karşılanır. Ailede bu sevgiden mahrum büyüyen çocuk, bütün ihtiyaçları karşılanırsa bile psikolojik açıdan tutarsız davranışlar sergileyecektir. Çocuğun sağlıklı aile ilişkilerinden yoksun kalması, onun duygusal ve zihinsel gelişimini olumsuz biçimde etkileyebilmektedir. Doğru veya etkin bir şekilde değer kazanımı sağlanmadığında ileri dönemlerde bu, mutsuzluk ve uyumsuzluk kaynağı olabilmektedir. Sosyal kontrol aracı olarak şiddetin görüldüğü ya da gösterildiği ailelerde büyüyen çocukların ileriki dönemlerde şiddete eğilimleri de daha fazla olacaktır. Değer eğitimi ile olumlu iletişim becerileri kazanamayan bireylerin problemlerini konuşarak değil şiddete başvurarak çözmesi kaçınılmaz olacaktır. Annesiz babasız büyüme, dağılmış ailede büyüme, kavganın çatışmanın olduğu ortamda büyüme, aile dengesini bozacak anne ya da baba örneğini gözlemleyerek büyüme çocuğun ruhsal yapısını etkilemek-

te ve çocukta derin izler bırakmaktadır. Ailenin dezavantajlı fonksiyonlarından dolayı her çocuk öz aile ortamında büyüme şansına sahip değildir. Korunmaya muhtaç çocuklar, 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu ve 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu çerçevesinde ilgili mahkeme tarafından haklarında korunma kararı/bakım tedbiri alınan çocuklardır. Beden, ruh, ahlak gelişimleri tehlikede olup; ana ve/ veya babasız, ana ve/veya babası belli olmayan, ana ve/ veya babası tarafından terk edilen, ana veya babası tarafından ihmal edilip fuhuş, dilencilik, alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanma gibi her türlü sosyal tehlikelere ve kötü alışkanlıklara karşı savunmasız bırakılan ve başıboşluğa sürüklenen çocuklardır (Aydın ve Gürler, 2014; Beil, 1996; Erkan, 1995; İşkol Fidan, 2005; Kutlu, 1992; Sosyal Hizmetler Kanunu, 1983; Yalçın, 2010 ve Yörükoğlu, 2007).

Korunmaya ihtiyacı olan çocukların reşit oluncaya kadar bu kanun hükümlerine göre kurumca kurulan sosyal hizmet kuruluşlarında bakılıp yetiştirilmeleri ve bir meslek sahibi edilmeleri hususundaki gerekli tedbir kararı 3/7/2005 tarihli ve 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanununa göre yetkili ve görevli mahkemece alınmaktadır. Bu karar için gerekli belgeler kurumca düzenlenip ilgili mahkemeye gönderilmektedir. Haklarında derhal korunma tedbiri alınmasında zorunluluk görülen çocuklar mahkeme kararı alınıncaya kadar, bu kanuna göre kurulmuş kuruluşlarda veya aile yanında mahalli mülki amirin onayı alınmak suretiyle bakım altına alınmaktadır. Sosyal hizmet kuruluşlarının kendisine teslim edilen çocuk hakkında yapacağı inceleme sonucunda hazırlayacağı raporda, 5395 sayılı Kanun'un 9 uncu maddesi uyarınca çocuğun derhâl korunma altına alınmasını gerektiren bir durum olmadığı ve ailesine teslim edilmesinde herhangi bir sakınca bulunmadığı kanaatine varması hâlinde mülki idare amirinin onayı ile çocuk ailesine teslim edilebilmektedir. Mahkemece korunma kararı alınan korunmaya ihtiyacı olan çocuğun bakımı ve yetiştirilmesi bu kanuna göre kurulmuş kuruluşlarda olduğu kadar kurumun denetim ve gözetiminde bir koruyucu aile tarafından da yerine getirilebilmektedir. Korunma kararı genel olarak çocuk reşit olana kadar devam etmektedir. Ancak bu karar korunma kararına neden olan şartların ortadan kalkması halinde kurum yetkililerinin önerisi üzerine mahkemece çocuk reşit olmadan önce kaldırılabilmesi gibi reşit olduktan sonra da çocuğun rızası alınmak şartıyla devamı hususunda karar verilebilmektedir (Sosyal Hizmetler Kanunu, 1983).

Korunmaya muhtaç çocuklara verilen hizmetlerden en eski ve en yaygın olanı “kışla bakım modeli” olarak da adlandırılan kuruluş bakım hizmetidir. Bu hiz-

met modelinde 0-18 yaş arası korunmaya muhtaç çocukların korunma, bakılma, bir iş veya meslek sahibi edilme ve topluma yararlı kişiler olarak yetişmeleri büyük gruplar halinde sağlanmaktadır. Sonrasında kurumlar koğuş tipinden oda sistemine ve daha az çocuğun barındığı sistemlere dönüşmeye başlamıştır. Çocuk evleri siteleri ve çocuk evleri bakım modelleri ile korunma altına alınan çocukların toplumsallaşma süreci desteklenmektedir. Çocuk evleri sitesi, korunma ihtiyacı olan çocukların aynı yerleşkede bulunan birden fazla küçük müstakil binalardan oluşturulan site içinde bakımının sağlandığı, ev tipi sosyal hizmet biriminden oluşan kuruluştur. Çocuk evleri ise 0-18 yaşlar arasındaki korunmaya ihtiyacı olan çocukların kaldığı ev birimleridir. Her ilin sosyal, kültürel açıdan çocuk yetiştirmeye uygun bölgelerinde tercihen il merkezinde okul ve hastanelere yakın apartman dairesi veya müstakil dairelerde 5 ila 8 çocuğun kaldığı evlerdir (Kutlu, 1992; İşkol Fidan, 2005; Saçan, 2010; Sosyal Hizmetler Kanunu, 1983) .

Korunmaya ihtiyacı olan çocukların Türk örf, adet, inanç ve milli ahlakına sahip, kendisine güvenen, insan sevgi ve saygısıyla dolu, Atatürkçü düşünce ve Atatürk ilke ve inkılâplarına uygun olarak yetiştirilmeleri, bir iş veya meslek sahibi yapılmaları, koruma kararı kalktıktan sonra da toplum içinde izlenmeleri ve imkânlar ölçüsünde desteklenmeleri hedeflenmektedir. Çocuk evi sistemi ile çocukların, diğer kurum bakım yöntemlerine nazaran daha toplum ile iç içe olmaları sağlanmaktadır. Kışla tipi kurum bakımında büyüyen yetişkinlerin birçoğunun sorumluluk vs. davranışlar konusunda desteklenemediği; çocuk evi sisteminde çocuklar ile bireysel ilgilenilerek sorumluluk, paylaşma, özgüven, yardımlaşma, nezaket, saygılı olma davranışlarını daha kalıcı hale getirmek için uygun ortamlar sağlanmaktadır. Kurumların, koğuş tipinden oda sistemine ve daha az çocuğun barındığı sistemlere dönüştürülmesi ile kurulan ilişkilerin sıcak olması sağlamaktadır. Komşuluk ilişkileri, alışveriş alışkanlıkları kazandırılmakta ve çocuk evini kendi evi gibi benimseyerek huzurlu bir ortamda yetiştirilmektedirler. Çocukların toplumla iç içe olmasından dolayı toplumsal normları öğrenip onlara uygun yaşaması konusunda daha aktif desteklenebilmektedirler. Çocuk evlerinde 5 ila 8 çocuk kalmaktadır ve bu çocuklar ile beraber üç bakım elemanı düzenli olarak kalmaktadır. Bakım elemanları nöbet sistemiyle çalışmaktadır ve bu bakım elemanlarının mümkün oldukça değişmesi sağlanmaktadır. Çocuklar ile ilgilenen bakım elemanlarının kalıcılığının sağlanması ile çocuklarda güven duygusu, bağlanma duygusu desteklenmektedir. Çocuklarla ilgilenen personellerle kurulan güven ilişkisi ile psikososyal ve ruhsal gelişimleri olumlu etkilenmektedir. Bakım elemanlarının göreve başla-

madan önce ve sonrasında aldıkları hizmet içi eğitimler ile de çocuk gelişimi ve çocuklarla iletişim konularında desteklenmektedirler. Evlerde kalan çocuk sayısının az olmasının sonucu çocuklar ile daha fazla bireysel ilgilenilerek kişisel farklılıklarına uygun şekilde olumlu davranışların kazandırılması mümkün hale gelmektedir. Ayrıca yaş ve cinsiyete bakılmadan kardeşlerin ayrılmayarak birlikte yaşamaları sağlanmaktadır. Bu kardeşlerin birbirine olan bağı güçlendirmektedir. Çocukların evde yaşayan diğer çocuklarla ortak paylaşımlarının aralarındaki bağı güçlendirmesi ve birbirlerini sahiplenip desteklemeleri beklenmektedir. Çocuğun yüksek yararı gözetilerek aile odaklı çalışmalar ile de çocukların izinli gidip gelmeleri, ziyaret edilmeleri sağlanmaktadır. Çocuk sayısının az olmasından dolayı ziyaret ve izin durumlarının çocuklar üzerindeki etkileri daha sağlıklı gözlemlenebilmektedir. Bu şekilde uygun olan durumların değerlendirilerek korunma kararı kaldırılarak aileye dönme odaklı çalışmaların daha sağlıklı olması gerçekleştirilmektedir (Akbulut, 2006; İnce, 2013; Nalbant, 2016; Yazıcı, 2012).

Korunmaya muhtaç çocuklar için bu şartlarda sağlıklı aile ortamına benzer ortamlar düzenlenmesi ile kişilik gelişimleri üzerinde pozitif etkilerin oluşması beklenmektedir. Bu nedenle bu çalışmada çocuk evlerinde kalan korunmaya muhtaç okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki değer yapılarının, kurumda kalma süresi, korunma altına alınma nedeni, kardeşleri ile birlikte/ ayrı olma, izne gitme durumları ve ziyaret edilme durumlarından etkilenip etkilenmediği araştırılmıştır. Bu araştırma ile çocuk evlerinde sağlanan koşulların çocukları ne yönde etkilediği ve bu sonuçlar doğrultusunda koşulların geliştirmesi için literatür destekli tartışma yapılmış ve öneriler sunulmuştur. Yapılan literatür taramasında korunmaya muhtaç çocuklar ile ilgili olan araştırmaların çoğunda büyük yaş grubuyla çalışmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir (Berens ve Nelson, 2015; Cebe, 2005; Gibbons, 2007; Güçray, 1989; Gürvardar, 2001; Kaler ve Freeman, 1994; Şenocak, 2005; Turan, 2003; Yalçın, 2011; Yazıcı, 2013). Yapılan araştırmaların aksine bu çalışmada korunmaya muhtaç çocukların ahlaki değer yapıları incelenmesinde küçük yaş grubu 61-72 aylık çocuklar ile çalışılmıştır. Ayrıca çocuk evlerinin çoğunlukla açıldığı il Ankara'dır ve bu çalışma 61-72 aylık çocukların ahlaki değer yapılarının incelenmesi konusunda Ankara örnekleminde gerçekleştirilen ilk çalışmadır.

Yöntem

Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin tanımlanması nedeniyle korelasyonel araştırmalar, betimsel araştırmaların bir türü olarak nitelenirler. Korelasyonel olarak da adlandırılan ilişkisel tarama modellerinde iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişimi incelenmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu araştırmada korunmaya muhtaç çocukların ahlaki değer yapıları ile kurumda kalma süresi, korunma altına alınma nedeni, aile yanına izinli gitme durumu, ziyaret edilme durumları ve kardeşleriyle birlikte /ayrı olma durumu değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde çocuk evlerinde kalmakta olan 61-72 aylık kız (N=29) ve erkek (N=19) korunmaya muhtaç çocukların tamamı oluşturmaktadır (N=48). Araştırmada veri toplama aracını korunmaya muhtaç çocuklar ile ilgilenen bakım elemanları doldurmuştur.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Çocuk evlerinde kalan çocuklar için hazırlanan kişisel bilgi formunda korunma altına alınma nedenlerine, kurumda kalma sürelerine, aile yanına izinli gitme durumuna, yakınları tarafından ziyaret edilme durumuna ve kardeşleriyle birlikte/ayrı olma durumuna yönelik bilgiler yer almaktadır.

Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği: Okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki değer yapılarını belirlemek amacıyla Öztürk (2011) tarafından geliştirilen “Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde alan yazın doğrultusunda öncelikle sekiz alt boyut belirlenmiş ve her bir alt boyut için maddeler oluşturularak toplam 110 maddeden oluşan madde havuzu için uzman görüşüne başvurulmuştur. Kapsam geçerliği çalışmasında beş akademisyen ve iki okul öncesi öğretmeni olmak üzere yedi uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Maddeler 5’li likert tipinde derecelendirilmiştir. Uzman değerlendirmesi sonucunda yapılan düzenleme ile 31’li likert tipinde derecelendirilmiştir. Sonrasında ölçek öğretmenlerin çocuklar üzerindeki son üç aylık gözlemlerine dayalı olarak öğretmenler tarafından ön uygulama kapsamında 60; toplamda ise 553 çocuk için doldurulmuştur. Elde edilen veriler

doğrultusunda cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan katsayı *adalet* için 0,915; *sorumluluk* için 0,917; *nezaket* için 0,901; *yardıms severlik* için 0,922; özgüven için 0,929; *liderlik* için 0,923; *saygı* için 0,913; *sabır* için 0,881 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan tüm maddelerin güvenilirlik katsayısı 0,985 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik kapsamında ayrıca test-tekrar test yöntemine başvurulmuştur. *Adalet* alt boyutu için 0,833, *sorumluluk* alt boyutu için 0,987, *nezaket* alt boyutu için 0,937, *yardıms severlik* alt boyutu için 0,999, özgüven alt boyutu için 0,997, *liderlik* alt boyutu için 0,991, *saygı* alt boyutu için 0,978, *sabır* alt boyutu için test-tekrar test korelasyon katsayısının 0,922 olduğu tespit edilmiştir.

Boyutlar arasında korelasyon katsayısı hesaplanmış ve *adalet* değer yapısının diğer alt boyutlarla anlamlı bir ilişki göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$). Diğer boyutlar arasında ise pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu saptanmıştır ($p<0,01$) (Öztürk, 2011).

Bu araştırma kapsamında korunmaya muhtaç olup çocuk evlerinde kalmakta olan 48 çocuğun ahlaki değer yapısı incelenmiştir. Çocuklar ile ilgili verilen cevaplar doğrultusunda hesaplanan iç tutarlılık cronbach alfa güvenilirlik katsayısı sonuçları “Ahlaki Değer Yapısı Belirleme Ölçeği” toplamına bakıldığında çocuk evlerinde kalan çocuklar için 0.979’dur. Bu değerler incelendiğinde çocuk evlerinde kalan çocukların verilerinin, “Ahlaki Değer Yapısı Belirleme Ölçeği” alt boyutları ve ölçeğin tamamı için yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ilgili birimleri ile yapılan yazışmalar neticesinde çocuk evlerinde uygulama yapma izni alındıktan sonra Ankara Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı İl Müdürlüğüne bağlı olan Ankara Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi eğitim birimi ile görüşmeler yapılmış ve çocuk evlerinde kalan 61–72 aylık çocukların sayısı öğrenilmiştir. Çocuk evlerinin grup sorumluları ile görüşülmüş ve çocuklar ile ilgili ölçekleri dolduracak bakım elemanlarının bu çocuklarla birlikte en az 3 ay çalışıp gözlem yapmış, çocuklar hakkında bilgi sahibi elemanlar olmalarına dikkat edilmiştir.

Çocuk evlerinin adresleri alınarak evler yaklaşık iki hafta süresince ziyaret edilmiş ve bakım elemanları ölçekler hakkında bilgilendirilerek anketler teslim

edilmiştir. Objektif doldurmalarının çalışma bakımından önemine vurgu yapılmıştır. Ölçeklerin doldurulma aşamasında eşlik edilerek herhangi bir soru ya da yanlış anlaşılma durumunda rehberlik sağlanmıştır. Ölçekler evler ziyaret edilerek doldurulduğu için araştırma kapsamında 61–72 aylık çocukların tamamına ulaşılmıştır.

Verilerin analizinde; çocuk evlerinde kalan çocukların demografik ve kurum bakımı ile ilgili özelliklerine göre kategorilerde yer alan çocuk sayısının 30'un altında olması ve kategorilerdeki çocuk sayıları arasındaki farkların yüksek olması dolayısıyla karşılaştırmalarda non-parametrik istatistiksel işlemler kullanılmıştır. Çocukların “Ahlaki Değer Yapısı Belirleme Ölçeği”nden aldıkları puanların:

- Cinsiyetlerine, aileleri yanına izinli gitme durumlarına, aileleri tarafından ziyaret edilme durumlarına ve kardeşleriyle ayrı/birlikte olma durumlarına göre karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır.
- Kardeş sayılarına, kurumda kalma nedenine ve kurumda kalma süresine göre karşılaştırılmasında Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde korunmaya muhtaç çocukların ahlaki değer yapılarının kurumda kalma süreleri, korunma altına alınma nedenleri, izinli gitme durumları, ziyaret edilme durumları ve kardeşleriyle birlikte ayrı olma durumlarına göre incelenmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1) Kurumda Kalma Süresi/ Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği

Tablo 1: Çocukların Kurumda Kalma Süresine Göre “Ahlaki Değer Yapıları”na İlişkin Kruskal Wallis Testi

Ölçek boyutları	Kurumda kalma süresi	N	$\bar{x} \pm SS$	Sıra \bar{x}	Df	X ²	P
Adalet	1 yıl ve altı	14	25,71±4,98	15,68	2	8,839	0,012*
	2 yıl	18	29,72±7,51	25,94			
	3 yıl ve üzeri	16	32,31±3,59	30,59			
Sorumluluk	1 yıl ve altı	14	32,00±6,42	13,25	2	13,485	0,001*
	2 yıl	18	38,39±6,63	27,39			
	3 yıl ve üzeri	16	40,56±4,21	31,09			
Nezakat	1 yıl ve altı	14	24,79±3,72	15,18	2	9,723	0,008*
	2 yıl	18	28,61±5,00	26,22			
	3 yıl ve üzeri	16	30,31±4,64	30,72			

Yardıms severlik	1 yıl ve altı	14	31,14±4,47	15,79	2	8,072	0,018*
	2 yıl	18	34,94±6,57	26,81			
	3 yıl ve üzeri	16	36,88±3,24	29,53			
Özgüven	1 yıl ve altı	14	34,64±5,31	22,93	2	1,305	0,521
	2 yıl	18	34,06±7,82	22,83			
	3 yıl ve üzeri	16	36,75±2,91	27,75			
Liderlik	1 yıl ve altı	14	34,00±5,96	23,46	2	4,209	0,122
	2 yıl	18	32,06±6,49	20,36			
	3 yıl ve üzeri	16	37,06±5,41	30,06			
Saygı	1 yıl ve altı	14	25,93±2,79	13,75	2	12,361	0,002*
	2 yıl	18	31,33±6,66	27,14			
	3 yıl ve üzeri	16	33,31±4,22	30,94			
Sabır	1 yıl ve altı	14	26,79±3,81	16,96	2	6,690	0,035*
	2 yıl	18	30,94±5,87	29,72			
	3 yıl ve üzeri	16	30,13±4,65	25,22			
Ahlaki Değer Yapısı Belirleme Ölçeği Toplam	1 yıl ve altı	14	235,00±28,98	15,39	2	10,168	0,006*
	2 yıl	18	260,06±44,95	25,22			
	3 yıl ve üzeri	16	277,31±26,05	31,66			
n=48							

$p < 0,05^*$

Tablo 1 incelendiğinde çocuk evlerinde kalan çocukların *adalet*, *sorumluluk*, *nezaket*, *yardıms severlik*, *saygı* alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanların “kurumda 3 yıl ve üzeri kalan çocuklar” lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($P < 0,05$). Çocukların *sabır* değer yapıları “kurumda 2 yıl kalan çocuklar” lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Çocukların özgüven ve *liderlik* değer yapıları çocukların “kurumda kalma süreleri”ne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

2) Korunma Altına Alınma Nedeni/ Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği

Tablo 2: Çocukların *Korunma Altına Alınma Nedenine* Göre “Ahlaki Değer Yapıları” na İlişkin Kruskal Wallis Testi

Ölçek boyutları	Korunma altına alınma nedeni	N	$\bar{x} \pm SS$	Sıra \bar{x}	df	X ²	P
<i>Adalet</i>	1	13	28,08±6,29	20,88	3	3,482	0,323
	2	17	30,71±6,47	27,53			
	3	7	31,57±4,61	29,79			
	4	11	27,64±6,42	20,73			
<i>Sorumluluk</i>	1	13	36,38±5,88	21,77	3	3,547	0,315
	2	17	38,82±7,58	29,29			
	3	7	37,57±5,59	24,64			
	4	7	35,64±7,28	20,23			

<i>Nezakət</i>	1	13	27,38±5,95	21,85	3	1,547	0,672
	2	17	29,00±5,24	27,76			
	3	7	27,86±3,24	23,86			
	4	7	27,55±4,61	23,00			
<i>Yardıms severlik</i>	1	13	34,23±5,59	23,46	3	3,313	0,346
	2	17	35,41±6,12	28,03			
	3	7	35,71±4,68	27,00			
	4	7	32,55±4,78	18,68			
<i>Özgüven</i>	1	13	33,38±7,11	21,85	3	1,171	0,760
	2	17	35,47±4,94	24,88			
	3	7	37,14±6,09	28,86			
	4	7	35,36±5,55	24,27			
<i>Liderlik</i>	1	13	33,46±9,73	24,92	3	0,976	0,807
	2	17	35,29±4,63	26,53			
	3	7	34,71±3,73	23,86			
	4	7	33,45±4,82	21,27			
<i>Saygı</i>	1	13	29,08±6,41	21,88	3	1,900	0,593
	2	17	32,06±5,84	28,21			
	3	7	29,86±5,30	23,14			
	4	7	29,82±5,21	22,73			
<i>Sabır</i>	1	13	30,15±5,90	26,88	3	1,329	0,722
	2	17	28,88±4,99	23,47			
	3	7	27,43±4,65	20,07			
	4	7	30,82±4,87	26,09			
Ahlaki Değer Yapısı Belirleme Ölçeği Toplam	1	13	252,15±45,81	22,50	3	1,886	0,596
	2	17	265,65±39,04	27,68			
	3	7	261,86±32,06	25,93			
	4	7	252,82±33,63	21,05			
n= 48							

1-Anne ve/veya babanın terk etmesi 2- Anne ve babanın boşanması 3- Anne ve/veya babanın sağlık durumu 4- İhmal-istismar-ekonomik yetersizlikler

Tablo 2 incelendiğinde çocuk evlerinde kalan çocukların “korunma altına alınma nedenleri” ne göre *adalet*, *sorumluluk*, *nezaket*, *yardıms severlik*, *özüven*, *liderlik*, *saygı*, *sabır* ve ahlaki değer toplam puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$).

3) Aile Yanına İzinli Gitme Durumu/ Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği

Tablo 3: Çocukların *Aile Yanına İzinli Gidip Gitmeme Durumuna* Göre “Ahlaki Değer Yapıları”na İlişkin Mann Whitney U Testi

Ölçek boyutları	Ailesinin yanına izinli gitme durumu	N	$\bar{x} \pm SS$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
<i>Adalet</i>	Gidiyor	26	30,19±4,99	26,04	677,00	0,830	0,406
	Gitmiyor	22	28,50±7,39	22,68	499,00		

Sorumluluk	Gidiyor	26	37,31±6,39	24,15	628,00	0,187	0,852
	Gitmiyor	22	37,18±7,27	24,91	548,00		
Nezakət	Gidiyor	26	27,62±4,58	23,15	602,00	0,727	0,467
	Gitmiyor	22	28,59±5,47	26,09	574,00		
Yardıms severlik	Gidiyor	26	34,81±4,87	25,06	651,50	0,302	0,763
	Gitmiyor	22	34,09±6,18	23,84	524,50		
Özgüven	Gidiyor	26	34,65±5,04	22,96	597,00	0,831	0,406
	Gitmiyor	22	35,68±6,74	26,32	579,00		
Liderlik	Gidiyor	26	34,77±5,17	24,90	647,50	0,218	0,827
	Gitmiyor	22	33,73±7,40	24,02	528,50		
Saygı	Gidiyor	26	30,54±5,19	24,21	629,50	0,156	0,876
	Gitmiyor	22	30,27±6,47	24,84	546,50		
Sabır	Gidiyor	26	28,58±4,80	21,83	567,50	1,448	0,148
	Gitmiyor	22	30,50±5,45	27,66	608,50		
Ahlaki Değer Yapısı Belirleme Ölçeği Toplam	Gidiyor	26	258,46±30,74	24,10	626,50	0,217	0,828
	Gitmiyor	22	258,55±46,42	24,98	549,50		

n=48

Tablo 3 incelendiğinde çocukların *adalet*, *sorumluluk*, *nezaket*, *yardıms severlik*, *özgüven*, *liderlik*, *saygı*, *sabır* ve ahlaki değer yapılarının çocukların “ailesinin yanına izinli gitme durumu” na göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$).

4) Yakınları Tarafından Ziyaret Edilme Durumu/ Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği

Tablo 4: Çocukların Yakınları Tarafından Ziyaret Edilme Durumuna Göre “Ahlaki Değer Yapıları”-na İlişkin Mann Whitney U Testi

Ölçek boyutları	Ailesinin ziyaret etme durumu	N	$\bar{x} \pm SS$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
<i>Adalet</i>	Var	39	30,97±5,38	27,91	1088,50	3,525	0,000*
	Yok	9	22,67±4,97	9,72	87,50		
<i>Sorumluluk</i>	Var	39	38,87±5,76	27,68	1079,50	3,291	0,001*
	Yok	9	30,22±6,38	10,72	96,50		
<i>Nezakət</i>	Var	39	29,23±4,52	27,82	1085,00	3,436	0,000*
	Yok	9	23,00±3,61	10,11	91,00		
<i>Yardıms severlik</i>	Var	39	35,77±4,53	27,44	1070,00	3,042	0,002*
	Yok	9	28,89±5,88	11,78	106,00		
Özgüven	Var	39	36,21±5,26	26,94	1050,50	2,521	0,010*
	Yok	9	30,44±6,19	13,94	125,50		
<i>Liderlik</i>	Var	39	35,46±5,38	26,60	1037,50	2,175	0,029*
	Yok	9	29,22±7,46	15,39	138,50		
<i>Saygı</i>	Var	39	31,79±5,21	27,60	1076,50	3,207	0,001*
	Yok	9	24,44±3,97	11,06	99,50		

Sabır	Var	39	30,23±4,94	26,18	1021,00	1,742	0,086
	Yok	9	26,11±4,91	17,22	155,00		
Ahlaki Değer Yapısı Belirleme Ölçeği Toplam	Var	39	268,54±31,88	27,86	1086,50	3,463	0,000*
	Yok	9	215,00±34,08	9,94	89,50		
n=48							

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların “yakınları tarafından ziyaret edilme durumları”na göre *adalet*, *sorumluluk*, *nezaket*, *yardımseverlik*, *özgüven*, *liderlik*, *saygı* alt boyutları ve ölçek toplamından aldıkları puanlar arasında “yakınları tarafından ziyaret edilenler” lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

5) Kardeşleriyle Birlikte/Ayrı Olma Durumu/Ahlaki Değer Yapısı Belirleme Ölçeği

Tablo 5: Çocukların *Kardeşiyle Birlikte/Ayrı Olma Durumuna* Göre “Ahlaki Değer Yapıları”na İlişkin Mann Whitney U Testi

Ölçek boyutları	Kardeşler	N	$\bar{x} \pm SS$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
<i>Adalet</i>	Birlikte	23	27,30±6,63	18,89	434,50	1,522	0,128
	Ayrı	19	30,53±5,54	24,66	468,50		
<i>Sorumluluk</i>	Birlikte	23	34,91±7,67	18,98	436,50	1,472	0,141
	Ayrı	19	38,68±5,34	24,55	466,50		
<i>Nezaket</i>	Birlikte	23	26,35±4,75	18,54	426,50	1,726	0,084
	Ayrı	19	29,00±5,07	25,08	476,50		
<i>Yardımseverlik</i>	Birlikte	23	32,35±5,87	17,76	408,50	2,189	0,029*
	Ayrı	19	36,16±4,55	26,03	494,50		
<i>Özgüven</i>	Birlikte	23	33,35±5,18	18,22	419,00	1,915	0,055
	Ayrı	19	36,68±6,65	25,47	484,00		
<i>Liderlik</i>	Birlikte	23	32,13±6,57	18,30	421,00	1,866	0,062
	Ayrı	19	35,68±5,63	25,37	482,00		
<i>Saygı</i>	Birlikte	23	28,65±5,79	18,54	426,50	1,725	0,085
	Ayrı	19	31,58±5,59	25,08	476,50		
<i>Sabır</i>	Birlikte	23	27,26±3,92	16,43	378,00	2,967	0,003*
	Ayrı	19	31,89±5,18	27,63	525,00		
Ahlaki Değer Yapısı Belirleme Ölçeği Toplam	Birlikte	23	242,30±39,23	18,13	417,00	1,961	0,051
	Ayrı	19	270,21±32,76	25,58	486,00		
n= 48							

$p<0,05$ *

Tablo 5 incelendiğinde çocukların “kardeşleriyle birlikte/ayrı olma durumları”na göre *adalet*, *sorumluluk*, *nezaket*, *özgüven*, *liderlik*, *saygı* ve ahlaki değer yapısı toplam puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmekte-

dir. *Yardımseverlik* ve *sabır* değer yapıları “kardeşlerinden ayrı olan çocuklar” lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tartışma ve Öneriler

Araştırmada korunmaya muhtaç çocukların ahlaki değer yapılarının kurum ile ilgili bazı özelliklere göre ilişkisi incelenmiştir. Bu bölümde ilgili literatür ışığında araştırma bulguları tartışılmaya çalışılmıştır.

Tablo 1’e göre kurumda 3 yıl ve üzeri yıl kalan çocukların “Ahlaki Değer Yapısı Belirleme Ölçeği” nden aldıkları puanların anlamlı derece de yüksek olduğu görülmektedir. Korunmaya muhtaç çocuklarla yapılan araştırmalar incelendiğinde daha çok büyük yaş grupları ile ya da yetiştirme yurdunda kalan çocuklarla yapılmıştır (Cebe, 2005; Güçray, 1989; Kalaycı, 2007; Kemer-kaya, 2012; Koşay, 2013; Yıldırım, 2005). Bu araştırmada ise kalabalık kıшла tipi bakım değil çocuk evi hizmet modeli ele alınmaktadır. Ayrıca araştırma kapsamında 61–72 aylık çocuk grubu incelenmektedir. Araştırmada çocukların çocuk evinde kalma sürelerinin artması ile ahlaki değer yapılarının arttığı sonucu, çocuk evi sisteminin olumlu yanını ortaya koymaktadır. Çocuklar ile bireysel ilgilenilmesi, ihtiyaç duydukları sevgi ve şefkatin verilebilmesi, sabit rol modelin olması ve bu sabit modelle güven duygusunun doyurulması gibi etkenlerin, çocukların değer yapılarının desteklenmesinde önemli rol oynadığı düşünülmektedir.

Tablo 2’ye göre çocuk evlerinde kalan korunmaya muhtaç çocukların korunma altına alınma nedenlerine göre “Ahlaki Değer Yapısı Belirleme Ölçeği” nden aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yapılan literatür araştırmasında daha büyük yaşlardaki korunmaya muhtaç çocukların korunma altına alınma nedeninin, çocukların sosyal beceri puanlarının düşük olması, okulda problem davranışları sergilemeleri, kendilerine bakış açılarının ve öz-sayıgılarının olumsuz olması ve bunlara bağlı olarak davranış sorunları yaşamalarını etkilediği ortaya konmaktadır (Amato ve Keith, 1991; Koşay, 2013; Şimşek, Erol, Öztop, Özer Özcan, 2008; Uslu, 2011). Araştırmanın çalışma grubundaki 61-72 aylık çocukların çoğunun 2 yıl ve daha fazla kurumda kaldıkları görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada çalışılan çocukların korunma altına alınma durumunda yaşlarının çok daha küçük olduğu ve gelişimlerini olumsuz etkileyebilecek ortamlarda çok kalmayarak kurum bakımına alındıkları görülmektedir. Bundan dolayı ahlaki değer yapılarının korunma altında alınma nedeninden etkilenmediği düşünülmektedir.

Tablo 3'e göre çocukların ahlaki değer yapılarının ailesi yanına izinli gitme durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Diğer taraftan Tablo 4'e göre çocukların; yakınları tarafından ziyaret edilme durumuna göre ziyaret edilenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ahlaki değer kavramlarının çocuklarda kazanılması ve kalıcılığının sağlanması bir süreci gerektirir. Korunmaya muhtaç çocuklar aileleri yanına kısa süreli izinli gittiklerinden dolayı *ailesi yanına izinli gitme durumunun* ahlaki değer yapıları üzerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonucunda yakınları tarafından ziyaret edilmeyen çocukların bu durumdan olumsuz etkilendiği görülmektedir. Ulaşılan bu sonuç ile çocukların çocuk evinde kaldıkları süreçte aileleri tarafından ziyaret edilmeleri ve ailenin desteğini hissetmelerinin önemi ortaya konulmuştur. Nitekim bu konuda yapılan çalışmalarda da kurum bakımındaki çocukların yakınları tarafından ziyaret edilme durumlarının çocukları olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Tümkaya, 2005; Üstüner, Erol, Şimşek, 2005; Yıldırım, 2005; Yurdakul, 2016).

Tablo 5'e göre *yardımseverlik* ve *sabır* alt boyutlarında kardeşinden ayrı olanların lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu sonucun sebebi olarak aynı evde kalan çocukların bir süre sonra kendilerini kardeş gibi hissetmeleri ve öz kardeşine duyulan özlemin diğer çocuklara karşı *yardımseverliğini* arttırdığı söylenebilir. Aynı şekilde kurum bakımında uygun şartlar sağlanamayıp kardeşinden ayrı kalan çocukların bu durumu bir süre sonra kabullenerek yaşamaya başlaması ancak ayrı kalma duygusunun ve özlemin, *sabır* değerlerinin daha yüksek çıkmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Yapılan literatür araştırmasında da kardeşlerinden ayrı kalan korunmaya muhtaç çocuklarda kardeş özleminin arttığı, kardeşiyle görüşenlerin ruhsal durumunun daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gümüş, 2014; İnce, 2013). Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık çıkmaması ise çocuk evlerinde kalan çocukların düzenli olarak kardeşleri ile görüştürülmelerinin olumlu etkisi olarak yorumlanabilir.

Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir;

Ailesi tarafından ziyaret edilen çocukların ahlaki değer yapıları ziyaretçisi olmayan çocuklara nazaran daha yüksek çıkmıştır. Çocukların ziyaretçisinin olması durumu ile yalnızlık duygusundan uzaklaşmaları sağlanıp, sevilme, sahiplenilme duygularının doyurulduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda ailelerin ve yakınlarının bilinçlendirilerek çocukların ziyaretçileri ile daha kaliteli bir şekilde görüştürülmesi sağlanmalıdır. Bu kapsamda görüşme saatlerinde ebeveyn çocuk etkileşiminin daha nitelikli hale getirilmesi sağlanabilir. Buna fırsat verecek

aktiviteler planlanabilir. Velilerle çocukların birlikte vakit geçirebileceği bir film, konser ortamı oluşturulabilir ya da beraber oynayabilecekleri farklı oyunlar planlanabilir. Bu şekilde aktiviteler ile çocukların veli ziyaretlerinden daha olumlu yönde etkilenmesi sağlanabilir. Öz ailesi ile hiçbir iletişimi olmayan ve başka bir ziyaretçisi olmayan çocukların koruyucu aile gibi sistemlere yönlendirilerek aile ortamı ve sıcaklığına kavuşmaları sağlanmalıdır.

Bu araştırmada çocukların korunma altına alınmalarında çoğunlukla ebeveynlerin boşanmalarının ve çocukların terk edilmesinin neden olduğu görülmektedir. Bu noktada evlilik kurumunun oluşturulması, evlilik yaşamının devamını sağlayacak koşul ve imkânların yaratılmasına önem verilmelidir. Toplumsal bilinç arttırılmalı ve aile bütünlüğünün sağlanması için gerekli rehberlik ve destek çalışmaları gerçekleştirilmelidir. Aile refah hizmetlerine verilen önem ile ekonomik yetersizlikten doğabilecek sonuçlar en aza indirilmelidir.

Çocuk evlerinde kalan çocukların kardeşleri ile iletişiminin daha verimli ve olumlu olması için çalışmalar yapılmalıdır. Gidilen sosyal faaliyetlerde katılacak evler belirlenme aşamasında, kardeş evlerin ayarlaması yapılarak kardeşlerin mümkün olduğunca çok vakit geçirmelerinin sağlanması hedeflenmelidir. Aile görüşlerinde de farklı evlerde kalan kardeşler bir araya getirilmelidir. Bu şekilde aile bağlarının daha da kuvvetlendirilmesi için mesleki çalışmalar arttırılmalıdır. Meslek elemanlarına bu konuda verilen eğitimlerde bu konunun önemine de vurgu yapılmalıdır.

Çocuk evlerinde 3 yıl ve üzeri kalan çocukların ahlaki değer yapılarının bundan olumlu etkilendiği sonucu ile kışla tipi bakım modelinden ev tipi hizmet modeline geçmenin önemi araştırmada vurgulanmıştır. Bu doğrultuda Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı kapsamında çalışmalar devam etmektedir. Yurtlarda kalan çocukların birçoğu ev tipi bakım hizmetlerine yönlendirilmektedir. Bu konuda çocuk evi sisteminin niteliği arttırılmalıdır. Çocuk evlerinin denetimini gerçekleştiren ev sorumlularının ev sayısının fazla olması ile çocukların her bir işlemini gerçekleştirme fırsatı bulamaması sorununu ortaya çıkarabilir. Bu sebeple ev sayılarının ideal sayılara çekilmesi ile ilgili çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bu şekilde ev sorumlularının çocukların bireysel sorunlarıyla da daha aktif ilgilenebilmesi sağlanabilecektir. Bunun yanı sıra bakım elemanları 24 saat nöbet sistemiyle çalışmaktadır. Bu durumda vardiyalı sistem gibi bir uygulama ile elemanların daha verimli çalışma saatleri geçirmeleri sağlanabilir.

Çocuk evi sisteminin çocukları destekleme konusunda yetersiz kaldığı noktalar saptanmalı, başka illerde ve başka kurumlarda da bu yaş grubu ile de ça-

İşmler arttırılmalı ve çocuk evi sisteminin olumlu yönde geliştirilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılmasına destek olunmalıdır.

Kaynakça

- Akbulut Ş. A. (2006). *Korunmaya muhtaç çocuk kavramına yeni yaklaşım (top-sullaşma sürecinde uygulanan sistemlerin analizi: İzmir örneği)* (Doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Amato, P. R. & Keith, B. (1991). Parental divorce and adult well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 1(53), 43-58.
- Arabacı, B. & Akgül, T. (2013). Elazığ ilinde uygulanan etkinlik temelli değer öğretimi uygulamalarının değer öğretimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 7-31.
- Aydın, M. Z. (2006) *Ailede çocuğun ahlak eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Aydın, M.Z. & Gürler, Ş. (2014). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Balat, U.G. (2012). *Okul öncesinde değerler eğitimi ve etkinlik örnekleri*. Ankara: Pegem.
- Beil, B. (1996). *Gutes Kind, Böses Kind*. (C. Yorulmaz, Çev.) Ankara: Özkan.
- Berens, A. E. & Nelson, C. A. (2015). The science of early adversity: is there a role for large institutions in the care of vulnerable children? *The Lancet*, 386(9991), 388-398.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Scientific research methods*. Ankara: Pegem.
- Cebe, F. (2005). *Sosyal hizmetler ve çocuk esirgeme kurumu yetiştirme yurtlarında barınan çocukların benlik saygısı, depresyon, kaygı skorlarının ailesi yanında kalan çocuklarla karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- Çağdaş, A. & Şahin, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel.
- Çalışkur, A. (2010). *Psikolojide değerler ve gençlik*. İstanbul: Papatya.
- Dirican, R. (2013). *3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikaye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Erkan, G. (1995). Korunmaya muhtaç çocuklar: çocuk yuvalarında bir araştırma. *Sosyal Hizmet*, 24-78.
- Gibbons, J. A. (2007). Sociological and symbolic family processes in the structure of orphanages in Egypt. *International Journal of Sociology of the Family*, 33(1), 199-217.

- Güçray Sonay, S. (1989). Çocuk yuvasında ve ailesi yanında kalan 9, 10, 11 yaş çocuklarının öz-saygı gelişimini etkileyen bazı faktörler (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gül, R. (2013). *Bir değer eğitimi olarak ilköğretim döneminde doğruluk eğitimi* (Yüksek lisans tezi). Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Gümüş, N. (2014). *Çocuk evlerinde bulunan kız çocuklarının sosyalizasyonu üzerine niteliksel bir araştırma: Tekirdağ ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürvardar, D. (2001). *Yetiştirme yurdunda yetişen çocuklar ile ana-baba yanında yetişen çocukların umutsuzluk düzeyinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İnce, E. (2013). *Kayseri ili'nde kurum bakımında olan 6-14 yaş grubu korunmaya muhtaç çocukların ruhsal uyum durumları* (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- İşkol Fidan, M. (2005). *Sosyal hizmetler çocuk esirgeme kurumu çocuk yuvalarında barınan çocukların Wisc-R skorlarının değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Kalaycı, H. (2007). *Yetiştirme yurtlarındaki çocuklarda sosyal dışlanma riski (Tokat ve Turhal örneği)* (Doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kaler, S. R., & Freeman, B. J. (1994). Analysis of environmental deprivation: Cognitive and social development in Romanian orphans. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(4), 769-781.
- Karatay, H 2011. Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 6(1), 1398-1412.
- Kemerkeya, G. (2012). *Korunmaya muhtaç ilköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin sosyalleşme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Koşay, A. (2013). *Çocuk yuvasında ve çocuk evinde kalan korunmaya muhtaç çocuklar ile ailesi yanında yaşayan çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kozan, L. (2012). *Korunmaya muhtaç çocukların din eğitimi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Kutlu, M. (1992). *Yetiştirme yurdunda ve ailesi yanında kalan öğrencilerin öz-saygı ve düzeylerini etkileyen bazı değişkenler* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ahlak Gelişimi. Erişim adresi: http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Ahlak%20Geli%C5%9Fimi.pdf
- Nalbant, Ş. (2016) *Korunmaya muhtaç çocuklarda çocuk evleri bakım modelinin toplumsallaşmaya ilişkin rolü: Kayseri örneği* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Özbey, S. (2012). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarının okul ve ev ortamına göre incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 23(2), 21-32.
- Öztürk, H. (2003). *Ahlak eğitimi çerçevesinde ailede doğruluk eğitimi* (Yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Öztürk, N. (2011). *61-72 aylık çocuklar için “Ahlâki değer yapısını belirleme ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saçan, S. (2010). *Sosyal hizmetler çocuk esirgeme kurumunda korunma altında iken aile yanına döndürülen 6-18 yaş çocuk ve gençlerin duygusal ve davranış sorunları; Kütahya ili örneği* (Doktora tezi). Hacettepe Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sağ, V. (2003). Toplumsal değişim ve eğitim üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 11–25.
- Sapsağlam, Ö. (2016). *Okul öncesi dönemde karakter ve değerler eğitimi teori-den uygulamaya*. Ankara: Pegem.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı.
- Sosyal Hizmetler Kanunu. (1983, 27 Mayıs). *Resmi Gazete* (Sayı: 18059).
- Şenocak, H. (2005). *Korunmaya muhtaç çocuklar: İstanbul yetiştirme yurtları üzerine bir alan araştırması* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, Z., Erol, N., Öztop, D. & Özer Özcan, Ö. (2008). Kurum bakımındaki çocuk ve ergenlerde davranış ve duygusal sorunların epidemiyolojisi; ulusal örnekleme karşılaştırmalı bir araştırma. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 19(3), 235-246.

- Terzi, E. E. (2009). *Anasınıfına devam eden çocuklarda görülen davranış sorunlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, L. (2003). *Korunmaya muhtaç çocukların umutsuzluk, suçluluk duyguları, benlik kavramları ve geçmişe ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Tümkaya, S. (2005). Ailesi yanında ve yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 445- 459.
- Uslu, R. (2011). *Yararlandıkları hizmet modeline göre korunmaya muhtaç çocuklarda davranış ve duygusal sorunlar* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Üstüner, S., Erol, N. & Şimşek, Z. (2005). Koruyucu aile bakımı altındaki çocukların davranış ve duygusal sorunları. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 12(3), 130-140.
- Yaka, Ş., Yalçın, D. & Denizli, E. (2014). Okul öncesi eğitimde verilecek öncelikli değerlere ilişkin veli görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(28), 169-192.
- Yalçın, A. (2011). *Çocuk koruma kanunu kapsamında korunmaya muhtaç çocukların gelecek kaygılarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Yalçın, H. (2010). *Çocuk gelişimi*. Ankara: Nobel.
- Yazıcı, E. (2012). Korunmaya muhtaç çocuklar ve çocuk evleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 499-525.
- Yazıcı, E. (2013). *Korunmaya muhtaç çocuklara yönelik sosyal hizmetler: kurum bakım hizmetinden yararlanmış bireyler üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, A. (2005). *Kurum Bakımında olan ve ailesi ile birlikte kalan 13-18 yaş arası çocuklarda sürekli öfke ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yörükoğlu, A. (2007). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. İstanbul: Özgür.
- Yurdakul, A. (2016). *Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurum bakımında kalan çocuklarla koruyucu aile yanında kalan çocukların benlik saygısı ve psikososyal gelişimleri arasındaki farklılıkların incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yuvacı, Z. (2013). *Okul öncesi değerler eğitimi uygulayan okullardan seçilen değerlerin ve etkinliklerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Extended Abstract

Investigation of Moral Value Structures of 61-72 Months old Indigent Children According to Some Variables: The Case of Ankara

Elif YORGUN YASAR, Corresponding Author, Teacher.
Minister of Family, Labor and Social Services.

E-mail: yorgun1992@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-5430-9201

Saide ÖZBEY, Assoc. Prof.

Gazi University, Gazi Faculty of Education.

E-mail: saideozbey@gmail.com, sozbey@gazi.edu.tr

ORCID: 0000-0001-8487-7579

Introduction

The child, who is a small member of the society, is affected by the environment in which s/he lives, the environments s/he enters, the people s/he is in contact and the education s/he receives. As a result of the child's internalization of the values of the society in which s/he lives and the effort to adapt to the society, the values of s/he possess are expected to parallel with the social values.

Love, respect, honesty, kindness, cleanliness and so on, are values approved by the society and the individuals with these values are expected to be respected in the society (Arabacı and Akgül, 2013; Dirican, 2013; Özbey, 2012; Öztürk, 2011; Sağ, 2003; Yazıcı, 2013; Yörükoğlu, 2007).

The most basic value group is considered as "moral values. From a young age, learning and exhibiting correct behaviour in society will constitute the basis of exhibiting the moral behaviours that seen as appropriate in the society, so the childhood is regarded as the most productive period for the acquisition

of basic values. With preschool education, children learn to share, solidarity, socialize and work together.

At the same time, it is aimed with the preschool education to acquire many moral values such as honesty, determination, helpfulness, self-confidence, respect, cooperation (Arabacı and Akgül, 2013; Aydın, 2006; Aydın and Gürler, 2014; Balat, 2012; Çağdaş and Şahin, 2002; Çalışkur, 2010; Gül, 2013; Karatay, 2011; Kozan, 2012; Sapsağlam, 2016; Senemoğlu, 2015; Yaka, Yalçın and Denizli, 2014)

The institution of family is where value education first starts. The family is a unique place of education for the child to gain behaviours, recognize values and internalize them. Due to the disadvantageous functions of some families, not every child has the chance to grow in their own family environment.

Regarding children in need of protection, the relevant court shall have the authority to decide with regard to custody and guardianship in accordance with the provisions of the Law on Agency for Social Services No. 2828 and Child Protection Law No 5395. When the protection decision is made the custody and care of the child could be given to the related institutions or could be given to a foster family under the supervision of the institutions established according to this law.

In the process, the which institutions providing care services for the protection of children have started to change from the ward type to the room system and began to transform the systems where children are accommodated in less crowded rooms.

For children in need for protection between 0-18 years of age Children's Homes institutions provide them with appropriate environments to build more permanent behaviors such as responsibility, sharing, self-confidence, help, courtesy and respectfulness by dealing with the children individually (Akbulut, 2006; Aydın, 2006; Beil, 1996; Ince, 2013; Kozan, 2012; Kutlu, 1992; SVET, 2013; The Social Services Law, 1983; Yazıcı, 2012)

Aim

It is expected that the transition from barracks-type care services to child foster homes system for children in need of protection, and in such conditions looks like healthy family environment, would provide a positive impact on the personality development of children by arranging environments where less children stay together and individual care is existed.

The aim of this study is to investigate the relationship between with some variables and moral structures of preschool children in need of protection.

Within the scope of the research, the following questions are sought:

- Are the moral values of children affected by the length of stay in the institution?
- Are the moral values of children affected by the situation of the reason for under protection?
- Are the moral values of children affected by being with their siblings/being separated with their siblings?
- Are the moral values of children affected by the situation of going to leave?
- Are the moral structures of children affected by the visitation situation?

Method

In the research, relational survey model, which is one of the general survey models, was used. The study group of the research consists of all children in need of protection between 61-72 months of age who are staying in Children's Homes in Ankara (N = 48).

In the study, the data collection forms was filled by caregivers dealing with children in need of protection. Personal Information Form and Moral Value Structure Determination Scale used as data collection tools.

Personal Information Form: The personal information form prepared for children staying in child safe homes includes information about the reasons the children are under protection, the length of stay at the institution, being allowed to visit their families, visiting by relatives and being with their siblings/being separated with their siblings?

Moral Value Structure Determination Scale: Moral Value Structure Determination Scale developed by Öztürk (2011) was used to determine the moral value structures of preschool children. The internal consistency Cronbach's Alpha reliability coefficient calculated according to the answers given to children within the scope of this research is 0.979 for the children staying in the child safe homes. When these values are examined, it is concluded that the datas of children staying in Children's Homes are highly reliable for the sub-dimensions of the Moral Value Structure Determination Scale and the whole scale.

In the analysis of the datas;

Children's scores obtained from Moral Value Structure Determination Scale;

- The Mann Whitney U test was used to compare situations that are; being allowed to visit their families and being with/being separated with their siblings?
- Kruskal Wallis test was used to compare the number of siblings, the reason behind their stay in the institution and the duration of stay in the institution.

Results

The scores of children staying in Children's Homes comes from justice, responsibility, kindness, helpfulness, sub-dimensions of respect and total scale scores showed a significant difference in favor of children staying 3 years and over in institution ($P < 0.05$). The patience value structures of children show a significant difference in favor of children staying in the institution for 2 years.

Children's self-confidence and leadership value structures do not show a significant difference in terms of duration of stay in the institution. ($p > 0.05$).

According to the reasons for protection of children staying in child safe homes, the total scores of moral values do not show a significant difference ($P > 0.05$).

It is seen that the moral values of children do not show a significant difference according to the to go their family being allowed. " $(p > 0.05)$."

Scores of children who participated in the study in terms of the possibility of visitation by relatives showed significant difference between the scores of the total scale in favour of the ones visited by relatives ($p < 0.05$).

It is seen that the total scores of the moral value structure of the children do not show a significant difference according to being with their siblings/being separated with their siblings?". The value structures of charity and patience differ significantly in favor of children separated from their siblings.

Discussion and Suggestions

As a result of the study, it is seen that the scores get from Moral Value Structure Determination Scale are significantly higher in children whose duration of stay in the institution is 3 years and beyond. When other researches related to children in need of protection are examined, it is seen that they are mostly made

with older age groups or children staying in orphanages (Cebe, 2005; Güçray, 1989; Kalaycı, 2007; Kemer kaya, 2012; Koşay, 2013; Yıldırım, 2005).

In this study, instead of crowded barracks type care, the Children's Homes type service model is addressed. In addition, 61-72 months old children are examined. In this study, the increase in the length of children staying in the Children's Homes and the increase in the value of moral structures, reveals the positive side of the Children's Homes system.

Factors such as caring for children individually, giving them the love and affection they need, having a fixed role model and satisfying the sense of trust with this updated model of foster homes are thought to play an important role in supporting children's value structures.

The scores of the children in need of protection from the Moral Value Structure Determination Scale in terms of the reasons behind the protection shows no significant difference.

In the literature research, the reasons behind taking the children under protection in foster homes at older ages indicate; low social skills scores, exhibiting problematic behaviors in school, having negative perspectives and negative self-esteem, and therefore all these factors impacting them with behavioral problems. (Amato and Keith, 1991; Kosay, 2013; Simsek, Erol, Oztop, Ozer Ozcan, 2008; Uslu, 2011)

In this study, it is seen that most of the 61-72 month old children in the study group stayed in institutions for 2 years or beyond.

Therefore, in this study, it is seen that children are much younger in the case of protection and they are taken to children's Homes care, not staying much in environments that may adversely affect their development. Thus moral value structures are not affected by the reasons they are under protection.

According to the results of the study, children's moral values were not affected by the condition of being allowed to visit their families. There is a significant difference in favor of those visited by relatives. When the literature is examined, it has been concluded that condition of visiting by relatives of children in Children's Homes care, affect children positively (Tüm kaya, 2005; Üstüner, Erol, Şimşek, 2005; Yıldırım, 2005; Yurdakul, 2016).

Acquiring and maintaining the concepts of moral value in children requires a process. Since the children in need of protection visit their families on short-term leave, it is considered that the condition of being allowed to visit their families is not influential on the moral value structures.

As a result of the study, it is seen that children who are not visited by their relatives are affected negatively. With this reached result, the importance of the children being visited by their families and feeling the support of the family during their stay in the child safe homes was revealed.

According to the results of the research, there is a significant difference in benevolence and sub-dimensions of patient in favor of who are separated from their siblings. As a result of this, it can be said that the children who stay in the same house after a while feel like siblings and longing for their own siblings increases their benevolence towards other children.

Likewise, it is thought that children who are separated from their siblings cannot be provided with appropriate conditions in Children's Homes care and start to live by accepting this situation after a while, but feeling of being separated and longing causes higher values of patience.

In the literature research, it was concluded that the longing of siblings increases with the ones separated from their siblings and the mental status of who met with their siblings was more positive (Gümüş, 2014; İnce, 2013). There is no significant difference in other sub-dimensions that can be interpreted as the positive effect of regular meeting of children staying in Children's Homes with their siblings.

In the light of these results, the following suggestions may be presented;

The families and relatives of the children should be made aware of the fact that children should be able to communicate with their visitors in a better organized way. In this context, various activities can be planned in order to make the parent-child interaction more qualified during the meeting with parents.

Social awareness should be increased in order to prevent failed marriages and to reduce divorces and put necessary guidance and support activities that could be carried out to ensure family integrity.

Studies should be made to ensure that children staying in Children's Homes communicate with their siblings more efficiently and positively. At the stage of determining social activities, attention should be paid to make the siblings spend as much time as possible by arranging the houses where the separated sibling are living in. Also, siblings staying in different houses should also be brought together in family visitations.

As a result of the fact that the moral values of children staying in Children's Homes for 3 years and beyond were affected positively, the importance of

changing from barracks type care model to foster home model was emphasized in the research. The quality of the Children's Homes system should also be increased.

The points where the child homes system fall short to support children should be identified, further studies should be done on this age group in other provinces and other institutions and the necessary arrangements should be supported to develop Children's Homes system in a positive way.

İngiltere’de Müslüman Ailelerin Ev Okulu Tecrübeleri ve Türkiye’de Ev Okulunun İmkânı

Experiences of Muslim Home School Families
in England and The Possibility of Home
Schooling in Turkey

Abdurrahman HENDEK, Sorumlu Yazar. Öğretim Görevlisi Dr.,
Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi.

E-mail: abdurrahmanhendek@sakarya.edu.tr

ORCID: 0000-0003-2832-3445

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

<http://ded.dem.org.tr>

Geliş/Received: 18.03.2018

Kabul/Accepted: 18.10.2019

Makale Yayın: 25.12.2019

Makale Türü/Article Type:

Araştırma/Research

Atıf/Citation: Hendek, A. (2019). İngiltere’de Müslüman ailelerin ev okulu tecrübeleri ve Türkiye’de ev okulunun imkânı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (38), 71-104. DOI: 10.34234/ded.407335

Öz: Bu makale İngiltere’de Müslüman ailelerin “ev okulu” (*home schooling*) tecrübelerini incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanıldığı çalışmada İngiltere’de ev okulunun ne olduğu, Müslüman aileler tarafından nasıl ve niçin uygulandığı sorularının cevapları aranmıştır. Bunun için, İngiltere’de ev okulunu tercih eden Müslüman ailelerle mülakatlar yapılmış, bunun yanında ilgili literatür, Müslüman ev okulu derneklerinin yayınları ve ev okulu tecrübelerini internet üzerinden paylaşan ailelerin blogları incelenmiştir. Elde edilen veriler nitel analiz metoduyla kodlanmış ve analiz edilmiştir. Bulgular göstermektedir ki İngiltere’de ev okulunu tercih eden ailelere geniş haklar tanınmıştır. Kaliteli Müslüman okulların çok fazla olmaması, devlet okullarında din ve ahlak eğitimine yeterince önem verilmemesi, İslam inancıyla çelişen bilgilerin öğretilmesi ve okullarda zorbalık, ayrımcılık, akran baskısı ve cinsel teşhir Müslüman ailelerin ev okulunu tercih etme sebepleri arasındadır. Bunun yanında Müslüman aileler devlet okullarındaki akademik eğitimin de kalitesini sorgulamaktadır. Ev okulunu tercih eden Müslüman ailelerin önemli bir kısmının öğretmenlik sertifikasına sahip olmadığı ve genelde annelerin ev okulundan sorumlu olduğu görülmektedir. Ancak ev okulunun tek bir evin içine hapsedilmiş ya da tek bir ebeveynin bilgi birikimi ile sınırlandırılmış bir eğitimden ziyade sosyal ve kolektif bir hareket olduğu görülmektedir. Makale Türkiye’de ev okulunun imkânı ile ilgili tartışma ve önerilerle son bulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ev okulu, Ev eğitimi, Alternatif eğitim, İngiltere, Türkiye.

&

Abstract: This article aims to explore the experiences of Muslim families who prefer home schooling in England. Case study approach within qualitative research paradigm is applied in this research which seeks to explore what home schooling is in England and how and why Muslim families use it. For this purpose, interviews were conducted with Muslim families who prefer home schooling and related literature, publications of Muslim home school associations and blogs of families sharing their home school experiences on the internet were examined. The data obtained were coded and analysed by a qualitative analysis method. It is found that families who prefer home schooling are granted a wide range of rights in England. The lack of high quality Muslim schools, unimportance attached to religious and moral education in state schools, school teaching that contradicts Islamic faith and bullying, discrimination, peer pressure and sexual exposure in schools are among the reasons why Muslim fami-

lies prefer home schooling. In addition, Muslim families seem to question the quality of academic education in state schools. It is found that the majority of Muslim families who prefer home schooling do not have a teaching certificate and mothers are generally responsible for home schooling. However, home schooling seems to be a social and collective movement rather than an education confined to a single house or limited by the knowledge of a single parent. The article discusses the possibility of home schooling in Turkey and concludes with some recommendations.

Keywords: Home schooling, Home education, Alternative education, England, Turkey.

Giriş

Eğitim insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. İnsanlar eğitim ihtiyaçlarını gidermek ve onu daha sistematik hale getirmek için ise farklı zamanlarda farklı yöntemler geliştirmişlerdir. Bu yöntemlerden bir tanesi de daha yeni bir uygulama olan devlet eliyle “zorunlu” eğitimidir. 18. yüzyılın sonlarında başlayan bu uygulama 19. ve 20. yüzyıllarda yaygınlaşmış ve nihayetinde 21. yüzyılda neredeyse bütün ülkelere yayılmıştır. Ancak, zorunlu eğitimin nerede ve nasıl yapılacağı ülkeden ülkeye değişmektedir. Bazı ülkelerde zorunlu eğitimin tek yeri olarak okullar şart koşulurken, bazılarında ise devlet okullarını istemeyenler için alternatifler sunulmaktadır. Bu alternatiflerden birisi de “ev okulu” (*home schooling*) sistemidir. Alternatif bir eğitim uygulaması olarak ev okulunun farklı formları olduğu için net bir tanımını yapmak zordur. Ancak genel olarak, zorunlu eğitim yaşındaki çocukların devlet okullarına gönderilmeden ebeveynleri tarafından evlerinde eğitilmeleri şeklinde tanımlanabilir (T. Kaya, 2015, s. 81). “Ev okulu” ifadesi yerine – özellikle İngiltere’de – aynı anlamda “ev eğitimi” (*home education*) kullanılmaktadır (Myers ve Bhopal, 2018).

Türkiye eğitim literatüründe alternatif eğitim sistemi olarak ev okulu çok fazla araştırılan ve tartışılan bir konu değildir (Karataş, 2019, s. 10). Türkiye’de bu alanda yapılmış az sayıdaki akademik çalışmaları ikiye ayırmak mümkündür. İlk grup genelde Amerika Birleşik Devletleri’ndeki (ABD) ev okulu sistemini inceleyen literatür-bazlı çalışmalardır (İ. Aydın, 2012, ss. 44-57; İ. Aydın ve Pehlivan, 2000; Aydoğan, 2007; T. Kaya, 2015; Şad ve Akdağ, 2010; Taşdan ve Demir, 2010; Tösten ve Elçiçek, 2013). Bu grup içerisinde değerlendirilebilecek olan Öz (2008) de ABD’deki ev okulu sistemini incelemiş, ancak yukarıdaki çalışmalardan farklı olarak alan çalışması da yapmıştır.

İkinci grup ise öğretmen, akademisyen gibi paydaşların Türkiye’de ev okulunun imkanı hakkındaki görüşlerini inceleyen çalışmalarıdır (Doğan Kılıç ve Önen, 2012; Kartal, 2014; Korkmaz ve Duman, 2014; Memduhoğlu, Mazlum ve Alav, 2015; Taşdan ve Demir, 2013). Din eğitimi literatüründe ise okullardaki din derslerinin konumu tartışılırken zaman zaman çocukların dinini okulda değil de evde öğrenmeleri konusu gündeme gelse de (Altıntaş, 2019, s. 96-103; M. Ş. Aydın, 2018), alternatif eğitim sistemi olarak ev okulu ile herhangi bir müstakil çalışmaya rastlanmamıştır.

Ancak her alanda demokratikleşmenin ve çoğulculuğun yaşandığı ve istendiği bir ortamda alternatif eğitim sistemlerinin gündeme gelmesi ve farklı ülkelerdeki tecrübelerin incelenmesi önemlidir. Bu makalede incelenecek ülke olarak İngiltere belirlenmiştir. Bunun sebebi Türkiye’de yapılan çalışmalarda daha çok ABD’deki ev okulu uygulamalarının incelenip İngiltere’deki ev okulu uygulamalarının incelenmemesi ve İngiltere’deki ev okulunu tercih eden ailelerle birebir görüşme imkanının olmasıdır. İngiltere içerisinde Müslümanların ev okulu deneyimlerinin incelenme sebebi ise ev okulu sistemini din eğitimi alanı içerisinde değerlendirebilmektir.

Türkiye’de son dönemlerde alternatif eğitim konusunda talepler artmaktadır (Karataş, 2019). Böyle bir incelemenin Türkiye’deki ev okulu tartışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple, makalenin tartışma bölümünde İngiltere’deki ev okulu, Müslümanların ev okulu tecrübesi ve ev okulu üzerine Türkiye’de yapılmış çalışmalar üzerinden Türkiye’de ev okulunun imkanı tartışılacaktır.

Yöntem

İngiltere’de ev okulu sistemi ve Müslüman ailelerin ev okulu deneyimlerinin incelendiği bu çalışmada nitel araştırma modellerinden “durum çalışması” (*case study*) kullanılmıştır (Kaleli Yılmaz, 2014). Bir durumun derinlemesine incelenmesi olan durum çalışmasında odak “ne, nasıl ve niçin” sorularıdır (Yin, 2003, ss. 5-7). İngiltere’de ev okulunun ne olduğu, Müslüman aileler tarafından nasıl ve niçin kullanıldığı üzerine odaklanan bu çalışmada bunun için durum çalışması uygulanmıştır. Araştırmanın “ne, nasıl ve niçin” sorularını cevaplandırabilmek için farklı veri toplama yöntemleri uygulanmıştır. Veri toplama süreci ev okulu ile ilgili genel literatürün taranması ile başlamıştır. Buradaki amaç İngiltere’de ev okulu sistemi, tarihi ve ailelerin neden ev okulu yaptıkları ile ilgili genel bilgiler sunabilmektir. Sonrasında İngiltere’de ev okulu yapan

üç Müslüman aile ile ayrı ayrı mülakatlar yapılmıştır (İR1; İR2; İR3). Mülakat yapılan aileler “amaçlı örnekleme” (*purposeful sampling*) yöntemlerinden “kartopu” (*snowball*) yöntemi ile belirlenmiştir (Patton, 1990). Buna göre ev okulu ile ilgili bilgi sahibi olan kişilere ev okulu yapan ve mülakat yapılabilecek aileler tavsiye etmeleri istenmiş ve bu üç aileye ulaşılmıştır. Mülakat babalarla yapılmıştır. Aileler iki farklı şehirde yaşamaktadır (İR1 ve İR2 Oxford’da, İR3 Londra’da).

Her ne kadar durum çalışmalarında katılımcı sayısının az olması tercih edilen bir durum olsa da (Kaleli Yılmaz, 2014, s.265), daha fazla katılımcıya ulaşmak için ev okulu yapan Müslüman ailelere mülakat teklifleri götürülmüştür. Ancak ya cevap alınamamış ya da aileler mülakat yapmak istememişlerdir. Bunun bir sebebinin son yıllarda ev okulunun terör ve radikalleşme ekseninde tartışılmasının olabileceği düşünülmektedir (Myers ve Bhopal, 2018). Bunun aileleri daha savunmacı ve dışarıdan gelenlere karşı daha kuşkucu yaptığı söylenebilir. Mülakat teklifi götürülen bir aile, örneğin, bu konudaki şüphesini açıkça dile getirmiştir. Genelde ev okulunun anneler tarafından yapılıyor oluşu (Bellaigue, 2015) ve annelerin de erkek bir araştırmacıyla görüşmek istememesi de burada bir faktör olabilir.

Bu sebeple farklı veri toplama yöntemlerine başvurulmuştur. Gillham (2000, s.2) hiçbir veri toplama yönteminin tek başına “yeterli” ve “geçerli” olmadığını belirtmektedir. Bu yüzden de durum çalışmalarında farklı veri toplama yöntemlerinin kullanılmasını önermektedir. Günümüzde internet sayesinde normalde ulaşılamayacak kişi ve gruplara ulaşmak mümkün olmaya başlamıştır. Özellikle ev okulu yapan ailelerin hem eğitim materyali bulma, hem bir araya gelme, hem de tecrübelerini paylaşma konusunda interneti etkili bir şekilde kullandıkları bilinmektedir (Apple, 2010, s. 151; Basham, Merrifield ve Hepburn, 2007, s. 11). Bu anlamda internet, ev okulu yapan ailelerin tecrübelerini öğrenme konusunda önemli fırsatlar sunmaktadır. Bunun için, ev okulu yapan Müslüman ailelerin tecrübelerini paylaştıkları web siteleri ve bloglar incelenmiştir. Bunun yanında ev okulu yapan Müslüman aileler hakkında yapılmış akademik çalışmalar ve Müslüman ailelerin kurduğu ev okulu derneklerinin bastırıldığı broşür ve kitapçıklar da incelenmiştir. Hem mülakatlarda hem de incelenen online ve basılı kaynaklarda şu soruların cevapları aranmıştır:

- Ev okulu yapan ailelerin İngiltere’deki Müslüman okullarını tercih etmeme sebepleri
- Ev okulunu tercih sebepleri

- Nasıl bir ev okulu yaptıkları
- Evde eğitilen çocukların sosyalleşmesi
- Ev okulunu diğer ailelere önerip önermedikleri

Mülakatlardan, online ve basılı materyallerden elde edilen veriler Miles, Huberman ve Saldaña (2014)’nın nitel analiz metoduyla kodlanmış ve analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin aktarılmasında “aynen aktarılar” (*direct quotations*) yer verilmiştir. Bununla hem ev okulu yapanların görüşlerini birebir aktarmak, hem de bulguların güvenilirliğini arttırmaktır amaçlanmıştır (Guest, MacQueen ve Namey, 2012, s.98).

Kuşkusuz araştırmanın önemli sınırlılıkları bulunmaktadır. Mülakatların az olması önemli bir sınırlılıktır. Ancak bu sınırlılık diğer kaynaklardan elde edilen verilerle giderilmeye çalışılmıştır. Türkiye’deki ev okulu ile ilgili yapılan çalışmaların genelde ABD’deki uygulamalara yoğunlaşmış olması ve bu çalışmaların neredeyse tamamının literatür-bazlı çalışmalar olduğu düşünüldüğünde, İngiltere’deki ev okulunu inceleyen ve sınırlıda olsa alan çalışması içeren bu çalışmanın alana önemli katkılar sunması beklenmektedir.

Bulgular

Makalenin bu bölümünde öncelikle İngiltere’de ev okulunun tarihi, günümüzdeki uygulandığı, ev okulunu tercih edenlerin sayıları ve tercih sebepleri ile ilgili bilgiler verilecektir. Sonrasında ise, İngiltere’de Müslümanların ev okulunu tercih sebepleri ve ev okulu uygulamaları incelenecektir.

İngiltere’de Ev Okulu

İngiltere’de devlet okulları 1870 Eğitim Yasası ile kurulmaya başlanmıştır. Devlet okullarının kurulmasıyla birlikte eğitim 1880 yılında zorunlu hale getirilmiştir. Ancak okullar eğitimin tek yeri olarak belirlenmemiştir. Çocuklarını okula göndermek istemeyen ailelere, özel öğretmen tutmaları şartı ile evde eğitim yapma izni verilmiştir. Ancak öğretmen tutma şartı olduğu için bunu genellikle zengin aileler yapabilmıştır (Webb, 2011, s.4).

İngiltere’de bugünkü anlamda ev okulu, yani herhangi bir öğretmen tutmadan çocukların evde eğitilmesi, uzun bir hukuki mücadelenin sonunda mümkün olmuştur. 1910’larda birkaç aile çocuklarını evde herhangi bir öğretmen tutmadan eğitmek için mahkemelere başvurmuş, bu mahkemeleri bazıları kişisel olarak

kazanmışlardır. Ancak bu evrensel bir hak olmamıştır. 1944 Eğitim Yasası zorunlu eğitimi şöyle tanımlamıştır (36. Bölüm): “Aileler çocuklarını, düzenli bir şekilde okula göndererek ya da başka yolla uygun eğitim almalarını sağlamalıdır” (U.K. Parliament, 1944). Burada iki önemli ifade bulunmaktadır. Birincisi “aileler” ifadesidir. Bu ifade, çocuğun eğitiminde esas sorumlunun devlet ya da başka bir kurum değil “aile” olduğunu vurgulamaktadır. İkinci önemli ifade ise “başka yolla” (*otherwise*) ifadesidir. Bu ifadeyle, ailelerin çocuklarının eğitimini sadece okullara göndererek değil başka yollarla da sağlayabileceği vurgulanmıştır. Ancak o dönemin şartlarında, başka yolla ifadesi yine -eskiden olduğu gibi- özel öğretmen tutma şartıyla ailelerin çocuklarını evde eğitmesi şeklinde anlaşılmıştır. Ancak 1952’de bir anne kendisinin kötü okul tecrübesi nedeniyle çocuklarını okuldan alıp, herhangi bir öğretmen tutmadan evde kendisi eğitmeye başlamıştır. Bunun üzerine yerel otoriteyle (*local authority*) on yıl süren bir mahkeme sürecine girmiştir. Bu süreç içerisinde çocukları kendisinden alınmış, kendisi birçok kez cezaya çarptırılmış ve iki ay hapis yatmıştır. Ancak sonunda 1961 yılında mahkeme anneyi haklı bulmuş ve 1944 Eğitim Yasasındaki başka yolla ifadesinin ailelerin evde çocuklarını herhangi bir öğretmen tutmadan eğitmelerini de kapsadığına karar vermiştir (Webb, 2011, s.5-6). Bu karardan sonra yine mahkemeye intikal eden durumlar olmuş, ancak 1980’li yıllardaki kazanılan mahkemelerle ev okulu sisteminin önu tamamen açılmıştır (Webb, 2011, s.12).

Günümüzdeki uygulamada, İngiltere’de eğitim zorunlu ancak okul zorunlu değildir (Newcombe, 2013, s. 369). Çocukların “yeterli” (*efficient*), “tam-zamanlı” (*full-time*) ve “yaşı, kabiliyeti ve yeteneğine uygun” (*suitable to his age, ability and aptitude*) eğitim almaları zorunludur (U.K. Parliament, 1996). Ancak aileler bu eğitimi çocuklarını okula göndermeden de verebilirler. Aileler isterlerse çocuklarını okula hiç göndermeyebilir ya da çocukları okula devam ederken herhangi bir sebep göstermeden okuldan alıp kendileri evde eğitebilir. Devlet, ev okulunu tercih edenlere maddi yardım yapmamaktadır. Ev okulunu tercih eden aileler öğretmen tutmak veya kendileri çocuklarına eğitim verecekse herhangi bir eğitici sertifikasına sahip olmak zorunda değildirler. Aileler herhangi bir ulusal programı takip etmek ya da herhangi bir dersi vermek zorunda da değildirler. Üniversiteye gitmek isteyen çocuklar ise dışarıdan Ortaokul Genel Sertifikası (*General Certificate of Secondary Education*) gibi sınavlara girerek üniversiteye gidebilmektedir (Mountney, 2009).

İngiltere’de zorunlu eğitim yaşındaki çocukların “yeterli”, “tam-zamanlı” ve “uygun” eğitim alıp almadıklarını denetlemekle yükümlü olan kurum yerel

otoritelerdir. Ancak yasalarda direk ev okulunun nasıl denetleneceği ile ilgili herhangi bir madde bulunmamakta (Foster ve Danechi, 2019, s.4), “yeterli”, “tam-zamanlı” ve “uygun” eğitimin tam olarak ne olduğu da tanımlanmamaktadır (Foster ve Danechi, 2019, s.7). Bu sebeple yerel otoritelerin ev okulu yapan aileleri denetlerken önemli zorluklarla karşılaştıkları belirtilmektedir (Ofsted, 2010). Örneğin çocuğu zorunlu eğitim çağına gelmiş bir aile ev okulu yapmaya karar veriyse bunu yerel otorite ya da herhangi bir devlet otoritesine bildirmek zorunda değildir. Bu sebepten yerel otoriteler kendi bölgelerinde ev okulu yapan bir çok aileyi dahi bilmemektedir (Ofsted, 2010, s.5). Çocuğu okula devam ederken okuldan alıp ev okulu yapan ailelerin bilgileri ise yerel otoritelere iletilmektedir. Yerel otoriteler bu ailelerden yıllık rapor isteyerek ya da ev ziyaretleri yaparak denetim yapmaktadır. Bu raporlarda ailelerden verdikleri eğitimin amacı, kullandıkları kaynaklar, uygulanan ders saat ve programları gibi bilgiler istenmektedir (Burke, 2007, s. 119-120). Ancak yukarıda belirtildiği üzere, yasalarda yerel otoritelerin ev okulu yapan aileleri denetlemesine dair bir madde olmadığı için ailelerin bu denetimleri reddetme hakları bulunmaktadır (Foster ve Danechi, 2019, s.9-10). Böyle durumlarda yerel otoriteler çocukların “yeterli” ve “uygun” eğitim almadığını düşünerek, çocuklara “okula gitme kararı” (*school attendance order*) çıkarabilirler. Ancak ailelerin bu emri mahkemeye taşıma hakkı bulunmaktadır.

Kısacası İngiltere’de ev okulu yapan ailelere oldukça geniş haklar tanınmıştır. Ancak ev okulu son yıllarda terörizm ve radikalleşme kaygıları üzerinden tartışılmaktadır (Simpson, 2017). Özellikle Müslüman ailelerin evlerinde ve camilerinde çocuklarına ne öğrettikleri konusu hem merak hem de kaygı uyanırmaktadır (Parker, 2017). Buna bir de ev okulunun denetlenmesinde yaşanan güçlükler de eklenince son dönemde ev okulunun daha sıkı denetlenmesi için çağrılar artmaktadır (Badman, 2009; Myers, 2017; Wilshaw, 2016).

Bu ve benzeri çağrılar üzerine 2017 yılında Lordlar Kamarasına (*House of Lords*) ev okulu ile ilgili muhalefet partisi üyesi tarafından bir yasa tasarısı getirilmiştir (U.K. Parliament, 2019). Ev okulu yapan ailelerin yerel otoritelere kayıt olmalarını ve ev okulu ile ilgili bilgi vermelerini zorunlu hale getirmeyi planlayan tasarı, bu haliyle yasalaşması durumunda ev okulunun daha sıkı denetlenmesi için önemli bir adım olacağı söylenebilir. Ancak, Eylül 2019 itibarıyla hala yasalaşmamış olan tasarının hükümet tarafından desteklenmemiş olması yasalaşmasını zorlaştırmaktadır (Foster ve Danechi, 2019, s. 22-25). Ancak ev okulunun daha sıkı denetlenmesi ile ilgili çağrılarının ve yasa tasarılarının

bundan sonra da devam edeceği söylenebilir. Örneğin Eğitim Bakanlığı benzer değişiklikleri içeren bir kanun tasarısını istişare için kamuoyuna sunmuştur, ancak bu tasarının da yakın zamanda yasalaşması beklenmemektedir (Department for Education, 2019a).

İngiltere’de kaç ailenin ev okulu yaptığı tam olarak bilinmemektedir. Bunun en önemli sebebi çocukları hiç okula gitmemiş olan ailelerin ev okulu yaptıklarını herhangi bir resmi otoriteye bildirme zorunluluğunun olmamasıdır (Lees, 2014, s. 6). 2009 yılında yayınlanan Badman (2009, s. 2) raporuna göre yerel otoritelerin kayıtlarında 20.000 ev okulu öğrencisi bulunmaktadır, ancak rapora göre kayıtlı olmayanlarla birlikte bu sayı 80.000’e kadar çıkmaktadır. Ancak sonraki çalışmalar daha düşük rakamlara ulaşmışlardır. BBC’nin 2018’de yaptığı bir araştırmada 48.000 rakamı zikredilirken (Issimdar, 2018), 2019’da Avam Kamarası (*House of Commons*) için yazılan raporda 58.000 rakamına ulaşılmıştır (Foster ve Danechi, 2019, s. 3).

İngiltere’de zorunlu eğitim çağında 8.2 milyon öğrenci bulunmaktadır (Department for Education, 2014). Bu da zorunlu eğitim yaşındaki çocukların sadece %0,7’sinin evlerde eğitildiklerini göstermektedir. Bunun ise az bir oran olduğu söylenebilir. Mountney (2009, s. 12)’e göre sayı azlığının önemli sebeplerinden biri birçok ailenin böyle bir haklarının olduğundan dahi haberi olmamasıdır. Ev okulunu tercih edenlerin sayısının az olmasının bir sebebi de İngiltere’de okul sistemi içerisinde farklı okul tiplerinin olması olabilir. İngiltere bir eğitim birliği kurmamış, tam tersine farklı kesimlere hizmet eden farklı okulların bulunmasına izin vermiştir. Ball (2013, 69)’ın da belirttiği üzere, İngiltere’de eğitim hukuki olarak olmasa da pratikte sınıfsal yapıya (üst sınıf, orta sınıf, işçi sınıfı) uygun planlanmıştır. Bu ise ülkede üst sınıfa hizmet veren ve devletin çok az müdahil olduğu özel okulları ve –başlarda öğretmen tutarak da olsa – ev okulunu mümkün kılmıştır. Bunun yanında İngiltere’de kilise okulları kapatılmamış, devlet okul sistemine entegre edilmişlerdir. Hala devlet okullarının yaklaşık %33’ünü devletten destek alan dini okullar oluşturmaktadır. Bu okulların bir kısmının din dersi müfredatlarını kendileri belirleme, okula çok fazla öğrenci başvurduğunda öğrencileri okulun inanç ve ibadet kriterlerine göre seçme (*faith-based oversubscription criteria*) ve öğretmen alımında öğretmenlerin inanç ve ibadet durumlarını dikkate alma hakları bulunmaktadır (Long ve Bolton, 2017, s. 5-9).

İngiltere’de son dönemde ulusal müfredatı uygulama zorunluluğu olmayan devlet okulları da açılmaya başlanmıştır. Bir kısmı dini hüviyette olan ve “ser-

best okullar” (*free schools*) olarak bilinen bu okullar müfredat ve kitaplarını kendileri belirlemektedir. Bunun yanında “bağımsız okullar” (*independent schools*) adıyla da bilinen özel okullar (*private schools*) bulunmaktadır. Ulusal müfredatı takip etmeyen ve sayıları 2.600 kadar olan bu okullar, İngiltere’deki okul çağındaki çocukların %7’sini eğitmektedir (Newcombe, 2013, s. 368-369). Özel okulların 900 kadarı özel dini okullardır. Jackson (2013, s. 127)’a göre bütün bu okul çeşitleri İngiltere eğitim sistemindeki “çoğulculuğun” birer parçasıdır.

Ancak eğitimdeki bütün bu çoğulculuğa rağmen önemli sayıdaki aile ev okulunu tercih etmektedir. Ev okulunu tercih edenleri öncelikle iki gruba ayırmak mümkündür. 1) Ev okulunu zorunluluktan tercih edenler; 2) Ev okulunu kendi istekleri ile tercih edenler (Badman, 2009, s. 24). Kısacası, bazı aileler için ev okulu bir zorunluluk iken (birinci grup), bazıları için ise bir tercihtir (ikinci grup). Çocukları engelli olduğu için okula gidemeyecek durumda olanlar birinci grubu oluşturmaktadır. Bazı araştırmacılar çocukların okuldan nefret edip gitmek istememesini de (*school phobia*) bu grupta değerlendirmişlerdir (Webb, 2011, s. 19).

Kendi isteği ile ev okulunu tercih edenleri ise farklı kategorilere ayırmak mümkündür. Van Galen (1991, s. 66) iki genel kategori olarak, a) ideolojik sebeplerle ev okulunu tercih edenler ve b) akademik sebeplerle ev okulunu tercih edenler diye bir ayrıma gitmiştir. İdeolojik sebeplerle ev okulunu tercih edenlerin büyük bölümünü dini sebeplerle ev okulu yapanlar oluşturmaktadır. Bu aileler okullarda verilen eğitimin kendi dini inanç ve değerleri ile çeliştiğini ya da çelişmese bile tam olarak örtüşmediğini düşünmektedir (Apple, 2010). Akademik sebeplerle ev okulunu tercih edenler ise çocuklarına daha iyi bir eğitim sunabilmek için evlerde çocuklarını eğitmektedirler. Kuşkusuz bu iki grup da homojen değildir. Örneğin “daha iyi bir eğitim” ile kastın ne olduğu aileden aileye değişebilmektedir (Webb, 2011, s. 18). Bunun yanında ailelerin ev okulunu tercih etmek için hem akademik hem de dini sebepleri olabilmektedir. Devam eden bölümde İngiltere’de Müslüman ailelerin neden ev okulunu tercih ettikleri incelenecektir.

İngiltere’de Müslüman Ailelerin Ev Okulunu Tercih Sebepleri

Genel olarak ev okulunu tercih edenlerde olduğu gibi (Basham vd., 2007, s. 8; Mazama ve Lundy, 2014), İngiltere’deki Müslüman ailelerin de ev okulunu tercih etmelerindeki en önemli sebebin okul sisteminden duydukları memnu-

niyetsizlik olduğu görülmektedir. Örneğin, İngiltere’de ev okulunu tercih eden on Müslüman aileyi inceleyen Ahmed (2012, s. 726) ailelerin ev okulunu tercih etmedeki temel sebeplerin “okuldaki eğitimden memnun olmamaları” ve “İngiliz eğitim sisteminin kendilerini kaybettiğine inanmaları” olduğunu belirtmiştir. Bunun bir sebebi ülkede devlet destekli Müslüman okulunun çok az olması gözükmektedir.

İngiltere’de devlet okullarının yaklaşık %33’ünü devlet destekli dini okullar oluşturmasına rağmen, bu okulların neredeyse tamamı Hristiyan ve Yahudi okullarıdır. Aslında bu adaletsizlik 2007 yılında Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan raporda da vurgulanmıştır (DCSF, 2007, s. 3). Rapora göre 5.098.930 Hristiyan öğrencinin 1.710.400’ü devlet destekli Hristiyan okullarına gidebiliyorken (%33), 376.340 Müslüman öğrencinin ancak 1.770’i devlet destekli Müslüman okullarına gidebilmektedir (%0,47) (DCSF, 2007, s. 3-4). Ancak bu adaletsizliğin giderilmesi için 2007’den bu yana herhangi bir radikal adım atılmamıştır. 2007’de yedi tane devlet destekli Müslüman okulu varken, bu sayı 2017’de ancak yirmi yediye çıkmıştır (Long ve Bolton, 2017, s. 15). Ancak nüfus artışı ve göçe bağlı olarak Müslüman öğrenci sayısı daha fazla arttığı için, 2017 yılındaki rakamlara göre devlet destekli Müslüman okulları Müslüman öğrencilerin sadece %0,1’ine hizmet verebilmektedir (Long ve Bolton, 2017, s. 18). Gates (2000, s. 267)’e göre bu adaletsizliğin sebebi ülkedeki politikacıların Hristiyan olmayan okullara duydukları kuşku ve bu okulların bölücülüğü tetikleyeceği korkusudur. Gates (2000, s. 267) Hristiyanlarla aynı vergileri ödeyen Müslümanlara Hristiyanlara tanınan hakların verilmemesini İngiltere’deki dini hoşgörüsüzlüğün bir sonucu olarak yorumlamıştır.

İngiltere’de özel dini okullar da bulunmaktadır. 2.300 özel okul içerisinde 115 Müslüman özel okulu bulunmaktadır. Ahmed (2012, s. 727)’e göre bütün devlet destekli ve özel Müslüman okulları, Müslüman çocukların en fazla %4’üne hizmet edebilmektedirler. Kısacası, İngiltere’de eğitimde çoğulculuk iddialarına rağmen, bu çoğulculuğun Müslümanları çok fazla içermediği söylenebilir. İR1 ve İR2 kodlu aileler de çevrelerinde özel ya da devlet destekli herhangi bir Müslüman okulu olmadığını belirtmişlerdir. İR3 kodlu ailede ise durum farklıdır. Ailenin bulunduğu şehirde azda olsa özel ve devlet destekli Müslüman okulları bulunmaktadır. Ancak bu aile de bu okulların kalitesiz eğitim vermesinden, kaliteli olanların ise uzakta olmasından yakınmıştır: “İki tane özel Müslüman okulu denedik. Bir tanesi çok da iyi değildi, diğeri iyiydi ama çok uzak mesafede idi.” Yaşadıkları şehirde herhangi bir Müslüman okulunun bulunmadığı

İR1 kodlu aile, yapılan bir araştırmaya atıfta bulunarak “Müslüman ailelerin %69’unun çocuklarını Müslüman okullara göndermek istediğini, ancak (kendilerine yakın) okul bulamadıklarını” belirtmiştir. Buradan ev okulunu tercih eden Müslüman ailelerin önemli bir kısmının öncelikle çocuklarını Müslüman okullara göndermeyi düşündükleri ancak uzaklık ve eğitim kalitesi gibi bazı sorunlar nedeniyle farklı seçeneklere yönelmek zorunda kaldıkları görülmektedir.

Aileleri ev okulu tercihinin götürdüğü birbiriyle bağlantılı sebepler bulunmaktadır. Bu sebeplerden bir tanesi devlet okullarında din ve ahlak eğitimine yeterince önem verilmemesidir (El-Sawah, 2006; Hendek, 2019). İngiltere’de okulun genel hedefleri arasında çocukların “ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişmelerini” sağlamak bulunmaktadır (U.K. Parliament, 1988). Bunun yanında din eğitimi (*religious education*) okullarda okutulan zorunlu derslerden biridir. Ancak okulda eğitim genel anlamda seküler sistem üzerine kuruludur. Barnes ve Felderhof (2014, s. 115)’a göre okuldaki dersler “tanrıyı yokmuş gibi kabul eden” metodoloji ve zihinsel aktiviteler gerektirmektedir. Bu sebeple de bu dersler dini görüşleri dışlamaktadırlar (Watson, 2011). Bazı araştırmacılara göre ise din eğitimi de diğer derslerden çok da farklı değildir. Copley (2005) İngiltere’de din eğitiminin Hristiyan temelli eğitimden seküler temelli eğitime kaydığını, artık çocuklara bu derslerde seküler inanç ve değerler aşılandığını iddia etmiştir. Ev okulunu tercih eden bir anne bu konuda şunları belirtmiştir:

Devlet okulu sistemi tamamen seküler temel üzerine kurulmuştur. (...) Çocuklarımızı seküler okullara gönderdiğimizde, onlar sekülerizmi içselleştiriyorlar. Sistemin temeli seküler olunca, çocuklara hümanist kafa yapısı öğretiliyor ve kabul ettiriliyor (Qalballah, 2014).

Ailelere göre okul sistemi seküler temeller üzerine kurulu olunca ise bütüncül (*holistic*) bir eğitim imkânı ortadan kalkmaktadır. Kültürel ve dini değerler ile uyumlu ya da fitrata uygun eğitim olarak tanımlanabilecek bütüncül eğitim, ev okulunu tercih eden Müslüman ailelerin en çok kullandığı argümanlardan bir tanesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Ahmed, 2012, s. 739; S. Sarwar, 2013, s. 2). İR3 kodlu aile çocuklarını “bütüncül” bir şekilde yetiştirmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Ailelere göre, evlerinde İslami bir eğitim ve terbiye alan çocuklar okullarda İslami olmayan birçok farklı öğretilere maruz kalmakta, bu ise bütüncül bir İslami kişiliğin oluşmasını engellemektedir (El-Sawah, 2006, s. 2; G. Sarwar, 1994, s. 2). Bir anne bunu “çift kişilikli” yetişmek olarak adlandırmıştır (Ahmed, 2012, s. 735). İnternette ev okulu günlüklerini paylaşan bir anne ise ev okulu sayesinde bütüncül bir eğitim imkanına sahip olmalarını şöyle açıklamıştır:

İngiltere’de ev okulu bir rahmet, çünkü bu sistem bizlere seküler eğitimi dini inançlarımızla bağdaştırma imkanı vermektedir. Din eğitimi için büyük bir zaman ayırabiliyoruz. Bunun yanında seküler bilimleri dinimizle ters düşmeyecek şekilde öğretebiliyoruz. Örneğin, normal devlet okulları evrim teorisini öğretmek zorunda, ama ev okulu bizlere istediğimiz konuyu çocuklara öğretme imkânı tanıyor. Evrim teorisini öğretmek istersek de inançlarımıza uygun bir şekilde öğretebiliyoruz (İman, 2013).

Aileleri ev okulu tercihinin götüren diğer bir sebebin ise okulların sosyal ortamı olduğu görülmüştür. Müslüman çocuklar okullarda iki problemle karşılaşmaktadır. Bunlardan birincisi çocukların Müslüman oldukları için karşılaştıkları ayrımcılık, zorbalık ve ırkçılıktır (El-Sawah, 2006, s. 2; Muslim Council of Britain, 2007; Richardson ve Wood, 2004, s. 64). İngiltere’de son yıllarda Müslüman eğitiminin radikalleşme ve terörizm ile birlikte anılması ve öğretmenlerin radikalleştiğini düşündükleri öğrencileri terörle mücadele birimlerine bildirme zorunluğunun getirilmesi de ev okulunu tercih sebepleri arasında sayılmaktadır (Myers ve Bhopal, 2018, s. 217-220). Müslüman ailelerin okula “güvenemediklerini” belirten bir anne çocukların namaz kılmasının bile radikalleşme eğilimi olarak görülebileceğini iddia etmekte, ev okulu sayesinde çocukların “kim ne düşünür diye endişelenmeden” rahatlıkla ibadetlerini yapabildiklerini belirtmektedir (Kadri, 2016).

İkinci problem ise okullarda her çocuğun karşılaştığı problemlerdir. İR2 kodlu aile ev okulunu tercih etmelerindeki temel sebebin çocuklarının “arkadaşlarını ve çevresini seçebilmek ve onların kötü arkadaşlarla bir arada olmalarını engellemek” olduğunu belirtmiştir. Okullarda öğrenciler arasından yaygın olan sigara, alkol ve uyuşturucu gibi kötü alışkanlıklar, küfür, şiddet, akran baskısı ve cinsel teşhir vb. durumlar ailelerin ev okulunu tercih sebepleri arasında yer almaktadır (Myers ve Bhopal, 2018, s. 220-221; H. Smith, 2017, s. 12; Umm Assad, 2018). İnternette ev okulu günlüğünü paylaşan bir anne kendi okula gitdiği dönemden okuldaki sosyal hayatı şöyle resmetmiştir:

Biz okuldayken ne zaman yanımızdaki arkadaşımızla konuşsak, öğretmenimiz buraya sosyalleşmek için gelmediniz derdi. Aslında haklı idi. Biz oraya, ailemiz biz olmadan evde rahat vakit geçirirken güdülmek, arkadaş baskısı görmek, esrar gibi ilaçları tuvalette nereye saklayacağımızı ve okul binasına nasıl zarar vereceğimizi öğrenmek için gitmiştik. Sonra eve gelip odamızda müzik dinler televizyon izlerdik. Çünkü katılacağımız herhangi bir sosyal kulüp yoktu ve dışarı oynanmayacak kadar tehlikeliydi. Sonra büyüdük ve dışarı gitmemize izin

verildi, fakat dışarıda sigara içmek ve içki içmekten başka yapacak bir şey yoktu (Qalballah, 2014).

Görüşülen aileler ve incelenen kaynaklar, bütüncül eğitim, okullardaki İslam’a aykırı öğretiler, ayrımcılık ve kötü alışkanlıklar gibi hususları zikrederken sıklıkla ayet ve hadislerle atıflar yapmışlardır.¹¹ Bu ayet ve hadislerde vurgulanan husus ise ailelerin Allah katında çocuklarından sorumlu olduklarıdır. Bu anlamda ailelerin Allah katında çocuklarından sorumlu olduğuna inanmalarının ev okulunu tercih etmekte önemli bir faktör olduğu söylenebilir (El-Sawah, 2006; Jeddah, 2013; Salam Homeschooling, 2019).

Son olarak okullardaki akademik eğitimin kalitesi ve imkanının da ailelerin ev okulunu tercih etmesindeki sebeplerinden biri olduğu görülmektedir. Örneğin İR3 kodlu aile, özellikle ilkokulların “oyun gruplarından” farksız olduğunu dile getirmektedir. Yine aileler okullarda sınıfların kalabalık olduğunu, öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınmadığını da belirtmektedirler (Kadri, 2016; Umm Laylah, 2017). Buna dayanarak Müslüman ailelerin ev okulu seçerken dini kaygılar yanında akademik kaygılar da taşıdığı söylenebilir (English, 2016, s. 66). İngiltere’de önemli sayıda ailenin çocuklarının özrü nedeniyle zorunlu olarak ev okulu yaptığı bilinmektedir (Department for Education, 2019b, s. 7), ancak görüşülen ve incelenen aileler arasında bu sebeple ev okulu yapan yoktur. Bu anlamda incelenen aileler “isteyerek” ev okulunu tercih etmişlerdir.

Müslüman Ailelerin Ev Okulu Uygulamaları

İngiltere’de ev okulunu tercih eden aileler için öğretmen olma ya da öğretmenlik sertifikasına sahip olma şartı yoktur. Görüşülen ailelerde ise bu konuda farklılıklar bulunmaktadır. İR1 kodlu ailede baba öğretmendir. İR3 kodlu ailede anne ortaokul fen öğretmeniye çocuklarını evde eğitebilmek için öğretmenliğe ara vermiştir. Bu anlamda bu iki ailede öğretmenlik yeterliğine ve tecrübesine sahip ebeveyn bulunmaktadır. Ancak İR2 kodlu ailede ne anne ne de baba öğretmendir. İnternet üzerinden incelenen anneler de genelde herhangi bir öğretmenlik sertifikasına sahip olmadıklarını belirtmektedirler. Buna dayanarak, ev okulunun sadece öğretmenlik yeterliğine ve tecrübesine sahip Müslüman aileler tarafından seçilmediği anlaşılmaktadır.

¹¹ Genellikle atf yapılan ayet ve hadis: “Ey iman edenler! Kendinizi ve ailenizi yakıtı insanlar ve taşlar olan ateşten koruyun. Onun başında, acımasız, güçlü, Allah’ın kendilerine buyurduğuna karşı gelmeyen ve kendilerine emredileni yerine getiren melekler vardır” (et-Tahrim 66:6). “Hepiniz çobansınız; hepiniz güttüğünüz sürüden sorumlusunuz. Devlet reisi de bir çobandır ve sürüsünden sorumludur. Erkek, ailesinin çobanıdır ve sürüsünden sorumludur. Kadın, kocasının evinin çobanıdır ve sürüsünden sorumludur. Hizmetkâr, efendisinin malının çobanıdır; o da sürüsünden sorumludur. Netice itibarıyla hepiniz çobansınız ve güttüğünüz sürüden sorumlusunuz” (Buhârî, Cum’a, 11).

İngiltere’de ev okulunu tercih eden aileler ulusal müfredatı ya da kitapları takip etmek zorunda değildir. Görüşülen aileler normal devlet okullarından daha yoğun bir din eğitimi yaptıklarını belirtmişlerdir. Ev okulunu genellikle dini sebepler için tercih eden bu aileler için bu normal gözükmektedir. Bunun yanında aileler diğer dersleri de önemsediklerini ve öğrettiklerini söylemişlerdir. Aileler matematik, fen gibi bazı dersler için ulusal müfredattan yararlanmaktadır. Ancak bunun yanında ev okulu yapan diğer ailelerin tavsiye ettikleri programları ve kitapları da takip etmektedirler. Aileler herkesin takip ettiği ortak bir ev okulu modelinin olmadığını, imkanlar ve çocukların ihtiyaçlarına göre farklı metotlar denediklerini belirtmişlerdir. İngiltere Eğitim Bakanlığı için yapılan bir çalışmada da ev okulu tercih eden ailelerin yapılandırmış programları takip etmekten hiçbir programı takip etmemeye kadar farklı metotlar uyguladıkları tespit edilmiştir (Hopwood, O’Neill, Castro ve Hodgson, 2006, s. 26)

İngiltere’de ve ABD’de ev okulunun yaygınlaşması aynı zamanda bu alanda bir pazarın da oluşmasını sağlamıştır (Apple, 2010, s. 150-151). Bu anlamda, ev okulunu tercih eden ailelerin önünde geniş bir kaynak imkanı bulunmaktadır. İnternet üzerinden ev okulu deneyimlerini paylaşan Müslüman ailelerin yayınladıkları kitap ve kaynak listelerine bakıldığında da (Umm Assad, 2017) ev okulu yapan aileler için bir çok ücretsiz ve ücretli kaynağın bulunduğu görülmektedir.

Bellaigue (2015, s. 426-427) ev okulunu aileler yapıyor gözükse de, esas sorumlu olanın anneler/kadınlar olduğunu belirtmektedir. Mülakat yapılan ailelerde de ev okulundan sorumlu olanın anne olduğu görülmüştür. İnternette incelelenen ev okulu günlüklerinin de sahiplerinin hepsi annelerdir. Ancak bu tek bir annenin bütün eğitimi verdiği anlamına da gelmemelidir. Apple (2010, s. 145)’a göre ev okulu bireysel değil “sosyal bir harekettir”. Buna göre aileler birbirlerini birçok konuda desteklemektedirler. Görüşülen aileler yerel ve ulusal birçok ev okulu grubuna üyedir. İnternet üzerinde ailelere destek için açılmış web siteleri ve bloglar bulunmaktadır. Bu web sitelerinde aileler kendi çocuklarını eğitirken geliştirdikleri materyalleri ve programları paylaşmaktadırlar (Iman, 2019). Yine bazı aileler bir araya gelerek eğitim yapmaktadırlar (Ahmed, 2012). Görüşme yapılan aileler de ev okulunun sadece tek bir ebeveyn ve evden ibaret olmadığını vurgulamışlardır. Örneğin İR1 kodlu aile ev okulu yapan başka aileler ile birlikte çocuklarını eğitmektedir. Buna göre çocuklar farklı günlerde farklı evlerde toplanmakta, hangi aile/ebeveyn hangi dersi daha iyi biliyorsa o konuyu o öğretmektedir. Bazı durumlarda ise profesyonel hocalardan destek

alınmaktadır. Mesela çocuklar Arapça derslerini Skype üzerinden yurtdışındaki bir hocadan almaktadır.

Her ne kadar incelenen ailelerde karşılaşılmassa da İngiltere’de ailelerin yarı zamanlı ev okulu yapması da mümkündür. “Esnek okul” (*flexi schooling*) olarak adlandırılan bu yönteme göre çocuklar belli dersleri evde öğrenirken, diğer dersler için okula gitmektedir. Eğitim Bakanlığı’nın yayınladığı ev okulu kılavuzuna göre okulların ailelerden gelen yarı zamanlı eğitim taleplerini kabul etme zorunluluğu yoktur, ancak isteyen okullar kabul etmektedir (Department for Education, 2019b, s. 6).

Evde eğitilen çocuklarla ilgili ortaya konulan önemli endişelerden birisi çocukların sosyal gelişimidir. Buna göre evde eğitilen çocuklar, okulun sunduğu sosyal gelişme imkanına sahip olamamaktadır (İ. Aydın ve Pehlivan, 2000, s. 96). Müslüman aileler çocukları hakkında böyle bir endişe duymadıklarını belirtmişler, hatta ev okulunun daha iyi bir sosyal gelişme imkanı sağladığını iddia etmişlerdir. İR3 kodlu aile ev okulunun sunduğu sosyal gelişim imkânı hakkında şunları söylemektedir:

Çocuklarımız ev okulu yaparken çok farklı yaşta ve etnik kimlikte çocuklar ile sosyalleşiyor. Okullarda ise genelde kendi yaş grubu ve etnik grubu ile sosyalleşme imkânı buluyorlar. Ev okulu yapan gruplarda, çocuklar kendinden büyük çocuklarla kaynaşarak, büyük olmanın ne demek olduğunu, kendinden küçüklerle kaynaşarak da çocuklara nasıl bakacaklarını öğreniyorlar. Bunların hepsi ailenin gözetimi altında ve teşviki ile oluyor. Ancak okullarda öğretmenler genelde bu konulara ilgisiz oluyorlar.

Ev okulunun sosyal bir hareket olduğunu hatırlatan aile, çevrelerindeki sosyal ve eğitsel faaliyetlerden de faydalandıklarını belirtmiştir. Buna göre bu ailenin çocukları “orman okulu (*forest school*), yemek kursu, jimnastik ve drama” kurslarına devam etmektedir (İR3). İR2 kodlu aile de çocuklarının bölgedeki sosyal aktivitelere ve cami derslerine katıldığını belirtmiştir. Bu anlamda ev okulu tek bir evin içine hapsedilmiş ya da tek bir ebeveynin bilgi birikimi ile sınırlanmış bir eğitimden ziyade daha sosyal ve kolektif bir hareket olduğu, bunun da çocukların sosyal gelişimine katkıda bulunduğu söylenebilir (IHSAN, 2006a, 2006b).

Ev okulunda önemli konulardan bir tanesi ev okulunun devamlılığıdır. Burke (2007, s. 126-127) yerel otorite istatistiklerine dayandırarak, ev okulunu tercih eden birçok ailenin belli bir süre ev okulu yaptıktan sonra vazgeçip çocukları-

nı okula gönderdiklerini tespit etmiştir. E. Smith ve Nelson (2015, s. 322) da görüşlerini aldıkları elli iki aileden sadece çok azının uzun zamanlı ev okulu yaptıklarını belirtmiştir. Görüşme yapılan ailelerden iki tanesi ev okulunu üniversiteye kadar devam ettirme eğilimindeyken (İR1; İR2), diğer aile ise ortaokul döneminde çocuklarını okula göndermeyi düşündüklerini belirtmiştir (İR3). İnternet üzerinden incelenen aileler de genellikle ev okulunu devam ettirme eğilimindedirler. Ancak her ne kadar ailelerin artık ev okuluna devam etmediği anlamına gelmese de internetteki bazı ev okulu bloglarının devam etmediği, açılan sayfaların bir zaman sonra kapandığı da gözlemlenmiştir.¹²

Ev okulunu yapan ailelerin, ev okulunu başka ailelere tavsiye edip etmedikleri de sorulmuştur. Ev okulunu tercih eden ailelerin genel olarak ev okulunu başka ailelere önerdikleri söylenebilir. Ancak bunu yaparken bazı uyarılarda da bulunmaktadırlar. Örneğin, İR3 kodlu aile ev okulu yapabilmek için annenin öğretmenlik işinden ayrıldığını belirterek “eğer ailenin kaynakları ve zaman ayırma imkânı” varsa diye bir şart belirtmiştir. Bu anlamda ebeveynlerin her ikisinin de çalıştığı durumlarda ev okulunun zor olacağı, bu yüzden en azından birisinin çalışmaması gerektiği S. Sarwar (2013, s. 3) tarafından da dile getirilmiştir.

Tartışma: Türkiye’de Ev Okulu İmkânı

Türkiye’de alternatif bir eğitim olarak ev okulu yasal olarak mümkün değildir. Hatta devletin belirlediği örgün eğitim sürecine dahil olmayan vatandaşlar için yasal yaptırımlar söz konusudur (3579 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Altıncı Bölüm). Bunun muhtemel sebebinin Türkiye’deki resmi ideolojinin eğitimi sadece bir hak olarak değil aynı zamanda bir ödev olarak görmesi olduğu söylenebilir. Örneğin, anayasada eğitim ve din eğitim/öğretimini düzenleyen 42 ve 24. maddeler anayasanın “Temel Hak ve Ödevler” isimli ikinci kısmında yer almaktadır. Ancak Türkiye’de resmi söylem, inişli çıkışlı da olsa, son yıllarda değişmektedir (Karataş, 2019, s. 9-10). Örneğin, 2011-2013 yıllarında Millî Eğitim Bakanlığı yapan Ömer Dinçer, şunları dile getirmiştir: “Türkiye’de tek tip insan yetiştirmekten vazgeçmek istiyoruz. Biz eğitim sistemini demokratikleştirmek ve esnekleştirmek istiyoruz” (AA, 2012). Her ne kadar buradaki kasıt ev okulu olmasa da eğitimde demokratikleşme ve esnekleştirilmeden bahsedilmesi önemlidir. Gür (2016), *What Erdoğan Really Wants for Education in Turkey: Islamization or Pluralisation?* isimli raporunda son on beş yıldaki

¹² Örneğin Qalballah (2014) ve İman (2013) isimli annelerin açtıkları bloglar bir zaman sonra kapanmıştır. İman (2019) isimli anne daha sonra ev okulu materyallerini paylaştığı bir blog açmıştır. Ancak bu annelerin ev okulunu tercih etme sebepleri üzerine yazdıkları bloglara 2019 itibarıyla ulaşamadığı için yazıları evokuloturkiye.wordpress.com adresine eklenmiştir.

eğitim reformları ışığında Erdoğan’ın çoğulcu bir eğitim sistemi istediğini ve bu konuda adımlar attığını iddia etmiştir. Böyle bir durumda ev okuluna izin verilmesinin eğitim sisteminin daha çoğulcu ve demokratik hale gelmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

İngiltere’de ev okulunu yapan ailelerin bir kısmını engelli çocuklara sahip aileler oluşturmaktadır. Türkiye’de de sağlık problemi nedeniyle özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için ev okulu kontrollü olarak serbesttir. “Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi” (Tebliğler Dergisi: Şubat 2010/2629) bu hakkı düzenlemektedir. Bu Yönergenin 5. madde a bendi şöyledir: “Zorunlu öğrenim çağındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerden (...) örgün eğitim kurumlarından sağlık problemi nedeniyle doğrudan yararlanamayanlara evde veya hastanede eğitim verilir”. Bir öğrencinin eğitim öğretim kurumlarından doğrudan yararlanıp yararlanamayacağına yapılan değerlendirmeler sonunda karar verilmektedir. Evde eğitime karar verildiğinde ise öğrenci için gezici öğretmen atanmakta ve ders plan programı yapılmaktadır (Aymen Peker ve Taş, 2017, s. 151-152). Kısacası, Türkiye’de engelli öğrenciler için ev okulu kontrollü olarak mümkündür. Ancak buna tam anlamıyla alternatif eğitim sistemi olarak ev okulu demek mümkün değildir. Çünkü, öğretmen, materyal ve ders programlarının hepsi devlet tarafından belirlenmektedir. Yönergede “evde eğitim” ifadesinin kullanılmasının tek sebebi örgün okul eğitiminin okul sıralarında değil de ev ortamında yapılmasıdır.

İngiltere’de Müslüman ailelerin önemli bir kısmının öncelikle Müslüman okulları düşündükleri ancak kaliteli okullara olan uzaklık vb. problemler nedeniyle ev okulu yapmaya karar verdikleri görülmektedir. Bu anlamda Türkiye’de de din eğitimi veren kaliteli okulların sayılarının artması önemlidir. Tösten ve Elçiçek (2013, s. 48) ve İ. Aydın ve Pehlivan (2000, s. 96) de devlet okullarında her kesimi memnun edecek kaliteli bir eğitim verildiği takdirde ev okuluna gerek kalmayacağını savunmuşlardır. Kuşkusuz devlet okullarının çeşitlenmesi ve kaliteli hale gelmesi aileleri farklı eğitim yollarına başvurmak zorunda bırakmayacaktır. Ancak yine de bazı ailelerin çocuklarını evde eğitmek isteyecekleri hesaba katılmalıdır (Webb, 2011).

İngiltere’deki Müslüman ailelerin devlet okullarını tercih etmeme sebeplerinden bir tanesi okullardaki din ve ahlak eğitiminin yetersizliğidir. Türkiye’de de din eğitimi üzerinden yürütülen bir tartışma bulunmaktadır. Bazı alevi, ateist, azınlık ve muhafazakâr çevrelerin okullarda öğretilen din eğitiminden memnun olmadıkları yapılan araştırmalarda vurgulanmaktadır (Altıntaş, 2019; F. Kaya,

2018; Müftügil, 2011; Subaşı, 2010). Alternatif eğitim imkanlarının bulunması, bu kesimlerden isteyen ailelere evlerinde kendi inanç ve hayat görüşlerine göre çocuklarını yetiştirme imkânı verecektir.

Müslüman ailelerin İngiliz okullarına bir başka eleştirisi ise okulların sosyal ortamıdır. Türkiye’de ev okulu sisteminin mümkün olması gerektiğini savunanlar da bu konuya değinmişlerdir (Kalkan, 2014; Teber, 2011). Yapılan bazı araştırmalar da bunu destekler niteliktedir. Bir araştırmaya göre Türkiye’deki gençlerin eğitim seviyesi arttıkça sigara, alkol kullanma ve kumar oynama oranı artmaktadır (Gür, Dalmış, Kırmızıdağ, Çelik ve Boz, 2012, s. 86-95). Her ne kadar bu problemlerden tamamen okulu sorumlu tutmak mümkün olmasa da, ailelerin bu konulardaki endişelerinin de dikkate alınması gerekmektedir.

Müslüman aileler için Allah katında çocuklarından sorumlu olduklarına inanmaları önemli bir ev okulu tercih faktörü olarak ortaya çıkmaktadır. Çocuklardan birinci derecede sorumlu olan ailedir. Bu anlamda ailelerin çocuklarının eğitimine karar verme hakkı bulunması gerekir. Aileler sadece dini açıdan değil evrensel hukuk açısından da çocuklarından sorumlu olanlardır. İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi’nin 26/3 maddesi bu hakkı düzenlemektedir: “Ana baba, çocuklarına verilecek eğitim türünü seçmek hakkını öncelikle haizdirler”. Bu madde ailenin çocuğun eğitimindeki rolünün önemini ve önceliğini vurgulamaktadır. Bu madde aynı zamanda ev okulu sisteminin en az devlet kontrolü ile mümkün olması için sunulan önemli bir argümandır (Basham vd., 2007, s. 19). Ancak Coşkun (2013) Türkiye’de ailelerin eğitim konusunda yeterli seçeneği olmadığını belirtmektedir. Coşkun öneri olarak ise şunları söylemektedir: “Aile değerlerini her ortamda yücelten bir ülke, eğitimde ailenin tercihlerini kısıtlamamalıdır. Devlet okullarının yanı sıra devletten bağımsız farklı türdeki eğitim kurumlarına en önemlisi evde eğitim gibi eğitim modellerine artık şans tanınmalıdır”. Ev okulu konusunda “iyi veya kötü” kesin bir yargıya varılamayacağını söyleyen İ. Aydın ve Pehlivan (2000, s.96) da ev okulunun yararlarından bir tanesinin ailelerin çocukların eğitimi hususunda daha fazla söz, görev ve sorumluluk almaları olduğunu belirtmiştir.

Ancak ev okuluna karşı sunulan en önemli argümanlardan birisi de ailelerle ilgilidir. Buna göre, her aile çocuğunu doğru bir şekilde eğitecek bilgi ve pedagojik yeterliliğe sahip değildir (Kartal, 2014, s. 207). Din derslerinin zorunluluğu tartışmalarında ise bu argüman, her ailenin doğru dini bilgiye sahip olmadığı ya da aktarma imkanının olmadığı şeklini almaktadır (Altıntaş, 2019, s. 98). Kuşkusuz ailelerin bilgi, birikim ve pedagojik yeterliliği ev okulunun önündeki

önemli problemlerden birisidir. Ancak ailelerin çocukları için “en iyi” olanın peşinde oldukları da unutulmamalıdır. Bunun yanında İngiltere tecrübesinden anlaşılmaktadır ki aileler bu konuda esnek davranmaktadır. Aileler kendilerini eksik hissettikleri alanlarda uzaktan eğitim imkanlarından, internetten, diğer ev okulu yapan ailelerden ve özel öğretmenlerden destek almaktadırlar. Türkiye’de ev okulu yapacak aileler de muhtemelen bu imkanları kullanacaklardır. Bunun yanında ev okulunun yasallaşması, beraberinde bu konuda ailelere destek olacak kurum ve vakıfları da getirecektir (Şad ve Akdağ, 2010, s. 28). Ancak yine de problem olarak görüldüğü takdirde, Memduhoğlu vd. (2015, s. 84)’nin de belirttiği gibi, ev okulu yapacak ailelere belli şartlar getirilebilir.

İngiltere’de ev okulu son yıllarda güvenlik, radikalleşme ve ülkenin ortak değerleri ekseninde tartışılmaktadır (Parker, 2017). Türkiye’de de ev okulu konusunda yapılan alan çalışmalarında güvenlik, ülke şartları, eğitim birliği öne çıkan endişe alanlarıdır (Doğan Kılıç ve Önen, 2012, s. 120; Taşdan ve Demir, 2013, s. 1100-1101; Tösten ve Elçiçek, 2013, s. 48). Ancak İngiltere’deki güvenlik endişeleri ev okulunu tamamen yasaklamayı getirmemiştir. Onun yerine denetimleri daha sistemli hale getirebilmek için yeni kanunlar hazırlanması gündeme gelmiştir (U.K. Parliament, 2019). Benzer şekilde Türkiye’de de gerekli kontrol mekanizmaları geliştirilebilir.

Türkiye’de ev okulu ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda yukarıdaki endişelerden dolayı ev okulunun Türkiye için uygun olmayacağı savunulmuştur (Şad ve Akdağ, 2010, s. 29; Tösten ve Elçiçek, 2013, s. 48). Ancak ev okulunun dezavantajlarını kabul etmekle beraber, avantajlarının önemine değinen, farklı esneklik ve formlarda da olsa Türkiye’de bu sistemin önünün açılmasını destekleyenler de olmuştur (Doğan Kılıç ve Önen, 2012; Kartal, 2014; Korkmaz ve Duman, 2014). Bazıları ise ev okulu konusunun gündeme gelip tartışılmasını olumlu görmüşlerdir (Memduhoğlu vd., 2015, s. 84; Öz, 2008, s. 106; Taşdan ve Demir, 2010, s. 93; 2013, s. 1102).

Son olarak İngiltere ve ABD tecrübesi göstermektedir ki, ev okulunun hukuکی olarak yasak olması aileleri ev okulu yapmaktan alıkoymamıştır (Isenberg, 2007, s. 388-389; Webb, 2011, s. 12). Bazı aileler hapis cezalarını dahi göze alıp ev okulu yapmaya devam etmişlerdir. Benzer durum ev okulunun hala hukuکی olarak yasak olduğu Almanya’da (Spiegler, 2009) ve Çin’de (Sheng, 2019) de yaşanmaktadır. Aynı hususun Türkiye’de de yaşandığı söylenebilir (Yeni Akit, 2019).¹³ Ev okulunun yasallaşması hem bu aileleri yasal alana çekecek hem

¹³ Örneğin Facebook üzerinden açılmış “Unschool-Homeschool Türkiye” isimli grupta aileler ev okulu deneyimlerini paylaşmaktadırlar (<https://www.facebook.com/groups/164917193993564/about/>).

de ev okulunun denetlenebilmesini sağlayacaktır. ABD'deki ev okulu sistemini inceleyen T. Kaya (2015) da araştırmasının sonunda bu hususa değinmiştir. T. Kaya (2015, s. 94)'ya göre ABD'de de ev okulunun legalleşmesi ailelere temel hak ve hürriyetlerini vermenin ötesinde aslında ev okulunu "devlet kontrolünde gerçekleşen bir eğitim seçeneğine" dönüştürmüştür.

Sonuç

Alternatif bir eğitim modeli olarak ev okulu özellikle 1980'lerden itibaren İngiltere ve ABD gibi ülkelerde popülerlik kazanmıştır. Ev okulu modelini uygulayan önemli bir kesim ise dini sebepler ile ev okulunu tercih edenlerdir. İngiltere'deki Müslüman aileler özelinde konuya baktığımızda ise incelenen aileler İngiliz okul sisteminden memnun olmamaları sebebiyle ev okulunu tercih etmekte, bu tercihi yaparken de farklı argümanlar ortaya koymaktadırlar. Örneğin aileler ev okulu sayesinde çocuklarını kendi dini değerleri doğrultusunda bütüncül bir şekilde eğitebildiklerini ve ev okulu sayesinde çocuklarına dini bir sosyal ortam oluşturduklarını ifade etmektedirler. Bu anlamda ev okulu bu ailelere önemli imkanlar sunmaktadır.

Kuşkusuz Türkiye ve İngiltere farklı kültür, dinamik ve toplumlara sahip ülkelerdir. Bir ülkede iyi çalışan bir sistemin diğesinde çalışmaması söz konusu olabilir. Bu açıdan İngiltere'deki ev okulu sisteminin aynen Türkiye'ye aktarılması gerçekçi bir çözüm olmayacaktır. Keza İngiltere'de ev okulu hala tartışılmakta, ev okulunun daha sistemli denetlenmesi için yasal hazırlıklar devam etmektedir. Bu sebeple Türkiye'nin sosyo-politik dinamiklerine uygun yeni bir ev okulu modeli geliştirilebilir (Memduhoğlu vd., 2015, s. 84). Ev okulunun gerekli tedbirler alınarak legalleştirilmesi, eğitim alanına belli bir açılım ve demokratikleşme getirecektir. Son olarak, Türkiye'de ev okulu sistemi mümkün olduğu takdirde yine muhtemelen büyük çoğunluk çocuklarını eğitim için okullara gönderecektir (Tösten ve Elçiçek, 2013, s. 48). Ancak yine de bu sistem ailelere bir alternatif sunacaktır. Araştırma sonucunda Türkiye'de ev okulu ile ilgili şu öneriler yapılabilir:

1. İngiltere ev okulu tecrübesi göstermiştir ki eğitim sisteminin demokratikleşmesi ve çoğulcu hale gelmesi kolay bir süreç olmamıştır. Bu konuda aileler ve sivil toplum kuruluşları uzun yıllar süren bir mücadele vermişlerdir. Türkiye'de de bu anlamda, Karataş (2019, s. 16)'ın da belirttiği üzere, demokratik ve çoğulcu bir eğitim sistemi talep edenlere önemli görevler düşmektedir. Bu kişiler ve gruplar çalışmalarıyla, raporlarıyla ve araştırmalarıyla ev okulu

konusunda taleplerini açıkça belirtmeli, toplumsal “farkındalığı, bilinci ve talebi geliştirmelidir”.

2. Türkiye’de ev okulu hukuki olarak yasak olmakla beraber ev okulu yapan ya da çocuklarını okullara göndermeyen aileler bulunmaktadır. Bu ailelerin niçin böyle bir yol tercih ettikleri ve çocuklarını nasıl eğittikleri alan çalışmalarıyla incelenebilir. Bu ailelerin tercihleri ve tecrübeleri üzerinden Türkiye’deki ev okulu yasağı gözden geçirilebilir.
3. Türkiye’de ev okulu ile ilgili akademik çalışmalar genelde ABD üzerine odaklanan teorik çalışmalardır. Ancak ev okulu başka ülkelerde de uygulanmaktadır. Bu ülkelerdeki ev okulu uygulamalarının alan çalışmaları yapılarak incelenmesi Türkiye’deki ev okulu tartışmalarına önemli katkılar sunacaktır.
4. Türkiye’de ev okulunun önü açılırken başka ülkelerdeki sistemlerin aynen alınmasından ziyade ülke şartları ve kültürü de göz önünde bulundurularak bir “Türkiye ev okulu modeli” oluşturulabilir.

Kaynakça

- AA. (2012). *Eğitimde zihniyet değişmeli*. (2019, 4 Temmuz). Erişim adresi: <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/egitimde-zihniyet-degismeli/299160>
- Ahmed, F. (2012). Tarbiyah for shakhsiyah (educating for identity): Seeking out culturally coherent pedagogy for Muslim children in Britain. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(5), 725-749. doi: 10.1080/03057925.2012.706452
- Altıntaş, M. E. (2019). *Ateist çevrelere göre s/zorunlu din dersleri*. Ankara: Maarif Mektepleri.
- Apple, M. W. (2010). Doing the work of god: Home schooling and gendered labor. M. W. Apple, S. J. Ball ve L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* içinde (145-154). London: Routledge.
- Aydın, İ. (2012). *Alternatif okullar* (4. ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. ve Pehlivan, Z. (2000). Ev okulu uygulaması: Amerika Birleşik Devletleri örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1), 91-97. doi: 10.1501/Egifak_0000000028
- Aydın, M. Ş. (2018). *Din eğitimi bilimi* (2. ed.). Kayseri: Kimlik Yayınları.
- Aydoğan, İ. (2007). Ev okulları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 72-85.
- Aymen Peker, E. ve Taş, E. (2017). Evde eğitim uygulaması üzerine bir durum çalışması: Evde fen eğitimi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 139-174.

- Badman, G. (2009). *Report to the secretary of state on the review of elective home education in England* (Vol. 610). London: The Stationery Office.
- Ball, S. J. (2013). *The education debate* (2. ed.). Bristol: The Policy Press.
- Barnes, L. P. ve Felderhof, M. C. (2014). Reviewing the religious education review. *Journal of Beliefs and Values: Studies in Religion and Education*, 35(1), 108-117.
- Basham, P., Merrifield, J. ve Hepburn, C. R. (2007). *Home schooling: from the extreme to the mainstream*. Vancouver: The Fraser Institute.
- Bellaigue, C. d. (2015). Home education 1750-1900: Domestic pedagogies in England and Wales in historical perspective. *Oxford Review of Education*, 41(4), 421-429.
- Burke, B. (2007). *Home education: The experience of parents in a divided community*. (EdD Thesis doktora tezi), Institute of Education, University of London.
- Copley, T. (2005). *Indoctrination, education, and god: The struggle for the mind*. London: SPCK.
- Coşkun, U. (2013). Çocuk eğitimi: Devlet mi yoksa aile mi?. (2019, 4 Temmuz). Erişim adresi: <https://evokuloturkiye.files.wordpress.com/2019/07/co-c59fkun-u.-2013-c387ocuk-ec49fitimi-devlet-mi-yoksa-aile-mi.pdf>
- DCSF. (2007). *Faith in the system: The role of schools with a religious character in English education and society*. Nottingham: DCSF Publications.
- Department for Education. (2014). Number of schools, teachers and students in England. (2019, 4 Temmuz). Erişim adresi: <https://www.gov.uk/government/publications/number-of-schools-teachers-and-students-in-england/number-of-schools-teachers-and-students-in-england>
- Department for Education. (2019a). Children not in school: Proposed legislation government consultation. (2019, 30 Haziran). Erişim adresi: https://consult.education.gov.uk/school-frameworks/children-not-in-school/supporting_documents/EHE2019consultationpaperv9.5.pdf
- Department for Education. (2019b). Elective Home Education: Departmental Guidance for Local Authorities (2019, 30 Aralık). Erişim adresi: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/791527/Elective_home_education_guidance_for_LAv2.0.pdf
- Doğan Kılıç, E. ve Önen, Ö. (2012). Homeschooling in Turkey (focus group interviewing method). *US-China Education Review 1*, 7(8), 113-123.
- El-Sawah, F. (2006). Home education and the Muslim community. (2019, 2 Temmuz). Erişim adresi: [http://www.home-education.org.uk/articles/article-he-muslim-community.pdf](https://www.home-education.org.uk/articles/article-he-muslim-community.pdf)

- English, R. (2016). Aaishah’s choice: Muslims choosing home education for the management of risk. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 5(1), 55-72.
- Foster, D. ve Danechi, S. (2019). Home education in England. House of commons library briefing paper number 5108 (2019, 15 Ağustos). Erişim adresi: <https://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/SN05108>
- Gates, B. E. (2000). The end of religion in the UK and beyond. M. Leicester, C. Modgil ve S. Modgil (Eds.). *Spiritual and religious education* içinde (259-276). London: Falmer Press.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum.
- Guest, G., MacQueen, K. M. ve Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Gür, B. S. (2016). What Erdoğan really wants for education in Turkey: Islami- zation or pluralisation? (2019, 6 Temmuz). Erişim adresi: https://studies.aljazeera.net/mritems/Documents/2016/3/17/c2a0ade5d313404ab-8500c9ebb0375d3_100.pdf
- Gür, B. S., Dalmış, İ., Kırmızıdağ, N., Çelik, Z. ve Boz, N. (2012). *Türkiye’nin gençlik profili*. Ankara: SETA Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Hendek, A. (2019). Paydaşlarına göre İngiltere devlet okullarındaki din eğitime gösterilen önemsizlik ve bunun sebepleri. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(35), 147-170. doi: 10.14395/hititilahiyat.477503
- Hopwood, V., O’Neill, L., Castro, G. ve Hodgson, B. (2006). *The prevalence of home education in England: A feasibility study*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- IHSAN. (2006a). Home education is an option for Muslim parents. (2019, 13 Mart). Erişim adresi: <https://evokuloturkiye.files.wordpress.com/2019/07/ihsan-2006-home-education-is-an-option-for-muslim-parents.pdf>
- IHSAN. (2006b). Setting up a small school or learning centre. Erişim adresi: <https://evokuloturkiye.files.wordpress.com/2019/07/ihsan-2006-setting-up-a-small-school-or-learning-centre.pdf>
- Iman. (2013). FAQ’s ~ How does iman’s home-school work? (2019, 6 Temmuz). Erişim adresi: <https://evokuloturkiye.files.wordpress.com/2019/07/iman-2013-faqs-how-does-imens-home-school-work.pdf>
- Iman. (2019). Iman’s homeschool. (2019, 4 Temmuz). Erişim adresi: <http://imans-homeschool.blogspot.com>

- Isenberg, E. J. (2007). What have we learned about homeschooling? *Peabody Journal of Education*, 82(2-3), 387-409.
- Issimdar, M. (2018). Homeschooling in the UK increases 40% over three years. (2019, 6 Temmuz). Erişim adresi: <https://www.bbc.com/news/uk-england-42624220>
- Jackson, R. (2013). Religious education in England: the story to 2013. *Pedagogiek*, 33(2), 119-135. doi: 10.5117/PED2013.2.JACK
- Jeddah, G. (2013). The road to homeschool success. (2019, 6 Temmuz). Erişim adresi: <http://productivemuslim.com/the-road-to-homeschool-success/>
- Kadri, A. (2016). Why some Muslim parents home-school. (2019, 6 Temmuz). Erişim adresi: <https://www.bbc.com/news/av/education-35823876/why-some-muslim-parents-home-school>
- Kaleli Yılmaz, G. (2014). Durum çalışması. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 261-285). Ankara: Pegem Akedemi.
- Kalkan, B. (2014). Alternative education: Home schooling. (2019, 6 Temmuz). Erişim adresi: <https://www.dailysabah.com/life/2014/09/18/alternative-education-home-schooling>
- Karataş, İ. H. (2019). *Türkiye’de sivil eğitim: Korkuyla ümit arasında (Takip Raporu: 2019/01)*. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği.
- Kartal, S. E. (2014). *Eğitim paydaşlarının görüşlerine göre alternatif bir okul: Ev okulları*. (Doktora tezi), Fırat Üniversitesi.
- Kaya, F. (2018). DKAB derslerinde aleviliğin öğretimi ve sorunları. M. Köylü (Ed.), *Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları içinde* (s. 83-130). İstanbul: Dem.
- Kaya, T. (2015). ABD’de ev okulu uygulamasının tarihsel gelişimi ve bugünkü durumu üzerine bir değerlendirme. *Sosyoloji Dergisi*, 3(1), 79-98.
- Korkmaz, H. ve Duman, G. (2014). Public understanding about homeschooling: A preliminary study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3891-3897. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.861
- Lees, H. E. (2014). *Education without schools : Discovering alternatives*. Bristol: The Policy Press.
- Long, R. ve Bolton, P. (2017). Faith schools in England: FAQs. (2019, 25 Şubat). Erişim adresi: <http://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/SN06972#fullreport>
- Mazama, A. ve Lundy, G. (2014). African American homeschoolers: The force of faith and the reality of race in the homeschooling experience. *Religion & Education*, 41(3), 256-272.

- Memduhoğlu, H. B., Mazlum, M. M. ve Alav, Ö. (2015). Türkiye’de alternatif eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*(179), 69-87.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3. ed.). Los Angeles: Sage.
- Mountney, R. (2009). *Learning without school: Home education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Müftügil, A. S. (2011). *Compulsory religion education and religious minorities in Turkey*. (PhD Thesis doktora tezi), University of Amsterdam.
- Muslim Council of Britain. (2007). *Towards greater understanding: Meeting the needs of muslim pupils in state schools*. London: Muslim Council of Britain.
- Myers, M. (2017). Record numbers of children are now homeschooled, but who’s keeping an eye on the parents? (2019, 4 Temmuz). Erişim adresi: <https://theconversation.com/record-numbers-of-children-are-now-homeschooled-but-whos-keeping-an-eye-on-the-parents-88449>
- Myers, M. ve Bhopal, K. (2018). Muslims, home education and risk in British society. *British Journal of Sociology of Education*, 39(2), 212-226. doi: 10.1080/01425692.2017.1406337
- Newcombe, S. (2013). Religious education in the United Kingdom. D. Davis ve E. M. Miroshnikova (Eds.), *The Routledge International handbook of religious education* içinde (s. 367-374). London: Routledge.
- Ofsted. (2010). *Local authorities and home education*. Manchester: Ofsted.
- Öz, M. (2008). *Amerika’da alternatif bir eğitim modeli olarak kişi merkezli eğitim*. (Yüksek lisans tezi), Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Parker, R. (2017). Home schooling ‘loophole’ is driving children into the hands of extremist groups, warns ofsted chief (2019, 12 Mart). Erişim adresi: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-5052833/Home-schooling-driving-children-extremist-groups.html>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2. ed.). London: Sage.
- Qalballah, D. (2014). Homeschooling Q&A. (2019, 4 Temmuz). Erişim adresi: <https://evokuloturkiye.files.wordpress.com/2019/07/qalballah-d.-2009-homeschooling-qa.pdf>
- Richardson, R. ve Wood, A. (2004). *The achievement of British Pakistani learners. RAISE project report*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Şad, S. N. ve Akdağ, M. (2010). Evde eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(188), 19-31.

- Salam Homeschooling. (2019). 10 facts about homeschooling (for beginners). (2019, 4 Temmuz). Erişim adresi: <https://salamhomeschooling.com/2019/03/25/10-facts-about-homeschooling-for-beginners/>
- Sarwar, G. (1994). *British Muslims and schools*. London: The Muslim Educational Trust.
- Sarwar, S. (2013). What motivates 21st century Muslim parents to home-school their children? *Education Today*, 63(4), 25-29.
- Sheng, X. (2019). Christian home schooling in China. *British Journal of Religious Education*, 41(2), 218-231. doi: 10.1080/01416200.2018.1484690
- Simpson, J. (2017). Home schooling is blamed for rise of extremist Islam (2019, 4 Temmuz). Erişim adresi: <https://www.thetimes.co.uk/article/home-schooling-fuels-extremism-police-chief-neil-basu-warns-671f0kjh2>
- Smith, E. ve Nelson, J. (2015). Using the opinions and lifestyle survey to examine the prevalence and characteristics of families who home education in the UK. *Educational Studies*, 41(3), 312-325. doi: 10.1080/03055698.2015.1005577
- Smith, H. (2017). Home education and Muslim families. *Islam Today*, 5(51), 12-13.
- Spiegler, T. (2009). Why state fail to deter home education: an analysis of home education in Germany and its implications for home education policies. *Theory and Research in Education*, 7(3), 297-309. doi: 10.1177/1477878509343738
- Subaşı, N. (2010). *Alevi çalıştayları nihai rapor*. Ankara: T.C. Devlet Bakanlığı.
- Taşdan, M. ve Demir, Ö. (2010). Alternatif bir eğitim modeli olarak ev okulu. *Educational Sciences and Practice*, 9(18), 81-99.
- Taşdan, M. ve Demir, Ö. (2013). The views of academic staff in Turkey on home schooling programs: A qualitative study. *Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 1085-1103.
- Teber, M. (2011). Ev okulu Türkiye’de neden yok? (2019, 4 Temmuz). Erişim adresi: <http://www.haber7.com/yazarlar/mehmet-teber/796628-ev-okulu-turkiye8217de-neden-yok>
- Tösten, R. ve Elçiçek, Z. (2013). Alternatif okullar kapsamında ev okullarının durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 37-49.
- U.K. Parliament. (1944). *Education act 1944 chapter 31*. London: The Stationery Office.
- U.K. Parliament. (1988). *Education reform act 1988 chapter 40*. London: The Stationery Office.
- U.K. Parliament. (1996). *Education act 1996 chapter 56*. London: The Stationery Office.
- U.K. Parliament. (2019). Home education (duty of local authorities) bill [HL] 2017-19. (2019, 6 Temmuz). Erişim adresi: <https://services.parliament.uk/bills/2017-19/homeeducationdutyoflocalauthorities.html>

- Umm Assad. (2017). Umm assad home school: Resources/links. (2019, 4 Temmuz). Erişim adresi: <https://ummassadhomeschool.com/resourceslinks/>
- Umm Assad. (2018). Why school is not the best place for socialising. (2019, 4 Temmuz). Erişim adresi: <https://ummassadhomeschool.com/2018/12/18/why-school-is-not-the-best-place-for-socialising/>
- Umm Laylah. (2017). Islamic homeschooling quick guide. (2019, 4 Temmuz). Erişim adresi: <https://laylahsclassroom.com/quick-guide-to-begin-islamic-homeschooling/>
- Van Galen, J. (1991). Ideologues and pedagogues: Parents who teach their children at home. J. Van Galen ve M. A. Pitman (Eds.), *Home schooling: Political, historical, and pedagogical perspectives* içinde (s. 63-76). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Watson, B. (2011). Democracy, religion and secularism: Reflections on the public role of religion in a modern society. *Journal of Beliefs and Values*, 32(2), 173-183.
- Webb, S. (2011). *Elective home education*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Wilshaw, M. (2016). Advice letter from sir michael wilshaw, her majesty’s chief inspector, in respect of suspected illegal schools. (2019, 4 Temmuz). Erişim adresi: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/523694/Unregistered_schools_advice_note_16_May_2016.pdf
- Yeni Akit. (2019). 5 çocuğuna el konuldu: Küçük yaşta aileden koparıp yurda yerleştirdiler! (2019, 26 Haziran) Erişim adresi: <https://www.yeniakit.com.tr/haber/5-cocuguna-el-konuldu-kucuk-yasta-aileden-koparip-yurda-yerlestirdiler-717138.html>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3. ed.). London: Sage.

Extended Abstract

Experiences of Muslim Home School Families in England and The Possibility of Home Schooling in Turkey

Abdurrahman HENDEK, Corresponding Author, Instructor Dr.

Sakarya University, Faculty of Theology.

E-mail: abdurrahmanhendek@sakarya.edu.tr

ORCID: 0000-0003-2832-3445

Introduction

Throughout history, human beings have adopted different systems to fulfil and systematise their education needs. One of the systems which came to existence in the late 18th century is state-regulated compulsory education for all school-age children. In contemporary world, almost in every country education is compulsory, but provisions differ. Some countries require all school-age children to attend state-regulated schools, while others allow alternative options. One of these options is home schooling. Even though it is difficult to define home schooling due to its different forms and applications, home schooling, which is also known as “home education” especially in England, can be broadly defined as education of children by parents at home rather than sending them to school (T. Kaya, 2015, p. 81).

There are few studies on home schooling in Turkish education literature and they can be divided into two groups. The first group comprises of literature-based

studies on home schooling, especially in the United States of America (Aydın, 2012, pp. 44-57; Aydın and Pehlivan, 2000; Aydoğan, 2007; T. Kaya, 2015; Şad and Akdağ, 2010; Taşdan and Demir, 2010; Tösten and Elçiçek, 2013). The second group includes studies which conducted interviews with stakeholders about the possibility of home schooling in Turkey (Doğan Kılıç and Önen, 2012; Kartal, 2014; Korkmaz and Duman, 2014; Memduhoğlu, Mazlum, and Alav, 2015; Taşdan and Demir, 2013). There is no study on home schooling in Turkish religious education literature, though the issue of religious education of children by parents at home instead of at schools is sometimes discussed (Altıntaş, 2019, pp. 96-103).

In recent years, demand for alternative education has increased (Karataş, 2019). This article aims at contributing to the debates on home schooling in Turkey. The article focuses on home schooling in England, particularly how and why Muslim families use home schooling in England. It also considers the possibility of home schooling in Turkey.

Method

This article aims to explore the experiences of Muslim families who prefer home schooling in England. Case study approach (Kaleli Yılmaz, 2014; Yin, 2003, pp. 5-7) within qualitative research paradigm was applied in this research which seeks to explore what home schooling is in England and how and why Muslim families use it. For this purpose, interviews were conducted with three Muslim families who home school their children. Due to limited number of interviews, other methods of data collection were also employed (Gillham, 2000, p. 2). Since internet is widely used by home school families (Basham, Merrifield, and Hepburn, 2007, p. 11), it offers an ideal opportunity to reach experiences of home school families. Therefore, Muslim home school families' blogs and websites were also analysed. Moreover, related literature and publications of Muslim home school associations were also examined. The data obtained were coded and analysed by a qualitative analysis method (Miles, Huberman, and Saldaña, 2014).

Results

In this section, home schooling in England, reasons why Muslim parents chose home schooling and how they home school their children will be explored.

Home Schooling in England

State education started with the 1870 Education Act in England and education became compulsory in 1880, but the state allowed parents to home school their children provided that they hired qualified teachers. It means that only rich parents could afford home schooling at that time. However, home schooling has evolved, partly because of long legal battles between parents and local authorities, which eventually were won by home school parents (Mountney, 2009; Webb, 2011). Currently, in England education is compulsory but schooling is not (Newcombe, 2013, p. 369). It is found that families who prefer home schooling are granted a wide range of rights in England. For example, there is no obligation for a parent to register or inform a local authority that their child is being educated at home (Department for Education, 2019b). Moreover, parents do not have to follow the National Curriculum, but they must provide an education which is “efficient”, “full-time” and “suitable”. Currently in England there is no legislation that deals with home education as a specific approach (Foster and Danechi, 2019, p. 4), therefore local authorities encounter serious barriers in inspecting and finding out whether home-educated children are receiving an education which is suitable and efficient (Ofsted, 2010). Therefore, there are calls and proposals for reform (Badman, 2009; Department for Education, 2019a; Myers, 2017; U.K. Parliament, 2019; Wilshaw, 2016).

Reasons Why Muslim Parents Choose Home Schooling in England

Dissatisfaction with the English school system seems to be the most important reason for Muslim parents to choose home schooling. Jackson (2013, p. 127) argues that there is plurality in English education system, but this plurality does not extend to Muslim schools, as there are currently handful of state-funded and independent Muslim schools in England (DCSF, 2007, pp. 3-4; Long and Bolton, 2017, p. 18). Two parents complained that there is no Muslim school around their vicinity and one parent said that the Muslim school which is near to them is not high-quality. Moreover, unimportance attached to religious and moral education in state schools in England was also mentioned by Muslim parents, which was also criticised by some observers (Hendek, 2019). The parents also argued that whole school education, including religious education, is based on secularism (Barnes and Felderhof, 2014, p. 115; Copley, 2005), one parent arguing that “When we send our children to secular schools, they will imbibe secularism” (Qalballah, 2014). The need for holistic education (Iman,

2013; G. Sarwar, 1994, p. 2; S. Sarwar, 2013, p. 2) and bullying, discrimination, peer pressure and sexual exposure in schools (El-Sawah, 2006, p. 2; Muslim Council of Britain, 2007; Myers and Bhopal, 2018, pp. 220-221; Richardson and Wood, 2004, p. 64; H. Smith, 2017, p. 12; Umm Assad, 2018) were also mentioned by parents as reasons why they prefer home schooling. In addition, Muslim families seem to question the quality of academic education in state schools (English, 2016, p. 66; Kadri, 2016; Umm Laylah, 2017).

How Muslim Parents Home School Their Children

It is found that the majority of Muslim families who prefer home schooling do not have a teaching certificate and mothers are generally responsible for home schooling, which is also the case for other home school families (Bellaigue, 2015, pp. 426-427). However, home schooling seems to be a social and collective movement (Ahmed, 2012) which has its own growing market (Apple, 2010, p. 145) rather than an education confined to a single house or limited by the knowledge of a single parent. One of the issues discussed in the home school literature is socialisation of home-educated children. Muslim parents said that they are happy with their children's social development and maintained that home schooling is an important opportunity because their children socialise in a safe environment. It is argued that the majority of parents home educate their children for limited periods of time rather than on a long term basis (Burke, 2007, pp. 126-127; E. Smith and Nelson, 2015, p. 322), but Muslim parents argued that they plan to home school their children on a long term basis, probably until university.

Muslim home school families tend to recommend home schooling to other Muslim families, but they warn that the family should have time and resources and argue that at least one of the parents should not work to be able to home school children (S. Sarwar, 2013, p. 3).

Discussion: Possibility of Home Schooling in Turkey

In Turkey, home schooling as an alternative education is not legal and it can lead to legal consequences. This is partly because education was regarded both as a right and duty in the constitution. However, the official discourse on education, albeit patchy, has been changing in Turkey (AA, 2012; Gür, 2016) and

legalisation of home schooling can contribute to this process.

It can be argued that if quality of education improves in state schools, it is less likely that parents will seek alternatives (Aydın and Pehlivan, 2000, p. 96), but there might be still parents who want alternative education for their children. In Turkey, there is a heated debate over religious education in state schools and some groups argue that religious education provided in state schools violate their right to educate their children according to their own religious and philosophical convictions (Altıntaş, 2019; F. Kaya, 2018; Müftügil, 2011; Subaşı, 2010). Legalisation of home schooling might provide some relief, as parents will be able to educate their children at home according to their beliefs and convictions.

In England, home schooling has been discussed regarding security, terrorism and radicalisation (Parker, 2017). Similarly, studies on home schooling in Turkey expressed their concern about home schooling (Doğan Kılıç and Önen, 2012, p. 120; Taşdan and Demir, 2013, pp. 1100-1101; Tösten and Elçiçek, 2013, p. 48). However, in England these concerns have not resulted in abolition of home schooling. Rather there are calls and proposals for home schooling reform to better inspect and monitor it. In Turkey too, appropriate inspection mechanisms can be established along with the legalisation of home schooling. It should be noted that even though home schooling is illegal in Turkey, it is still practiced, and even families share their experiences on social platforms (e.g. “Unschool-Homeschool Türkiye” group on Facebook). Legalisation of home schooling not only will give these practices legality, but also allow the state to monitor them.

Conclusion

This article proposes four recommendations for home schooling in Turkey.

1. The right to home school has been gained after long legal and civil battles in England and the USA. Therefore, groups and individuals who demand democratisation and plurality in education in Turkey should raise public awareness of alternative education with their works, reports and publications.
2. There should be studies and researches on families who (despite being illegal) home school their children in Turkey to explore their motives and educational preferences.

3. Turkish studies on home schooling generally focus on the USA, but home schooling is also legal in other countries. Empirical studies on home schooling in other countries would contribute to home schooling debate in Turkey.
4. When Turkey decides to legalise home schooling, instead of copying other countries' home schooling models, it can establish Turkish home schooling model which would take its culture and circumstances into account.

Müziğin Bir Öğretim Aracı Olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Bilgiyi Hatırlama Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*

Using Music as a Teaching Tool in Religion Culture and Moral Knowledge Classes, and Its Effect of on the Academic Achievement, Attitude and Retention Ability of the Students**

Muhammed BABACAN, Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi, Öğretim Asistanı

Bristol Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü.

E-mail: mb15488@bristol.ac.uk

ORCID: 0000-0002-8845-4677

ISSN: 1303-880X
e-ISSN: 2667-7504
<http://ded.dem.org.tr>

Geliş/Received: 03.04.2018

Kabul/Accepted: 03.04.2018

Makale Yayın: 25.12.2019

Makale Türü/Article Type:
Araştırma/Research

Atıf/Citation: Babacan, M. (2019). Müziğin bir öğretim aracı olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kullanımının öğrencilerin akademik başarı, tutum ve bilgiyi hatırlama düzeyleri üzerindeki etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (38), 105-138. DOI: 10.34234/ded.412282

* Bu çalışma 2015 tarihinde onaylanan "Müziğin Bir Öğretim Aracı Olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kullanımı" konulu Yüksek Lisans tezini esas alınarak hazırlanmıştır.

** This article is derived from my Master thesis in 2015 called as "The Usage of Music as a Teaching Tool in Religion Culture and Moral Knowledge Classes"

Öz: Bu araştırmanın amacı, müziğin bir öğretim aracı olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, derse karşı tutumları ve öğrendiklerini hatırlama düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın deneysel kısmı, 2013-2014 öğretim yılı güz döneminde İstanbul ilinde MEB'e bağlı iki okulda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini 5. sınıfa devam eden 65'i deney, 68'i kontrol olmak üzere toplam 133 öğrenci oluşturmaktadır. Ön test-son test kontrol gruplu karışık deneysel modelin kullanıldığı çalışmada, 2013-2014 öğretim yılının 5.sınıfına ait İbadet Konusunda Bilgilenelim ünitesi ve kazanımları doğrultusunda toplamda 8 hafta süren bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde dersler, deney grubunda müzik materyali kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklerle, kontrol grubunda Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yer alan öğretim yöntem ve teknikleri ile işlenmiştir. Araştırma verileri; Akademik Başarı Testi ve DKAB Dersi Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler t-testi ile analiz edilmiş, istatistiksel anlamlılık için .05 anlamlılık düzeyi seçilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları, DKAB dersine yönelik tutum düzeyleri ve öğrendiklerini hatırlama düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı derecede fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada, müziğin bir öğretim aracı olarak kullanımının öğrencilerin derse yönelik ilgi, katılım ve motivasyonlarında olumlu etki yarattığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müzik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Öğretim aracı, Akademik başarı, Kalıcılık, Tutum

&

Abstract: The aim of this research is to examine the effects of using music as a teaching tool in Religion Culture and Moral Knowledge course and examining its effect on academic achievements, attitudes towards the lesson, and recall levels. The empirical part of the research was conducted in two state schools in Istanbul, during the autumn of academic year 2013-2014. The sample of this study consists of 133 fifth grade students, 65 of whom participated in the experiment group, whilst the other 68 were in the control group. The research made use of 'pre-test and post-test experiment-control group mixed-experimental design' to assess the effects of using music as a teaching tool. The test period lasted for 8 weeks in total focusing on the learning goals of the chapter "Let's Learn the Subject of Worship" in 5th grade of 2013-2014 academic year. In the experiment group, the courses were conducted using the teaching methods and techniques that put in 'The Teacher Guidebook', whereas in the control group,

the courses were conducted using music materials. The data of the research was collected by means of the Academic Achievement Test, 'Religion Culture and Moral Knowledge Course Attitude Measure'. The data obtained from the study was analysed by T-Test and the statistical meaningfulness was chosen .05 degrees. As a result of the study, the academic achievements, the attitudes towards the course and the retention levels of the experimental group and the control group students were identified to be significantly difference in favour of the experimental group. As well as this, it has been observed that the usage of music as a teaching tool has a positive effect on interests, participations and motivations of students.

Keywords: Music, Religion Culture and Moral Knowledge, Teaching tool, Academic achievement, Retention, Attitude.

Giriş

Müzik, bir toplumun tarihini, inançlarını, kültürünü, geleneklerini, değerlerini, edebiyatını ve hatta mizah anlayışını yansıtan yönleriyle insan hayatının en önemli unsurlarından biridir. Duyguları uyaran, düşünceleri harekete geçiren, olay ve olguların hatırlanmasını kolaylaştıran müzik, bu özellikleri nedeniyle psikoloji, nörobiyoloji, dilbilim, antropoloji, sosyoloji gibi birçok disiplinin araştırma konusu olmaktadır. Müzik insanların fizyolojik ve psikolojik tedavisinde, dinî ritüellerde, kültürel aktarımda, iletişimde, ideolojilerin benimsetilmesinde, reklam ve pazarlamada, eğlencede vb. birçok alanda bir araç olarak kullanılmaktadır.

Sosyo-kültürel hayatın önemli bileşenlerinden biri olan müziği, tüm dinler belirli formlarda bünyesinde barındırmakta, hatta çoğu din için müzik, merkezi bir önem taşımaktadır (Alcorta and Sosis, 2005). Müzik ve din, neredeyse tarihin her döneminde ve her kültürde belli amaçlar doğrultusunda birbirleriyle etkileşim içerisinde olmuştur (Robin, 2002). Din fitri, tabii ve insani bir olgu olduğu gibi, müzik de fitri, tabii ve insani bir olgudur. Bu noktada dinle musiki keşişmekte ve bir ölçüde örtüşmektedir (Uludağ, 2002). Dinî manayı aktarmak ve dinin etkisini ifade etmek için kullanılan müziği, bu yönüyle insanlığın kullandığı en güçlü araçlardan birisi olarak görebiliriz.

Müzik, batı ülkelerinin çoğunda inanç deneyiminde yeni yollar açmayı başardığı ve dinî tecrübeye yeni alanlar kazandırdığı için din derslerinin kapsamına alınmıştır. Özellikle ilahi veya dinî temalı, dinî gelenek açısından din dersinin

vazgeçilmez bir parçasıdır. Dinî fenomen ve içerikler, konuşma alışkanlıklarımızla ifade edemeyeceğimiz bir güce sahiptir. Bu bakımdan müzik, öğrencilere dinî materyalleri daha derin bir şekilde anlama imkânı sunduğu gibi, duygu ve düşüncelerini ifade etme fırsatı vermektedir.

Müziğin eğitim-öğretim ortamında bir araç olarak kullanımına yönelik farklı ülkelerde birçok çalışma yapılmış ve öğrenciler üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak ülkemizde, müziğin öğretim aracı olarak derslerde kullanımına ilişkin çalışmalara son birkaç yıldır rastlanmaya başlanmıştır. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan derslerin öğretim programlarında müzik destekli etkinliklerinin yeteri kadar yer almadığı da görülmektedir.

2004 yılından itibaren Türkiye’de ilköğretim programları yapılandırmacı yaklaşıma göre yenilenmeye başlanmış ve öğrenci merkezli, etkinlik temelli, yatay eksenle dersler arası ve dikey eksenle her bir dersin kendi içinde ilişkilendirilmesinin dikkate alındığı, öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerini bütünleştirmeye önem veren bir eğitim-öğretim anlayışı benimsenmiştir. Bu bağlamda, belirli bir derste öğrenmeler ile diğer derslerin ilişkilendirilmesine vurgu yapıldığı görülmektedir. Ancak MEB’in 2015 yılına kadar ki 4.-8. sınıf DKAB Öğretim Programı incelendiğinde müzik etkinlikleri ile ilişkilendirilen ya da müziğin bir araç olarak kullanımına yönelik olan materyallerin çok yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Başkurt, 2012).

Etkili ve verimli araçlardan biri olan müziğin öğrenme-öğretme ortamında kullanılması, sınıfta etkili bir öğretim atmosferi oluşturmaktadır. Öyle ki, araç gereçler, eğitim yaşantılarını zenginleştirmek, öğrenilecek konuların anlaşılmasını kolaylaştırmak ve öğreticinin etkinliğini artırmak amacıyla geliştirilen öğretim malzemeleridir (Alkan, 1979). Öğretim araçları sayesinde, daha fazla duyu organına hitap etme imkânı sağlanır (Varış, 1994), öğrencilerin konulara ilgileri artar (Çilenti, 1998), öğrenme daha çabuk gerçekleşir (Pekgöz ve Hancılar, 1972) ve öğrenilen bilgiler daha kalıcı olur (Fidan ve Erden, 1993).

Araç-gereçlerin defalarca kullanılabilme özelliğinin olması, kavranması zor olan bir konuyu basitleştirerek öğrencilere takdim etme imkânı sunması, bu malzemeleri eğitim-öğretim ortamının vazgeçilmez ögesi haline getirmiştir (Yalın, 2001). Bu anlamda müzik için de, pozitif ve arzu edilen bir sınıf ortamı oluşturan, beyin dalgalarını ve duygusal durumları değiştirerek öğrenmeyi kolaylaştıran, derse güdülenmeyi sağlayan, dikkati artıran, hafızayı geliştiren, gerilimi/gerginliği azaltan, öğrenciler arasında sosyal uyumu sağlayan, disiplin problemlerini azaltan, istek ve motivasyonu artıran ve sonuç olarak öğrenme durumunu eğlenceli hale getiren güçlü bir eğitim-öğretim aracıdır diyebiliriz.

Müziğin bir öğretim aracı olarak din derslerinde kullanımına yönelik deneysel bir araştırma tespit edebildiğimiz kadarıyla gerek yurt içinde gerekse yurt dışında bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra, alanla ilgili yapılmış teorik çalışma ise çok az sayıda bulunmaktadır. Başkurt (2012), yaptığı çalışmada, din dersleri özelinde müzik ve müzik parçalarının eğitimde araç olarak kullanılması hususunu incelemiş ve müziğin motivasyon gücü, duygusal-duyuşsal alanı harekete geçirmesi, din eğitimsel önemi ve din derslerinde kullanım alanları gibi temel konulara dikkat çekmiştir. Aydın (2014), çalışmasında, din öğretiminde resim ve müzikten yararlanılması gerektiği üzerinde durmuş, güzel sanatların, çocuklara düşünme ve yaratıcı güçlerini geliştirmede en elverişli ortamı hazırlayan eğitim alanları olduğunu vurgulamıştır. Yorulmaz (2012), *Bir Din Eğitimi Aracı Olarak Dinî Müziğin Kullanımı* adlı çalışmasında, müziğin çocukların zihinsel, ruhsal, kültürel, sosyal, psiko-motor gelişimine ve çoklu zekâ çerçevesinde müziksel zekâyâ katkıda bulunduğuna dikkat çekmiş ve eğitimcilerin müziği özellikle okul öncesi ve ilköğretim çağında etkili bir araç olarak kullandığını belirtmiştir.

Öte yandan, Pohlmann (2006), *Musik im Religionsunterricht der Grundschule¹⁴* adlı çalışmasında, Almanya’da 1954-2003 yılları arasındaki din derslerinde müziğin kullanım şekillerinin tarihi gelişimini karşılaştırılmalı olarak ele almış, konuyla ilgili pek çok ilahi örneği sunmuştur (Pohlmann, 2006). Berglund (2008), 2005-2006 tarihlerinde İsveç’te Müslümanlara ait bir ilkokulda yapmış olduğu araştırmada, İslam dini eğitimi öğretmeni olan Sana’nın (takma adı) sınıfında gözlem yapmıştır. Müziğin İslam dininin öğretiminde önemli bir unsur olduğunu dile getiren Berglund, dersin tartışmasız bir parçası veya konusu olduğunu söylemenin ise doğru bir yaklaşım olamayacağına dikkat çekmektedir.

Araştırmada, sınıfta Sami Yusuf gibi Müslüman sanatçıların parçaları çalındığında öğrencilerin müziğin haram veya helal oluşuna dair verdikleri tepkilere de değinmektedir. Örneğin bazı öğrenciler sınıfta çalınan pop müziklerin haram olduğunu ileri sürmüşlerdir. Ancak Sana bu tür tartışmalara girmektense verilmek istenen mesajı karşı tarafa çok daha hızlı ve eğlenceli bir şekilde vermesi nedeniyle müzik materyallerinin kullanımına izin verildiği üzerinde durmuştur. Ona göre, Sami Yusuf’un bazı şarkı sözlerinin iyi bir Müslümanın nasıl davranması gerektiği ve yine Hz. Muhammed’in nasıl iyi bir rol model olduğu konularını ele alması yönüyle dersin amacına ciddi katkılar sunmaktadır. Ayrıca Sana’nın, gençlere rol model olacak Müslüman sanatçıların tanıtılması gerekliliğinden de bahsetmektedir (Berglund, 2008).

14 Çevirisi: “Din Dersinde Müzik”

Araştırmanın Amacı ve Denenceleri

Müziğin bir öğretim aracı olarak derslerde kullanımına yönelik çalışmalar yaklaşık son 10 yılda özellikle okuma, yabancı dil, matematik, özel eğitim, okul öncesi eğitim vb. derslerde hızla artmıştır. Ulusal ve uluslararası literatürde yer alan çalışmaların çoğunluğu, müziğin özellikle pedagojik bir değerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Müziğin bireyi neredeyse bütün yönleri ile etkilemesi ve güçlü bir öğretim aracı olarak birçok derste kullanılması, bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu noktadan hareketle çalışmamızın amacı; “Müziğin bir öğretim aracı olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrendiklerinin kalıcılığına ve derse karşı tutumlarına etkisi nedir?” sorusunu cevaplamaktır.

Buna göre, problem cümlesine yanıt almak için aşağıdaki denenceler sınanmıştır:

1. Müzik materyalleri kullanılarak oluşturulan ortaokul 5. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile 5.sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesinde yapılan ön test başarı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
2. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama sonunda yapılan son test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
3. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.
4. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin kalıcılık testi başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrası Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
7. Deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinde ve sonrasında aldıkları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanları arasında deneysel işlem sonrası lehine anlamlı bir fark vardır.
8. Kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinde ve sonrasında aldıkları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Bu araştırmada, din derslerinde bir öğretim aracı olarak müzik materyallerinden yararlanılmasının din dersi öğretmenleri, öğrenciler ve ilgili kurumlar için çok önemli yararlar sağlayacağı düşünölmektedir. Bu bağlamda, araştırmada elde edilecek bulguların; müziğin bir öğretim aracı olarak din derslerinde ciddiyetinin algılanmasını ve kullanılmasını sağlayacağı, MEB'e bağlı ilk ve ortaokul din dersleri öğretim programları yeniden yapılandırılırken müziğin öğretim aracı olarak değerlendirileceği ve konu ile ilgili yapılacak yeni araştırmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

Yöntem

Araştırmamız, nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunu ön test-son test kontrol gruplu karışık deneysel bir model oluşturmuştur. Deneysel model, araştırmacının kontrolü altındaki değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır. Deneysel model ile yapılan her araştırmada mutlaka bir karşılaştırma vardır. Bu, belli bir şeyin kendi içindeki değişimleri ya da bunlar arasındaki ayrımların karşılaştırılması anlamında olabilir (Karasar, 2005).

Araştırmamızın örneklem sayısını artırmak amacı ile uygulama iki farklı okulda gerçekleştirilmiştir. Gruplar tesadüfi/random atama yoluyla deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Öğretim, deney grubunda, müzik materyallerinden yararlanarak, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Uygulama, deney ve kontrol gruplarına ön testin verilmesi ile başlatılmıştır. 8 hafta süren çalışma sonunda her iki gruba da son test uygulanmıştır. Daha sonra öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine karşı tutumlarını incelemek için tutum ölçeği, uygulama öncesi ve uygulama sonrası olmak üzere iki kez tatbik edilmiştir. Diğer yandan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrendiklerini hatırlama düzeylerinin saptanması amacıyla son test tarihinden 45 gün sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine kalıcılık başarı testi yapılarak araştırma tamamlanmıştır.

Araştırmanın Deneysel Deseni

Deneysel desende katılımcılar, deneysel işlemden önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak değerlendirilirler. Ön test-son test kontrol gruplu desen, bu yönüyle *ilişkili* bir desendir. Çünkü aynı kişilere bağımlı değişken üzerinden iki

kez ölçme yapılır. Ayrıca, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu desen *ilişkisizdir*. Bundan dolayı ön test- son test kontrol gruplu desen karışık bir desendir. Araştırmanın deneysel desenini gösterir tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmanın Deneysel Deseni

Okullar/Şube	Gruplar	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test	Kalıcılık Testi
A. Hamdi Tanpınar Ortaokulu ¹⁵ -5/A	Deney	T1 ¹⁶ , T2 ¹⁷	Müzik Materyali Kullanarak Öğretim	T1, T2	T1
A. Hamdi Tanpınar Ortaokulu-5/B	Kontrol	T1, T2	Geleneksel Öğretim	T1, T2	T1
Eyüp Sultan Ortaokulu ¹⁸ -5/E	Deney	T1, T2	Müzik Materyali Kullanarak Öğretim	T1, T2	T1
Eyüp Sultan Ortaokulu-5/C	Kontrol	T1, T2	Geleneksel Öğretim	T1, T2	T1

Tablo 1’de de görüldüğü gibi araştırmanın deneysel desenini, iki okuldaki tesadüfi /random atama yoluyla belirlenen deney ve kontrol grupları oluşturmaktadır. Araştırmanın deneysel deseni, araştırmacı tarafından organize edilerek deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Uygulamalar sırasında dersin kadrolu öğretmenleri sınıfta gözlemci olarak bulunmuşlardır. Araştırmanın başlangıcında her iki okulda da deney ve kontrol gruplarına ön test olarak İbadet Konusunda Bilgilenelim Ünitesi Başarı Testi (T1) ve *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği (T2)* uygulanmıştır. Deneysel işlemden deney gruplarına müzik materyali kullanarak öğretim gerçekleştirilirken, kontrol gruplarına ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Deneysel işlemin bitiminden 1 hafta sonra İbadet Konusunda Bilgilenelim Ünitesi Başarı Testi (T1) ve *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği (T2)* her iki gruba da son test olarak uygulanmıştır. Son test tarihinden 45 gün sonra, deney ve kontrol gruplarına, kalıcılık düzeyinin belirlenmesi amacıyla İbadet Konusunda Bilgilenelim Ünitesi Başarı Testi (T1) tekrar uygulanmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubundaki Deney ve Kontrol Gruplarının Seçimi

Yukarıda da belirtildiği gibi, deney ve kontrol gruplarındaki örneklem sayısını artırmak amacı ile uygulama iki farklı okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yürütülebilmesi için belirlenen okulların sosyo-kültürel ve ekonomik özellik-

15 Bundan sonra (A Okulu).

16 T1: İbadet konusunda bilgilenelim ünitesi başarı testi.

17 T2: Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tutum ölçeği.

18 Bundan sonra (B Okulu). (dipnotların paragraf düzeni asılı olsa daha mı iyi olur)

lerinin evreni en iyi şekilde yansıtabilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca, belirlenen okullarda en az iki adet 5. sınıf şubesinin olması ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin alanlarında en az 5 yıl deneyim sahibi olmaları gibi ölçütlere de dikkat edilmiştir. Deneysel çalışmalarda, uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının başarı düzeylerinin birbirine denk olması, araştırmanın sağlıklı yürütülebilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle her iki okulda da gruplar belirlenirken din kültürü ve ahlak bilgisi dersi branş öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin görüşleri alınmış, başarı düzeyleri birbirine yakın olan şubeler belirlenerek deney ve kontrol grupları rastgele seçilmiştir. Çalışma gruplarını oluşturan öğrencilerin okul ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Okullara, Gruplara ve Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Okullar	Gruplar	Cinsiyet	n	Toplam
A Okulu	Deney	Kız	18	41
		Erkek	23	
	Kontrol	Kız	19	43
		Erkek	24	
B Okulu	Deney	Kız	13	24
		Erkek	11	
	Kontrol	Kız	14	25
		Erkek	11	
Genel Toplam	Deney	Kız	31	65
		Erkek	34	
	Kontrol	Kız	33	68
		Erkek	35	
N= 133				

Tablo 2’deki verilere göre, okullarda deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrenciler nicelik olarak yakın bir dağılım göstermektedir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımlarına bakıldığında deney grubunda 31 kız ve 34 erkek öğrenci, kontrol grubunda ise 33 kız ve 35 erkek öğrenci bulunmaktadır. Buna göre, araştırmanın uygulama sürecine katılan öğrenci sayısı toplam 133’tür.

Müzik Materyallerinin Hazırlanması Süreci

Ünite kazanımlarının belirlenmesinden sonra deneysel uygulama sürecinde kullanılacak müzik materyallerinin tespitine geçildi, bu sebeple çeşitli ilahi kitapları incelendi ve internet kaynakları tarandı. Ancak üniteye uygun müzik materyali bulunamadığı için araştırmacı tarafından “İbadet Ederiz”, “İbadettir İbadet”, “İbadet Kavramları”, “Canım Benim” ve “Dua” başlıklı 5 güfte yazılmıştır. Güfteler yazılırken, ortaokul 5. sınıf gelişim ve eğitim düzeyine uygunluğu ve öğrencilerin kazanımlara daha etkili bir şekilde ulaşabilmeleri husus-

larına dikkat edilmiştir. Yazılan güfteler uzman görüşü alındıktan sonra Fatih Atatürk İmam Hatip Ortaokulu'ndaki 5 öğrenci tarafından ritim tutturularak seslendirilmiştir. Güftelerin seslendirilmeleri, Türkiye İzcilik Federasyonu'nda da benzer çalışmalar yapmaları nedeniyle söz konusu öğrencilere yaptırılmış ve seslendirme kayıt altına alınmıştır. Tablo 3'te yazılmış olan güfteler ile ilgili kısa örnekler görülmektedir.

Tablo 3: Yazılan Güftelerden Bazı Kısa Örnekler

İbadettir İbadet Herkes selam vermek, güler yüzlü görünmek Faydalı insan olmak ibadettir ibadet Anne babayı sevmek, iyilikte bulunmak Onlara dua etmek ibadettir ibadet	İbadet kavramları Allah'ın emridir farz yapmalıyız her zaman Farzları inkâr etmez Müslüman olan insan Sevap kazanır yapan yapmayana günah var Rabbin bizden isteği uyanlara cennet var
Canım Benim Beş vakit Namaz kılmak Başında Abdest almak Otuz gün oruç tutmak Elbette farzdır canım	Dua Sevinçte üzüntüde şükür ve her işte biz Her yerde her dilde tek Rabbimizden isteriz Sadece sözle olmaz çalışmak zorundayız Allah'ı sıkça anıp ibadet etmeliyiz

Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmeleri

İbadet konusunda bilgilenelim ünitesi başarı testi

Bu test, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin İbadet Konusunda Bilgilenelim ünitesinde öğrendikleri kazanımları ölçmek için kullanılmıştır. Başarı testinin hazırlanması, geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öncelikle ünitenin kazanımları, MEB tarafından belirlenen kazanımlar dikkate alınarak belirlenmiştir. Daha sonra, İbadet Konusunda Bilgilenelim ünitesinin kazanım düzeylerini ölçmek için başarı testi hazırlanmıştır. Söz konusu test hazırlanırken, MEB tarafından önerilen ders kitaplarında (Millî Eğitim Bakanlığı, 2010 ve 2013) ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile ilgili çeşitli materyaller sunan web sitelerinde yer alan benzer değerlendirme sorularından yararlanılmıştır.

Hazırlanan başarı testinin ön deneme uygulaması için Fatih, Kağıthane ve Esenyurt'tan birer okul seçilmiştir. Başarı testi bu okullara devam eden ve İbadet Konusunda Bilgilenelim ünitesini işlememiş olan 4. sınıf öğrencileri ile aynı üniteyi işlemiş olan 6. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 238 öğrenciye uygulanmıştır. Başarı testinin 4. ve 6. sınıf öğrencilerine uygulanmasının nedeni, 4. sınıf öğrencilerinin söz konusu üniteyi işlememiş olmaları, 6. sınıf öğrencilerinin ise üniteyi işlemiş olmalarıdır. Buna göre, başarı testimizin ünite konularını bilen öğrenciler ile bilmeyen öğrencileri ayırt etmesi beklenmektedir. Pilot

uygulama sonunda testin güvenilirlik katsayısı ile yapılan istatistiksel analizde, testin Cronbach Alpha değeri 0.71 olarak bulunmuştur. 45 maddenin/sorunun SPSS 16 paket programı ile yapılan madde analizleri sonucu madde-bütün (item-total) ilişkileri incelenmiş, ölçme tekniklerine uygun düşmeyen 3 soru testten çıkarılmıştır. Kalan 42 madde tekrar işleme sokulduğunda testin Cronbach Alpha değeri 0.74 olarak hesaplanmıştır. Kalaycı'ya göre, testlerde Alpha katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği $0.60 \leq a < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir bir ölçektir (Kalaycı, 2009).

Daha sonra pilot uygulamada kullanılan 42 sorunun her biri için Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin başarı düzeyleri hakkında bilgi toplama için kullanılacak bir testin ortalama güçlüğü 0,50 civarında olmalıdır. Çünkü orta zorluktaki bir test daha ayırt edici olduğu halde çok kolay ve çok zor testler yeterince ayırt edici değildir. Testi oluşturan maddeler seçilirken zayıf öğrenciyle iyi öğrenciyi birbirinden ayırt etme gücü değerlerine bakılır. Bu değerler üst grup ile alt grup arasındaki farkları gösterir. Bu fark ne kadar büyükse sorunun geçerliliği ve testin bütünü ile arasındaki ilişki de o kadar yüksek olur. Ayırt etme gücü 0,40 ve daha büyük olan maddeler, ayırt etme gücü yüksek olan maddelerdir. 0,20-0,29 arasında ayırt etme gücüne sahip olan maddelerin ayırt etme gücü orta, ayırt etme gücü 0,19 ve daha küçük olan maddelerin ise ayırt etme gücü düşüktür (Turgut, 1977).

Madde güçlük ve ayırt edicilik indekslerinin hesaplanmasından sonra istenilen değer aralıklarında bulunmayan toplam 3 madde/soru daha testten çıkarılmıştır. Madde güçlük ve ayırt edicilik indekslerine göre testten çıkarılan sorulardan sonra test 39 maddeye/soruya düşmüştür.

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tutum ölçeği

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ilişkin tutumlarını ölçmek için kullanılan "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği", Zengin (2013) tarafından geliştirilmiştir. Zengin, tutum ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında Kaya (2001) ve Arıcı'nın (2008) geliştirmiş olduğu tutum ölçekleri ile farklı disiplinlerde hazırlanan tutum ölçeklerinden yararlanmıştır. 19 maddeden oluşan beşli Likert tipi yeni bir ölçek elde edilmiş, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve 4 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri 0,94, Barlett test değeri ise 21035,025 olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin faktör analizi için uygun ve örneklemden elde edilen verilerin yeterli olduğuna işaret etmektedir. Cronbach's Alpha Katsayısının 0,905 olması, tutum ölçeğinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Beşli bir dereceleme kategorisine sahip olan ölçekte tutumlar; Kesinlikle katılıyorum= 5 puan, Katılıyorum= 4 puan, Az katılıyorum= 3 puan, Katılmıyorum= 2 puan, Kesinlikle katılmıyorum= 1 puan şeklinde belirlenmiştir. Ölçekteki olumsuz ifadelerin puanlanması ise tersinden belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum ölçeğinden alabilecekleri en yüksek puan $19 \times 5 = 95$, en düşük puan $19 \times 1 = 19$ 'dir. Ölçekte sadece kararsızım seçeneği işaretlendiğinde alınabilecek puan ise $19 \times 3 = 57$ 'dir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın genel amacı ve ana problemi çerçevesinde, uygulanan bütün test ve ölçeklerden elde edilen veriler, her madde için incelenmiş, verilen cevaplar cevap anahtarları ile karşılaştırılarak puanlama yapılmıştır. Denencelere ilişkin toplanan veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ve istatistiksel çözümler için SPSS 16.0 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler analiz edilirken uygulama yapılan okullar A (Eyüp Sultan Ortaokulu) ve B (Ahmet Hamdi Tanpınar Ortaokulu) olarak kodlanmıştır. İstatiksel anlamlılık için ise .05 anlamlılık düzeyi seçilmiştir.

Araştırmada; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için normal dağılan puan türlerinde t-testi kullanılmıştır. Bu araştırmada, bağımsız (ilişkisiz) gruplar t-testi; bağımsız iki grup arasındaki (deney-kontrol) farklılıkların incelenmesi için yapılmıştır. Bu test, bağımsız iki grubun ön test, son test, kalıcılık testi, ön tutum ve son tutum ölçümlerinden elde edilen verilerin karşılaştırılmasında kullanılır.

Bağımlı (ilişkili) gruplar t-testi ise; aynı deneklerin deneysel işlemin öncesi ve sonrasında elde edilen ölçümleri arasındaki ilişkiyi görmek için yapılmıştır. Buna göre, araştırmada bağımlı (ilişkili) örneklem t-testi, bir gruba ait ön test-son test, ön tutum-son tutum, son test-kalıcılık testi karşılaştırmasını yapmak için kullanılmıştır. Normal dağılmayan puanlar üzerinde, parametrik olmayan testlerden, Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ise konuyla ilgili yaptığımız alan araştırmasının denencelerine ilişkin verilerin çözümlenmesi sonucu ulaşılan bulgulara ve bu bulgular doğrultusunda yapılan yorumlara yer verilecektir.

1- A okulu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre başarı düzeylerinin karşılaştırılması

A okulunda araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi İbadet Konusunda Bilgilenelim ünitesi başarı testinden aldıkları ön test puanları, *Bağımsız Gruplar t-Testi* ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: A Okulu Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	S	sd	t	p
Deney	24	32,65	10,11		
Kontrol	25	34,02	10,72	47	-,461

Yukarıda Tablo 4’de da görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin başarı testi aritmetik ortalamaları $X = 32,65$, kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamaları ise $X = 34,02$ olarak hesaplanmıştır. Ölçüm puanları karşılaştırılmasında $[t(47) = ,461 ; p > ,05]$, iki grubun deneysel işlem öncesinde başarı durumları açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermedikleri görülmektedir. Bu durum, uygulama yapılan A Okulunda bulunan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinde, öğrenilecek konuya ilişkin bilgi düzeyleri açısından birbirlerine denk gruplar olduklarını göstermektedir.

2- B okulu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre başarı düzeylerinin karşılaştırılması

B Okulunda yer alan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İbadet Konusunda Bilgilenelim ünitesi başarı testinden aldıkları ön test puanları, *Bağımsız Gruplar t-Testi* ile karşılaştırılmış, yapılan analiz sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: B Okulu Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	S	sd	t	p
Deney	41	37,67	10,88		
Kontrol	43	39,03	10,77	82	-,577

Tablo 5’de de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin başarı testi aritmetik ortalamaları $= 37,67$, kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamaları ise $= 39,03$ olarak hesaplanmıştır. Ölçüm puanları karşılaştırılmasında $[t(82) = -,577 ; p > ,05]$, iki grubun deneysel işlem öncesinde başarı durumları açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermedikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum, uygulama yapılan B Okulunda bulunan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin

deneysel işlem öncesinde, öğrenilecek konuya ilişkin bilgi düzeyleri açısından birbirlerine denk gruplar olduklarını göstermektedir.

3- A okulu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre başarı düzeylerinin karşılaştırılması

A Okulunda müzik materyalleri kullanılarak oluşturulan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntem ve etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrası, son test başarı puanları *Bağımsız Gruplar t-Testi* ile karşılaştırılmış, elde edilen veriler Tablo 6’de gösterilmiştir.

Tablo 6: A Okulu Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	S	sd	t	p
Deney	24	54,19	19,14		
Kontrol	25	42,16	15,29	47	2,435
					,019

Tablo 6’de de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin başarı testi aritmetik ortalamaları =54,19, kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamaları ise =42,16 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubuna ait ölçüm puanları karşılaştırılmasında [$t(47) = 2,435$; $p < ,05$], iki grubun deneysel işlem sonrasında yapılan son test başarı puanlarının gösterdikleri farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir.

4- B okulu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre başarı düzeylerinin karşılaştırılması

B Okulunda müzik materyalleri kullanılarak oluşturulan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntem ve etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrası, son test başarı puanları *Mann-Whitney U Testi* ile karşılaştırılmıştır. Testin sonuçları Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7: B Okulu Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	41	52,24	2142		
Kontrol	43	33,21	1428	482	,000

Tablo 7’deki bulgular incelendiğinde deney grubunun sıra ortalamasının 52,24, kontrol grubunun sıra ortalamasının 33,21, P değerinin ise ,000 olduğu

tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular dikkate alındığında ($U=482$, $p<,05$), iki grubun deneysel işlem sonrasında yapılan son test başarı puanlarının gösterdikleri farkın, istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir.

5- A okulu kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarına göre başarı düzeylerinin karşılaştırılması

A Okulunda, geleneksel öğretim yöntem ve etkinliklerine göre dersin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları *Bağımlı Gruplar t-Testi* ile karşılaştırılmış ve test sonucu elde edilen veriler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: A Okulu Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına Göre Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	S	sd	t	p	
Kontrol Ön Test	25	34,02	10,72			
Kontrol Son Test	25	42,16	15,29	24	-2,078	,049

Yukarıdaki Tablo 8 incelendiğinde, A okulu kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinde aldıkları ön test puanlarının ortalamalarının $=34,02$; deneysel işlem sonrası aldıkları son test puanlarının ortalamalarının ise $=42,16$ olduğu görülmektedir. Her iki ölçüm puanlarının karşılaştırıldığında [$t(24) = -2,078$; $p<,05$], kontrol grubunun deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrasında başarı durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir.

6- A okulu deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarına göre başarı düzeylerinin karşılaştırılması

A Okulunda müzik materyalleri kullanılarak oluşturulan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları *Bağımlı Gruplar t-Testi* ile karşılaştırılmış ve test sonucu elde edilen veriler Tablo 9’de yer gösterilmiştir.

Tablo 9: A Okulu Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına Göre Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	S	sd	t	p	
Deney Ön Test	24	32,64	10,11			
Deney Son Test	24	54,18	19,14	23	-5,282	,000

Tablo 9’de de görüleceği üzere, A okulu deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinde aldıkları ön test puanlarının ortalamaları $=32,64$; deneysel işlem

sonrası aldıkları son test puanlarının ortalamaları ise =54,18 olarak hesaplanmıştır. Her iki ölçüm puanlarının karşılaştırılmasında [$t(23) = -5,282$; $p < ,05$], deney grubunun deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrasında başarı durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği görülmektedir.

7- B okulu kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarına göre başarı düzeylerinin karşılaştırılması

B Okulunda, geleneksel öğretim yöntem ve etkinliklerine göre dersin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanlarının karşılaştırılması için *Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi* kullanılmıştır. B okulu kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının sonuçları Tablo 10’de yer almaktadır.

Tablo 10: B Okulu Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	10	20,40	204,00		
Pozitif Sıra	33	22,48	742,00	-3,251	,001
Eşit	0				
Toplam	43				

Tablo 10’de B okulundaki kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farkın son test puanları lehine ($p = ,001 < ,05$) olduğu görülmektedir.

8- B okulu deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarına göre başarı düzeylerinin karşılaştırılması

B Okulunda, müzik materyalleri kullanılarak oluşturulan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanlarının karşılaştırılması için *Bağımlı Gruplar t-Testi* kullanılmıştır. Tablo 11’de B Okulu deney grubunun ön test ve son test puanlarının sonuçları görülmektedir.

Tablo 11: B Okulu Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına Göre Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	S	sd	t	p
Deney Ön Test	41	37,67	10,88		
Deney Son Test	41	61,62	15,54	40	-8,627 ,000

Tablo 11 incelendiğinde, B Okulu deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinde aldıkları ön test puanlarının ortalamalarının =37,67; deneysel işlem sonrası aldıkları son test ortalamalarının ise =61,62 olduğu belirlenmiştir.

Her iki ölçüm puanlarının karşılaştırılmasında [$t(40) = -8,627$; $p < ,05$], deney grubunun deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrasında başarı durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir.

9- A okulu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanlarına göre başarı düzeylerinin karşılaştırılması

A Okulunda, müzik materyalleri kullanılarak oluşturulan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntem ve etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son test tarihinden yaklaşık bir buçuk ay sonra uygulanan kalıcılık testi başarı puanları *Bağımsız Gruplar t-Testi* ile karşılaştırılmıştır. Test sonucu elde edilen veriler Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12: A Okulu Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	S	sd	t	p
Deney	24	48,10	18,34		
Kontrol	25	37,84	13,67	47	2,227 ,031

Yukarıda Tablo 12’te de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin son test tarihinden yaklaşık bir buçuk ay sonra uygulanan kalıcılık testi başarı puanlarının aritmetik ortalamaları =48,10 olarak hesaplanmış, buna karşılık kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi aritmetik ortalamaları ise =37,84 olarak tespit edilmiştir.

Buna göre, her iki ölçüm puanlarının karşılaştırılmasında [$t(47) = 2,227$; $p < ,05$], deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi başarı durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdikleri söylenebilir. Ortalama puanlar dikkate alındığında, bu farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, müzik materyali kullanımının, öğrencilerin öğrendiklerini hatırlama düzeyleri üzerinde, geleneksel öğretim etkinliklerine göre daha etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

10- B okulu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanlarına göre başarı düzeylerinin karşılaştırılması

B Okulunda, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin son test tarihinden yaklaşık bir buçuk ay sonra uygulanan kalıcılık testi başarı puanları *Mann-Whitney U Testi* ile karşılaştırılmıştır. Test sonucu elde edilen veriler Tablo 13’de görülmektedir.

Tablo 13: B Okulu Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	41	53,38	2188		
Kontrol	43	32,13	1381	435,5	,000

Tablo 13'deki bulgular dikkate alındığında, son test tarihinden yaklaşık bir buçuk ay sonra uygulanan kalıcılık testi başarı puanlarının sıra ortalamasının deney grubu öğrencilerinde 53,38; kontrol grubu öğrencilerinde ise 32,13 olduğu görülmektedir. Kalıcılık testinin p değerinin ise ,000 olduğu görülmektedir.

11- A okulundaki deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanlarının karşılaştırılması

A Okulundaki deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanları *Mann-Whitney U Testi* ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 14'da yer almaktadır.

Tablo 14: A Okulu Deney ve Kontrol Gruplarının Deneysel İşlem Öncesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Puanlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	24	23,79	571		
Kontrol	25	26,16	654	271	,561

Tablo 14'deki bulgular incelendiğinde deney grubunun sıra ortalamasının 23,79; kontrol grubunun sıra ortalamasının 26,16 ve p değerinin ise ,561 olduğu görülmektedir. Tablo 16'daki bulgular dikkate alındığında ($U=271$, $p>,05$), iki grubun deneysel işlem öncesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermedikleri anlaşılmaktadır.

12- B okulundaki deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanlarının karşılaştırılması

B Okulundaki deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanları, *Mann-Whitney U Testi* ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15: B Okulu Deney ve Kontrol Gruplarının Deneysel İşlem Öncesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Puanlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	41	43,56	1786		
Kontrol	43	41,49	1784	838	,697

Tablo 15'deki bulgular incelendiğinde, deney grubunun sıra ortalamasının 43,56; kontrol grubunun sıra ortalamasının 41,49 ve p değerinin ise ,7 olduğu

görülmektedir. Bu sonuçlar ($U=838$, $p>,05$), iki grubun deneysel işlem öncesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediklerini ortaya koymaktadır.

13- A okulundaki deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem sonrası Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanlarının karşılaştırılması

A Okulundaki deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem sonrası Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanları *Bağımsız Gruplar t-Testi* ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 16’de verilmiştir.

Tablo 16: A Okulu Deney ve Kontrol Gruplarının Deneysel İşlem Sonrası Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Puanlarına Göre Bağımsız Gruplar t- Testi Sonuçları

Gruplar	N	S	sd	t	p
Deney	24	87,41	5,37		
Kontrol	25	82,04	10,45	47	2,250
					,029

Tablo 16’ e göre, A okulunda bulunan deney grubunun deneysel işlem sonrası Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanları ortalaması =87,41; kontrol grubunun tutum puanları ortalaması ise =82,04 olarak hesaplanmıştır. Ölçüm puanları karşılaştırıldığında ise [$t(47) = 2,250$; $p<,05$], deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem sonrasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdikleri görülmektedir.

14- B okulundaki deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem sonrası Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanlarının karşılaştırılması

B Okulundaki deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem sonrası Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanları *Bağımsız Gruplar t-Testi* ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 17’da kaydedilmiştir.

Tablo 17: B Okulu Deney ve Kontrol Gruplarının Deneysel İşlem Sonrası Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Puanlarına Göre Bağımsız Gruplar t- Testi Sonuçları

Gruplar	N	S	sd	t	p
Deney	41	79,87	8,24		
Kontrol	43	74,20	8,13	82	3,172
					,031

Tablo 17’ a göre, B okulunda bulunan deney grubunun deneysel işlem sonrası Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanları ortalaması =79,87; kontrol grubunun tutum puanları ortalaması ise =74,20 olarak hesaplanmıştır. Ölçüm puanları karşılaştırıldığında [$t(82) = 3,172$; $p<,05$], deney ve kontrol gruplarının

deneysel işlem sonrasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdikleri görülmektedir.

15- A okulu deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinde ve sonrasında aldıkları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanlarının karşılaştırılması

A Okulunda, müzik materyalleri kullanılarak oluşturulan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinde ve sonrasında aldıkları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanları, *Bağımlı Gruplar t-Testi* ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 18’de görülmektedir.

Tablo 18: A Okulu Deney Grubunun Deneysel İşlem Öncesi ve Sonrası Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Puanlarına Göre Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	S	sd	t	p
Deney Ön Test	24	79,75	7,29		
Deney Son Test	24	87,41	5,37	23	-3,857 ,001

Tablo 18’de yer alan bulgulara göre, A okulunda bulunan deney grubunun deneysel işlem öncesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanları ortalaması =79,75; deneysel işlem sonrası tutum puanları ortalaması ise =87,41 olarak hesaplanmıştır. Her iki ölçüm puanları karşılaştırıldığında [$t(23) = -3,857$; $p < ,05$], deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdikleri anlaşılmaktadır.

16- B okulu deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinde ve sonrasında aldıkları Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanlarının karşılaştırılması

B Okulunda, müzik materyalleri kullanılarak oluşturulan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinde ve sonrasında aldıkları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanları, *Bağımlı Gruplar t-Testi* ile karşılaştırılmıştır. Buna göre, elde edilen veriler Tablo 19’de yer almaktadır.

Tablo 19: B Okulu Deney Grubunun Deneysel İşlem Öncesi ve Sonrası Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Puanlarına Göre Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	S	sd	t	p
Deney Ön Test	41	73,56	7,56		
Deney Son Test	41	79,88	8,24	40	-3,801 ,000

Tablo 19'e göre, B okulunda bulunan deney grubunun deneysel işlem öncesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanları ortalaması =73,56; deneysel işlem sonrası tutum puanları ortalaması ise =79,88 olarak hesaplanmıştır. Her iki ölçüm puanları karşılaştırıldığında [$t(40) = -3,801$; $p < ,05$], deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir.

17- A okulu kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinde ve sonrasında aldıkları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanlarının karşılaştırılması

A Okulunda, geleneksel öğretim yöntem ve etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinde ve sonrasında aldıkları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanları, *Wilcoxon* İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 20: A Okulu Kontrol Grubunun Deneysel İşlem Öncesi ve Sonrası Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Puanlarına Göre *Wilcoxon* İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	9	14,44	130,00		
Pozitif Sıra	16	12,19	195,00	-876	,381
Eşit	0				
Toplam	25				

Tablo 20'de, A okulundaki kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ($p = ,381 > ,05$). Bu sonuca göre, geleneksel öğretim etkinliklerinin, kontrol grubu öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine karşı tutumlarında herhangi bir fark oluşturmadığı söylenebilir.

18- B okulu kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinde ve sonrasında aldıkları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanlarının karşılaştırılması

B Okulunda, geleneksel öğretim yöntem ve etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinde ve sonrasında aldıkları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanları, *Wilcoxon* İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 21: B Okulu Kontrol Grubunun Deneysel İşlem Öncesi ve Sonrası Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	17	22,85	388,50		
Pozitif Sıra	26	21,44	557,50	-1,021	,307
Eşit	0				
Toplam	43				

Tablo 21’de, B okulundaki kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ($p=,307>,05$).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, müziğin bir öğretim aracı olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrendiklerinin kalıcılığına ve derse karşı tutumlarına etkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. 8 hafta 16 saat süren deneysel uygulama sonunda elde edilen verilere dair sonuçları üç başlık altında verebiliriz:

1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Müziğin Bir Öğretim Aracı Olarak Kullanıldığı Deney Grubu Öğrencileri ile Öğretmen Kılavuz Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarılarına İlişkin Sonuçlar

İstatistiksel analiz sonucuna göre, her iki okulda da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı, buna göre, grupların deneysel uygulamadan önce öğrenilecek konuya ilişkin bilgi düzeyleri açısından birbirine denk oldukları görülmüştür. Uygulama sonunda yapılan son test ölçümlerinde ise deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi başarı puanları açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre, müziğin bir öğretim aracı olarak kullanımının deney grubu öğrencilerinin söz konusu üniteye kazandırdıkları kazanımları gerçekleştirme düzeylerini ve akademik başarılarını önemli ölçüde arttırdığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Her iki okuldaki deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test - son test ölçüm puanları grup içerisinde karşılaştırıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ortalama puanlarının yüksek oranda arttığı, kontrol grubu öğrencilerinin ise or-

talama puanlarının oldukça az değişim gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada yeterince etkili olmadığını; buna karşın müzik materyali kullanılarak desteklenen eğitim-öğretim sonucunda öğrencilerin öğrenme düzeylerinde önemli bir artışın olduğunu göstermektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde öğrencilerin duyguları uyarıldığında, dikkatleri sağlandığında ve motivasyon düzeyi yükseltildiğinde öğrenme durumu en uygun hale gelmektedir. Müziğin ritmik işlevi, öğrencilerin dikkatini ve uyarılmalarını sağlayarak öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Ünitelerin içeriğini yansıtan müzik parçaları, öğrencilerin sınavlarda başarılı olmalarını sağlamakla birlikte öğrendikleri bilgiyi başka zamanlarda da kullanmalarına yardımcı olmaktadır.

Sonuç olarak, müziğin bir öğretim aracı olarak derslerde kullanımı öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu çalışmada da, müziğin bir öğretim aracı olarak kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin sözcüğü ünitedeki kazanımları gerçekleştirme düzeylerinin ve akademik başarılarının kontrol grubu öğrencilerine göre önemli ölçüde arttığı tespit edilmiştir. Buna göre, DKAB derslerinde müzik materyali kullanımının öğrencilerin bilgiye ulaşmaları ve akademik başarılarını artırmalarında geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca müziğin bir öğretim aracı olarak derslerde kullanımıyla ilgili ulaşılabilen diğer kaynaklar ele alındığında, bu çalışmanın Türkiye’de, alanla ilgili öncü bir araştırma durumunda olduğu söylenebilir.

2. Deney Grubu Öğrencileri ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgilerin Kalıcılık Düzeylerine İlişkin Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri, yapılan istatistiksel analiz sonucuna göre incelenmiştir. Buna göre, deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi puanları karşılaştırıldığında, kontrol grubu ortalamalarının deney grubu ortalamalarına kıyasla oldukça düşük olduğu gözlemlenmiştir. Her iki okulda yer alan kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi aldıkları ön test puanları ile kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında oldukça düşük bir fark bulunmakta, son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında ise son test lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu durum, kontrol grubu öğrencilerinin, ünitenin hiç işlenmediği ön test düzeyine gerilediklerini göstermektedir.

Her iki okulda müziğin bir öğretim aracı olarak kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunmakla beraber, kalıcılık testi ortalamalarının ön test ortalamalarından oldukça yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre, müziğin bir öğretim aracı olarak kullanımının, deney grubu öğrencilerinin öğrendiklerini hatırlama düzeylerini olumlu anlamda etkilediği görülmektedir. Öğretmen kılavuz kitabına göre ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin ise öğrendiklerini hatırlama düzeylerinin istenilen seviyede olmadığı görülmektedir.

Görüldüğü gibi, müziğin bir öğretim aracı olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kullanımı öğrenilen bilgilerin kalıcılığını olumlu yönde etkilemektedir. Bu araştırmada da, müziğin bir öğretim aracı olarak kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin öğrendiklerinin kalıcılık düzeyinin kontrol grubu öğrencilerine göre önemli ölçüde arttığı tespit edilmiştir. Buna göre, DKAB derslerinde müzik materyali kullanımının öğrencilerin bilgiye ulaşmaları ve akademik başarılarını artırmalarında geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Deney Grubu Öğrencileri ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumlarına İlişkin Sonuçları

Araştırmada, müziğin bir öğretim aracı olarak kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumları istatistiksel analizler sonucunda incelenmiştir. Buna göre, her iki okulda da, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinde söz konusu derse karşı tutumlarının birbirine denk olduğu görülmektedir.

Deneysel işlem sonrası her iki okuldaki deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda kontrol grubu öğrencilerinin ön tutum ve son tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durumda, öğretmen kılavuz kitabında yer alan uygulamaların öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ilişkin tutumları üzerinde herhangi bir fark oluşturmadığı sonucuna varılmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin ön tutum ve son tutum puanları arasında ise son tutum lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre, müziğin bir öğretim aracı olarak derslerde kullanımı öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Öneriler

1. Çalışmamızda elde edilen veriler de göstermektedir ki müzik etkili bir öğretim aracıdır. Teknoloji çağında yaşayan günümüz gençliği, müziğe tarihin herhangi bir döneminden daha çok erişme imkanı bulmaktadır. Müzik ve gençlik arasındaki bu güçlü bağ dikkate alınarak, din derslerinde müzik materyallerine yeterli ölçüde yer verilmelidir.
2. Eğitimbilimi, ilahiyat, gelişim psikolojisi ve musiki alanında uzman olan kişilerin ortak bir çalışma ile öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun ve üniteleri içerik ve dil açısından yansıtan müzik parçaları hazırlamaları önerilmektedir.
3. Hazırlanan bu müzik parçalarının bir proje haline getirilmesi ve öğrencilerle aynı yaşlarda olan profesyonel bir müzik grubuna seslendirilmesi önerilmektedir. Aynı zamanda bu müzik materyallerinin dersin öğretmenlerine bir CD ile dağıtılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.
4. Hazırlanacak müzik materyallerinin öğrencilerin ilgisini çekecek tarzda olması ve dinî ve ahlaki hassasiyetin de gözetilmesine dikkat edilmesi gerekmektedir.
5. Eğitim ve öğretimin yeniden yapılandırıldığı günümüzde hazırlanacak olan müfredat ve din dersi kitaplarına bu müzik materyallerinin konulması gerekmektedir.
6. Müziğin bir öğretim aracı olarak sadece Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde değil aynı zamanda Temel Dinî Bilgiler, Arapça, Kur'an-ı Kerim gibi meslek derslerinde de kullanılması amacıyla müzik materyalleri oluşturulmalıdır.
7. Sınıflarda müzik kullanımı, etkili bir sınıf yönetiminin oluşturulmasını sağlamaktadır. Öğretmenlerin çoğu konuların işlenmesinden ziyade, sınıfı nasıl kontrol edeceğinden endişe duymaktadır. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerin dikkatini derse çekmek ve davranış problemlerini ortadan kaldırmak amacıyla müziği bir araç olarak kullanabilirler.

Kaynakça

- Alcorta, Candace S. and Sosis, R. (2005). Ritual, emotion, and sacred symbols: the evolution of religion as an adaptive complex. *Human Nature*. 16(4), 345.
- Alkan, C. (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Arıcı, İ. (2008). Öğrencilerin ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik tutumları. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(1), 161-175.

- Aydın, M. Z. (2014). *Din öğretiminde resim ve müzikten yararlanma*. (2014, 25 Mayıs). Erişim adresi: http://www.mehmetzekiaydin.com/alimalarim/bdd-lddmsel_toplantilar.html
- Başkurt, İ. (2012). *Müziğin eğitimde araç olarak kullanılması*. İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. *Din ve Müzik Sempozyumu Bildiri Özet Metni*, 26-27 Nisan 2012, 41-42.
- Berglund, J. (2008). Teaching İslam with music. *Ethnography and Education*, 3(2), 161-175.
- Çilenti, K. (1998). *Eğitim teknoloji ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1993). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (4. Baskı). Ankara: Asil Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, M. (2001). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine karşı tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12, 43-78.
- Milli Eğitim Bakanlığı (Komisyon). (2010). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 5 öğretmen kılavuz kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (Komisyon). (2013). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 5 ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Pekgöz, M. ve Hancılar, R. (1972). *Eğitimde görme ve işitme araçları*. Ankara: Güvendi Matbaası.
- Pohlmann, A. (2006). *Musik im religionsunterricht der grundschule*. Peter Lang Verlag: Frankfurt am Main.
- Robin S. (2002). *Traces of the spirit: Religious dimension of popular music*. New York University Press.
- Turgut, M. F. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Nüve Matbaası.
- Uludağ, S. (2002). Din-müzik ilişkisi üzerine. *Köprü Dergisi*. 79.
- Variş, F. (1994). *Eğitim bilimine giriş*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Yalın, H. İ. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yorulmaz, B. (2012). *Bir din eğitimi aracı olarak dini müziğin kullanımı*. (2014, 20 Mart). Erişim adresi: http://www.academia.edu/7033998/B._Yorulmaz_Bir_Din_Egitimi_Araci_Olarak_Dini_Muzigin_Kullanimi_Din_ve_Muzik_Sempozyumu_26-27_Nisan_2012_Istanbul
- Zengin, M. (2013). Öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 271-301.

Extended Abstract

The Usage of Music as a Teaching Tool in Religion Culture and Moral Knowledge Classes, and Its Effect on Academic Achievement, Attitude and Retention of Knowledge

Muhammed BABACAN, Corresponding Author, PhD
Candidate, Teaching Assistant.

University of Bristol, Department of Sociology.

E-mail: mb15488@bristol.ac.uk

ORCID: 0000-0002-8845-4677

Introduction

Music is one of the most important elements of human life, and its aspects reflecting a society's history, beliefs, culture, traditions, values, literature and humour. It has been used as a tool in numerous fields such as the physiological and psychological treatment of people, religious rituals, cultural transmission, communication, adoption of ideologies, advertising and marketing. Considering music as an important component of socio-cultural life, all religions contain it within itself in certain forms and even for most religions, it is of capital importance (Alcorta and Sosis, 2005). Thereby, the music that is used to convey religious meaning and express the influence of religion can be seen as one of the most powerful tools wielded by humanity.

Music materials have been included in religious classrooms of the most Western countries as it has enabled to open new paths in the experience of faith. Religious phenomena and contents have a power that we cannot express with our

speech habits. In this respect, music not only provides a deeper understanding of religious materials to students but also gives them opportunities to express their feelings and thoughts.

Since 2004, primary education programs in Turkey has been put under a process of renewal in accordance with constructivist approach the way in which an educational understanding which attaches importance to integrating students' in-class and out-of-class learning activities is adopted. In this context, it is seen that there is an emphasis on the relationship between the process of learning in a particular course to other courses.

The usage of music in classrooms creates an effective learning-teaching atmosphere. Such that music materials act as teaching materials developed to enrich educational experiences, facilitate understanding of subjects to be learned and increase teacher's effectiveness (Alkan, 1979). Teaching materials provide opportunity to appeal to more sense organs (Varış, 1994), increase students' interest in subjects (Çilenti, 1998), accelerate learning (Pekgöz ve Hancılar, 1972) and increase its retention (Fidan ve Erden, 1993).

The Research Purpose and Hypotheses

The starting point of this research is that music influences individuals in almost all aspects and is used in many classrooms as a powerful teaching tool. From this point, the main objective of this research is to answer the following question: "What is the effect of the usage of music materials in religion culture and moral knowledge classrooms on students' academic achievement, retention and attitudes towards the course?"

Accordingly, the following hypotheses were tested to get answers to the problem statement:

1. There is no significant difference between the pre-test achievement scores of the control and experiment group students before the experimental application.
2. There is a significant difference between the post-test achievement scores of the students in the experimental and control groups in favour of the former.
3. There is a significant difference between the pre-test and post-test scores of the students in the experimental and control groups in favour of the post-test.
4. There is a significant difference between the retention test achievement scores of the students in the experimental and control groups in favour of the former.

5. There is no significant difference between the attitude scores of the students in the experimental and control groups before the experimental application.
6. There is a significant difference between the attitude scores of students in the experimental and control groups in favour of the former.
7. There is a significant difference between the attitude scores of the students in experimental groups before and after the experimental application.
8. There is no significant difference between the attitude scores of the students in control groups before and after the experimental application.

Method

The research was carried out using quantitative research methods. The quantitative dimension of the research consisted of a mixed experimental research design with pre-test and post-test control group. The experimental design is the field of research in which the desired data is produced to discover the cause-effect relationships between the variables under the control of the researcher. There is always a comparison in every research conducted with experimental research design. This may mean changes within a particular thing or a comparison of the differences between these changes (Karasar, 2005).

In order to increase the sample size of the research, the implementation was carried out in two different schools. The groups were determined as experimental and control groups by random assignment. Teaching was conducted by using music materials in the experimental groups and traditional methods in the control groups.

Experimental Design of the Research

In the experimental design, participants are evaluated in relation to the dependent variable before and after the experimental application. The pre-test and post-test control group design is, thus, relational because one subject is measured twice over the dependent variable. But at the same time, this design is unrelated due to the comparison of the measurements of the experimental and control groups of different subjects. Therefore, the pre-test and post-test control group design is a mixed design.

Selection of Experimental and Control Groups

In order to conduct the experimental research, the socio-cultural and economic characteristics of the schools were considered to reflect the population ideally. As the groups were determined in both schools, the views of teachers in the fields of the religion culture and moral knowledge and school counselling were taken. In addition to this, after determining classes close to each other with learning levels, experimental and control groups were chosen randomly. The sample group consisted of 31 female and 34 male students in the experimental group and 33 female and 35 male students in the control group. Accordingly, the total number of the students participating in the research was 133.

Preparation Process of Music Materials

Since there were no music materials with regard to the subject discussed in the classrooms, I decided to write five lyrics: “We worship”, “It is worship”, “Worship concepts”, “My dear” and “Prayer”. As I wrote the lyrics, I considered their appropriateness for development and educational level of students in the 5th grade and their attainment of the objectives. After taken expert views pertaining to lyrics, they were performed by five students of Scouting and Guiding Federation of Turkey.

Data Collection Tools and Their Developments

Achievement Test Regarding the Unit “Let’s Learn the Subject of Worship”

This test was used to measure the students’ achievements in the unit “Let’s Learn the Subject of Worship”. In the process of preparation, development and implementation of the achievement test, the achievements determined by the Ministry of National Education were firstly taken into consideration. As the achievement test was prepared, similar assessment questions in the textbooks recommended by the Ministry of National Education and in the web sites provided various materials pertaining to religion culture and moral knowledge course were utilized.

Religion Culture and Moral Knowledge Course Attitude Scale

“The religion culture and moral knowledge course attitude scale” was developed by Zengin (2013). During the development of the attitude scale, Zengin utilized the attitude scales developed by Kaya (2001) and Arici (2008) as well as the ones prepared in different disciplines.

Data Analysis

Within the scope of the general purpose and main problem of the research, the data obtained from all tests and scales were examined for each item and the answers were compared with the answer keys and then scored. The collected data was computerized and then SPSS 16.0 software was used for statistical analysis. For statistical significance, .05 significance level was selected. In order to test if there is a significant difference between the mean scores relation to pre-test and post-test gap scores of the experimental and control group students, T-test was used for the normally distributed score types. This test is used to compare the data that is obtained from the pre-test, pro-test, retention test, pre-attitude and post-attitude measurements of two independent groups. Mann Whitney U and Wilcoxon Signed-Rank Test, which are nonparametric tests, were performed on the scores that were not distributed normally.

Results

1. Findings Regarding the Academic Achievements of Experimental and Control Group Students

According to the statistical analysis, there was no significant difference between the pre-test scores of the experimental and control groups students in both schools. In that context, it was identified that the groups were equivalent in terms of knowledge level before the experimental application. At the end of the application, it was found that there is a significant difference between the experimental group students and the control group students in terms of religion culture and moral knowledge course achievement scores.

When the pre-test and post-test measurement scores of the students in both schools were compared, it was found that while the average scores of the experimental group students increased significantly, the average scores of control

group students showed little change. As a result of these, it is obvious that the usage of music materials as a teaching tool in the classrooms has positively affected students' academic achievement.

2. Findings on Knowledge Retention of Experimental and Control Group Students

Retention levels of the students in both groups were examined according to the results of statistical analysis. Accordingly, when the retention test scores of the both groups were compared, it was founded that the average of the control group students was quite low compared to the ones the experimental group students had.

Moreover, there is a significant difference between the retention test scores and post-test scores of the experimental group students in both schools in which music materials was used as a teaching tool. Besides, it was also found that the retention test averages of these students were significantly higher than the pre-test averages. In that sense, it is seen that the usage of the music materials as a teaching too has positively influenced the experimental groups students' retention levels.

3. Findings Regarding the Attitudes of Experimental and Control Group Students towards the Religion Culture and Moral Knowledge Course

Before the experimental application, it was observed that in both schools, the experimental and control group students' attitudes towards the course were equivalent to each other. After the experimental application, it is determined that the attitude scores of the students in both groups indicate a significant difference in favour of the experimental group students. While at the same time, there is no significant difference between the pre-attitude and post-attitude scores of the students in the control group.

Conclusion and Suggestions

This study was conducted to determine the effect of the usage of music materials as a teaching tool in religion culture and moral knowledge course on students' academic achievement, retention and attitudes towards the course. The results have indicated that there is a significant difference between the ex-

perimental and control group students' academic achievement, retention and attitude levels in favour of the former. Furthermore, it is found that the usage of music materials in the classrooms has a positive impact on the students' interest, participation and motivation towards the course.

Accordingly, the data obtained in our research has shown that music is an effective teaching tool. The youth living in the age of technology has access to music materials more than any period in history. Considering this powerful link between music and youth, music materials should be adequately included in religious classrooms. The usage of music materials provides effective classroom management. Most teachers are more concerned with how to control the classroom than dealing with the subject to be taught. The usage of music materials can be used to draw students' attention to the subject and eliminate behavioral problems.

Ortaokul Öğretim Programlarındaki Kazanımların Karakter Eğitimi Analizi*

Character Education Analysis of Secondary School Curriculum Attainments**

Özlem GÖKÇE TEKİN, Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi.
İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

E-mail: ogokcetekin@gmail.com

ORCID: ORCID: 0000-0002-4436-3060

Gülay BEDİR, Doç. Dr.

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. Eğitim Fakültesi.

E-mail: gulaybedir@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-3488-6340

ISSN: 1303-880X
e-ISSN: 2667-7504
<http://ded.dem.org.tr>

Geliş/Received: 05.12.2018

Kabul/Accepted: 05.08.2019

Makale Yayın: 25.12.2019

Makale Türü/Article Type:

Araştırma/Research

Atf/Citation: Gökçe Tekin, Ö. & Bedir, G. (2019). Ortaokul öğretim programlarındaki kazanımların karakter eğitimi analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (38), 139-169. **DOI:** 10.34234/ded.492505

* Bu çalışma, “İlkokul ve Ortaokul Programlarının Karakter Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü) üretilmiştir.

** This article is prepared from the master thesis titled “An Analysis of Character Education of Primary and Secondary Curriculum” (Kahramanmaraş Sütçü İmam University Institute of Social Sciences Department)

Öz: Bu araştırmanın amacı ortaokul düzeyindeki bazı derslerin kazanımlar açısından karakter eğitimini ne ölçüde desteklediğini belirlemektir. Araştırmanın evrenini ortaokullara ait bütün derslerin öğretim programları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise ortaokul seviyesindeki zorunlu dersler oluşturmaktadır. Araştırma betimsel tarama modelindedir. Programların incelenmesi için dokümantasyon tekniği kullanılmıştır. Derslere ait öğretim programları, kazanımlar açısından karakter eğitiminin içerik ve kapsamına göre ele alınarak incelenmiştir. Ortaokul öğretim programlarının analizi için on dokuz karakter değerinden yararlanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan sonuçlara göre derslerden hemen hepsinin karakter eğitimini belli ölçüde desteklediği belirlenmiştir. Karakter eğitimini en çok destekleyen ders ise Sosyal Bilgiler dersidir. Bu dersi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi ve Spor dersleri izlemektedir. Karakter eğitiminin içerik ve kapsamıyla en az uyuşan dersin ise Türkçe dersi olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonunda ortaokul öğretim programlarının, karakter eğitiminin içerik ve kapsamına uygun olarak zenginleştirilip genişletilebileceği önerisi getirilmiştir. Karakter eğitimi ile ilgili kazanımların yetersiz olduğu Türkçe ve Fen Bilimleri gibi derslere ait kazanımların sayısı artırılabilir. İncelenen ortaokul öğretim programlarının kazanımlarında yer almayan alçakgönüllülük ve affetme değerlerine uygun kazanımlar oluşturulabilir. Sevgi, dürüstlük, iyimserlik, kibarlık/nezaket ve sportmenlik gibi karakter değerleri ile ilişkili kazanımların sayısı arttırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Karakter, Karakter değeri, Karakter eğitimi, Öğretim programı.

&

Abstract: This study aims to determine to what extent the attainments of some courses in secondary school programs support the character education. The sample of the research has been formed with compulsory courses (Turkish, Social Studies, Science, Religious Culture and Ethics, T.C. Revolution History and Kemalism, Guidance and Career Planning, Physical Education and Sports) at secondary school level in 2015-2016 academic year. Descriptive research model and documentation technique is used for the examination of the secondary school programs. The attainments in specified courses are discussed in terms of content and scope of character education as a whole. 19 character values are determined for the analysis of curriculum. In the programs, 19% of the attainments of secondary school curriculum are related to character education. Character education in secondary level is supported in almost all of the courses. The most supportive course is Social Studies. This course is followed by Reli-

gious Culture and Ethics and Physical Education and Sports courses. It is found that lessons that are insufficient in terms of the attainments related to character education are Turkish and Science. It may be recommended that secondary school education programs can be enriched and expanded in terms of content and context of character education.

Key Words: Character, Character values, Character education, Curriculum.

Giriş

Son yıllarda şiddet, terör, dolandırıcılık gibi toplumsal düzeni bozan olaylar gerek ülkemizde gerekse yurt dışında artış göstermektedir. Bu olayların meydana gelmesinin temelinde ise kişilerin karakter özellikleri yer almaktadır. Olumsuz karakter özelliklerine sahip bireylerin kendisine olduğu kadar topluma da zarar vermesi kaçınılmazdır.

Karakter kavramının Osmanlıca karşılığı “seciye”, İngilizce karşılığı ise “character”dir. Karakter, Türk Dil Kurumu’nda en genel biçimde “Bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen, üstün ana özellik, öz yapı, ıra, seciye” olarak tanımlanmaktadır.

Ekşi ve Katılmış’ a (2015) göre karakter, insanın zihinsel, duygusal ve bedensel etkinliklerinin sonucunda ortaya çıkan davranışlarına çevrenin verdiği değerdir. Karakter, ruha yerleşen erdemlerden dışa vuran alametler ve alametlerin tamamı anlamında kullanılmaktadır. Yardımseverlik, dürüstlük, cesaret vb. bir karakter özelliği olarak kabul edilir. Bu özelliklerin bireyin ruhunda yer etmiş hali için karakter, bu özelliklere sahip kişi için de karakterli nitelemesi kullanılır (Meydan, 2012).

Karakter eğitimi ise, ahlaki değer anlayışına sahip ve doğruyu seçebilen bireylerin yetiştirilmesi amacıyla öğrencilerin çeşitli sosyal ortamlarda uygun bir şekilde nasıl davranacaklarına karar verme yeteneklerini geliştirmenin öğretilmesidir (Almerico, 2014). Bakıoğlu ve Sılay (2014) karakter eğitimini öğrencilere, iyi ile kötüyü ayırt etmelerine ve iyi davranışlar sergilemelerine yardımcı olma rolü olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda karakter eğitiminin hedefinin iyi tercihler yapıp hayatımızı o yönde sürdürmek için pratik zekâ ve ahlak anlayışına sahip öğrenciler yetiştirmek olduğu söylenebilir.

Character Education Informational Handbook ve Guide (2001: 2) karakter eğitiminin özelliklerini şöyle sıralamıştır.

Karakter eğitimi;

- Model alma, ortamın oluşturulması ve öğretim programı yoluyla öğretilebilir.
- Aile, toplum ve okulun katılımını gerektirir.
- Var olan eğitim materyallerini adapte ederek ve kullanarak anlamayı destekleyen ve öğrenme deneyiminin her evresinde tüm öğrencilere iyi bir karakter gelişiminin özendirilmesi için aktif bir yoldur.
- Nasıl doğru kararlar alınacağını ve iyi seçimler yapmayı öğrenmektir.
- Olumlu ilişkiler ve bu olumlu ilişkilerin gelişiminin temelini karakterimizin gelişimine ve derinliğine bağlı olduğunu öğrenmektir.
- Okul kültürü temellidir.
- Sadece bir program değil, bir süreçtir.
- En iyi anlatımla kapsamlı bir okul reformudur.
- Araştırmalar, teoriler ve en önemlisi öğretmen ve öğrenci katılımı hakkında bilgi vermelidir.
- Öğretmen ve öğrenci olarak herkesin içindeki en iyiyi ortaya çıkarır.

Okul ortamı, özellikle de ilkököl ve ortaokul dönemi karakter gelişimi açısından oldukça önemlidir. Ergenlik döneminin ortaokul çağına denk geldiği ve çocukluk döneminin bir devamı olarak düşünüldüğünde ilkököl ve ortaokul döneminin karakter eğitiminde büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir (Yalız, 2011). Bu araştırma ortaokul öğretim programlarındaki kazanımların karakter eğitimi ile ne düzeyde ilişkili olduğunun incelenmesi açısından önemli bir çalışmadır. Türkiye’de bu alandaki çalışmaların oldukça sınırlı olduğu gerçeği göz önüne alınarak araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma ile öğretim programlarındaki kazanımların karakter eğitimi ile ilişkisi belirlenerek bu ilişki ilerde hazırlanacak programlara ışık tutabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ortaokulda okutulan derslerin öğretim programlarına ait kazanımların karakter eğitimini ne ölçüde desteklediğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Türkçe
2. Sosyal Bilgiler
3. Fen Bilimleri

4. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
5. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük
6. Rehberlik ve Kariyer Planlama
7. Beden Eğitimi ve Spor

dersi programlarına ait kazanımların ne kadarı karakter eğitimi ile ilişkilidir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ortaokul öğretim programlarına ait kazanımların belirlenmesinde nitel araştırma tekniklerinden biri olan doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada bulgular betimsel tarama modeli ile yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada örneklemin belirlenmesinde nitel araştırmada örneklem seçimi yöntemlerinden amaçlı örneklem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilen ortaokuldaki bütün derslerin öğretim programları oluşturmaktadır. Örnekleme ise ortaokul seviyesinde Sosyal Bilgiler, Türkçe, Fen Bilimleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Rehberlik ve Kariyer Planlama, Beden Eğitimi ve Spor derslerinin öğretim programları oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubu olarak zorunlu derslerden karakter eğitiminin yer aldığı dersler seçilmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin elde edilmesi sürecinde ilköğretim programlarındaki kazanımlar derslere ve sınıf seviyelerine göre gruplandırılmıştır. Araştırmada 2015-2016 eğitim öğretim yılında okutulan zorunlu derslere ait güncel öğretim programları esas alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma için öncelikle karakterin ne anlama geldiği ve hangi özelliklerin karakter eğitiminin odağı olabileceği (Almerico, 2014) tespit edilerek öğretim programlarının karakter eğitimiyle ilişkisinin incelenmiştir. Araştırma literatüründe karakter özellikleri ve başarılı karakter gelişim programları incelenmiştir

(Almerico, 2014). Öğretim programlarının analizinde kullanılmak üzere Bulach ve Butler'in (2002) belirlediği 16 temel karakter değeri ele alınmıştır. Bunlar; kendine, başkalarına ve eşyaya saygı, alçakgönüllülük, öz-denetim/disiplin, dürüstlük, sorumluluk/güvenilirlik/hesap verebilirlik, sabır/ilgi, işbirliği, bütünlük/adalet merhamet/empati, affetme, vatanseverlik/vatandaşlık, iyimserlik, hoşgörü, kibarlık/nezaket, cömertlik/yardımseverlik ve sportmenliktir. Bulach ve Butler'in (2002) karakter değerlerine, alan yazın incelemesi sonunda sevgi, duyarlılık ve liderlik özellikleri de eklenerek 19 karakter değeri ele alınmıştır. Her dersin öğretim programında yer alan kazanımlar incelenerek bunların karakter eğitimiyle ilişkili olup olmadığı belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda tablo haline getirilerek incelenmiştir.

1. Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Temalar ve Karakter Eğitimi

Bu başlık altında Türkçe Dersi ortaokul programına ait öğrenme alanlarına ve karakter eğitimi ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir.

Türkçe Dersi (5) Öğretim Programı, dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere toplam beş öğrenme alanından oluşmaktadır. Öğretim Programı dördü zorunlu, dördü seçmeli olmak üzere sekiz temadan oluşmaktadır. Zorunlu temalar; “Atatürk”, “Değerlerimiz”, “Sağlık ve Çevre”, “Birey ve Toplum” olarak yer almaktadır. Diğer dört tema ise seçmeli temalar arasından seçilebilir. Seçmeli temalar “Güzel Ülkem Türkiye”, “Yenilikler ve Gelişmeler”, “Oyun ve Spor”, “Dünyamız ve Uzay”, “Üretim, Tüketim ve Verimlilik”, “Hayal Gücü”, “Eğitsel ve Sosyal Etkinlikler”, “Kurumsal ve Sosyal Örgütler”, “Doğal Afetler”, “Güzel Sanatlar”.

Türkçe Dersi (6-8) Öğretim Programı, “okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisi” öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Her bir öğrenme alanı kapsamında 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerine göre özel kazanımlara yer verilmektedir. 6. sınıfta “Sevgi”, 7. sınıfta “Millî Kültür”, 8. sınıfta “Toplum Hayatı” zorunlu ana temalardır. Diğer temalar ise şunlardır: “Okuma Kültürü”, “İletişim”, “Hak ve Özgürlükler”, “Kişisel Gelişim”, “Bilim ve Teknoloji”, “Alışkanlıklar”, “Zaman ve Mekân”, “Duygular”, “Doğa ve Evren”, “Güzel Sanatlar”, “Kavramlar ve Çağrışımlar”.

Türkçe Dersi programında sınıf düzeylerine göre kazanımlar ve bu kazanımların karakter eğitimi ile ilişkisi Tablo 1’de özetlenmiştir.

Sınıf Düzeyi	Kazanım Sayısı	Karakter Eğitimi ile İlgili Kazanım Sayısı
5. Sınıf	262	13
6, 7 ve 8. Sınıf	234	4
Toplam	496	17

Tablo 1 incelendiğinde Türkçe Dersi ortaokul programında toplam 496 kazanım bulunmakta ve bu kazanımların sadece 17’sinin (%3) karakter eğitimi ile ilgili olduğu görülmektedir. Programda beşinci sınıf düzeyinde 262 kazanım bulunduğu ve bu kazanımların 13’ünün (%5) karakter eğitimi ile ilgili olduğu belirlenmiştir. 6, 7 ve 8. sınıflarda toplam 234 kazanım bulunmakta ve bu kazanımların sadece 4’ünün (%2) karakter eğitimi ile ilgili olduğu görülmektedir. 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde kazanımlara ayrı ayrı sınıflar bazında yer verilmemiş olup kazanımlar öğrenme alanları başlıkları altında toplanmıştır. Beşinci sınıf programındaki kazanımlar saygı, öz-denetim/disiplin, işbirliği ve vatandaşlık/vatanseverlik ve duyarlılık karakter değerleri ile ilişkilidir. 6, 7 ve 8. sınıflarda ise saygı, kibarlık/nezaket ve sabır değerleri ile ilişkilidir. Karakter özellikleri örnekleri;

- saygı, kibarlık/nezaket ve sabır; *“Konuşmacının sözünü kesmeden sabır ve saygıyla dinler”*

- kibarlık/nezaket; *“Başkalarını rahatsız etmeden dinler/izler”*

“Konuşmasında nezaket kurallarını uyar”

“Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle sona erdirir.”

Programda daha çok özel alan kazanımlarına yer verilirken karakter eğitimi ile ilgili kazanım sayısı oldukça düşüktür.

2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Temalar ve Karakter Eğitimi

Bu başlık altında Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına ait kazanımların karakter eğitimiyle ilişkisine yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersi ortaokullar için 5, 6 ve 7. sınıflarda okutulmaktadır. 5. sınıf düzeyinde sekiz öğrenme alanı, 6 ve 7. sınıflar düzeyinde ise yedi öğrenme alanı bulunmaktadır. 5. sınıf düzeyindeki “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” öğrenme alanı dışında 5, 6 ve 7. sınıflarda bütün sınıf seviyelerindeki

öğrenme alanları aynıdır. Bu öğrenme alanları şunlardır: “Birey ve Toplum”, “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Güç, Yönetim ve Toplum”, ve “Küresel Bağlantılar”. Her bir öğrenme alanı kapsamında olmak üzere 5. sınıflarda yedi ünite, 6 ve 7. Sınıflarda ise sekiz ünite yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler ortaokul (5-7) dersi programındaki öğrenme alanlarına ait kazanımlar ve bu kazanımların karakter eğitimi ile ilişkisi Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2: Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Karakter Eğitimi

Öğrenme Alanı	Sınıf Düzeyi	Ünite	Kazanım Sayısı	Karakter Eğitimi ile İlgili Kazanım Sayısı
Birey ve Toplum	5	Haklarımı Öğreniyorum	4	4
	6	Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	6	2
	7	İletişim ve İnsan İlişkileri	6	4
Kültür ve Miras	5	Adım Adım Türkiye	6	3
	6	İpek Yolu’nda Türkler	9	2
	7	Türk Tarihinde Yolculuk	8	4
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	5	Bölgemizi Tanıyalım	8	1
	6	Yeryüzünde yaşam	7	2
	7	Ülkemizde Nüfus	5	1
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	5	Ürettiklerimiz	7	2
	6	Ülkemizin Kaynakları	6	3
	7	Ekonomi ve Sosyal Hayat	6	1
Bilim, Teknoloji ve Toplum	5	Gerçekleşen Düşler	6	1
	6	Elektronik Yüzyıl	5	2
	7	Zaman İçinde Bilim	5	1
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	5	Toplum İçin Çalışanlar	5	2
Güç, Yönetim ve Toplum	5	Bir Ülke Bir Bayrak	5	3
	6	Demokrasinin Serüveni	5	4
	7	Yaşayan Demokrasi	5	4
Küresel Bağlantılar	5	Hepimizin Dünyası	6	2
	6	Ülkemiz ve Dünya	5	2
	7	Ülkelerarası Köprüler	4	2
Toplam			129	52

Tablo 2 incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında ortaokul düzeyinde toplam 129 kazanım yer almakta ve bu kazanımların 52’sinin (%40) karakter eğitimi ile ilgisi bulunmaktadır. Her üniteye karakter eğitimi ile ilgili en az bir kazanıma yer verildiği görülmektedir. Karakter eğitimi ile ilgili kazanımların öğrenme alanlarına dağılımı incelendiğinde en çok sayıda kazanıma yer verilen öğrenme alanı “Güç, Yönetim ve Toplum”, en az sayıda kazanımın bulunduğu öğrenme alanı ise “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” olarak tespit edilmiştir. Ayrıca karakter eğitimi ile ilgili kazanımların sınıf seviyelerine dağılımına bakıldığında yaklaşık olarak eşit dağılım gerçekleştiği görülmektedir.

Programda karakter eğitimi ile ilişkili kazanımlar incelendiğinde kazanımların ağırlıklı olarak vatandaşlık/vatanseverlik, sorumluluk ve adalet karakter değerleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Karakter eğitimi ile ilgili diğer kazanımlar ise hoşgörü, duyarlılık, dürüstlük, saygı, öz-denetim/disiplin değerleri ile ilgilidir. Karakter özelliklerinden örnekler;

- vatandaşlık/vatanseverlik; *“Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur”*
- adalet; *“Tarihsel belgelerden yola çıkarak insan haklarının gelişim sürecini analiz eder”*
- sorumluluk; *“Küresel sorunların çözümlerinin yaşama geçirilmesinde kişisel sorumluluğunu fark eder”*
- hoşgörü; *“Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir”*
- dürüstlük; *“Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur”*
- duyarlılık; *“Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır”*
- öz-denetim/disiplin; *“İletişimi, olumlu olumsuz etkileyen tutum ve davranışları fark ederek kendi tutum ve davranışlarıyla karşılaştırır”*
- saygı; *“Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, bir-biriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar”*

3. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki Temalar ve Karakter Eğitimi

Bu başlık altında Fen Bilimleri dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programına ait kazanım, öğrenme alanları ve ünitelerin karakter eğitimiyle ilişkisine yer verilmiştir.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında, tüm öğrencilerin fen okuryazarı olması vizyonunun gerçekleştirilebilmesi için “Bilgi” öğrenme alanına ait “Canlılar ve Hayat”, “Madde ve Değişim”, “Fiziksel Olaylar” ve “Dünya ve Evren” konu alanları ile “Beceri”, “Duyuş”, “Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ)” öğrenme alanları belirlenmiştir “Beceri” öğrenme alanı, “Bilimsel Süreç Becerileri” ve “Yaşam Becerileri” alt öğrenme alanlarından, “Duyuş” öğrenme

alanı “Tutum”, “Motivasyon”, ”Değer” ve “Sorumluluk” alt öğrenme alanlarından, “Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ)” öğrenme alanı, “Sosyo-Bilimsel Konular”, “Bilimin Doğası”, “Bilim ve Teknoloji İlişkisi”, “Bilimin Toplumsal Katkısı”, “Sürdürülebilir Kalkınma” ve “Fen ve Kariyer Bilinci” alt öğrenme alanlarından oluşmaktadır.

Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar Fen Bilimleri dersi öğretim programında ünitelere göre kazanımlar ve bu kazanımların karakter eğitimi ile ilişkisi Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3: Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve Karakter Eğitimi

Öğrenme Alanı	Sınıf Düzeyi	Ünite Başlıkları	Kazanım Sayısı	Karakter Eğitimiyle İlgili Kazanım Sayısı
Canlılar ve Hayat	5	Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim	13	5
	5	Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım	3	2
	6	Vücudumuzdaki Sistemler	14	3
	6	Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme	4	-
	7	Vücudumuzdaki Sistemler	16	6
	7	İnsan ve Çevre İlişkileri	4	2
	8	İnsanda Üreme, Büyüme ve Gelişme	13	-
	8	Canlılar ve Enerji İlişkileri	11	3
Fiziksel Olaylar	5	Kuvvetin Büyüklüğünün Ölçülmesi	2	-
	5	Işığın ve Sesin Yayılması	7	-
	5	Yaşamımızın Vazgeçilmezi: Elektrik	3	-
	6	Kuvvet ve Hareket	6	-
	6	Işık ve Ses	5	-
	6	Elektriğin İletimi	5	-
	7	Kuvvet ve Enerji	9	-
	7	Aynalarda Yansıma ve Işığın Soğrulması	6	-
	7	Elektrik Enerjisi	12	1
	8	Basit Makineler	3	-
	8	Işık ve Ses	6	-
	8	Yaşamımızdaki Elektrik	6	-
Madde ve Değişim	5	Maddenin Değişimi	6	-
	6	Maddenin Tanecikli Yapısı	7	-
	6	Madde ve Isı	7	2
	7	Maddenin Yapısı ve Özellikleri	22	7
	8	Maddenin Yapısı ve Özellikleri	16	1
	8	Maddenin Halleri ve Isı	7	-

Dünya ve Evren	5	Yerkabuğunun Gizemi	10	4
	6	Dünyamız, Ay ve Yaşam Kaynağımız	4	-
	7	Güneş Sistemi ve Ötesi	9	-
	8	Deprem ve Hava Olayları	16	1
Toplam			252	37

Tablo 3’te Fen Bilimleri dersi ortaokul programındaki kazanımlar incelendiğinde beşinci sınıf düzeyinde 44 kazanım, altıncı sınıf düzeyinde 52 kazanım yedinci sınıf düzeyinde 78 kazanım, sekizinci sınıf düzeyinde ise 78 kazanım bulunduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğretim programında toplam 252 kazanım yer almaktadır. Mevcut kazanımların 37’si yani yaklaşık %15’i karakter eğitimi ile ilişkilidir. Karakter eğitimiyle ilişkili bu 37 kazanımdan 16’sı yedinci sınıf düzeyine, 11’i beşinci sınıf düzeyine aittir. Altıncı ve sekizinci sınıflarda ise karakter eğitimi ile ilişkili 5’er kazanım mevcuttur. Karakter eğitimi ile ilgili kazanımların duyarlılık, sorumluluk, cömertlik/yardımseverlik, merhamet/empati, vatandaşlık/vatanseverlik ve saygı (kendisine ve başkalarına) özelliklerine yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Karakter özelliklerinden örnekler;

- sorumluluk ve duyarlılık; “İnsan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunlarını araştırır ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunur.”
- yardımseverlik ve duyarlılık; “*Organ bağıtsı ve organ naklinin toplumsal dayanışma açısından önemini kavrar.*”
- merhamet/empati ve cömertlik/yardımseverlik; “*Yeniden kullanılacak eşyalarını, ihtiyacı olanlara iletmeye yönelik proje geliştirir.*”
- vatandaşlık/vatanseverlik, duyarlılık ve sorumluluk; “*Elektrik enerjisinin bilinçli ve tasarruflu kullanılmasının aile ve ülke ekonomisi bakımından önemini tartışır.*”

Karakter eğitimi ile ilgili 37 kazanımın 21’i yani yaklaşık %57’si canlılar ve hayat öğrenme alanına aittir. Madde ve değişim öğrenme alanında karakter eğitimi ile ilgili 10 kazanım, dünya ve evren öğrenme alanında 5 kazanım, fiziksel olaylar öğrenme alanında ise sadece 1 kazanım bulunmaktadır.

4. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki Temalar ve Karakter Eğitimi

Bu başlık altında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programına ait kazanımların karakter eğitimiyle ilişkisine yer verilmiştir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) “İnanç, İbadet, Hz. Muhammed, Kur’an ve Yorumu, Ahlak, Din ve Kültür” den oluşan altı öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Her sınıfta, altı öğrenme alanından her biri için bir ünite yer almaktadır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ortaokul (5, 6, 7, 8. sınıflar) öğretim programında üniteler ve öğrenme alanlarına göre kazanımlar ve bu kazanımların karakter eğitimi ile ilişkisi Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4: Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı ve Karakter Eğitimi

Öğrenme Alanı	Sınıf Düzeyi	Ünite Başlıkları	Kazanım Sayısı	Karakter Eğitimiyle İlgili Kazanım Sayısı
İnanç	5	Allah İnanıcı	7	-
	6	Peygamberlere ve İlahi Kitaplara İnanç	10	1
	7	Melek ve Ahiret İnanıcı	14	2
	8	Kaza ve Kader	9	2
İbadet	5	İbadet Konusunda Bilgilenelim	12	2
	6	Namaz İbadeti	11	2
	7	Oruç İbadeti	10	1
	8	Zekât, Hac ve Kurban İbadeti	11	8
Hz. Muhammed	5	Hz. Muhammed ve Aile Hayatı	5	3
	6	Son Peygamber Hz. Muhammed	11	3
	7	Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed	7	1
	8	Hz. Muhammed’in hayatından Örnek Davranışlar	5	5
Kur’an ve Yorumu	5	Kur’an-ı Kerim’in Temel Eğitici Nitelikleri	6	1
	6	Kur’an-ı Kerim’in Ana Konuları	5	1
	7	İslam Düşüncesinde Yorumlar	8	2
	8	Kur’an’da Akıl ve Bilgi	6	2
Ahlak	5	Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım	9	6
	6	İslam’ın Sakınılmasını İsteddiği Bazı Davranışlar	6	5
	7	Din ve Güzel Ahlak	5	5
	8	İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar	6	6
Din ve Kültür	5	Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz	8	8
	6	İslamiyet ve Türkler	4	1
	7	Kültürümüz ve Din	6	5
	8	Dinler ve Evrensel Öğütleri	7	2
Toplam			188	74

Tablo 4 incelendiğinde Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programında toplam 188 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımların 74’ü (%39) karakter eğitimi ile doğrudan ilişkilidir. Öğrenme alanlarına göre karakter eğitimi ile ilgili kazanım sayıları incelendiğinde en çok kazanımın bulunduğu öğrenme

alanının 22 kazanımıyla (%30) “Ahlak” öğrenme alanı olduğu görülmektedir. “İbadet” öğrenme alanından 13 kazanım, “Hz. Muhammed” öğrenme alanından 12 kazanım, “Din ve Kültür” öğrenme alanından 16 kazanım, “Kur’an ve Yorumu” öğrenme alanından ise 6 kazanım karakter eğitimi ile ilişkilidir. Karakter eğitimi ile ilgili en az kazanıma sahip olan öğrenme alanı ise “İnanç” (f=5) öğrenme alanıdır.

Tablo 4 sınıf düzeyleri bakımından incelendiğinde beşinci sınıf düzeyinde 47 kazanımdan 20’sinin (%43), altıncı sınıf düzeyinde 47 kazanımdan 13’ünün (%28), yedinci sınıf düzeyinde 50 kazanımdan 16’sının (%32) ve sekizinci sınıf düzeyinde 44 kazanımdan 25’inin (%57) karakter eğitimi ile ilgili olduğu görülmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ortaokul programında vatandaşlık/vatanseverlik, sevgi, saygı, merhamet/empati, hoşgörü, iyimserlik, yardımseverlik, sorumluluk, sabır, bütünlük/adalet, öz-denetim/disiplin ve duyarlılık karakter değerleri ile ilgili kazanımlara yer verildiği belirlenmiştir. Karakter özelliklerinden örnekler;

- sevgi ve duyarlılık; *“Hz. Muhammed’in doğa ve hayvan sevgisiyle ilgili davranışlarına örnekler vererek doğayı ve hayvanları koruma konusunda duyarlı olur.”*
- vatandaşlık/vatanseverlik ve saygı; *“Bayrağa ve ulusal marşa saygı göstermenin nedenlerini açıklayarak Bayrağımıza ve İstiklâl Marşı’mıza saygı gösterir.”*
- öz denetim/disiplin; *“Sakınılması gereken davranışlar konusunda öz değerlendirmede bulunur.”*
- hoşgörü; *“Farklı din ve inançlara hoşgörülü olur.”*
- sabır; *“Hz. Eyyüp kıssasından hareketle sabrın güçlükler ve olumsuzlukları aşmadaki rolünü açıklar.”*
- merhamet/empati, sevgi ve yardımseverlik; *“Toplumdaki engellilere sevgi ile bakar ve onların sorunlarına çözüm önerileri geliştirir.”*

Ortaokul programında karakter eğitimi ile ilişkili kazanımların toplam kazanımlara oranına bakıldığında ise en yüksek oranın %57 ile sekizinci sınıf programına, en düşük oranın ise %28 ile altıncı sınıf programına ait olduğu belirlenmiştir. Programdaki öğrenme alanlarının karakter eğitimi ile ilişkisi göz önüne alındığında ise “Ahlak” öğrenme alanı ilk sırada yer almaktadır. Karakter eğitimi ile ilişkili kazanımların %30’unu “Ahlak” öğrenme alanı oluşturmaktadır.

Ayrıca ortaokul programlarında karakter eğitimine ilişkin kazanımlar incelendiğinde 5. sınıf programında “İnanç” öğrenme alanına ait herhangi bir kazanıma yer verilmediği tespit edilmiştir.

5. Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programındaki Temalar ve Karakter Eğitimi

Bu başlık altında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi programına ait kazanım, kavram ve becerilerin karakter eğitimiyle ilişkisine yer verilmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ortaokul 8. sınıf düzeyinde hazırlanmıştır. 7. ve 8. sınıflardaki İnsan Hakları ve Vatandaşlık dersi ilköğretim 1. sınıftan itibaren bir ara disiplin olarak ele alınmış, insan hakları ve vatandaşlık kazanımlarına Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında da yer verilmiştir. TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi 7 ünite olarak hazırlanmıştır.

TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ortaokul 8. sınıf öğretim programında ünitelere göre kazanımlar ve bu kazanımların karakter eğitimi ile ilişkisi Tablo 5’te özetlenmiştir.

Sıra No	Ünite	Kazanım Sayısı	Karakter Eğitimi ile İlgili Kazanım Sayısı
1	Bir Kahraman Doğuyor	6	1
2	Milli Uyanış: Yurdumuzun İşgaline Tepkiler	8	3
3	Ya İstiklal Ya Ölüm	7	-
4	Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar	25	7
5	Atatürkçülük	17	4
6	Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası ve Atatürk’ ün Ölümü	5	2
7	Atatürk’ ten Sonra Türkiye: İkinci Dünya Savaşı ve Sonrası	12	3
Toplam		80	20

Tablo 5 incelendiğinde İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi programında 80 kazanım bulunduğu tespit edilmiştir. Mevcut kazanımların 20’si (%25) doğrudan karakter eğitimi ile ilişkilidir. Karakter eğitimiyle ilgili en çok kazanıma (f=7, %35) “Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar” ünitesinde yer verilmiştir. “Ya İstiklal Ya Ölüm” ünitesinde ise karakter eğitimi ile ilgili herhangi bir kazanıma yer verilmemiştir.

TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi programında karakter eğitimi ile doğrudan ilişkili kazanımlar incelendiğinde; vatanseverlik/vatandaşlık, sorumlu-

luk, adalet, liderlik, iş birliği, duyarlılık karakter değeri ile ilgili kazanımlara yer verildiği belirlenmiştir. Karakter özelliklerinden örnekler:

- vatanseverlik/vatandaşlık; *“Bir Türk vatandaşı olarak cumhuriyetin Türk milletine kazandırdığı vatandaşlık temel hak ve sorumlulukları bilincini kazanır.”*
- adalet; *“Millî egemenlik, eşitlik, adalet, demokratik hak kavramlarını Atatürkçü düşünce sistemindeki halkçılık ilkesi ile ilişkilendirir.”*
- liderlik; *“Mustafa Kemal’in Millî Mücadeleyi örgütlerken karşılaştığı sorunlara bulduğu çözüm yollarını, onun liderlik yeteneği ile ilişkilendirir.”*
- duyarlılık; *“Türkiye Cumhuriyeti’nin temel niteliklerine yönelik iç ve dış tehditlere karşı korunması konusunda duyarlı olur.”*
- sorumluluk; *“Atatürk ilke ve inkılaplarına sahip çıkma ve devamlılığını sağlama konusunda kişisel sorumluluk alır.”*

6. Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi Öğretim Programındaki Temalar ve Karakter Eğitimi

Bu başlık altında 8. sınıf Rehberlik ve Kariyer Planlama dersi öğretim programına ait kazanımların karakter eğitimiyle ilişkisine yer verilmiştir. Rehberlik ve Kariyer Planlama dersi öğretim programı; “Kendini Tanıma”, “Güvenli ve Sağlıklı Yaşam”, “Eğitim Yaşamı”, “Meslekleri Tanıma” ve “Kariyer Planlama” olmak üzere toplam 5 konu alanından oluşmaktadır.

Rehberlik ve Kariyer Planlama dersi 8. sınıf programındaki konu alanlarına ait kazanımlar ve bu kazanımların karakter eğitimi ile ilişkisi Tablo 6’ da özetlenmiştir.

Tablo 6: Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi Öğretim Programı ve Karakter Eğitimi

Sıra No	Konular	Kazanım Sayısı	Karakter Eğitimiyle İlgili Kazanım Sayısı
1	Kendini Tanıma	9	5
2	Güvenli ve Sağlıklı Yaşam	6	5
3	Eğitim Yaşamı	6	2
4	Meslekleri Tanıma	14	1
5	Kariyer planlama	9	1
Toplam		44	14

Tablo 6 Rehberlik ve Kariyer Planlama dersi öğretim programında toplam 44 kazanıma yer verilmiştir ve bu kazanımların 14’ü (%32) karakter eğitimi ile ilişkilidir. Karakter eğitimi ile ilgili kazanımların ilişkili olduğu karakter değer-

leri ise şunlardır; öz-denetim/disiplin, saygı, sabır/ilgi, sorumluluk, vatandaşlık/vatanseverlik ve hoşgörü. Karakter özelliklerinden örnekler;

- öz-denetim/disiplin; “Stresle başa çıkmada uygun yöntemler kullanır.”
- saygı (kendine); “Güvenli ve sağlıklı hayat için gerekli alışkanlıkları edinir.”
- sorumluluk; “Okuldaki görev ve sorumluluklarını yerine getirir.”
- sabır/ilgi; “Okul başarısını arttırmak için planlı çalışmaya özen gösterir.”

Konu alanlarına göre karakter eğitimi ile ilgili kazanım sayısına bakıldığında karakter eğitimi ile ilgili en az kazanımın (f=1), en çok kazanıma sahip olan “Meslekleri Tanıma” konu alanına (f=14) ait olduğu görülmektedir. “Güvenli ve Sağlıklı Yaşam” konu alanı kazanımlarının (f=6) ise neredeyse tamamının (f=5) karakter eğitimi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir.

7. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programındaki Temalar ve Karakter Eğitimi

Bu başlık altında Beden Eğitimi ve Spor dersi programına ait kazanımların karakter eğitimiyle ilişkisine yer verilmiştir.

Beden Eğitimi ve Spor dersi ilkokullardaki Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersinin ortaokullardaki devamıdır. Bu doğrultuda Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı, ortaokul 5-8. Sınıflar düzeyindeki öğrencilerin gelişim ihtiyaçları ve eğitim öncelikleri göz önüne alınarak “hareket yetkinliği” ve “aktif ve sağlıklı yaşam” olmak üzere iki temel öğrenme ve gelişim alanı üzerine tasarlanmıştır. Aynı zamanda, “beden eğitimi ve spor” etkinliklerinin içindeki öz-yönetim, sosyal ve düşünme becerilerini geliştirme fırsatlarından etkili bir şekilde yararlanmak için bu boyutlarla ilgili kazanımlara da öğretim programında yer verilmiştir.

Ortaokul 5-8. Sınıflar Beden Eğitimi ve Spor dersi programındaki öğrenme alanlarına ait kazanımlar ve bu kazanımların karakter eğitimi ile ilişkisi Tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 7: Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı ve Karakter Eğitimi

Öğrenme Alanı	Sınıf Düzeyi	Kazanım Sayısı	Karakter Eğitimi ile İlgili Kazanım Sayısı
Hareket Yetkinliği	5. sınıf	18	5
	6. sınıf	18	6
	7. sınıf	19	8
	8. sınıf	16	6

Aktif ve Sağlıklı Yaşam	5. sınıf	12	4
	6. sınıf	12	4
	7. sınıf	12	4
	8. sınıf	12	3
Toplam		119	40

Tablo 7’de Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor dersine ait kazanımlar incelendiğinde programda 119 kazanıma yer verildiği ve bu kazanımların 40’ının (%34) doğrudan karakter eğitimi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Karakter eğitimi ile ilgili kazanımların; iş birliği, hoşgörü, sorumluluk, saygı, duyarlılık, öz-denetim/disiplin, liderlik, vatandaşlık/vatanseverlik, sportmenlik, yardımseverlik ve bütünlük/adalet karakter değerleri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Karakter özelliklerinden örnekler;

- sportmenlik; *“Oyun ve etkinliklerde kaybetmeye ve kazanmaya ilişkin uygun davranışlar sergiler.”*
- saygı; *“Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde başkalarının haklarına saygı gösterir.”*
- iş birliği; *“Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde işbirliğine dayalı davranışlar gösterir”*
- vatandaşlık/vatanseverlik, *“Millî bayramlar/belirli gün ve haftalar için hazırlanan etkinliklere istekle katılır.”*
- hoşgörü; *“Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde meydana gelen anlaşmazlıklar için etkili iletişim yolları kullanır.”*
- liderlik; *“Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde liderlik becerileri gösterir.”*

Tablo 7’de sınıf düzeyleri açısından incelendiğinde 5. Sınıf düzeyinde 30 kazanımın 9’unun, 6. Sınıf düzeyinde 30 kazanımın 10’unun, 7. Sınıf düzeyinde 31 kazanımın 12’sinin, 8. Sınıf düzeyinde 28 kazanımın 9’unun karakter eğitimi ile doğrudan ilişkili olduğu belirlenmiştir. Böylece karakter eğitimi ile ilgili en çok kazanıma 7.sınıf düzeyinde (f=12) yer verildiği görülmektedir. Öğrenme alanları açısından inceleme yapıldığında ise “hareket yetkinliği” öğrenme alanına ait 71 kazanımın 25’inin, “aktif ve sağlıklı yaşam” öğrenme alanına ait 48 kazanımın ise 15’inin karakter eğitimi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Karakter eğitimi ile ilgili kazanımlar incelendiğinde sınıf düzeyi arttıkça aynı kazanıma genişletilerek yer verildiği görülmektedir. Sınıf seviyelerine göre hoşgörü ve duyarlılık karakter değerleriyle ilişkili şu kazanımlar buna örnek gösterilebilir;

- 5. sınıf; “Oyun ve etkinliklerde bireysel farklılıklara duyarlı olur.”
- 6. sınıf; “Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde bireysel farklılığı olanlarla çalışmaya gönüllü olur.”
- 7. sınıf; “Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde bireysel farklılığı olanlarla çalışmaya istekli olur.”
- 8. sınıf; “Spor ve etkinliklere katılımda bireysel farklılığı olanlarla çalışmaya değer verir.”

Ortaokul Programlarının Tamamına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretim programlarında kazanımların karakter eğitimi ile ilişkisi Tablo 8’de özetlenmiştir.

Sınıf Seviyesi	Dersler	Kazanım Sayısı	Karakter Eğitimi ile İlgili Kazanım Sayısı	Yüzde	Sıralama
5-8. Sınıflar	Türkçe	496	17	3	7
5-7. Sınıflar	Sosyal Bilgiler	129	52	40	1
5-8. Sınıflar	Fen Bilimleri	252	37	15	6
5-8. Sınıflar	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	188	74	39	2
8. Sınıf	İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	80	20	25	5
8. Sınıf	Rehberlik ve Kariyer Planlama	44	14	32	4
5-8. Sınıflar	Beden Eğitimi ve Spor	119	40	34	3
Toplam		1308	254	19	

Tablo 8 incelendiğinde ortaokul öğretim programlarının tamamında karakter eğitimi ile ilgili kazanımların, toplam kazanımların %19’unu oluşturduğu görülmektedir. Karakter eğitimi ile ilişkisi bakımından ortaokul programları arasında ilk sırada yer alan Sosyal Bilgiler dersi programında karakter eğitimi ile ilgili kazanımların oranının %40 olduğu belirlenmiştir. Bu dersi sırayla, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (%39), Beden Eğitimi ve Spor (%34), Rehberlik ve Kariyer Planlama (%32), İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (%25) ve Fen Bilimleri (%15) dersleri izlemektedir. Ortaokul öğretim programları arasında kazanım sayısı en yüksek olan Türkçe dersi programının (f=496) ise karakter eğitimi ile ilişkisinin en düşük oranda (%3) olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğretim programlarında kazanımlarda yer alan karakter değerlerinin derslere dağılımı Tablo 9’da özetlenmiştir.

Tablo 9: Ortaokul Programlarında Yer Alan Karakter Değerleri

Karakter Değerleri	Türkçe	Sosyal Bilgiler	Fen Bilimleri	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	Rehberlik ve Kariyer Planlama	Beden Eğitimi ve Spor	TOPLAM
Kendine, başkalarına ve mülkiyete saygı	+	+	+	+	-	+	+	6
Dürüstlük	-	+	-	-	-	-	-	1
Öz-denetim/disiplin	+	+	-	+	-	+	+	5
Sorumluluk/Güvenilirlik/Hesap verebilirlik	-	+	+	+	+	+	+	6
Bütünlük/Adalet	-	+	-	+	+	-	+	4
Sabır/İlgi	+	-	-	+	-	+	-	3
İş birliği	+	-	-	-	+	-	+	3
Merhamet/Empati	-	-	+	+	-	-	-	2
İyimserlik	-	-	-	+	-	-	-	1
Affetme	-	-	-	-	-	-	-	0
Vatanseverlik/Vatandaşlık	+	+	+	+	+	+	+	7
Hoşgörü	-	+	-	+	-	+	+	4
Cömertlik/Yardıms severlik	-	-	+	+	-	-	+	3
Kibarlık/Nezaket	+	-	-	-	-	-	-	1
Sportmenlik	-	-	-	-	-	-	+	1
Alçakgönüllülük	-	-	-	-	-	-	-	0
Sevgi	-	-	-	+	-	-	-	1
Duyarlılık	+	+	+	+	+	-	+	6
Liderlik	-	-	-	-	+	-	+	2

Tablo 9 incelendiğinde ortaokul öğretim programlarındaki kazanımlarda en çok dersle ilişkisi bulunması bakımından ilk sırada yer alan karakter değerinin vatandaşlık/vatanseverlik değeri olduğu görülmektedir (f=7). Saygı (kendine, başkalarına ve mülkiyete), sorumluluk/güvenilirlik/hesap verebilirlik ve duyarlılık (f=6) değerleri de ortaokul dersleriyle en çok ilişkili karakter değerleri arasında yer almaktadır. Ortaokul dersleriyle en az ilişkili karakter değerlerine bakıldığında alçakgönüllülük ve affetme değerlerinin herhangi bir dersin kazanımlarıyla ilişkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Sevgi, dürüstlük, iyimserlik, kibarlık/nezaket ve sportmenlik değerlerinin ise sadece bir dersle ilgisi bulunmaktadır (f=1).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulardan ortaya çıkan sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkılarak karakter eğitimi ile ilgili önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi olan; “Türkçe ders programına ait kazanımların karakter eğitimi gerçekleştirme düzeyi nedir?” sorusu doğrultusunda değerlendirme yapılmıştır.

Türkçe dersi programı ortaokul düzeyinde incelendiğinde toplam kazanım sayısı 496, karakter eğitimi ile ilgili kazanım sayısı ise sadece 17’dir (%3). Sınıf seviyelerine göre yapılan incelemede ise beşinci sınıflarda 262 kazanım bulunmakta ve bu kazanımların 13’ ünün (%5) karakter eğitimi ile ilgili olduğu görülmektedir. Kazanımlarla ilişkili karakter değerlerine bakıldığında ise; ortaokul düzeyinde saygı, kibarlık/nezaket, sabır, öz denetim/disiplin, işbirliği, vatandaşlık/vatanseverlik ve duyarlılık özelliklerine yer verildiği belirlenmiştir. Aytan (2012: 131) çalışmasında, Türkçe (6, 7, 8.sınıflar) ders kitaplarındaki masal ve hikâyelerde saygı, sabır ve vatanseverlik gibi karakter özellikleri tespit etmiştir.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi olan; “Sosyal Bilgiler dersi programına ait kazanımların karakter eğitimi gerçekleştirme düzeyi nedir?” sorusu doğrultusunda değerlendirme yapılmıştır.

Sosyal Bilgiler dersi (4-7. sınıflar) öğretim programı ortaokul düzeyinde incelendiğinde toplam 129 kazanımın 52’sinin (%40) karakter eğitimi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Balcı (2008) tarafından 6. sınıf seviyesinde gerçekleştirilen araştırmada değerler eğitimi programının öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kapsamındaki değerleri edinmeleri noktasındaki etkisinin olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir. Programda her üniteye karakter eğitimi ile ilgili en az bir kazanıma yer verildiği görülmektedir. Araştırma bulgularının tersine Ersoy ve Şahin (2012), 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarını değerler eğitimi yaklaşımlarına uygunluğu açısından incelemiş ve bazı ünitelerde değerle ilgili hiç etkinlik bulunmazken, bazı ünitelerin tamamen değerlerle ilgili olduğunu tespit etmişlerdir. Ortaokul düzeyinde karakter eğitimi ile ilgili kazanımların sınıf seviyelerine dağılımına bakıldığında yaklaşık olarak eşit dağılım gerçekleştiği görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersi ortaokul programında karakter eğitimi ile ilişkili kazanımlar ağırlıklı olarak vatandaşlık/vatanseverlik, sorumluluk ve adalet değerleri ile ilişkili olmakla beraber diğer kazanımlar ise hoşgörü, duyarlılık, dürüstlük, saygı, öz-denetim/disiplin değerleri ile ilgilidir.

Sosyal Bilgiler dersi ortaokul öğretim programında kazanımlarla ilişkili karakter özelliklerine bakıldığında; ortaokul düzeyinde vatandaşlık/vatanseverlik, sorumluluk, adalet, hoşgörü, duyarlılık, dürüstlük, saygı, öz-denetim/disiplin özelliklerine yer verilmiştir. Katılmış (2010) karakter eğitimi programının öğrencilerin barış değer düzeylerini yükseltmesinden dolayı Türk Milli Eğitim Sisteminin ve Sosyal Bilgiler dersinin barış, insan hakları ve demokrasi kapsamındaki amaçlarının da gerçekleştirilmesine hizmet ettiğini ifade etmiştir. Hoge (2002) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencileri dürüst vatandaşlar olarak yetiştirmek amacıyla derslerinde karakter eğitimi aktivitelerini kullanmaları gerektiğini belirtmiştir.

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan; “Fen Bilimleri dersi programlarına ait kazanımların karakter eğitimi gerçekleştirme düzeyi nedir?” sorusu doğrultusunda ilkokul ve ortaokul düzeyinde değerlendirme yapılmıştır.

Fen Bilimleri dersi öğretim programında karakter eğitimi ile ilgili kazanımlar değerlendirildiğinde ortaokul seviyesinde 252 kazanımın 37’sinin (%15) karakter eğitimi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Karakter eğitimi ile ilgili kazanımların duyarlılık, sorumluluk, cömertlik/yardımseverlik, vatandaşlık/vatanseverlik, merhamet/empati ve saygı (kendisine ve başkalarına) karakter değerleri ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Fen Bilimleri dersi ortaokul öğretim programının karakter eğitimi ile ilişkisi sınıf düzeyleri bakımından incelendiğinde %26 ile en yüksek oran yedinci sınıf düzeyinde ve ikinci olarak %18 ile beşinci sınıf düzeyinde tespit edilmiştir. Altıncı ve sekizinci sınıf programlarının her birinde ise karakter eğitimiyle ilişkili %8 oranında kazanım bulunmaktadır. Genel olarak fen bilimleri dersi programında karakter eğitimi ile ilgili yeterli sayıda kazanıma yer verilmediği görülmektedir. Fen Bilimleri dersi içerik bakımından karakter eğitimi desteklemeye uygunken karakter eğitimi ile ilgili kazanım oranı düşüktür. Programda daha çok özel alan kazanımlarına yer verilmiştir. Tekbıyık ve Akdeniz (2017), Fen bilimleri eğitiminde özellikle sosyobilimsel konular ve sürdürülebilirlik gibi alanların, değerlerin entegrasyonu için fırsat olarak görülebileceğini ifade etmiştir.

4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programına ait kazanımların karakter eğitimi gerçekleştirme düzeyi nedir?” sorusu doğrultusunda değerlendirme yapılmıştır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8. sınıflar) öğretim programı değerlendirildiğinde toplam 232 kazanımın 101'inin (%44) karakter eğitimi ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı ortaokul düzeyinde incelendiğinde toplam kazanım sayısı 188, karakter eğitimi ile ilgili kazanım sayısı ise 74'dür (%39). Sınıf düzeylerine göre değerlendirme yapıldığında beşinci sınıf düzeyinde 47 kazanımdan 20'sinin (%43) , altıncı sınıf düzeyinde 47 kazanımdan 13'ünün (%28), yedinci sınıf düzeyinde 50 kazanımdan 16'sının (%32) ve sekizinci sınıf düzeyinde 44 kazanımdan 25'inin (%57) karakter eğitimi ile ilgili olduğu görülmektedir. Programda karakter eğitimi ile ilgili kazanımların vatandaşlık/vatanseverlik, sevgi, saygı, merhamet/empati, hoşgörü, iyimserlik, yardımseverlik, sorumluluk, sabır, bütünlük/adalet, öz-denetim/disiplin ve duyarlılık özellikleri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Meydan (2012) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında bazı değerlerin kazanım ve konularla ilişkilendirildiğini ifade etmiştir.

5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmamanın beşinci alt problemi olan; “Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi programlarına ait kazanımların karakter eğitimini gerçekleştirme düzeyi nedir?” sorusu doğrultusunda ortaokul düzeyinde değerlendirme yapılmıştır.

TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında 80 kazanım bulunduğu ve bu kazanımların 20'sinin (%25) doğrudan karakter eğitimi ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Karakter eğitimi ile ilgili bu kazanımların; vatanseverlik/vatandaşlık, sorumluluk, adalet, liderlik, iş birliği ve duyarlılık özellikleri ilgili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca karakter eğitimi ile ilgili kazanımların ünitelere dağılımı incelendiğinde kazanımların eşit dağılmadığı, bazı ünitelerde hiç yer verilmediği görülmektedir.

6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmamanın altıncı alt problemi olan; “Rehberlik ve Kariyer Planlama dersi programına ait kazanımların karakter eğitimini gerçekleştirme düzeyi nedir?” sorusu doğrultusunda değerlendirme yapılmıştır.

Rehberlik ve Kariyer Planlama dersine ait program incelendiğinde programda toplam 44 kazanımın yer aldığı ve kazanımlardan 14'ünün (%32) karakter

eğitimiyle ilgili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Programda yer alan karakter eğitimi ile ilgili kazanımlar, öz-denetim/disiplin, saygı, sabır/ilgi, sorumluluk, vatandaşlık/vatanseverlik ve hoşgörü karakter değerlerine yöneliktir. Rehberlik ve Kariyer Planlama dersi, karakter eğitimini hem etkilemekte hem de bundan etkilenmekte olduğu için karakter eğitimiyle ilgili kazanımların yeterli olmadığı söylenebilir. Üstünyer (2009) yaptığı araştırma sonucunda eğitimcilerin Rehberlik derslerinin gerek program, gerekse uygulayıcılar açısından istenen katkıyı sağlamadığını vurguladıklarını ifade etmiştir.

7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın yedinci alt problemi olan; “Beden Eğitimi ve Spor dersi programına ait kazanımların karakter eğitimini gerçekleştirme düzeyi nedir?” sorusu doğrultusunda değerlendirme yapılmıştır.

Beden Eğitimi ve Spor dersi ortaokul programına ait kazanımlar değerlendirildiğinde programda 119 kazanıma yer verildiği ve bu kazanımların 40'nın (%34) doğrudan karakter eğitimi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Meydan (2012) programın amaçlarında ve kazanımlarında bu dersin gerçekleştirme imkânına sahip olduğu değerlere açık vurguların yapılmamış olmasını okulda çok boyutlu bir değerler eğitimi açısından eksiklik olarak değerlendirmiştir. Karakter eğitimi ile ilgili kazanımların ise; iş birliği, hoşgörü, sorumluluk, saygı, duyarlılık, öz-denetim/disiplin, liderlik, vatandaşlık/vatanseverlik, sportmenlik, yardımseverlik, bütünlük/adalet değerleri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Meydan'a (2012) göre öğrencinin okulda centilmenlik, özdenetim, yardımlaşma ve iş birliği gibi pek çok değeri yaşayarak öğrenmesine imkân verebilecek bir ders olması nedeniyle beden eğitimi dersleri ve sportif etkinlikler karakter eğitiminde özel bir öneme sahiptir.

Program sınıf düzeyleri açısından değerlendirildiğinde beşinci sınıf düzeyinde 30 kazanımın 9'unun, altıncı sınıf düzeyinde 30 kazanımın 10'unun, yedinci sınıf düzeyinde 31 kazanımın 12'sinin, sekizinci sınıf düzeyinde ise 28 kazanımın 9'unun karakter eğitimi ile doğrudan ilişkili olduğu belirlenmiştir. Karakter eğitimi ile ilgili en çok kazanıma 7. sınıf düzeyinde yer verildiği görülmektedir. Programda karakter eğitimi ile ilgili kazanımlar incelendiğinde sınıf düzeyi arttıkça aynı kazanımlara genişletilerek yer verildiği görülmektedir.

Ortaokul Programlarının Tamamına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu başlık altında araştırma kapsamındaki ortaokul öğretim programlarının tamamına ait kazanımların karakter eğitimiyle ilişkisine yönelik değerlendirme yapılmıştır.

Programda ortaokul öğretim programlarına ait kazanımların %19'u karakter eğitimi ile ilgilidir. Ortaokul programlarının tamamı değerlendirildiğinde Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında karakter eğitimiyle ilgili kazanımların bu derse ait toplam kazanımlar içindeki oranının (%40) en yüksek olduğu görülmektedir. Kazanımlar açısından en zengin ikinci ders Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (%39) dersidir.

Beden Eğitimi ve Spor dersi ise karakter eğitimi ile ilgili kazanımları desteklemesi bakımından %34 oran ile üçüncü sırada yer almaktadır. Bu dersleri sırayla Rehberlik ve Kariyer Planlama (%32), İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (%25) ve Fen Bilimleri (%15) dersleri takip etmektedir. Tüm öğretim programları arasında kazanımların yüzdelik oran açısından en zayıf kaldığı derslerin başında Türkçe dersinin (%3) geldiği görülmektedir. Türkçe dersinden sonra karakter eğitimi en az destekleyen ders Fen Bilimleri dersidir. Araştırmanın sonuçlarına paralel olarak Coşkun (2012) barış eğitimi ile ilgili yaptığı araştırmada Fen ve Teknoloji ve Türkçe derslerinin barış eğitimi desteklemede yetersiz kaldığını ifade etmiştir.

Ortaokul öğretim programlarındaki kazanımlar değerlendirildiğinde en çok dersle ilişkisi bulunması bakımından ilk sırada yer alan karakter değerinin, vatandaşlık/vatanseverlik değeri olduğu görülmektedir. Bu karakter değerinden sonra saygı (kendine, başkalarına ve mülkiyete), sorumluluk/güvenilirlik/hesap verebilirlik ve duyarlılık değerleri en çok dersle ilişkili karakter değerleridir. Aslan (2011), çalışmasında vatanseverlik, saygı ve sorumluluk/güvenilirlik değerlerinin öğretmen görüşlerine göre öğrencilere kazandırılması gereken karakter değerleri içerisinde en yüksek ortalamaya sahip değerler arasında olduğunu belirtmiştir. Ortaokul dersleriyle en az ilişkili karakter değerlerine bakıldığında alçakgönüllülük ve affetme değerlerinin herhangi bir dersin kazanımlarıyla ilişkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Bulach ve Butler (2002) yaptıkları araştırmada ortaokul düzeyinde karakter eğitimi açısından en büyük ihtiyacın saygı, nezaket, affetme ve alçakgönüllülük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

1. Karakter eğitimi ile ilgili kazanımların yetersiz olduğu Türkçe ve Fen Bilimleri gibi dersler; kazanımlar açısından zenginleştirilebilir.
2. İncelenen ortaokul öğretim programlarının kazanımlarında yer almayan alçakgönüllülük ve affetme değerlerine uygun kazanımlar oluşturulabilir.
3. Sevgi, dürüstlük, iyimserlik, kibarlık/nezaket ve sportmenlik gibi karakter değerleri ile ilişkili kazanımların sayısı artırılabilir
4. Bu araştırmada ortaokul derslerinden toplam 7 zorunlu dersin öğretim programı incelenmiştir. Seçmeli derslerle de benzer araştırmalar yapılabilir.
5. Öğretmenlerin karakter eğitimine yönelik görüşleri alınarak çalışma genişletilebilir.

Kaynakça

- Almerico, G. M. (2014). "Building character through literacy with children's literature", *Research in Higher Education Journal*, 26(1).
- Aytan, N. (2012). *İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe kitaplarındaki masal ve hikâyelerin karakter eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aslan, M. (2011). *İlköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bakioğlu, A. ve Sılay, N. (2014). *Yükseköğretim ve öğretmen yetiştirmede karakter eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balcı, N. (2008). *İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bulach, C. R., & Butler, J. D. (2002). The occurrence of behaviors associated with sixteen character values, *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 41(2), 200-214.
- Character Education Informational Handbook and Guide (2001). Department of Public instruction, public schools of North Carolina. Erişim adresi: <http://www.ncpublicschools.org/docs/charactereducation/handbook/content2.pdf>

- Coşkun, Y. (2012). *İlköğretim programlarında barış eğitimi ve barış eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2015). *Karakter eğitimi el kitabı*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Ersoy, F., ve Şahin, T. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1535-1558.
- Hoge, J. (2002). Character education, citizenship education, and the social studies. *The Social Studies*, 93(3), 103-108.
- Katılmış, A. (2010). *Sosyal Bilgiler derslerindeki bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Meydan, H. (2012). *İlköğretim okullarında değerler ve karakter eğitimi* (Doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Tekbıyık, A., ve Akdeniz, A. R. (2017). Fen bilimleri eğitimine değerler eğitiminin entegrasyonu üzerine bir değerlendirme. *Pegem Atıf İndeksi*, 129-138.
- Üstünyer, F. (2009). *Karakter eğitimi ile ilgili eğitimcilerin görüşleri üzerine nitel bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yalız, D. (2011). *Beden Eğitimi dersi kapsamındaki fiziksel etkinlik oyunlarının ilköğretim öğrencilerinin karakter gelişimleri üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Extended Abstract

Character Education Analysis of Secondary School Curriculum Attainments

Özlem GÖKÇE TEKİN, Corresponding Author, Phd Student.
İnönü University, Institute of Education Sciences.

E-mail: ogokcetekin@gmail.com

ORCID: ORCID: 0000-0002-4436-3060

Gülay BEDİR, Assoc. Prof.

Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Faculty of Education,

E-mail: gulaybedir@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-3488-6340

Introduction

In recent years, incidents such as violence, terrorism and fraud that are disturbing the social order have been increasing both in our country and abroad. The occurrence of these events is deeply rooted in the character traits of people. Thus, it is inevitable that individuals with negative characteristics will harm society as well as themselves. The character is defined according to the Turkish Language Association in the most general way as the unique structure of an individual, the basic feature that differentiate him/her from others and the superior, main characteristic and self-structure that determine the behavior patterns of the individual.

Character education, aims to raise individuals who have an understanding of moral values and can choose the right one, by enhancing the skills and ability of the student to decide how to behave appropriately in various social settings (Almerico, 2014). The school environment is very important for character de-

velopment. When adolescence coincides with secondary school age and is considered as a continuation of childhood, it can be said that secondary school has a great importance in character education (Yalız, 2011). This study is an important study in terms of examining to what extent the attainments in secondary education curriculum are related to character education. Bearing in mind that Turkey is rather limited in this area, this study is expected to contribute to this field of research.

Purpose

The purpose of this study is to determine to what extent the attainments of some courses in secondary school programs support the character education. For this purpose, answers to the questions about how much of the attainments of the following courses are related to character education were sought.

1. Turkish
2. Social Studies
3. Science
4. Religious Culture and Ethics
5. T. C. Revolution History and Kemalism
6. Guidance and Career Planning
7. Physical Education and Sports

Methodology

The universe of the research has been formed with the curriculum of all the courses of secondary schools. The sample of the research has been formed with compulsory courses at secondary level in 2015-2016 academic year.

Descriptive research model was used in this study. In the process of obtaining the data, the secondary education programs accepted by the Board of Education and Discipline (BoED) were reached and the attainments in these programs were grouped according to the classes and grade levels.

Documentation Technique was used for the examination of the related programs. The attainments in specified courses are discussed in terms of content and scope of character education as a whole. 19 character values were determined for the analysis of the curriculum. 16 of these are the basic character values determined by Bulach and Butler (2002). These are; respect for self, others and property, humility, self-control/discipline, honesty, responsibility/depend-

ability /accountability, perseverance/diligence, cooperation, integrity/fairness, compassion/empathy, forgiveness, patriotism/citizenship, kindness, tolerance/diversity, courtesy/politeness, generosity /charity and sportsmanship. At the end of the literature review, character values of Bulach and Butler (2002) values such as love, sensitivity and leadership were added to the character values .

Findings

There are a total of 496 attainments in the Turkish language secondary school program and only 17 (3%) of these attainments are related to character education. It is determined that there are 262 attainments at the fifth grade level in the program and 13 (5%) of these are related to character education. There are 234 attainments in grades 6, 7 and 8, and only 4 (2%) of these are related to character education. At the 6th, 7th and 8th grade levels, the attainments are not given on the basis of separate classes and the attainments are gathered under the titles of learning areas. Attainments in the fifth grade program relate to the values of character of respect, self-control/discipline, cooperation and citizenship/patriotism and sensitivity. In grades 6, 7 and 8, it is associated with the values of respect, courtesy/politeness and perseverance.

In the Social Studies curriculum, there are 129 attainments at secondary level and 52 (40%) of these attainments are related to character education. It is seen that each unit has at least one attainment related to character education. When the distribution of the attainments related to character education according to the class levels is examined, it is seen that there is approximately equal distribution. It is determined that the attainments are mainly related to the character values of citizenship/patriotism, responsibility and fairness. Other attainments in character education relate to tolerance, sensitivity, honesty, respect, self-control/discipline.

When the attainments in Science course of secondary school program are examined, it is found that there are 44 attainments at the fifth grade level, 52 attainments at the sixth grade level, 78 attainments at the seventh grade level and 78 attainments at the eighth grade level. There are 252 attainments in the secondary school curriculum. 37 of the current attainments (about 15%), are related to character education. Of the 37 attainments with character education, 16 belong to the seventh grade and 11 to the fifth grade. In the sixth and eighth grades, there are 5 attainments related to character education. It has been found that the attainments in character education are concentrated on sensitivity, re-

sponsibility, generosity/charity, compassion/empathy, citizenship/patriotism and respect for self and others.

There is a total of 188 attainments in the Middle School Religious Culture and Ethics Program. 74 (39%) of these are directly related to character education. It is seen that 20 of 47 attainments (43%) in fifth grade level, 13 of 47 attainments (28%) in sixth grade level, 16 of 50 attainments (32%) in seventh grade level and 25 of 44 attainments (57%) in eighth grade level are related to character education. Regarding this program, it is found that values related to the attainments are citizenship/patriotism, love, respect, compassion/empathy, tolerance, kindness, charity, responsibility, perseverance, integrity/fairness, self-control/discipline and sensitivity.

It has been determined that there are 80 attainments in the Atatürk's Principles and History of Turkish. Twenty (25%) of the current attainments are directly related to character education. When the attainments directly related to character education in the program are examined, it is found that the attainments related to character value are patriotism/citizenship, responsibility, fairness, leadership, cooperation, and sensitivity.

When the attainments in the Guidance and Career Planning curriculum are examined, it is seen that there are a total of 44 attainments, of which 14 (32%) are related to character education. Character values related to the attainments are as follows; self-control/discipline, respect, perseverance/diligence, responsibility, citizenship/patriotism and tolerance.

It has been determined that 119 attainments are included in the secondary school Physical Education and Sports curriculum and 40 of these attainments (34%) are directly related to character education. 9 of 30 attainments at fifth grade level, 10 of 30 at sixth grade level, 12 of 31 at seventh grade level and 9 of 28 at eighth grade level are directly related to character education. Thus, it is seen that the most attainments related to character education is given in seventh grade level ($f = 12$). Attainments related to character education in these curriculum are; cooperation, tolerance, responsibility, respect, sensitivity, self-control/discipline, leadership, citizenship/patriotism, sportsmanship, charity and integrity/fairness.

Conclusions and Recommendations

According to the results of the analysis of the related program, 19% of the attainments of secondary school curriculum are related to character education. Character education in secondary level is supported almost all of the courses. The most supportive course is Social Studies. This course is followed by Religious Culture and Ethics and Physical Education and Sports courses. Furthermore, it is found that lessons that considered insufficient in terms of the attainments related to character education are Turkish and Science.

When the attainments in secondary school curricula are evaluated, it is seen that the character value which comes first for its reference in the course is the value of citizenship/patriotism. After this character value, respect (self, others and property), responsibility/dependability/accountability and sensitivity values are the most related character values. Least associated with secondary school courses are found to be values of humility and forgiveness that do not have any relation with the attainments of any course

According to the survey, firstly it may be recommended that secondary school education programs can be enriched and expanded in accordance with the content and context of character education. It is seen that Turkish and Science courses are insufficient in terms of the attainments related to character education. In this context, especially these courses can be enriched in terms of attainments associated with character education. And the small number of attainments associated with character values such as love, honesty, optimism, kindness / courtesy and sportsmanship may be increased.

Öğretmenlerin Mesleki Değerlere İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi

Determining Teachers Opinions about Professional Values

İshak KOZIKOĞLU, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi.
Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Email: ishakkozikoglu@yyu.edu.tr

ORCID: 0000-0003-3772-4179

Ömer BEKLER, MEB Öğretmen

Email: bekleromer@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4728-1914

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

<http://ded.dem.org.tr>

Geliş/Received: 24.01.2019

Kabul/Accepted: 04.09.2019

Makale Yayın: 25.12.2019

Makale Türü/Article Type:

Araştırma/Research

Atf/Citation: Kozikoğlu, İ. & Bekler, Ö. (2019). Öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (38), 171-206. **DOI:** 10.34234/ded.517186

Öz: Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeylerini ve bu değerlere ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapmakta olan farklı branşlardan 541 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Mesleki Değerler Ölçeği" ve "yarı-yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, t testi, ANOVA ve betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin farklılıklara saygı duyma mesleki değerine çok yüksek düzeyde sahip oldukları; kişisel ve toplumsal sorumluluk, şiddete karşı olma ve işbirliğine açık olma mesleki değerlerine ise yüksek düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin şiddete karşı olma ve işbirliğine açık olma değerlerine erkeklere oranla daha yüksek düzeyde sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim fakültesi mezunlarının diğer fakülte mezunlarına göre, ilkökul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre, 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olanların 1-5 ve 6-10 yıl mesleki deneyime sahip olanlara göre daha fazla kişisel ve toplumsal sorumluluk sahibi olduklarını ve işbirliğine daha açık olduklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki değerler, Farklılıklara saygı duyma, Kişisel ve toplumsal sorumluluk, Şiddete karşı olma, İşbirliğine açık olma.

&

Abstract: The aim of this study is to determine the level of teachers' professional values and their opinions. In this study, exploratory sequential design was used. The study group consists of 541 teachers who work from different branches in different provinces of Turkey. "Professional Values Scale" and "semi-structured interview form" were used for data collection. Descriptive statistics, t test, ANOVA and descriptive analysis were used for data analysis. As a result of the research, it was concluded that teachers have a very high level of professional value of "respect for differences"; they have high level of professional values that are "personal and social responsibility", "being against violence" and "being open to cooperation". Similar results were reached in interviews with teachers. It was concluded that female teachers have higher levels of being against violence and being open to cooperation than men. It was concluded that faculty of education graduates, the teachers working in primary, high school level and those with professional experience of 16 years and be-

yond have higher level of personal and social responsibility and are more open to cooperation than those who have 1-5 and 6-10 years professional experience, graduates of other faculties, and who work in secondary school level.

Keywords: Professional values, Respect for differences, Personal and social responsibility, Being against violence, Being open to cooperation.

Giriş

Öğretmenlik mesleği kutsal bir meslek olarak görölmektedir. Günümüz çağında öğretmenden beklenen sadece öğrenciler için öğrenme faaliyetini sağlamak değil, aynı zamanda öğrencilere bilgi, beceri, tutum ve davranışlarıyla örnek veya rol model olmaktır. Bu durum, öğretmenin bilgi ve becerinin yanı sıra mesleğe ilişkin belirli değerlere sahip olmasını ve bu değerlere uygun hareket etmesini gerektirmektedir.

Günümüz toplumunda insanlar birbirlerine karşı yabancılaşmaya, içine kapanmaya ve gittikçe de bireyselleşmeye başlamıştır (Mehmedoğlu ve Mehmedoğlu, 2006). Her ne kadar bunun en büyük sebebi hızla gelişen bilim ve teknoloji olarak görölsede insanları birbirine bağlayan temel bağların etkisini yitirmesi, yok olmaya yüz tutması bu durumun en önemli sebeplerindendir. Bu bağların zayıflaması ve hatta kaybolması insanların artık birbirlerini umursamamasına, değer vermemesine ve en önemlisi de birbirlerine karşı tahammülsüzlüğüne neden olmaktadır. Bu durum da günümüz toplumunda en büyük sorun olarak göze çarpmaktadır. Bu sorun elbette ki çözümü imkânsız bir sorun olmamakla birlikte, “İnsanı insan yapan temel nitelikler nelerdir? Bireysel sorumluluğumuzun yanında birbirimize karşı sorumluluklarımız nelerdir? Yaptıklarımızın, yaşadıklarımızın ahlaki boyutu nedir?” (Dilmaç, 2002) gibi soruların yanıtlanması bu sorunların çözümünde büyük önem taşımaktadır. Çünkü sorulacak bu sorular insanlar arasındaki en kuvvetli bağ olan ve toplumu güçlendiren “değer” kavramını gündeme getirmektedir.

Değer insanların hayata, yaşadığı topluma, bulunduğu konuma ve üstlendiği role bakış açısını, bunun yanında bireysel sorumluluğunu ve farkındalığını ifade eder. Alanyazında değer kavramı yerine yaşam biçimi veya hayat tarzı kavramları da kullanılabilir (Çetin, 2004; Sağnak, 2004). Bu nedenledir ki üzerinde uzlaşmış tek bir değer tanımından bahsetmek mümkün değildir. Rokeach’a (1973) göre değer, insanların davranışlarına yön veren standartlar iken, Hökelekli (2010) değeri, davranışlarımıza yön veren rehberlik eden inanç

ve kurallar olarak tanımlamıştır. Bunun yanında Özensel (2003), değerlerin toplumun kültürüne ve inançlarına yön veren en önemli kıstas olduğunu, Yapıcı ve Zengin (2003) ise değeri, paylaşılmış ve genelleştirilmiş tutumlar olarak ifade etmektedir. Sabuncuoğlu ve Tüz (2003) ve Sağnak (2005), değer kavramını insanların içinde buldukları durumları, fiilleri, ortamları bunun yanında iletişim içinde oldukları diğer insanları değerlendirmede, yargılamada benimsedikleri ölçütler olarak ifade etmektedir. Sezgin (2006) ve Erdem (2007) ise değeri, bir davranış ya da durumu diğerine tercih etme eğilimi, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamayı sağlayan güçlü bir inanç olarak tanımlamaktadır. Yapılan tanımlamalar ve değer kavramına yüklenen anlamlar dikkate alınarak değeri; bireylerin birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen, kişinin eğilimlerini tercihlerini, yönelimlerini, yargılamalarını, eleştirilerini benimseme ve sahiplenmelerini etkileyen, toplum içindeki olay ve durumlara önem atfeden standartlar veya ölçütler bütünü şeklinde tanımlamak mümkündür.

Değer, bireylerin yaşadığı topluma uyum sağlamasını, sosyalleşmesini sağlayan en önemli etkenlerden biridir. Birey, yaşadığı toplumun evrensel dünya görüşünü, duygusal yönelimlerini gelenek-görenek ve kültürünü yaşamının ilk yıllarından itibaren öğrenmeye ve benimsemeye başlamaktadır. Bu öğrenme süreci her öğrenmede olduğu gibi ilk olarak ailede başlayarak (Çelik ve Güven, 2011; Fyffe, Hay ve Palmer, 2004; Halstead ve Taylor, 2000; Sabatier ve Willem, 2005), ardından medya, eğitim kurumları ve sosyal çevre aracılığıyla bu süreç dinamik bir şekilde devam etmektedir (Çelik ve Güven, 2011; Fyffe, Hay ve Palmer, 2004; Halstead ve Taylor, 2000). Her ne kadar bu öğrenme süreci ailede başlayıp sosyal çevre ve medya aracılığıyla yürüse de bu konuda en önemli görev okullara düşmektedir. Çünkü okul bireyin aile, sosyal çevre ve diğer tüm faktörlerden farklı olarak planlı, programlı, bilinçli bir şekilde bireysel, toplumsal ve bilimsel gelişimini sağlamaktadır. Sözü edilen bu gelişmeyi sağlayan okulun program, öğrenci, veli gibi bileşenleri olsa da en temel bileşenlerden birinin öğretmen olduğu su götürmez bir gerçektir.

Öğretmen, bireyi aileden alıp hayata hazırlayan, bireyin en kritik kararlarında yanında olan, öğretimin yanında verdiği eğitim ile bireyin toplumsallaşmasını, toplumunun bireyden beklentisine bireyin bu beklentiye karşılıyarak cevap vermesini sağlayan, ona yol gösteren bir rehberdir. Ayrıca öğretmen, mesleki becerilere sahip çağdaş, entelektüel, iyi alışkanlıklara sahip, toplumsal sorunlara karşı duyarlı olan, empati yeteneği gelişmiş, bilim, sanat ve edebiyata ilgi duyan, iyi bir birey (Açıkgöz, 2003), bunun yanında öğretenden ziyade öğren-

meyi de öğreten kişidir (Türkoğlu, 1996). Öğretmen, öğretme-öğrenme faaliyeti içerisinde programın gerektirdiği şekilde öğretimin planlanmasını, yürütmesini sağlar, bu doğrultuda öğrencilerin ön bilgi ve hazırbulunuşluklarını, ortamı, araç-gereci, materyalleri değerlendirip düzenlemesini yapar. Bunun yanı sıra, öğrencilerde olumlu bir davranış değişikliği oluşturmak, etkili bir sosyalleşme ve iletişim ortamı hazırlamak için de etkili bir sınıf yönetimi gerekmektedir. Öğretmen de bunu göz önünde bulundurarak olumlu bir sınıf iklimi oluşturmaya çalışır (Karip, 2001). Öğretme-öğrenme süreci içerisinde öğretmenin bir diğer görevi de süreç sonunda bireyin kazanımlarını kontrol edebileceği uygun ölçme teknikleriyle sürecin değerlendirmesini yapmaktır (Demirel, 2007; Özden, 1997; Senemoğlu, 2010). Ayrıca, öğretmen bireyin kritik kararlarında ona danışmanlık yaparak onları yönlendiren, cesaretlendiren bir rehber rolü de üstlenir (Büyükkaragöz, Muşta ve Pilten, 1998). Tüm bunların yanında öğretmenin toplumsal açıdan en önemli sayılabilecek bir diğer görevi veya rolü de kültürel değerlerin doğru bir şekilde bireye aktarılmasını, onların toplumsal değerleri benimsemesini, toplumun kendilerinden beklentilerini bilmelerini ve topluma karşı görevlerinin farkında olmalarını sağlamaktır (Kuran, 2002).

Yukarıda sözü edilen, öğretmenin yapması gereken tüm bu görevleri ve üstlendiği rolleri, bunun yanında yürüttüğü faaliyetleri, etkinlikleri kısacası tüm eylemlerini başarıyla ve etkili bir biçimde yerine getirmesi ideal davranışları sergilemekle mümkün olacaktır. Davranış, eylem, rol ve görevlerdeki bu ideallik ölçütü için de öğretmenlik mesleki değerlerinin işe koşulması şarttır. Bu değerler ise öğretmenin sözü edilen görev ve rollerini yerine getirirken düşünce, duygu ve davranışlarına (kendisini bireye, veliye, okul yönetimine, meslektaşlarına ifade etme, karar verme, tercihte bulunma, sorun çözme, yardım etme, empati kurma vb.) rehberlik eden, bu davranışlara yön veren, tutum ve eğilimlerini belirleyen tüm standart ya da ölçütler olarak ifade edilebilir. Mesleki değerler öğretmenleri düşünce, tutum ve davranışlarda desteklemenin yanında (Everard, 1995), meslekte onaylanmayan veya kabul edilemez olan davranış ya da eylemlerin de belirlenerek bu davranış veya eylemlerin engellenmesini sağlayabilmektedir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki değerler çok geniş bir çerçevede ele alınsa da bu değerlerden ‘*farklılıklara saygı*’, ‘*kişisel ve toplumsal sorumluluk*’, ‘*şiddete karşı olma*’ ve ‘*işbirliğine açık olma*’ gibi değerler ön plana çıkmaktadır ve bu araştırmada öğretmenlere ilişkin mesleki değerler bu çerçevede ele alınmıştır. Farklılıklara saygılı olma; öğretmenin meslek

hayatında öğrencilerde, meslektaşlarında gördüğü farklılıkları (sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, etnik köken, kültür vb.) olumlu kabul ile karşılmasını, bu farklılığı desteklemesini ve farklılığı bir zenginlik olarak görmesini ifade etmektedir (Güven, 2012). Ayrıca, farklılıklara saygı ön yargıdan arınmayı ve empatik düşünmeyi de beraberinde getirerek kişide de olumlu bir benlik algısı oluşturabilmektedir. Farklılıklara saygılı bir öğretmen meslektaşlarını ve bunun yanında çevresindeki herkesi olduğu gibi kabul eder. Ayrıca olumlu bir sınıf iklimi oluşturarak öğrencilerin birbirine karşı saygılı olduğu, birbirlerini olduğu gibi kabul ettiği bir ortam oluşturarak (Derman Sparks, 2010) yarattığı adaletli ve farklılıklara duyarlı ortamla öğrenme-öğretme sürecine de bu şekilde olumlu katkıda bulunur (Ekmişoğlu, 2007).

Kişisel ve toplumsal sorumluluk; öğretmenin meslek hayatındaki eylemlerinde kendini hem kendine hem de topluma karşı sorumlu hissederek hep daha iyiyi yapmayı, öğrenciyi, dolayısıyla da toplumu ileri taşıyacak faaliyetlerde bulunmayı, bunu yaparken de sorumluluk bilinciyle hareket etmeyi ifade etmektedir. Bunun yanında sorumluluk sahibi bir öğretmen toplumun beklentilerine ve sorunlarına karşı duyarlıdır (Berkowitz ve Daniels, 1963) ve bu duyarlılığı çerçevesinde maddi çıkarı bir kenara bırakarak manevi doyuruculuğu önemser (Chebat, 1986).

Şiddete karşı olma; öğretmenin meslek hayatında çevresine karşı rol model olduğunun bilinciyle davranışlarını düzenlemesini, bu doğrultuda olumsuz durumlar karşısında fiziksel, duygusal ya da sözlü şiddetten uzak durarak olumlu bir rol model olmasını ifade etmektedir (Öğüdülmüş, 2006). Başka bir deyişle, öğretmenin demokratik bir tutum içerisinde olarak çocuğa zorbalıktan uzak durması olarak görülebilmektedir (Demirtaş 2004; Telatar 2012). Bu doğrultuda şiddete karşı bir öğretmen öğrenme ortamında herhangi bir sorunla karşılaştığında şiddet ve zorbalık yerine, bulunduğu ortamı demokratik bir şekilde yöneterek soruna yapıcı çözümler üretir (Demirtaş, 2004).

İşbirliğine açık olma ise öğretmenin meslek hayatında meslektaşlarıyla veya velilerle, öğrencileri ya da kendi mesleki bilgi ve becerisini daha ileriye, daha iyiye götürecek her türlü paylaşıma olumlu bakmasıdır. Öğretmenin özellikle velilerle işbirliği yapması bireyin gelişimini olumlu etkilemektedir. Çünkü veli, aile çocuğun eğitim aldığı ilk yerdir ve bu işbirliği de çocuk için hayati bir önem taşımaktadır (Şişman, 2002). Başka bir deyişle eğitimde öğretmen, öğrenci ve veli verimli bir öğretim-öğrenme süreci için en önemli bileşendir (Çelik, 2005). Bu nedenledir ki öğretmenin meslektaşlar, veliler, öğrenciler ve diğer eğitim

paydaşları ile dayanışma içinde olması, onun eğitimde işbirliğine açık olduğunun en önemli göstergelerinden biridir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeyini ve mesleki değerlere ilişkin görüşlerini belirlemektir. Türkiye’de öğretmenler ve değerler üzerine yapılan çalışmalarda, genel olarak öğretmenlerin değer sistemleri ya da sahip olması gereken değerler, öğretmenlerin değer sistemlerine yönelik algıları, değerlere ilişkin görüşleri konularının ele alındığı görülmektedir (Altunay ve Yalçınkaya 2011; Dönmez ve Cömert, 2007; Şahin Fırat, 2010). Öğretmenlerle değerler eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ise genel olarak öğretmenlerin programlardaki değerlere, değerler eğitimine, değerlerin öğrencilere kazandırılması ve buna ilişkin görüşlerinin incelendiği görülmektedir (Akbaş, 2004; Akkiprik, 2007; Deveci ve Dal, 2007; Kuş, 2009; Yalar, 2010). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin değerlere ilişkin tutumları ve değer tercihlerinin belirlendiği çalışmaların da olduğu görülmektedir (Aşkan, 2010; Çankaya ve Seçkin, 2004; Sarı, 2005). Bu durumda, alanyazında değerler ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, değerlerin “öğretmenlerin plan ve programlarına, öğrencilere, meslektaşlarına karşı davranışlarına, mesleki sorumluluklarını yerine getirirken kendisine rehberlik eden, sınıf içi etkinlik ya da sınıf yönetimini sağlamaya yön veren ölçütler takımı” olarak ele alınmadığı görülmektedir. Başka bir ifade ile çalışmalarda öğretmenlerin, sadece belli değer türü açısından değerlendirildiği görülmektedir. Buna karşın öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki değerlere sahip olup olmadığı ya da ne düzeyde sahip oldukları bütünsel bir bakış açısıyla değerlendirilmediği görülmektedir. Bu eksiklikten yola çıkılarak bu çalışmada, öğretmenlerin sahip olduğu mesleki değerlerin düzeyinin belirlenmesi ve bu doğrultuda öğretmen görüşleriyle de bütünsel bir değerlendirmenin yapılması amaçlanmıştır. Dolayısıyla, bu çalışmada karma yöntem kullanıldığı için öğretmenlerin mesleki değerlerine ilişkin daha derinlemesine veri sağlaması, hem öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeyini ortaya koyması hem de öğretmenlerin bu değerlere ilişkin kendilerinin ve meslektaşlarının gösterdikleri davranışları ortaya koyması yönüyle ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu araştırma sonuçları öğretmenlerin sahip oldukları mesleki değerleri ortaya koyması bakımından öğretmenlere yönelik hazırlanacak hizmet içi eğitim programlarında değerler eğitimiyle ilgili ihtiyaç analizi çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desende, öncelikle nicel veriler toplanıp analiz edilir ve daha sonra nitel veriler toplanarak hem nicel veriler desteklenir hem de araştırma problemlerine ilişkin daha derinlemesine veri elde edilir. Bu desende, nicel ve nitel veriler bütünleştirilip birlikte yorumlanır (Creswell, 2014). Bu çalışmada da öncelikle nicel veriler toplanmış olup ardından da nitel veriler elde edilmiştir. Bu şekilde, hem daha kapsamlı hem de birbirini destekleyen verilerle daha geçerli sonuçlara ulaşılan bir araştırma gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Nitel ve nicel verilerin bütünleştirilmesi, tek bir yöntemin kullanıldığı araştırmalara kıyasla araştırma problemlerinin daha derinlemesine ele alınmasına olanak verdiği için (Creswell, 2014) bu çalışmada karma yöntemin kullanılması tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapmakta olan farklı branşlardan 541 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabılır durum örnekleme esas alınmıştır. Bu yöntemde, araştırmacı erişilmesi kolay olan grup üzerinde çalışır, bu sayede araştırmaya pratiklik ve hız kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada çalışma grubu, kolay ulaşılabılırlik ölçütü göz önünde bulundurularak seçilmiş olup veri toplama esnasında gönüllülük esasına göre hareket edilmiştir. Çalışma grubuna ait kişisel özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Değişken	Kategori	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	155	28.7
	Erkek	386	71.3
Okul Kademesi	İlkokul	175	32.3
	Ortaokul	204	37.7
	Lise	162	29.9
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	194	35.9
	6-10 yıl	109	20.1
	11-15 yıl	106	19.6
	16 yıl ve üzeri	132	24.4
Görev Yapılan Bölge	Doğu-Güneydoğu Anadolu Bölgesi	146	27.0
	İç Anadolu Bölgesi	90	16.6

Akdeniz-Karadeniz Bölgesi	93	17.2
Marmara Bölgesi	123	22.7
Ege Bölgesi	89	16.5

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin 155’i (%28.7) kadın, 386’sı (%71.3) ise erkektir. Katılımcıların 175’i (%32.3) ilkokul, 204’ü (%37.7) ortaokul, 162’si (%29.9) ise lisede görev yapmaktadırlar. Katılımcıların 194’ü (%35.9) 1-5 yıl, 109’u (%20.1) 6-10 yıl, 106’sı (%19.6) 11-15 yıl, 132’si (%24,4) ise 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Katılımcıların 146’sı (%27.0) Doğu-Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde, 90’ı (%16.6) İç Anadolu Bölgesi’nde, 93’ü (%17.2) Akdeniz-Karadeniz Bölgesi’nde, 123’ü (%22,7) Marmara Bölgesi’nde ve 89’u (%16.5) ise Ege Bölgesi’nde görev yapmaktadır.

Ayrıca, araştırmada nitel verileri elde etmek amacıyla 21 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılacak öğretmenlerin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, araştırmacının amacına en iyi hizmet edecek şekilde, çalışma grubundaki birey ya da durumlar arasından kendi içinde benzeşik farklı durumlar ya da bireyler seçilmektedir (Patton, 2002). Bu araştırmada, görüşme yapılacak öğretmenler belirlenirken yaş, cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yapılan bölge gibi değişkenler dikkate alınarak çeşitlilik sağlanması amaçlanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin 11’i kadın, 10’u erkektir. Bu öğretmenlerin 5’i 18-24, 9’u 25-29, 7’si de 30 ve üzeri yaş aralığındadır. Öğretmenlerin 8’i 1-5 yıl, 8’i 6-10 yıl ve 5’i ise 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Ayrıca, görüşme yapılacak öğretmenler her bölgeden 3 öğretmen olacak şekilde eşit sayıda belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Mesleki değerler ölçeği: Tunca ve Sağlam (2013) tarafından geliştirilen, 24 maddeden ve “Beni hiç yansıtmıyor” ile “Beni çok yansıtıyor” uçları arasında değişen 5’li Likert tipi ölçek, “farklılıklara saygı duyma”, “kişisel ve toplumsal sorumluluk”, “şiddete karşı olma” ve “işbirliğine açık olma” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .77, .78, .70 ve .72 olarak hesaplanmış, bu çalışmada ise sırasıyla .72, .79, .74 ve .85 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2016). Ölçekte; “Arkadaşlarımı herhangi bir nedenden (anti sosyal olma, fizik-

sel özellikleri vb.) dolayı dışlayan öğrencileri uyarırım.”, “Huzur evi, çocuk esirgeme kurumu vb. sosyal hizmet kurumlarını belli aralıklarla ziyaret etmeye özen gösteririm.”, “Okulda engelleri nedeniyle haksızlığa uğrayan öğrencilerin haklarını savunurum.”, “Öğretimi engelleyen (yanındakiyle konuşma, sınıfta dolaşma vb.) öğrencilere gerektiğinde bağırırım.” gibi maddeler yer almaktadır.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu, 8 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular; “farklılıklara saygı duyma”, “kişisel ve toplumsal sorumluluk”, “şiddete karşı olma” ve “işbirliğine açık olma” boyutları çerçevesinde hazırlanmıştır. Görüşme sorularının açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan görüşme formu, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzenlenerek son hali verilmiştir.

Araştırmada, nicel veriler çevrimiçi veri toplama tekniklerinden günümüzde en çok kullanılanlardan olan Google Form aracılığıyla toplanmıştır. Google Form üzerine aktarılan kişisel bilgi formu ve ölçek bağlantı linki oluşturularak sosyal ağlar, forumlar, e-mail, whatsapp aracılığı ile paylaşılmış ve çevrimiçi ölçek yaklaşık 5 hafta yayında kalmıştır. Veriler çevrimiçi olarak toplanmıştır. Çevrimiçi olarak veriler toplanırken tamamen gönüllülük esasına göre hareket edildiği için verilerin daha güvenilir olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, görüşme yapılan öğretmenlerden Van ilinde görev yapanlarla yüz yüze, farklı il ve bölgelerde görev yapan öğretmenlerle de telefonla görüşmeler yapılarak bu görüşmeler görüşmecinin de izni dâhilinde kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, öğretmenlerin mesleki değerlerine yönelik ölçek puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu değerler; “1-1.79 arası” çok düşük, “1.80-2.59 arası” *düşük*, “2.60-3.39 arası” *orta*, “3.40-4.19 arası” *yüksek* ve “4.20-5.00 arası” ise çok yüksek düzey olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2016). Öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin cinsiyet ve mezun olunan fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi, okul kademesi ve mesleki deneyime göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise ANOVA kullanılmıştır. Araştırmada nitel verilerin analizi için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz; tematik çerçeve oluşturma, temalara göre verileri işleme, verilerin tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da belirtilen aşamalara uygun hareket edilmiş ve veriler betimlenerek sunulmuştur. Görüşme yapılan öğretmenlere birer kod numarası (Ö1, Ö2, Ö3...) verilmiş, öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak öğretmen

görüşleri daha açık ve net bir şekilde aktarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada güvenilirliği sağlamak için; katılımcılar ve araştırmacının konumuna ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapılmış, araştırma verileri araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış, Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya atılan formül ($Güvenirlilik = \frac{Görüş\ birliği}{Görüş\ birliği + görüş\ ayrılığı}$) kullanılarak kodlayıcılar arası uyuşum yüzdesi hesaplanmış ve bu değer % 90 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla, kodlamaların yeterli düzeyde güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada geçerliği sağlamak için ise verilerin bütünlüğü sürekli gözden geçirilmiş ve araştırma süreçlerine ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma öğretmenlerle ve nicel verilerin toplanmasında çevrimiçi veri toplama tekniğiyle sınırlıdır. Ayrıca, bu araştırma veri toplama aracı olarak ölçek ve görüşme formuyla sınırlıdır.

Bulgular

Nicel Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin, öğretmen mesleki değerler ölçeğine verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmenlerin Sahip Oldukları Mesleki Değerlere İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Ölçek alt boyutları	\bar{X}	ss	Maksimum değer	Minimum değer
Farklılıklara saygı duyma	4.50	0.41	5.00	2.88
Kişisel ve toplumsal sorumluluk	3.67	0.73	5.00	1.00
Şiddete karşı olma	3.83	0.74	5.00	1.00
İşbirliğine açık olma	3.96	0.96	5.00	1.00

Tablo 2’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin farklılıklara saygı duyma (\bar{X} =4.50; ss=0.41) mesleki değerine çok yüksek düzeyde sahip oldukları, kişisel ve toplumsal sorumluluk (\bar{X} =3.67; ss=0.73), şiddete karşı olma (\bar{X} =3.83; ss=0.74) ve işbirliğine açık olma (\bar{X} =3.96; ss=0.96) mesleki değerlerine ise yüksek düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalamanın farklılıklara saygı duyma, en düşük ortalamanın ise kişisel ve toplumsal sorumluluk boyutunda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmenlerin Mesleki Değerlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Cinsiyet	Sayı	\bar{X}	s	sd	t	p
Farklılıklara saygı duyma	Kadın	386	4.50	.40	539	-0.71	.478
	Erkek	155	4.48	.43			
Kişisel ve toplumsal sorumluluk	Kadın	386	3.70	.71	539	-1.72	.086
	Erkek	155	3.59	.75			
Şiddete karşı olma	Kadın	386	3.90	.70	539	-3.97*	.000
	Erkek	155	3.62	.80			
İşbirliğine açık olma	Kadın	386	4.04	.93	539	-2.97*	.003
	Erkek	155	3.77	.00			

*p<0.05

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin farklılıklara saygı duyma ($t_{(539)} = -0.71$, $p > .05$) ile kişisel ve toplumsal sorumluluk ($t_{(539)} = -1.72$, $p > .05$) değerlerine sahip olma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermezken; şiddete karşı olma ($t_{(539)} = -3.97$, $p < .05$) ve işbirliğine açık olma ($t_{(539)} = -2.97$, $p < .05$) değerlerine sahip olma düzeyleri cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. **Öğretmenlerin** mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin mezun oldukları fakülteye göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan t testi sonuçları tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmenlerin Mesleki Değerlerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre t Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Mezun olunan fakülte	Sayı	\bar{X}	s	sd	t	p
Farklılıklara saygı duyma	Eğitim Fakültesi	333	4.51	0.41	39	0.85	.394
	Diğer	208	4.48	0.41			
Kişisel ve toplumsal sorumluluk	Eğitim Fakültesi	333	3.73	0.71	39	2.64*	.009
	Diğer	208	3.57	0.72			
Şiddete karşı olma	Eğitim Fakültesi	333	3.82	0.75	39	-0.10	.919
	Diğer	208	3.83	0.73			
İşbirliğine açık olma	Eğitim Fakültesi	333	4.09	0.94	39	4.06*	.000
	Diğer	208	3.76	0.94			

*p<0.05

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin farklılıklara saygı duyma ($t_{(539)} = 0.85$, $p > .05$) ve şiddete karşı olma ($t_{(539)} = -0.10$, $p > .05$) değerlerine sahip olma düzeyleri mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermezken; kişisel ve toplumsal sorumluluk ($t_{(539)} = 2.64$, $p < .05$) ile işbirliğine açık olma ($t_{(539)} = 4.06$, $p < .05$) değerlerine sahip olma düzeyleri mezun olunan fakülteye göre eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Öğretmenlerin Mesleki Değerlerinin Okul Kademesine İlişkin ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler		ANOVA Sonuçları										
Ölçek alt boyutları	Okul Kademesi	N	N	\bar{X}	S	Varyans Kaynağı	K.T	sd	K.O	F	P	Fark (Scheffe)
Farklılıklara saygı duyma	İlkokul	175	4.58	.36	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	1.621 89.754 91.375	2 538 540	0.811 0.167	4.859*	.008	1>2 1>3	
	Ortaokul	204	4.45	.41								
	Lise	162	4.47	.45								
Kişisel ve toplumsal sorumluluk	İlkokul	175	3.87	.63	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	14.734 269.770 284.504	2 538 540	7.367 0.501	14.692*	.000	1>2 1>3 3>2	
	Ortaokul	204	3.48	.80								
	Lise	162	3.71	.65								
Şiddete karşı olma	İlkokul	175	3.89	.78	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	4.598 295.258 299.857	2 538 540	2.299 0.549	4.189*	.016	1>2 3>2	
	Ortaokul	204	3.71	.74								
	Lise	162	3.91	.69								
İşbirliğine açık olma	İlkokul	175	4.35	.77	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	40.478 453.450 493.927	2 538 540	20.239 0.843	24.013*	.000	1>2 1>3	
	Ortaokul	204	3.78	.99								
	Lise	162	3.75	.96								

* $p < 0.05$, 1- "İlkokul", 2- "Ortaokul", 3- "Lise"

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin farklılıklara saygı duyma ($F_{(2, 538)} = 4.859$, $p < .05$), şiddete karşı olma ($F_{(2, 538)} = 4.189$, $p < .05$), kişisel ve toplumsal sorumluluk ($F_{(2, 538)} = 14.692$, $p < .05$) ile işbirliğine açık olma ($F_{(2, 538)} = 24.013$, $p < .05$) değerlerine sahip olma düzeylerinin okul kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılaşan ortalamaların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffé testi sonucunda; kişisel ve toplumsal sorumluluk ile şiddete karşı olma alt boyutlarında lise kademesinde görev yapan öğretmenler ile ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler arasında lise kademesi lehine anlamlı bir farklılık olduğu; farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk ile işbirliğine açık olma alt boyutlarında ise ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenler ile ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler arasında ilkökul kademesi lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin mesleki deneyime göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Öğretmenlerin Mesleki değerlerinin Mesleki Deneyime İlişkin ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler			ANOVA Sonuçları								
Ölçek alt boyutları	Mesleki deneyim	N	\bar{X}	S	Varyans Kaynağı	K	K.T sd	K.O	F	P	Fark (Scheffé)
Farklılıklara saygı duyma	1-5 yıl	194	4.48	.38	Gruplar arası	.111	3	0.037	0.218	.884	
	6-10 yıl	109	4.51	.43	Gruplar içi	91.264	537				
	11-15 yıl	106	4.52	.36	Toplam	91.375	540	0.170			
	16 yıl ve üzeri	132	4.50	.45							
Kişisel ve toplumsal sorumluluk	1-5 yıl	194	3.64	.77	Gruplar arası	9.156	3	0.513	5.952*	.001	4>1 4>2
	6-10 yıl	109	3.51	.84	Gruplar içi	275.349	537				
	11-15 yıl	106	3.64	.67	Toplam	284.504	540	2.620			
	16 yıl ve üzeri	132	3.88	.62							
Şiddete karşı olma	1-5 yıl	194	3.72	.80	Gruplar arası	4.326	3	1.442	.060		
	6-10 yıl	109	3.81	.77	Gruplar içi	295.531	537				
	11-15 yıl	106	3.93	.64	Toplam	299.857	540	0.550			
	16 yıl ve üzeri	132	3.90	.70							
İşbirliğine açık olma	1-5 yıl	194	3.80	1.02	Gruplar arası	14.657	3	4.886	5.474*	.001	4>1
	6-10 yıl	109	3.85	1.00	Gruplar içi	479.270	537				
	11-15 yıl	106	4.08	.90	Toplam	493.927	540	0.892			
	16 yıl ve üzeri	132	4.19	.80							

* $p < 0.05$, 1- "1-5 yıl", 2- "6-10 yıl", 3- "11-15 yıl", 4- "16 yıl ve üzeri"

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin farklılıklara saygı duyma ($F_{(3, 537)} = 0.218, p > .05$) ve şiddete karşı olma ($F_{(3, 537)} = 2.620, p > .05$) değerlerine sahip olma düzeyleri mesleki deneyime göre anlamlı bir fark göstermezken, kişisel ve toplumsal sorumluluk ($F_{(3, 537)} = 5.952, p < .05$) ile işbirliğine açık olma ($F_{(3, 537)} = 5.474, p < .05$) değerlerine sahip olma düzeylerinin mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılaşan ortalamaların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffé testi sonucunda; kişisel ve toplumsal sorumluluk boyutunda 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olanlar ile 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip olanlar arasında 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu; işbirliğine açık olma boyutunda ise 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olanlar ile 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip olanlar arasında 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Nitel Bulgular

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler sonucunda katılımcı görüşleri, "Farklılıklara saygı duyma", "Kişisel ve toplumsal sorumluluk",

“Şiddete karşı olma” ve “İşbirliğine açık olma” olmak üzere dört ana tema altında gruplandırılmıştır. Belirlenen temalara ilişkin açıklamalara ve öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Farklılıklara saygı duyma

Bu temaya ilişkin öğretmenlere, “*Meslek yaşamınızda farklılıklara karşı saygılı olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedenleri? Ne tür davranışlar sergiliyorsunuz?*” ve “*Meslektaşlarınızın farklılıklara karşı saygılı olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenleri?*” soruları yöneltilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin tümü, farklılıklara karşı saygılı olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu, öğrencilerle ilişkilerde sosyo-ekonomik durum, etnik köken, dil ve bireysel farklardan (engellilik, başarı düzeyi, öğrenme güçlüğü vb.) kaynaklı farklılıkların farkında olarak hareket ettiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler de öğrencilerin sosyal yaşam tarzı ve siyasi görüşlerinden kaynaklanan farklılıkların farkında olduklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenler karşılaştıkları farklılıklar karşısında; dil öğrenme ya da dil desteği olarak daha iyi iletişim kurma, farklılığı olduğu gibi kabullenme, sevgi ve şefkat gösterme, önemli hissettirme, eşit davranma, seviyesine uygun etkinliklerle başarı duygusunu tattırma, empati kurma, farklılıklar konusunda olumlu rol model olma, çocuğu ortak etkinliklere katma gibi davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarla ilişkilerde bireysel farklar, coğrafi farklılık (memleket), kültür ve etnik köken bakımından farklılıkların farkında olarak hareket ettiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler de meslektaşlar arasında sosyal yaşam, tecrübe (yaş, mesleki deneyim) ve din bakımından farklılıklar bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda tüm öğretmenler, karşılaştıkları farklılıklara karşı olumlu davrandıklarını ve farklılığı olduğu gibi kabul etme yaklaşımını sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Farklılıklara karşı saygılı olduğumu düşünüyorum. Çünkü kimse birbirinin aynısı değil. Yetenek, bilgi ya da fiziksel olarak herkes birbirinden farklıdır ve bu farklılık bir nevi zenginliktir. Sınıfımda kaynaştırma öğrencim var benim mesela. Zihinsel olarak diğerlerinden farklı. Geri değil farklı. Ben bu farklılığı gözeterek sınıfta dersimi işliyorum. Ben bu farklılığa göre hareket ettiğim için sınıf da beni model alıp onlar da farklılığına göre davranıyor çocuğa” (Ö19)

“Öğretmenler açısından bakacak olursam da ben yine dediğim gibi farklılığı dikkate alırım zaten. Mesela benden yaşça büyük bir meslektaşımın davranışlarıyla

benimle yaşıt meslektaşına davranışım aynı olamaz. Aynı şekilde farklı farklı yerlerden gelmiş ve değişik kültürlerde bir sürü öğretmen arkadaşlarımız var. Farklı siyasi görüşte olanlar filan. Ama hiçbiri benim onlarla iletişim kurmama engel değil ki. Ben onlara bu konuda saygı duyarım onlar da bana.” (Ö1)

Ayrıca, görüşme yapılan öğretmenler meslektaşlarının büyük çoğunluğunun farklılıklara karşı saygılı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, meslektaşlarının öğrencilerle ilişkilerde farklılıklar karşısında farklılığı olduğu gibi kabul ettiklerini, öğrencileri desteklediklerini, sabırlı davrandıklarını, sanatsal etkinlikler düzenlediklerini, ortak ve bütünleştirici davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, görüşme yapılan öğretmenler meslektaşlarının birbirleri arasındaki ilişkilerde karşılaştıkları farklılıklar karşısında farklılıkları olduğu gibi kabul etme ve karşılıklı saygı duyma davranışlarını sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“Gözlemlediğim kadarıyla meslektaşlarının farklılıklara karşı çok bir saygısızlığı görmedim. Öğrencileri hiç hor görmediler; hep olumlu baktılar. Veliler de bazen okuma yazma bilmiyorlar; maddiyatları çok kötü, ama arkadaşlar hep olumlu yaklaştılar.” (Ö2)

“Meslektaşlarının bana göre daha sabırlı ve daha saygılı olduğunu düşünüyorum. Onlar daha sabırlı ve çocukların farklılıklarını daha çok gözetiyorlar diyebilirim. Meslektaşlarım sağ olsunlar birbirlerine de bana karşı da saygılılar. Birbirlerine siyasi görüş olsun ya da kültürel olsun herhangi ayrıştırıcı cümleler kurduklarını görmedim. Birbirlerini, daha doğrusu herkes birbirini olduğu gibi kabul ediyor. Farklılıklara karşı olumsuz yönde muamele etmiyor.” (Ö20)

Kişisel ve toplumsal sorumluluk

Bu temaya ilişkin öğretmenlere, ‘Meslek yaşamınızda kişisel ve toplumsal sorumluluk sahibi olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedenleri? Ne tür davranışlar sergiliyorsunuz? Ne tür etkinliklere katılıyorsunuz?’ ve ‘Meslektaşlarınızın kişisel ve toplumsal sorumluluk sahibi olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedenleri?’ soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin çoğu, kişisel ve toplumsal sorumluluk sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tamamına yakını topluma faydalı ve daha donanımlı bireyler, bir kısmı da iyi insanlar yetiştirme konusunda kendilerini sorumlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu seminerler, destekleyici kurslar ve sanatsal faaliyetlere katılma, kitap

okuma, bilimsel-teknolojik gelişmeleri takip etme ve bir kısmı da internet ve hizmet içi eğitimler aracılığıyla kişisel ve mesleki gelişim sağladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin çoğu toplumsal duyarlılık kapsamında sosyal sorumluluk projeleri ve yardım kampanyalarına katıldıklarını, bazıları da organ bağışı yapma, ağaç dikme ve zararlı alışkanlıklarla mücadele çalışmalarına katılma faaliyetlerinde bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden birine aşağıda yer verilmiştir.

“Kişisel ve toplumsal sorumluluk sahibi olduğumu düşünüyorum. Öğretmenlik zaten başlı başına sorumluluk gerektiren bir meslek. Topluma iyi bireyler kazandırmak, topluma zarar vermeyecek, insanlara zarar vermeyecek bireyler yetiştirmek de yine benim sorumluluğum. Bunun yanında kendimi geliştirmek de zorundayım. Mesela mesleğe ilk başladığım yıllarda akıllı tahta filan yoktu, ama artık var. Ben kalkıp da ben başladığımda yoktu deyip kenara çekilemem. Bunun için seminere katıldım ve bu konuda bana faydası oldu. Bunun yanında derslerde etkili olacak, çocuğun daha etkili öğrenmesini sağlayacak destekleyici kurslar alarak kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Bunun yanında kitap okuyorum, alanda yapılan çalışmalarımı elimden geldiğince takip etmeye çalışıyorum.” (Ö6)

Ayrıca, öğretmenlerin çoğu umursamazlık, mesleği isteyerek yapmama, mesleğin ciddiyetinin farkında olmama gibi nedenlerden dolayı özellikle mesleki deneyimi fazla olan meslektaşlarının kişisel ve toplumsal sorumluluk sahibi olmadıklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin çoğu seminerler ve hizmet içi eğitimlerin faydasız olduğunu düşünmeleri, karşılığında maddi kazanç olmaması, umursamazlık, çevredeki olumsuz örnekler, her zaman iyi olduğunun düşünülmesi ve öğretmenliğin sadece mesai olarak görülmesi gibi nedenlerden dolayı meslektaşlarının kişisel ve mesleki gelişimleri konusunda herhangi bir çaba harcamadıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan, öğretmenlerin çoğu meslektaşlarının toplumsal duyarlılık sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda meslektaşlarının yardım kampanyaları düzenleme, organ bağışı yapma, veli eğitimleri düzenleme, yaşlı ve engelli bakım evlerini ziyaret etme gibi faaliyet ve etkinliklere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“Meslektaşlarımdan çok azının mesleki anlamda kişisel ve toplumsal sorumluluk sahibi olduğunu düşünüyorum. Az bir kısmı bence işin ciddiyetindedir. Ama burada yaşça büyük ve emekliliği gelmiş olan öğretmenleri ayıracağım. Çünkü onlar derse girip çıkıp eve gidiyorlar, hepsi bu. Onlar için okul, eğitim mesaiden ibaret.” (Ö19)

“Meslek grubum itibari ile yaşı ilerlemiş sınıf öğretmenlerinin kişisel olarak da toplumsal olarak da duyarlı bir iş icra ettiklerini düşünmüyorum. Yaş olarak daha genç arkadaşların bu gelişimlere daha çok açık olduğunu düşünüyorum. Yine yaş olarak daha genç öğretmenlerin toplumsal ve kişisel sorumluluğu daha çok önemseydiğini ama yaşı ilerlemiş öğretmenlerin bu konuya dikkat etmediğini düşünüyorum. Kişisel ve mesleki gelişim açısından da durum böyle. Yaşı ilerlemiş öğretmen arkadaşlarım her şeyi tecrübeyle halledebileceklerini, en iyilerinin zaten kendilerinin olduğunu düşündükleri için kendilerini geliştirme çabası hiç-birinde görmedim.” (Ö11)

“Toplumsal duyarlılık noktasında çoğu meslektaşlarımdan duyarlı olduğunu düşünüyorum. Sadece öğrencileri ile değil, aynı zamanda veliler ile de yakından ilgilenen ve sorunları ile ilgilenerek onlara eğitimler düzenlemeye çalışan meslektaşlarımda mevcut. Yine bunun dışında Kızılay gibi toplum yararına çalışan kurumlara sürekli katkı veren meslektaşlarımda mevcut.” (Ö5)

Şiddete karşı olma

Bu temaya ilişkin öğretmenlere, “Meslek yaşamınızda şiddete karşı olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedenleri? Ne tür davranışlar sergiliyorsunuz?” ve “Meslektaşlarınızın şiddete karşı olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedenleri?” soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakını şiddete karşı olduklarını ifade etmişlerdir. Buna sebep olarak da birçok öğretmen şiddetin sorunu çözmemesi, mevcut sorunları daha da büyütmesi olarak göstermişlerdir. Bazı öğretmenler de şiddetin verimi düşürdüğünü, karşılıklı sevgi ve saygıyı bitirdiğini, çocuğu okuldan ve arkadaşlarından soğuttuğunu, öğretmenleri olumsuz rol model olarak gösterdiğini ifade ederek şiddete karşı olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu şiddet uygulamak yerine sorunu konuşarak anlamaya, doğru davranışı fark ettirmeye çalıştıklarını, bazıları da değer verme, öğrenciye karşı hassas davranma, sınıftan çıkarma veya öğrenciyi ortamdan uzak tutma, empati, olumlu rol model olma davranışları sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden birine aşağıda yer verilmiştir.

“Şiddete tabi ki karşıyım. Sadece meslekte değil, her yerde karşıyım. Şiddet çözüm değil çünkü. Sadece güç göstermedir. Acizliktir. Herhangi bir sorunda şiddet uygularsanız sorunu çözmezsiniz, sadece bastırırsınız. Ama bu defa da çocukta gördüğü şiddetten dolayı tahribat oluşur. Böylece de sorun bir iken iki olur. Yani şiddet sorunu çözmek yerine daha da büyütür. Çocuklarda bir sorun olduğunda şiddet yerine karşıma alıp yaptıkları yanlış anlatıyorum, doğruyu fark etmele-

rini sağlıyorum. Sınıf ortamında hiçbir çocuğu yermem, sınıfta küçük düşürücü söz söylemem, kısacası hepsine değer veririm. Sınıf ortamına herhangi bir şiddet unsuru sokmam. Biz eğitimciler olarak şiddeti eğitime sokarsak toplumda şiddet nasıl önlenecek ki? Okul örnek olmalı, çocuk burada şiddeti değil, şiddetin kötü olduğunu öğrenmeli.” (Ö18)

Ayrıca, öğretmenlerin çoğu özellikle meslekte deneyim sahibi olan meslektaşlarının şiddet eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Buna sebep olarak da meslektaşlarının ilerlemiş yaşlarından dolayı en küçük şeye bile tahammülsüz olduklarını, duygusal veya psikolojik şiddet gibi şiddet türlerinin ispat edilmesinin zor olduğunu, meslektaşlarının sabırsız olduğunu ve karakter özelliklerinde şiddete yatkınlıklarının olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler meslektaşlarının azarlama, alaycı ifadeler, vurma, baskı, umursamama, aşağılama, hor görme, başarısızlıkla etiketleme gibi şiddet içeren davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Meslektaşlarımdan şiddete meyilli olanlar elbette çok var. Fiziksel olarak da duygusal, psikolojik olarak da var. Ancak fiziksel şiddete çok başvurmuyor kimse, çünkü o zaman meslekleri tehlikeye giriyor. Korkuyorlar anlayacağınız. Ne acı değil mi? Ancak fiziksel ya da duygusal şiddet iz bırakmadığı için ya da şiddet uygulandığı belli olmadığı için sürekli başvuruluyor ne yazık ki. Şunu da belirtmek istiyorum genç arkadaşlar eskilerden daha iyi bu konuda yaşları yakın diye mi bilmiyorum ama arkadaş gibiler. En yaramaz çocukla bile arkadaş gibi oluyorlar. Çocuğun da hoşuna gidiyor bu. Yaşlı hocalarda bu durum hiç yok. Tahammül etmiyorlar genelde. Çocukları aşağılama, azarlama çok fazla oluyor bu hocalarda. Hatta kulak çekme gibi fiziksel boyuta varabiliyor.” (Ö6)

İşbirliğine açık olma

Bu temaya ilişkin öğretmenlere, “*Meslek yaşamınızda işbirliğine açık olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedenleri? Ne tür davranışlar sergiliyorsunuz?*” ve “*Meslektaşlarınızın işbirliğine açık olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedenleri?*” soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin çoğu; bilgi ve tecrübe eksikliklerini giderme, çocuklara daha faydalı olma, mesleki anlamda ilerleme sağlama, yeni şeyler öğrenme, eğitim niteliği artırma gibi gerekçelerden dolayı meslektaşlarıyla işbirliğine açık olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, işbirliği konusunda çoğunlukla sorumluluk paylaşma, ortak sınav hazırlama, projeler geliştirme ve yürütme, danışma ve yardımlaşma gibi davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Öte yandan, öğretmenlerin büyük çoğunluğu velilerle işbirliği

yapmak istediklerini, fakat çoğunlukla velilerin ilgisiz olması veya kalabalık aile yapısından dolayı velinin çocuğu umursamaması yüzünden velilerle işbirliği yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden birine aşağıda yer verilmiştir.

“İşbirliğine açık olduğumu düşünüyorum tabi ki. Çünkü her şeyi ben bilemem. Bazı konularda diğer arkadaşarımdan yardım alırım. Mesela sınıf yönetiminde diğer arkadaşarımdan yardım isterim. Onların tecrübelerinden faydalanmak isterim. Çünkü birlikte daha güzel şeyler, daha etkili şeyler çıktığını düşünüyorum. İşbirliği konusunda sürekli yaptığımız bir şey de ortak sınavlar hazırlamak. Bu şekilde hem daha kolay oluyor sınavları hazırlamak, hem de farklı bakış açılarıyla daha kaliteli sınavlar ortaya çıkabiliyor ortaya. Velilerle de bir şeyler yapmak istiyorum, ancak veliler ilgisiz olduğu için havada kalıyor bu dediklerim. Yine yalnız kalıyorum.” (Ö3)

Ayrıca, öğretmenlerin çoğu meslektaşlarının mecburiyetten dolayı işleri paylaşma gereksinimi, ortak proje ve çalışmalar ve bazı sınavların ortak yapılması gerekliliğinden dolayı işbirliği yapmak durumunda kaldıklarını ifade ederken bazı meslektaşlarının ise gönüllü olarak işbirliğine açık olduklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenler, meslektaşlarının işbirliği konusunda sorumluluk paylaşma, yardımlaşma gibi davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Öte yandan, öğretmenlerin çoğu meslektaşlarının velilerle işbirliği noktasında sorun yaşadıklarını ifade etmişler ve meslektaşlarının velilerle muhatap olmak istememelerini, velileri sorun olarak görmelerini, velilerin ilgisizliğini bu durumun sebepleri olarak göstermişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden birine aşağıda yer verilmiştir.

“Meslektaşarımda da işbirliğine açık olduğunu düşünüyorum ama genelde mecbur olunca açık oluyorlar. Öbür türlü kaçıyorlar. Mesela okuldaki tören veya kutlama olaylarında mecbur olmasalar işbirliğine gitmezler ki kaçıyorlar. Biraz da çıkar ilişkisi sanırım bu durum. Sınavlar da öyle. Ortak sınav yapmak kolaylarına geliyor. Her ders için sınav hazırlamaktansa bir ders için hazırlıyorlar. Bunun yanında gerçekten yardımlaşma ya da diğer meslektaşının tecrübesinden faydalanmak adına işbirliğinde bulunan meslektaşarımda da yok değil. Bazı arkadaşlar da meslektaşla alakadar olmayıp sırf çocuğun menfaatine bir durum olduğu için ortak çalışmalarda yer alabiliyor. Arkadaşarımda da velilerle işbirliğinde sıkıntı yaşadıklarını söyleyebilirim. Birçoğu veliyi tanımıyor, görmemişler bile. Buna rağmen evine gidip veliyi bulan da var, aman veli ilgilenmiyorsa kendi çocuğuyla ben ne yapayım deyip bırakan da var. Ancak neredeyse tamamı velilerle iletişimi bırakmış durumda.” (Ö8)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeyinin ve mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada öğretmenlerin farklılıklara saygı duyma mesleki değerine çok yüksek düzeyde sahip oldukları, kişisel ve toplumsal sorumluluk, şiddete karşı olma ve işbirliğine açık olma mesleki değerlerine ise yüksek düzeyde sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de öğretmenlerin tamamı, kendilerinin ve meslektaşlarının farklılıklara karşı saygılı olduklarını; öğretmenlerin tamamına yakınının kendilerinin ve meslektaşlarının şiddete karşı olduklarını, işbirliğine açık olduklarını ve kişisel/toplumsal sorumluluk sahibi olduklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bu sonuçlar nicel verilerle örtüşür ve bu sonuçları destekler niteliktedir. Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında, bu araştırma sonucunu destekler nitelikte sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Tunca (2012), Yurtseven (2003), Çoban, Karaman ve Doğan (2010) ve Altıncı ve Yılmaz'ın (2011) yaptıkları çalışmalarda bu araştırma sonuçlarına paralel olarak öğretmenlerin en yüksek düzeyde sahip oldukları mesleki değer "farklılıklara saygı" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, Akın ve Özdemir (2009) ve Yazıcı (2011) yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin yüksek düzeyde demokratik değerlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç da araştırma sonuçlarıyla benzer nitelik taşımaktadır. Bunun yanı sıra bu çalışmada, öğretmenlerin "şiddete karşı olma" mesleki değerine yüksek düzeyde sahip olduğunu düşünmesine karşın alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde (Gözütok, 2008; Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2005; Tunca, 2012) ulaşılan sonuçların bu çalışmadakini destekler nitelikte olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin öğrencilerde karşılaştıkları farklılıklar karşısında; dil öğrenme ya da dil desteği olarak daha iyi iletişim kurma, farklılığı olduğu gibi kabullenme, sevgi ve şefkat gösterme, önemli hissettirme, eşit davranma, seviyesine uygun etkinliklerle başarı duygusunu tattırma, empati kurma, farklılıklar konusunda olumlu rol model olma, çocuğu ortak etkinliklere katma gibi davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler meslektaşları arasındaki farklılıkları da olduğu gibi kabul etme, empati davranışları sergileyerek karşıladıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin farklılıklar karşısında her zaman olumlu davranışlar sergileyerek farklılıkları hoş karşıladıklarını, bu farklılıkları ileti-

şimde engel olarak görmediklerini söylemek mümkün olacaktır. Öğretmenlerin çoğunun kişisel ve toplumsal sorumluluk sahibi olduklarını düşündükleri, topluma faydalı ve daha donanımlı bireyler, iyi insanlar yetiştirme konusunda kendilerini sorumlu hissettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunun şiddet uygulamak yerine sorunu konuşarak anlamaya, doğru davranışı fark ettirmeye çalıştıkları, bazıları da değer verme, öğrenciye karşı hassas davranma, sınıftan çıkarma veya öğrenciyi ortamdaki uzak tutma, empati, olumlu rol model olma davranışları sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin işbirliği konusunda çoğunlukla sorumluluk paylaşma, ortak sınav hazırlama, projeler geliştirme ve yürütme, danışma ve yardımlaşma gibi davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, öğretmenlerin farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk, şiddete karşı olma ve işbirliğine açık olma mesleki değerlerine yüksek düzeyde sahip olduklarını düşündüklerini söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bu davranışlara sahip olmasıyla öğretme-öğrenme sürecini olumlu sürdürdüklerini, iyi bir rol model olduklarını, kişisel sorumluluklarını yerine getirip meslektaşlar arası yardımlaşmalarda da bulunarak öğrenmeyi desteklediklerini söylemek mümkündür.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin farklılıklara saygı duyma ile kişisel ve toplumsal sorumluluk değerlerine sahip olma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği, buna karşın kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla şiddete karşı olma ve işbirliğine açık olma değerlerine daha yüksek düzeyde sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de erkek öğretmenler kadın öğretmenlerin daha sabırlı olduğunu, sorunlara karşı daha olumlu ve ılımlı yaklaştığını ifade ettikleri görülmektedir. Bu araştırma sonucuna paralel olarak, Büyükcaragöz ve Kesici (1996), Akın ve Özdemir (2009) yaptıkları çalışmalarda, işbirliği ve dayanışma boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır. Bu araştırmadan farklı olarak Bilge (1997), Yöndem ve Bıçak (2008) yaptıkları çalışmalarda, kadın ve erkek öğretmenlerin öfke, ceza ve şiddet tutumlarının benzer olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar (2006), Yazıcı (2011), Oğuz (2011) ve Yılmaz (2011) öğretmenlerin demokratik değerlerini inceledikleri çalışmalarında, kadın ve erkek öğretmenlerin benzer değerlere sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumda, cinsiyete göre çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, “farklılıklara saygı duyma” ve “kişisel ve mesleki sorumluluk” mesleki değerlerinde kadın ve erkek öğretmenlerin benzer özellikler gösterdikleri; buna karşın kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha

az şiddete başvurdıkları ve işbirliğine daha açık oldukları söylenebilir. Kadın öğretmenlerin anaç ruhlu olmalarının şiddete daha az yönelmelerini sağladığı söylenebilir. Kadın öğretmenlerin erkeklere oranla iletişime daha açık olmaları ve sosyal becerilerinin daha gelişmiş olması işbirliğine daha istekli olmaları üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin farklılıklara saygı duyma ve şiddete karşı olma değerlerine sahip olma düzeylerinin mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermediği; buna karşın eğitim fakültesi mezunlarının diğer fakülte mezunlarına göre kişisel ve toplumsal sorumluluk ile işbirliğine açık olma değerlerine daha yüksek düzeyde sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, Tunca (2012) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sahip olduğu mesleki değerlerden farklılıklara saygı duyma ve şiddete karşı olma mesleki değerlerinin mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermediği, buna karşın kişisel ve toplumsal sorumluluk ile işbirliğine açık olma mesleki değerlerinin mezun olunan fakülteye göre eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, öğretmenlerin mezun oldukları fakülte fark etmeksizin farklılıklara saygı duyma ve şiddete karşı olma mesleki değerlerinin benzer düzeyde olduğu, buna karşın eğitim fakültesi mezunlarının diğer fakülte mezunlarına göre kişisel ve toplumsal gelişim anlamında kendilerini daha sorumlu hissettiklerini ve işbirliğine daha açık olduklarını söylemek mümkündür. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının öğretmenlik bilinciyle yetiştirilmesinin, bu mesleğin gerektirdiği sosyal, bireysel becerilerle donatılmasının elde edilen bu sonuçta etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının fakültede gördükleri “topluma hizmet uygulamaları” gibi dersler ile yapılan grup çalışmaları, topluma hizmet faaliyetleri sayesinde sosyal olarak gelişmelerinin de bu sonuca ulaşmada etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda, ilkokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla kişisel ve toplumsal sorumluluk sahibi olduklarını düşündükleri ve şiddete daha karşı oldukları, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin lise ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre farklılıklara karşı daha saygılı olduklarını ve işbirliğine daha açık olduklarını düşündükleri belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki değerlerinin okul kademesine göre incelendiği bir araştırmaya ulaşılmamıştır. Bu araştırma sonuçlarından hareketle, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin daha fazla kişisel ve toplumsal

sorumluluk hissetmelerinin ve şiddete daha fazla karşı olmalarının nedeni olarak ilkökul öğrencisinin kendi kararlarını veremeyecek düzeyde olması, yaşlarının küçük olması ve bunun için de öğretmenin daha fazla rehberliğine ihtiyaç duymasından dolayı öğretmenin bu sorumluluğu üstlenmesi ve aynı zamanda şiddete karşı olmaları düşünülebilir. Bunun yanı sıra, öğretmenin ilkökulun temel eğitim olmasının ve toplumu şekillendirmenin temeli olduğunun farkında olması ve bu bilinçle de kendisini sorumlu hissettiğini söylemek mümkün olacaktır. Ayrıca, lise öğretmeni de muhatap olduğu öğrencilerin yaş ve gelişim itibarıyla ergenlik döneminde olmasından dolayı daha hassas davranılması gerektiği, bu kritik dönemde öğrenciyi anlayacak, ona olumlu rol model olacak olmanın gerekliliğini kavraması ve bu bilinçle hareket etmesinden dolayı da ortaokul öğretmenine göre daha fazla kişisel ve toplumsal sorumluluk hissettiklerini ve şiddete daha fazla karşı olduklarını söylemek mümkündür. İşbirliğine açık olma boyutuna ilişkin ilkökul öğretmenin hitap ettiği öğretim kademesi gereğince her alanda bilgiye sahip olma zorunluluğu vardır. Alan geniş olunca da öğretmenlerin eksik, yetersiz kaldığı durumlar olabilmektedir. Bu durumlarda meslektaşlar arası işbirliğine daha çok başvurabilmektedirler. Bu durumun ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin lise ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre işbirliğine daha açık olmaları üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Farklılıklara saygılı olma boyutuna ilişkin ise ilkökul öğretmenleri öğrencilerle birebir ilgilendikleri için öğrencileri daha yakından tanıma fırsatı bulduklarını ve dolayısıyla farklılıkları daha iyi tespit ettiklerini söylemek yanlış olmayacaktır. İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin lise ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre öğrencilerin bireysel farklılıklarına karşı farkındalıklarının bu farklılıklara karşı daha saygılı olmaları üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin farklılıklara saygı duyma ve şiddete karşı olma mesleki değerlerine sahip olma düzeyleri mesleki deneyime göre anlamlı bir fark göstermezken; 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olanların 1-5 ve 6-10 yıl mesleki deneyime sahip olanlara göre kendilerinin daha fazla kişisel ve toplumsal sorumluluk sahibi olduklarını ve işbirliğine daha açık olduklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise öğretmenlerin tamamı mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin mesleki deneyime daha az olan öğretmenlere göre kendilerini kişisel ve toplumsal anlamda daha az sorumlu hissettikleri, ayrıca mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin işbirliğine daha az açık olduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç nicel verilerle elde edilen sonuçlarla çelişmektedir. Alanyazında yapılan çalış-

malar incelendiğinde; Yılmaz (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin “demokratik” değerlerde kıdeme göre herhangi bir farklılık görülmezken, “dayanışma” ve “özgürlük” boyutunda farklılaşma görüldüğü, bu farklılaşmanın da 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yurtseven (2003) tarafından yapılan bir başka çalışmada da öğretmenlerin değerlerinin “eşitlik” boyutunda kıdeme göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Erçetin (2000) tarafından yöneticilerin kişisel değerleri benimseme düzeyleri üzerine yapılan bir çalışmada, bu düzeylerin “yaratıcılık” ve “estetik” boyutlarında farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Genç (2008) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin demokratik değerlere göre farklılaştığı, bu farklılaşmanın da meslektaşlarına göre daha kıdemli olan öğretmenler lehine olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç yapılan araştırmada elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Öte yandan, Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar (2006) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki değerleri ve Zoba (2000) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin örgütsel değerlerinin kıdeme göre farklılaşmadığı sonuçları elde edilmiştir.

Bu sonuçlardan hareketle, öğretmenlerin farklılıklara saygı duyma ve şiddete karşı olma mesleki değerlerine sahip olma düzeylerinde mesleki deneyimin belirleyici bir yansıması olmazken; öğretmenlerin mesleki deneyimi arttıkça daha fazla kişisel ve toplumsal sorumluluk hissettiklerini ve işbirliğine daha açık olduklarını düşündüklerini söylemek mümkündür. Başka bir deyişle, meslektaşlarına göre daha az deneyimli olan öğretmenler kişisel ve mesleki olarak daha az sorumlu hissetmekte ya da daha az sorumluluk sahibi olmakta, meslektaşlarına göre işbirliğine daha açık olmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler göz önünde bulundurulduğunda mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin daha az deneyime sahip olan öğretmenlere göre kişisel ve toplumsal olarak daha az sorumluluk sahibi olduklarını bunun yanında, daha az işbirliğine açık olduklarını söylemek mümkündür. Mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin kendilerini her konuda tecrübeli görmeleri ve bu tecrübelerinin de onları her konuda yetkin kıldığı düşüncesine sahip olmalarından dolayı görüşmelerden bu doğrultuda bir sonuç çıktığını düşünmek doğru olacaktır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlara dayanarak aşağıda bazı önerilere yer verilmiştir.

- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ve özellikle eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin kişisel ve toplumsal sorumluluk ile işbirliği açısından desteklenmesi gerektiği görülmektedir. Bu doğrultuda; mesleğe yeni başlayan öğretmenler ve eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenler için

sosyal sorumluluk projelerinin veya diğer paydaşlarla (öğretmen, veli, yönetici vb.) işbirliğini artıracak sosyal/kültürel/akademik etkinliklerin geliştirilmesi önerilebilir.

- Erkek öğretmenlerin şiddete karşı olma ve işbirliğine açık olma açısından proje, çalıştay, örnek olay vb. etkinliklerle desteklenmesi önerilebilir.
- Ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin kişisel ve toplumsal sorumluluk ile şiddete karşı olma açısından, lise ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ise farklılıklara karşı saygılı olma ve işbirliğine açık olma açısından desteklenmesi gerektiği görülmektedir. Bu doğrultuda ortaöğretime öğretmen yetiştirme programlarında bu değerlerin kazandırılmasına yönelik seçmeli derslerin eklenmesi önerilebilir.
- Öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki değerlerin belirlenmesinde öğretmenlik mesleği dışındaki bireylerden de fikir alınıp araştırmalar bu yönde genişletilerek mesleki değerlere farklı bakış açıları geliştirilebilir.
- Benzer çalışmalar öğretmen adayları, okul yöneticileri gibi farklı örneklem grupları üzerinde ve örneklem sayısı artırılarak yürütülebilir. Veriler çevrimiçi olarak değil, katılımcılara doğrudan ulaşılarak toplanılabilir. Ayrıca gözlem, günlük vb. ölçme araçlarıyla katılımcılarla daha uzun süreli etkileşim ve veri çeşitliliği sağlanarak benzer çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, Ü. K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 2. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akın, U. ve Özdemir, M. (2009). Öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Eğitim bilimleri fakültesi örneği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2), 183-198.
- Akkiprik, G. B. (2007). *Genel lise öğretmenlerine göre karakter eğitimi yoluyla öğrencilere kazandırılacak değerler: Çok boyutlu bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 113-128.

- Altunay, E. ve Yalçinkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 5-28.
- Aşkan, D. (2010). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin değer algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Berkowitz, L. ve Daniels, L. R. (1963). Responsibility and dependency. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(5), 429-436.
- Bilge, F. (1997). Eğitim bilimleri öğrencilerinin sürekli kızgınlık düzeyleri ve kızgınlıklarını ifade biçimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 75-80.
- Büyükkaragöz, S. S. ve Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3, 353-365.
- Büyükkaragöz, S. Ş., Muşta, M. C. ve Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Konya: Mikro Basım.
- Büyükoztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chebat, J. C. (1986). Social responsibility, locus of control, and social class. *The Journal of Social Psychology*, 126(4), 559-561.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. USA: Sage Publications Inc.
- Çankaya, D. ve Seçkin, O. (2004). *Demokratik değerlerinin benimsenmesi açısından öğretmen ve öğretmen adaylarının görüş ve tutumları*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Çelik, F. ve Güven, M. (2011, Ekim). 5. *Sınıf sosyal bilgiler programında sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin kazandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri*. Değerler Eğitimi Sempozyumu: Sosyal ve Kuramsal Yönleriyle Değerler Eğitimi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Çelik, N. (2005). *Okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, Ş. (2004). Değişen değerler ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 5-16.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.

- Demirtaş, H. (2004). *Demokratik sınıf yönetimi ve üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının sınıf içi tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Derman Sparks, L. (2010). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children (2th Ed)*. Washington D.C.: National Association for The Education of Young Children.
- Deveci, H. ve Dal, S. (2007) Teachers view of values education in social studies curriculum. *Fourteenth International Conference on Learning*, Johannesburg, South Africa.
- Dılmaç, B. (2002). *İnsanca değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dönmez, B. ve Cömert, M. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 29-59.
- Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı eğitimi kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Erçetin, Ş. (2000). İlköğretim okulları hangi değerle yönetiliyor? *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 31-43.
- Erdem, A.R. (2007). Eğitim fakültesi kültürünün önemli bir ögesi: Değerler (Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 7(26), 95-108.
- Everard, B. (1995). Values as central to competent professional practice. In H. Busher & R. Saran (Eds.), *Managing teachers as professionals in schools*. (pp. 131-150). Routhledge Publications.
- Fyffe, L., Hay, I. ve Palmer, G. (2004). *Issues and concerns in children's values education*. (ed. Brendan Barlett, Fiona Bryer, Dick Roebuck) *Educating: Weaving research into practice*. Griffith University Publisher.
- Genç, S. Z. (2008). An evaluation of teachers 'views of primary school principals' practice of democratic values. *Social Behavior and Personality*, 36(4), 483-492.
- Gözütok, D. F. (2008). *Eğitim ve şiddet*. Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları.
- Güven, E. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Hatunoğlu, Y. ve Hatunoğlu, A. (2005). Öğretmenlerin fiziksel cezalandırmaya ilişkin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 105-116.

- Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 4-10.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), 65-82.
- Karip, E. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kuran, K. (2002). *Öğretmenlik mesleği (niteliği ve özellikleri)*. Edt. Adil Türkoğlu. Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Mikro Yayınları.
- Kuş, D. (2009). *İlköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mehmedoğlu, Y. ve Mehmedoğlu, A. U. (2006). *Küreselleşme: Ahlak ve değerler*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Oğuz, A. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 139-160.
- Öğüdülmüş, S. (2006). *Okullarda şiddet ve önlenmesi*. Ed. Selahattin Gelbal, Okullarda şiddetin önlenmesi, mevcut uygulamalar ve sonuçları. Erişim adresi: https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2019/04/Okullarda_Siddet.pdf
- Özden, Y. (1997). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitim Dergisi*, 1(3), 217-240.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. USA: Sage Publications, Inc.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Sabatier, C. ve Willems, L. L. (2005). Transmission of family values and attachment: A french three-generation study. *Applied Psychology: An International Review*, 54(3), 378-395.
- Sabuncuoğlu, Z., ve Tuz, M. (2003). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Furkan Ofset.
- Sağnak, M. (2004). Örgütlerde değerler yönünden birey örgüt uyumu ve sonuçları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 37(37), 72-95.
- Sağnak, M. (2005). İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 30(136), 31-38.

- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun eğitim fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 75-90.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya (16. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sezgin, F. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin birey-örgüt değer uyumuna ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(4), 557-583.
- Şahin Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 71-83.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Telatar, S. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Anadolu yakası örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tunca, N. (2012). *İlköğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tunca, N., ve Sağlam, M. (2013). İlköğretim öğretmenlerine yönelik mesleki değerler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 139-164.
- Türkoğlu, A. (1996). *99 soruda eğitim bilimine giriş*. İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yapıcı, A. ve Zengin, Z. S. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralaması üzerine psikolojik bir araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 173-206.
- Yazıcı, K. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 165-178.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 147-170.

- Yöndem, Z. D. ve Bıçak, B. (2008). Öğretmen adaylarının öfke düzeyi ve öfke tarzları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-15.
- Yurtseven, R. (2003). *Özel ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin demokratik tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Zoba, A. (2000). *İlköğretim okullarında varolan örgütsel değerlerle öğretmenlerin sosyalleşmesi arasındaki ilişki* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Extended Abstract

Determining Teachers Opinions about Professional Values

İshak KOZİKOĞLU, Corresponding Author, Assistant Professor.
Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education.

Email: ishakkozikoglu@yyu.edu.tr.

ORCID: 0000-0003-3772-4179

Ömer BEKLER, Teacher.

Email: bekleromer@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4728-1914

Introduction

In today's society, people have become alienated from each other and become more and more individualized (Mehmedoglu and Mehmedoglu, 2006). Although the most important reason behind this is seen as a rapidly developing science and technology, the fact that the basic ties that connect people have lost their effects and disappear is one of the most important reasons behind this situation. The weakening or even disappearance of these ties cause people to no longer care about each other, ignore each other and, most importantly, show intolerance to each other. This situation is the biggest problem in today's society. Nevertheless, this problem is of course a solvable one, and to reach a solution some questions that beg answers are as follows: "What are the basic qualities that make people human?", "What are our responsibilities to each other besides our individual responsibility?", "What is the moral dimension of what we do, or what we have experienced?" (Dilmaç, 2002). Furthermore, all these questions have reference to the term "values".

Values are one of the most important factors that enable individuals to adapt and socialize in the society they live in. The individual begins to learn and adopt his/her point of view, emotional orientation, tradition and culture of the society in which he/she lives in. This learning process starts in the family as every learning process (Çelik and Güven, 2011; Fyffe, Hay and Palmer, 2004; Halstead and Taylor, 2000; Sabatier and Willems, 2005), then this process continues through media, educational institutions and social environment (Çelik and Güven, 2011; Fyffe, Hay and Palmer, 2004; Halstead and Taylor, 2000). Although this learning process starts in the family and continues through the social environment and the media, the most important task in this regard falls on schools. Even though the school encompass components such as; curriculum, students, parents, yet, the the most basic component is the teacher. The teacher enables the planning and organization of the instruction as required by the program within the teaching-learning activity. In addition, effective classroom management is required to create a positive behavioral change in students and to create an effective socialization and communication environment. The teacher also tries to create a positive classroom climate by taking this into consideration (Karip, 2001). However, all of these tasks and teachers' roles are possible with ideal teacher qualifications and one of these qualifications is having professional values. Although the professional values that teachers need to have are handled in a very wide framework, values such as "respect for differences", "personal and social responsibility", "being against violence" and "being open to cooperation" are emphasized in the literature. In this study, the professional values of teachers are discussed in this framework.

Aim and Importance of the Study

The aim of this study is to determine the level of teachers' professional values and their opinions on these values. Therefore, this study is expected to provide more in-depth data about teachers' professional values, therefore it will contribute to the literature related to teachers' and their colleagues' behaviors concerning professional values. In addition, it is thought that the results of this study will shed light on the needs analysis studies related to values education in in-service training programs that will be prepared for teachers in order to reveal their professional values.

Method

Research Model

In this study, exploratory sequential design was used from mixed methods. In this study, firstly, quantitative data were collected and then qualitative data were obtained. In this way, it is aimed to carry out a more comprehensive and valid with the data supporting each other. Since the integration of qualitative and quantitative data allows for a more in-depth analysis of research problems compared to studies using a single method (Creswell, 2014), the mixed method was preferred in this study.

Study Group

The study group consists of 541 teachers who work in different branches in different provinces of Turkey. In addition, 21 teachers were interviewed in order to obtain qualitative data. In the determination of the study group, easily accessible convenience sampling was used. In this method, the researcher works on the group that is easy to access, thus providing practicality and speed to the study (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Data Collection Tools

In order to collect data in this study, “Professional Values Scale” and semi-structured interview form were used.

5-point Likert-type scale, developed by Tunca and Sağlam (2013), consists of 24 items ranging from “Never reflects me” to “It reflects me very much”. It consists of four sub-dimensions that are “respect for differences”, “personal and social responsibility”, “being against violence” and “being open to cooperation”. Cronbach Alpha internal consistency coefficients of the sub-dimensions of the scale were calculated as .77, .78, .70 and .72, respectively. In this study, they were calculated as .72, .79, .74 and .85, respectively. According to these values, it can be said that the data obtained from the scale is reliable (Büyüköztürk, 2016).

The interview form prepared by the researchers consists of eight questions. These questions were prepared based on the dimensions “respect for differences”, “personal and social responsibility”, “being against violence” and “being

open to cooperation". Care was taken to ensure that the interview questions were clear and understandable. The interview form was prepared according to the expert opinions.

Data Analysis

Descriptive statistics, t test, ANOVA and descriptive analysis were used to analyze the data obtained in the study.

In this study, arithmetic means and standard deviations of the scale scores for the professional values of teachers were calculated. These values were interpreted "1-1.79" as very low, "1.80-2.59" as low, "2.60-3.39" as medium, "3.40-4.19" as high and "4.20-5.00" as very high level (Büyüköztürk, 2016). The t-test was used to determine whether the teachers' professional values differed according to gender and the faculty graduated, and ANOVA was used to determine whether teachers' professional values differed according to school level and professional experience. Furthermore, descriptive analysis technique was used for the analysis of qualitative data.

Results

As a result of the study, it was concluded that teachers have a very high level of professional value of "respect for differences"; they have high level of professional values that are "personal and social responsibility", "being against violence" and "being open to cooperation". Similar results were reached in interviews with teachers. It was concluded that the level of teachers' respect for differences and personal and social responsibility values did not show a significant difference according to gender, whereas female teachers have higher levels of being against violence and being open to cooperation than men. Teachers' level of respect for differences and values of being against violence did not show a significant difference according to the faculty, school level and professional experience; however, it was concluded that faculty of education graduates, the teachers working in primary, high school level and those with professional experience of 16 years and beyond have higher level of personal and social responsibility and are more open to cooperation than those who have 1-5 and 6-10 years professional experience, graduates of other faculties, and who work in the secondary school level.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Based on this study results, while there is no decisive reflection in terms of the levels of teachers' professional values regarding respect for differences and being against violence; yet, as teachers' professional experience increases, they feel more personal and social responsibility and think that they are more open to cooperation. In other words, teachers who are less experienced than their colleagues feel less responsible or have less responsibility personally and professionally and are more open to cooperation than their colleagues. Considering the interviews with teachers, it is possible to say that teachers with more professional experience have less personal and social responsibility than teachers with less experience, but also they are less open to cooperation. It would be right to think that the teachers who have more professional experience see themselves as experienced in all subjects and that these experiences make them competent in all subjects. Based on the results obtained in this study, some suggestions are given below.

- It is seen that teachers who are new to the profession and especially teachers who are not graduates of education faculties should be supported in terms of personal/social responsibility and cooperation. In this regard; responsibility projects or social/cultural/academic activities to increase cooperation with other stakeholders (teachers, parents, school administrators, etc.) may be proposed for teachers who are new to the profession and teachers who are not graduates of education faculties.
- For male teachers, various activities should be organized such as projects, workshops, case studies, etc. in order to increase their professional values of being against violence and being open to cooperation.
- Different perspectives on professional values can be developed by taking ideas from individuals outside the teaching profession and expanding the study in this direction in determining the professional values that teachers should have.
- Similar studies can be conducted on different sample groups such as prospective teachers, school administrators. The data can be collected by accessing the participants directly, not online. In addition, similar studies can be conducted by using data collection tools such as observation, diary, etc. providing the chance of longer interaction with the participants and data diversity.

İlkokul Programlarında (1-4) Yer Alan ve Kazandırılması Hedeflenen Değerlere İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğrenci Velilerinin Görüşlerinin İncelenmesi*

Investigation of Primary School Teachers and Student Parents' Views on Values Placed in Primary School Programs**

Beste DİNÇER, Sorumlu yazar, Dr. Öğr. Üyesi.

Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Email: bdincer@adu.edu.tr.

ORCID: 0000-0002-9264-3665

Ümit GÖZEL, Uzman.

Email: umit.gozel@adu.edu.tr.

ORCID: 0000-0002-6391-0998

ISSN: 1303-880X
e-ISSN: 2667-7504
<http://ded.dem.org.tr>

Geliş/Received: 06.03.2019

Kabul/Accepted: 02.07.2019

Makale Yayın: 25.12.2019

Makale Türü/Article Type:

Araştırma/Research

Atıf/Citation: Dinçer, B. & Gözel, Ü. (2019). İlkokul programlarında (1-4) yer alan ve kazandırılması hedeflenen değerlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (38), 207-234. **DOI:** 10.34234/ded.536439

* Bu çalışma 9-11 Mayıs 2018 tarihinde Manisa Celal Bayar Üniversitesinde düzenlenen ULEAD Annual Congress: ICRE, VIII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildirinin genişletilmiş şeklidir.

** This study is an extended version of the oral paper presented at the International Research on Education Congress held on 9-11 May 2018 at ULEAD Annual Congress: ICRE, VIII.

Öz: Değerler toplumu oluşturan bireylerin hayata bakışını yansıtmaktadır. Geleceğe emin adımlarla yürümek ve erdemli bir nesil yetiştirmek için değerler eğitiminin tesadüflere bırakılmadan planlı ve programlı bir şekilde yapılması gerekmektedir. Bu açıdan programların uygulayıcıları olarak öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Ancak değerleri kazandırmak sadece okulun ve öğretmenlerin görevi değildir. Bu düşünceden hareketle bu araştırmanın temel amacı, «İlkokul Programlarında (1-4) yer alan ve kazandırılması hedeflenen değerlere ilişkin sınıf öğretmenleri ve öğrenci velilerinin görüşlerini incelemektir.» Çalışma grubu Aydın ilindeki özel ve devlet okulunda görev yapan toplam 10 sınıf öğretmeni ve bu okullarda öğrencisi olan 10 veliden oluşmaktadır. Nitel araştırma deseninde tasarlanan bu çalışmada elde edilen veriler betim sel analiz ve içerik analizi ile çözümlenmiş ve değerler eğitimine ilişkin öğretmen ve veli farkındalığı, değerler eğitimi programının uygulamadaki etkililiği ve değerlerin öncelik sırasına ilişkin öğretmen ve veli bakış açısı adı altında toplam 3 tema altında incelenmiştir. Araştırma bulguları, görüşmeye katılan tüm öğretmenlerin ve velilerin değerler eğitimine ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Veliler ve öğretmenler çocuğun dünyaya gelmesiyle birlikte ailede başlayan değer aktarımının, öğretmenin rol model olduğu, bilime dayandırılmış bir çerçevede ve belirli bir plan dâhilinde uygulamalı etkinliklerle okullarda verilmesi gerektiği hususunda birleşmişlerdir. Bu durum sürecin başarısı ve işleyişi açısından oldukça önemli bir bulgu niteliği taşımaktadır. Ancak görüşülen öğretmenlerin çoğu verilen eğitimin uygulamada kısmen etkili olduğunu; bu sebeple programın bölgesel ve yerel ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden düzenlenmesi ve öğrenme öğretme sürecine ilişkin birtakım değişiklikler yapılması hususunda öneriler getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Değer, Değerler eğitimi, İlköğretim programı, Sınıf öğretmeni.

&

Abstract: Values reflect the perspective of individuals who constitutes society. In order to walk confidently into the future and to raise a virtuous generation, values education must be done in a planned and programmed way without being left to chance. In this respect, teachers have important duties as the implementers of the programs. However, it is not only the task of the school and teachers to transmit values. The main purpose of this study was to examine the views of the primary school teachers and students' parents about values education aimed to be given in the primary school programs (1-4). A total of 10 class teachers working in different primary schools in Aydın province and a total of 10 parents

whose children were studying in these schools were interviewed. The data were analyzed using descriptive and content analysis techniques in this qualitative study. The data obtained in this study, which was designed in a qualitative research design, were analyzed with descriptive analysis and content analysis and examined under three themes under the name of teacher and parent awareness about values education, effectiveness of the values education program in practice and the values of priority values of teachers and parents. The findings of the study show that all teachers and parents who participated in the interview had a high awareness of values education. Parents and teachers agree that the transfer of value that begins in the family with the birth of the child should be given in schools, where the teacher is a role model, in a framework based on science and practical activity within a specific plan. This is a very important finding for the success and functioning of the process. However, most of the interviewed teachers stated that the education given was partially effective in practice; therefore, they proposed to reorganize the program in line with regional and local needs and to make some changes regarding the learning and teaching process.

Keywords: Value, Values education, Primary education program, Primary school teacher.

Giriş

21. Yüzyıl dünyasında yaşanan bilimsel, teknolojik ve ekonomik gelişmeler yaşamımızın her alanında büyük değişimlere neden olmaya devam etmektedir. Bu değişim ve gelişimden öncelikli olarak eğitim sistemleri olmak üzere her sistem olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilenmektedir.

Örneğin iletişim boyutunda, globalleşen dünyada yeryüzünün bir ucundaki gelişmelerden anında haberdar olunabilmesi sayesinde toplumlar arasındaki etkileşim artmakta ve etkileşim beraberinde kültürleşmeyi getirmektedir. Kültürleşme aracılığıyla olumlu paylaşımların yanı sıra pek çok olumsuz paylaşımlar da kontrolsüz bir şekilde toplumların içerisine girebilmektedir. Bundan en çok etkilenen kesimler de aileler ve genç jenerasyon olmaktadır (Avcı, 2007). İşte tam bu noktada eğitimin amaçlarına değinmek meselenin daha geniş bir perspektif ile görülmesine yardım etmektedir:

Toplumsal bir yapı olan eğitim genel anlamda bir ülkenin ekonomik, politik, sosyal, kültürel amaçlarını gerçekleştirmek için vardır. Bu bağlamda ülkeler bir taraftan eğitim yoluyla bireylerin kişisel gelişim alanlarını destekleyerek onu

toplumun etkili, yararlı bir üyesi haline getirmek gibi bir amacı gerçekleştirme çabası içindeyken; diğer taraftan ise ülkenin ekonomik, siyasi, kültürel anlamda gelişmesine katkı sunabilecek nitelikli insan yetiştirme çabası ve amacı içindedir” (Ateş ve Haspolat, 2017).

Tanımdan da anlaşıldığı üzere devletlerin eğitim amaçlarından bir tanesi de geçmiş ve gelecek kuşaklar arasındaki kültürel değerlerin, örf ve ananelerin, kabullerin aktarılmasıdır. Eğitim bir anlamda bireyleri kültürlenme sürecidir. Günümüzdeki kontrolsüz kültürleşme ve etkileşimin olumsuz etkilerini azaltma adına toplumlar eğitim-öğretim planlarının arasına sahip olunan değerlerin aktarılmasını da almışlar ve bu yozlaşmaya tepkilerini bu şekilde göstermeye çalışmışlardır. Bu tepki de değerler eğitiminin okul öncesi kademesine kadar yerleştirilmesi ile yoğunlaşmıştır (Köylü, 2007).

Değer ve değerler eğitimi kavramları yoruma dayalı olarak çeşitlilik göstermekte olup literatürde öne çıkan tanımlar şu şekildedir: Değer, *insan davranışlarını şekillendiren, bir kişinin veya sosyal grubun kabul ettiği standartlar, inançlar veya ilkeler* olarak tanımlanmakta olup; terim olarak *objeleri, insanları, fikirleri, durumları ve hareketleri iyi, kötü, arzu edilen, istenmeyen ve bunun gibi yargılarımızı oluşturan standartlarımızı ve prensiplerimizi* ifade etmektedir (Halstead ve Taylor, 2000). Bireyler toplumun kabul ettiği kurallar, gelenekler ve görenekler vasıtasıyla iyiyle kötüyü, doğruyla yanlış ayırt etmeyi ve kendi ahlâk ilkeleri yöneliminde bir ölçüt belirlemeyi ve ölçü edinmeyi öğrenirler (Beill, 2003: 14). Edinilen bu ölçü, değer adı verilen kanaatler ve inançlar bütünü oluşturur.

Sahip olunan değerler bireylerin gelecekteki kişiliğini, bakış açısını, davranışlarını, hatta hayatını belirleyecek etkenler olduğu için, bireyin belli başlı değerlerin farkına varması, gerekli ve yeni değerlerin kazanılması ve benimsenmesi, bütün bu değerleri kişiliğin temel yapı taşları haline getirerek davranışa dönüştürmesi gerekir. Neredeyse hayat boyu devam eden bu değer kazanma/kazandırma süreçlerine “Değerler eğitimi” denilmektedir (Yaman, 2014: 18).

Eğitim sisteminin temeli olan ilkökulda, bireylerin toplum içinde nasıl yaşayacakları, diğer bireylere nasıl davranacağı ve hayatını daha rahat ve daha iyi bir şekilde sürdürebileceği ile ilgili bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır (Fidan ve Erden, 2001). Modern demokratik toplumlarda akademik başarı kadar insan ilişkilerini düzenleyen pek çok değer giderek daha fazla öne çıkmaktadır. İyi bir vatandaş, sorumluluk sahibi bir öğrenci, adil bir yönetici, vicdanlı bir öğretmen, mesai saatine riayet eden bir memur, işini doğru ve dürüst yapan bir temizlikçi

ve vatanını milletini karşılıksız seven bir nesil yetiştirmek isteniyorsa değerler eğitimi konusuna özel bir ilgi göstermek gerekmektedir. Buna dayalı olarak öğretim programlarında milli, manevi ve evrensel değerleri tanıyan, benimseyen ve içselleştirerek davranışa dönüştüren bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır.

Yenilenen 2017-2018 öğretim programları öncesinde ilköğretim programlarına ayrı bir “değer eğitimi” dersi koyulmasa bile, örtük program ile değerlerin bir kısmı öğretebilmekteydi. Çünkü okulun disiplin anlayışı, öğretmenlerin rol model olması ve toplum beklentileri değer gelişimine katkıda bulunan temel unsurlar olarak görülmektedir (Akbaş, 2004). Ancak önceki programlardan farklı olarak 13 Ocak 2017 tarihinde kamuoyunun görüşlerine sunulan öğretim programlarında programları yenilemenin veya güncellenmenin ana gerekçelerinden birinin millî ve manevi değerlerin kazandırılmasına verilen önemin artırılması olduğu vurgulanarak her bir dersin öğretim programının başlangıç kısmında “Öğretim Programında Değerler Eğitimi” başlığı altında açıklamalar ve bir değerler dizisi yer almıştır. Bu kök değerler: sevgi, saygı, adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik olarak belirlenmiş ve öğrencilere bu değerleri pratiğe dönüştürmeleri için uygun ve etkili fırsatlar sağlanması gerektiği açıkça belirtilmiştir (TTKB, 2017).

Bu açıdan değerlerin kazandırılması noktasında eğitim sistemine ve bu süreçte uygulayıcı konumda olan okullara ciddi görevler düşmektedir; fakat değerlerimizin öğretilmesi ve yaşama dönük olarak anlamlı bir şekilde kazandırılması noktasında okul tek başına yeterli olamayabilir. Okulun devreye girmediği dönemde aile ve çevre faktörünün kendiliğinden, plansızca yaptığı informal eğitimlerin yeri tartışılmazdır. Aile ve çevrenin oluşturduğu temel üstüne okulun planlı ve düzenli çalışmalarla değer eğitimine devamlılık kazandırması gerekmektedir.

Bu açıdan bakıldığında değerler eğitiminin uygun bir sınıf ikliminde ve ihtiyaca göre programlanmış bir öğretim programıyla verilmesinin, dengeli kişilik yapısına sahip bireyler yetiştirmede katkı sağlayacağı düşüncesiyle gerekli çalışmaların yapılması son derece önemlidir.

Değerler konusu incelendiğinde okullarda değerler eğitimi uygulamalarında sürecin ilk ve ortaokul düzeyinde etkili bir şekilde işlemediği görülmüştür (Ateş, 2013; Aslan, 2016; Sağlam, 2016; Gözel ve Dinçer, 2018). Bu çalışmada amaç öğretim programlarının düzenlenmesi noktasında var olan durumu olumlu ve olumsuz yönleriyle ortaya koyarak değerler eğitimi programına yeni bir perspektif kazandırmaktır.

Bu düşüncelerden hareketle çalışmada ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenler ve bu öğretmenlerin okullarındaki öğrenci velileri ile yapılmış olan

görüşmeler neticesinde, değerler eğitimine yönelik ilkökul programlarında (1-4) yer alan ve kazandırılması hedeflenen değerlere ilişkin sınıf öğretmenleri ve öğrenci velilerinin görüşlerinin incelemesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin ve velilerin duygu, düşünce, algı, kaygı, görüş ve önerilerini ortaya çıkarmak için böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu anlayışla değer öğretimine ilişkin var olan durumun saptanması, programın işleyişinin, aksayan yönlerinin öğretmen ve veli görüşleri çerçevesinde incelenmesi farklı bakış açıları sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, “İlkokul Programlarında (1-4) yer alan ve kazandırılması hedeflenen değerlere ilişkin sınıf öğretmenleri ve öğrenci velilerinin görüşlerini incelemektir.”

Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın üç alt problemi bulunmaktadır. Bunlar:

1. Değerlere ilişkin öğretmen ve veli farkındalıkları nasıldır?
2. İlkokul döneminde verilen mevcut uygulamadaki değerler eğitiminin etkililiğine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri nasıldır?
3. İlkokul döneminde kazandırılması gereken öncelikli değerlere ilişkin öğretmen ve veli sıralaması nasıldır?” şeklinde belirtilmiştir.

Yöntem

Bu bölüm altında araştırmanın amacı, modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ele alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilkökullarda değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin var olan durumu öğretmen ve velilerin gözüyle ortaya koymayı amaçlayan nitel araştırma yoluyla tasarlanmış bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmış ve sınıflandırılmıştır; ancak tanımların ortak noktası “bir durumun derinlemesine çalışılıp betimlenmesi” olarak ifade edilmektedir (Subaşı ve Okumuş, 2017). Bu çalışma Davey (1991)’in sınıflaması temele alınarak amacına göre betimleme (tanımlama) amaçlı durum çalışması olarak nitelendirilebilir.

Katılımcılar

Bu çalışma Aydın ili merkez ilçeye bağlı özel ve devlet okullarında görev yapan 10 Sınıf öğretmeni ve bu okullarda öğrencisi olan 10 velinin görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Görüşme yapılan öğretmenler ve velilerin seçiminde zaman ve ulaşım kolaylığı açısından uygun örnekleme, farklı okul türleri ve gruplar görüşme kapsamına dahil edildiği için maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde yararlanılmıştır. Aydın ili merkez ilçede yer alan bir devlet bir özel olmak üzere iki okul belirlenmiş; daha sonra gönüllülük esasına dayalı olarak bu okullarda görev yapan öğretmenler ve veliler ile görüşülmüştür.

Katılımcılara ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Katılımcı Kodu	Yaş	Cinsiyet	Mezuniyet	Görüşme Yapılan Yer	Görüşme Süresi
Ö1	38	K	Eğitim Fakültesi	Okul Bahçesi	20 dk.
Ö2	43	K	Fen Edebiyat Fakültesi	Öğretmenler Odası	25 dk.
Ö3	31	K	Eğitim Fakültesi	Öğretmenler Odası	38 dk.
Ö4	29	K	Eğitim Fakültesi	Öğretmenler Odası	40 dk.
Ö5	42	K	Eğitim Fakültesi	Katılımcının Evi	50 dk.
Ö6	49	E	Eğitim Fakültesi	Kafe	40 dk.
Ö7	57	E	Eğitim Enstitüsü	Katılımcının Evi	30 dk.
Ö8	53	E	Fen Edebiyat Fakültesi	Öğretmenler Odası	35 dk.
Ö9	44	E	Eğitim Fakültesi	Öğretmenler Odası	35 dk.
Ö10	48	E	Eğitim Fakültesi	Araştırmacının Evi	40 dk.

Gönüllülük esasına dayalı olarak öğretmenler için örneklem grubu 5 erkek, 5 kadın öğretmenden oluşmakta; veliler için ise 6 kadın, 4 erkekten oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri 20-35 yıl arasında değişmekte olup, 8 öğretmen eğitim fakültesi, 2 öğretmen fen edebiyat fakültesi mezunudur. Çoğunlukla öğretmenler odasında yapılan görüşmeler 20-40 dakika arasında sürmüştür. Katılımcıların gizliliği, öğretmenlere verilen kodlarla Ö1-Ö10 etik etikelere uyularak sağlanmıştır.

Araştırmanın diğer katılımcı grubunu 10 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Velilerin demografik özellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Velilerin Demografik Özellikleri

Katılımcı Kodu	Yaş	Cinsiyet	Mezuniyet	Meslek	Görüşme Yapılan Yer	Görüşme süresi
V1	41	K	Lise	Ev Hanımı	Okul Bahçesi	35 dk.
V2	47	K	Ortaokul	Ev Hanımı	Okul Bahçesi	33 dk.
V3	47	K	Lise	Ev Hanımı	Okul Bahçesi	29 dk.
V4	45	K	Fakülte	Kamu	Katılımcının Evi	34 dk.
V5	35	K	Yüksekokul	Kamu	Katılımcının Evi	40 dk.
V6	40	K	Meslek Yüksekokulu	Ev Hanımı	Okul Bahçesi	35 dk.
V7	42	E	Yüksekokul	Kamu	Kafe	50 dk.
V8	32	E	Meslek Yüksekokulu	Esnaf	Kafe	45 dk.
V9	53	E	Fakülte	Kamu	Katılımcının Evi	45 dk.
V10	48	E	Lise	Esnaf	Katılımcı Evi	48 dk.

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcı velilerin yaşları 35-48 arasında değişmekte olup yarıdan fazlası kadınlardan oluşmaktadır. En düşük ortaokul en yüksek fakülte mezunu olan veliler ev hanımı, kamu personeli ve esnaf meslek gruplarında yer almaktadır. Farklı mekanlarda yapılan görüşmelerden En kısası 35 dakika en uzununu ortalama 55 dakika sürmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya ilişkin veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunun yapılandırılması sürecinde değerler eğitimi ile literatür taraması yapılmış, ilgili araştırma, tezler incelenmiş ve iki konu alanı uzmanı tarafından onaylandıktan sonra sorular oluşturulmuştur. Formun pilot uygulaması iki sınıf öğretmeni ve ilkokulda öğrencisi olan iki veli ile gerçekleştirilmiş olup, konu alanı uzmanı ve araştırmacının soruları yeniden değerlendirmesi sonucu son hali verilen görüşme formu, öğretmenlere ve velilere uygulanan 5’er açık uçlu sorudan oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğretmen ve veli görüşmeleri öğle arasında ve öğretmenlerin boş derslerinde (okullarında) ve okul çıkışlarında (kafelerde) gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler için her bir görüşme yaklaşık olarak 30 ile 40 dakika arası; veliler ile yapılan görüşmeler ise 25 ile 30 dakika arası sürmüştür. Yapılan görüşmeler sırasında öğretmenler ve veliler ses kayıt cihazına izin vermedikleri için tüm görüşmeler

not alma şeklinde kayıt altına alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda 30 sayfalık, velilerle yapılan görüşme sonucunda 25 sayfalık, toplamda 55 sayfalık ham veriye ulaşılmıştır.

Verilerin analizi sürecinde ilk aşamada betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme sürecinde yer alan sorular dikkate alınarak da sunulabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Elde edilen ham veriler, satır satır okuma tekniğiyle açık kodlama yapılarak öncelikle kod, kategori ve temaları belirlenmiştir. İki aşamalı kodlama sürecinde ayrıca tümevarımsal bir yaklaşım izlenmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik için yapılan işlemler

Yapılan yüz yüze görüşmeler sırasında katılımcılarla yakınlık kurularak derinlemesine ve gerçek veri toplanmaya çalışılmıştır. Çalışmada araştırmacının kendisinin yanı sıra ADÜ Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünde görev yapmakta olan farklı bir kodlayıcı/ öğretim üyesinden yardım alınmıştır.

Doğrudan alıntılara yer verilerek verilerin betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulması sağlanmıştır. Araştırmaya ilişkin iç güvenilirliği sağlamada bulgulara ilişkin doğrudan alıntıların verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 262-263).

Rastgele seçilen 2 görüşme formu araştırmacının kendisi ve diğer kodlayıcı tarafından kodlandıktan sonra analizler arasındaki tutarlılık(anlaşma/anlaşma+anlaşmama) $\times 100$ formülü ile incelenmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Uyuşma katsayısı öğretmen görüşme formu için .95, veli görüşme formu için .90, olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. Ayrıca katılımcılarda öğretmenler Ö1-Ö10 arasında, velilerde V1-V10 arasında kodlar verilerek güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

İlkokullarda verilen değerler eğitiminin öğretmenler ve veliler tarafından nasıl yorumlandığı, verilen eğitimin etkililiği ve nasıl olması gerektiği yapılan görüşmelerle ortaya konmaya çalışılmış; betimsel ve içerik analizi doğrultusunda 3 tema başlığında farklı kategori ve kodlar ile verilmiştir. Bunlar sınıf öğretmenleri ve velilerin değerler eğitimine ilişkin farkındalıkları, programdaki uygulamalarının etkililiği ve değerlerin öncelik sıralaması isimleri altında toplanmıştır.

Tema 1: Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Farkındalıkları

Yenilenen ilkökul programlarının başlangıç bölümünde hassasiyetle belirtilen ve programların içine serpiştirilen değerler eğitiminin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ortaya koymak adına öğretmenlere sorulan sorulara verilen cevaplardan çıkarılan kategori ve kod listesi Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo3: İlkokul Döneminde Verilen Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod	f
Değerler Eğitimine Yönelik Farkındalık	Önemlilik	Ciddi bir eğitim verilmesi	3
		Daha erken yaşta verilmesi gereği	3
		Zorunlu ders olarak okutulması	2
		Seçmeli ders olarak okutulması	1
		Şube öğretmenlerinin derse girmesi	2
		Akademik başarıyla ayrı düşünülmemesi	1
	Program Düzenlenmesi	Öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınması gereği	2
		Bireysel ihtiyaçların göz önüne alınması	2
		Kazanımların zenginleştirilmesi	2
		Yöntem-teknik çeşitliliği artırılması	2
		Ölçme-değerlendirme araçları oluşturulması	3
		Yetersiz uygulama saatleri	3
		Konu-ders saati uygunsuzluğu	3
Toplam			29

Görüşmeye katılan tüm öğretmenler söylemlerinde değerler eğitimi uygulamalarının oldukça önemli olduğunu vurgulamışlar; hatta 2 katılımcı değerler eğitiminin ayrı bir ders olarak ve zorunlu ders kapsamında, 1 katılımcı ise seçmeli ders kapsamında okutulması gerektiğini belirtmiştir. Bu konuda 2 öğretmen konuya tam anlamıyla vakıf olamadıkları ve öğrencilere daha faydalı olabilmek adına hizmet içi eğitime tabi olmaları gerektiği ve şube öğretmenlerinin bu derslere girmesi konusunda görüş beyan etmişlerdir.

Bununla birlikte öğretmenler verilmesi beklenen değerler eğitimi uygulamalarını programla birlikte değerlendirmişler ve programın tüm öğelerinin bir bütünlük çerçevesinde ele alınarak bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Var olan kazanımların zenginleştirilip, ders saatlerinin bunlara uygun olarak artırıldığı, ders-konu uyumunun yöntem ve tekniklerle zenginleştirilerek gerçek hayattan kesitlerle verileceği işlevsel bir program anlayışı olması gerektiğinden bahsetmişlerdir.

Değerler eğitiminin önemine ilişkin öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

"Değerler eğitiminin programdaki yeri ise ayrı bir öneme sahiptir. Eğer bu değerlerin tam anlamıyla kazandırıldığı düşünülürse buna doğru orantılı olarak

başarı düzeyinin de artacağı inancındayım. İkisini bir arabada beraber koşan iki at gibi düşünebiliriz, biri tökezleyince diğersinin de hızını etkiler. Kayda değer şekilde aktarıldığı zaman ülkenin eğitim seviyesini yükselteceği gibi huzuru da sağlayacağı kanaatindeyim.” (Ö-1)

“Aileden sonra çocuğun ikinci evi olan okulda değerler eğitimine devam etmenin önemi büyüktür. Atalarımızın “Ağaç yaşken eğilir” ya da “Demir tavında dövülür” atasözlerinin ışığında ilkokul çağındaki bireylere bu değerlerin kazandırılması için en uygun zamandır. Çünkü bir insan 7’inde neyse 70’inde odur derler. Bu dönem hayatın en önemli dönemidir. Bu yüzden bu konunun üzerine eğilerek okullarda ciddi bir eğitimle verilmelidir.” (Ö-6)

“Değerler eğitimi uygulanması için biraz geç kalınmış bir uygulamadır. Bu zamana kadar da gereken önemi ve değeri görmediğini düşünmekteyim. Fakat günümüz programında daha etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü gerekli çalışmalarımızda bize yön veren ve bizi bilgilendiren bir programımız ve rehber öğretmenimiz var. Bu sebeple yerinde bir uygulama olduğunu düşünüyorum.” (Ö-9)

Programa ilişkin düzenleme hususunda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

“Değerler eğitimi ilkokul programları ile ilişkilendirilmelidir. Konuların, içeriğin seçimi irdelenmeli ve bu seçilen değerler zorunlu derslerle ilişkilendirilmelidir. Öğretilmeye çalışılan değerlerin değerlendirilmesi sadece gözlemlerle değil farklı ölçme değerlendirme araçlarıyla ölçülüp değerlendirilmelidir. Bu sebeple bu değerlerin aktarılması ilkokul öğrencilerine somutlaştırılarak yapılması gerektiğinden okullara materyal takviyesi yapılmalıdır” (Ö-4)

“Değerler eğitiminin yenilenen ilkokul programındaki yeri yeterli değil. Ama derslerin içerisine, konulara-amaçlarına uygun dağıtılırsa biraz daha durum iyileşebilir. Ayrıca değerler eğitimi zorunlu derslerle desteklenmeli ve ilişkilendirilmelidir.” (Ö-5)

Velilerin Değerler Eğitimine İlişkin Farkındalıkları

İlkokul programlarında kazandırılması gereken değerlere ilişkin velilerin farkındalıkları ve bu konuya verdikleri önem ve değerlere ilişkin yükledikleri anlamlar sorgulanmış ve görüşlerinden çıkarılan kategori, kod listesi Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Velilerin Okulda Kazandırılması Gereken Değerler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod	F	
Velilerin Okulda Kazandırılması Gereken Değerler Hakkındaki Görüşleri	Önemlilik	Toplumca önemsenmesi	7	
		Milletçe benimsenmesi gerekliliği	3	
		Değerlerin yeterince önemsenmemesi	2	
		Bilinçli ve ahlaklı bir nesil yetiştirmek	1	
		Topluma faydalılık	5	
		Öğrenciye göre değişmesi	1	
	Paydaşlarla iş birliği		İlk olarak ailede verilmeye başlanması	4
			Okul, aile, çevre, arkadaş etkililiği	3
			Aile ve okul iş birliği	5
	Okulda planlı ve programlı verilmesi		Okullarda verilmesi gerekliliği	8
			Öğretmenin rol model olması	5
			Programlara entegre edilmesi	3
			Uygulamalı ve somut örneklerle verilmesi	2
	Toplam			46

Görüşmeye katılan veliler her şeyden önce topluma faydalı iyi birer vatandaş yetiştirebilmek için değerlerin tüm paydaşlar tarafından önemsenmesi gerekliliğine değinmişlerdir. Genel olarak değer aktarımının bilime dayandırılmış bir çerçevede ve okullarda yapılmasının önemine vurgu yapmışlardır. Bu konudaki hassasiyetlerini dile getirerek ailede başlayan değerler eğitimi uygulamalarının okullarda öğretmenin rol model olduğu bir ortamda belirli bir plan dahilinde uygulamalı etkinlikle verilmesi gerektiği hususunda birleşmişlerdir.

Değerler eğitiminin önemine ilişkin velilerin görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

“Değerler eğitimi olmadan çocuk sosyal hayata adapte olamaz. İnsanın hayata adapte olması için bazı şeyleri deneyerek bazı şeyler de tecrübe edinmeden göreyerek kazanması gerekir. Bundan dolayı toplumumuzun kanayan yaralarını örtmek, azaltmak ve sağlıklı bireyler yetiştirmek için bu değerlere önem vermeliyiz.” (V-8)

“Değerler eğitimi en az akademik başarı kadar önemsiyorum. Ancak öğrendiğim kadarıyla bir ders kapsamında değil de derslere paylaştırılmış, yayılmış (değerler eğitimi konularını) bir şekilde olduğunu görüyorum. Bizim akademik başarı kadar değerler eğitimi konularına da ihtiyacımız var. Bundan dolayı bu değerlerin öğretilmesi daha somut, daha yaşama dönük ve öğrenciyi daha da hayatın içinden örneklerle anlatılmasını ve öğretilmesini istiyorum.” (V-9)

Değerler eğitiminde paydaşlarla iş birliğine ilişkin veli görüşlerinden örnek alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Değerler eğitiminin ilk mecrası her ne kadar aile olsa da okulda bu eğitimin devamlılığı esas olmadığı sürece, okul ve aile tutumlu bir iş birliği yapmadığı

sürece bu eğitimin kalıcılığının olmayacağına inanıyorum. (V-4)

“Çocuklarımızda istendik davranışların kazanılmasında, toplumun genel kabul-lerine uyan iyi bir vatandaş yetiştirmede birden fazla değişkenin olduğunu söyleyebiliriz. Bu sebeple aile, çevre, okul, öğretmen, yönetici, akran grupları vb. bu eğitimi bir bütün olarak vermelidir.” (V-7)

Değerler eğitiminin okulda planlı ve programlı verilmesine ilişkin veli görüşün- den örnek bir alıntı aşağıdaki gibidir:

“Değerler eğitiminin okul programlarına alınması güzel bir gelişme olduğunu düşünüyorum. Toplumun ihtiyaçlarının karşılanması, öğrencilerde oluşan değer boşluklarının, zaafların ve kültür erozyonlarının giderilmesi ve iyileştirilmesi adı- na bu eğitimin devlet eliyle resmî kurumlarda verilmesi çok güzel bir reaksiyon. Çevremizi incelediğimizde aslında bu eğitime ne kadar çok ihtiyacımızın olduğu- nu görmemek içten bile değil.” (V-5)

Tema 2: Değerler Eğitimi Uygulamalarının Etkililiği

Öğretmenlerin ve velilerin benzer sorular çerçevesinde okulda verilen değerler eğitimi uygulamalarının etkililiğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu konuda öğ- retmenler uygulamaları öğrenci ve program yönünden değerlendirirken; veliler çocuklarında gözlemledikleri davranışlara yönelik açıklamalarda bulunmuşlardır. Okulda kazandırılması gereken değerlerin etkililiğine ilişkin veli ve öğretmen gö- rüşlerinden oluşturulan tema, kategori ve kod listesi Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Okulda Kazandırılması Gereken değerlerin Etkililiğine İlişkin Veli ve Öğretmen Görüşleri- nin Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod	f
Okulda Kazandırılması Ge- reken Değerlerin Etkililiği	(Veli Görüşü)	Farkındalık yaratması	1
		Okul dışında da yaşanması gerekliliği	4
		Okul ve öğretmen daha etkili	2
	Etkililik	Davranışlara olumlu yansımaları	5
		Aileye de olumlu etkisinin olması	1
		Öğretmene göre değişmesi	1
		Yetersiz olan içerik ve etkinlikler	3
	(Öğretmen Görüşü)	Soyut kılması	1
		Önceki programlara oranla daha etkili	1
		Görselliğin artırılması	1
Uygulamalı olması gerekliliği		1	
Programın yetersiz kalması		2	
Yetkin öğretmen ve materyal gereği		2	
Okul-aile iş birliği olması		4	
Toplam		29	

Görüşmeye katılan veliler değerler konusunun etkililik derecesini genel ola- rak kendi çocuklarına, okullarına ve öğretmenlerine bakarak değerlendirmeye

almışlardır. Hoşgörü temelli, sevgi temelli, kendi değerlerimizi etkili ve verimli bir şekilde anlatan, hayata dönük ve hayatın içinden kesitler sunan program girişken, sorumluluk sahibi, hata yapabilen, bireysel farkındalıklara saygılı iyi bir vatandaş yetiştirmeye olanak sağladığı programın yanında iyi bir rol modelin (öğretmen & aile& yakın çevre) birey gelişiminde ve eğitimindeki yerinin tartışılmaz olduğunu belirtmişlerdir.

Değer öğretiminin etkililiği hakkında veli görüşlerinden elde edilen alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Okulun yansımalarını çocuğumda olumlu buluyorum. Veli toplantısında da belirttiğim gibi bu değerlere sahip çıkmalı ve çocuklarımıza hayatta nasıl kullanacakları şeklinde öğretmemiz gerekmektedir. Çünkü günümüz toplumunda fayda sağlamayan hiçbir şey önemli addedilmiyor. Yani çocuklarımıza doğruluğu, dürüstlüğü, hoşgörüyü... anlatırken neden öğrendiğimizi, ne gibi faydaları olacağını, bu değerleri uygularsak toplum tarafından nasıl değerlendirileceğimizi... konularına değinerek öğretmeye çalışırsak çocuklarımızın okuldaki kazanımları hayatta bir o kadar anlam kazanır ve toplumda bir o kadar değer görür diyorum.” (V-1)

“Kendi çocuğumda ben okulun etkisini pozitif buluyorum. Çünkü zaten ailede çoğu değer konusunu öğrettiğimizi ve yaşatmaya çalıştığımızı düşünüyorum. Okul da bunun üstüne tuzu biberi oluyor. Okul bu değerler konusunda tamamlayıcı noktada olduğu için ben gene de okullarda böyle bir uygulamanın varlığından memnunum ve görüşlerim de olumlu yöndedir.” (V-3)

Çocuklarının kendileri üzerinde de olumlu etki yarattığını düşünen velilere ait görüşler aşağıdaki gibidir:

“Çocuklarımdan yardımlaşmayı, paylaşmayı, iş birliğini ve samimiyeti öğrendim. Yaptıkları etkinlikler, eve getirdiği metinler ve okulun panolarındaki güzel sözler beni çok etkiledi aynı şekilde çocuğumu da etkilediğini ummaktayım. En azından kafasında bu konuda şimşekler çaktığı konusunda hiç şüphem yok.” (v-5)

“Etkili olup olmaması konusunda biraz öğretmene ve öğrenciye bağlıdır. Bu değerlerin hiç işlenmemesinden, ayda bir değerden senede sekiz değer eder. Dört senede otuz iki değer yapar. Bir çocuk bunların yarısını bile kazansa topluma faydalı bir birey olur. Bizim eksik kaldığımız tam anlamıyla öğretilmediğimiz değerlerin çocuğum tarafından öğrenilip uygulandığını görmek bizi çok mutlu ediyor. Yolda gördüğü bir karıncayı bile incitmekten korkan, susuz hayvanlara su ve yemek veren, yemekten önce ve sonra ellerini yıkayan, yemekten sonra anneciğim afiyet olsun diyen bir çocuk insanı mutlu etmeye yetip de artıyor bile.” (V-8)

Değer öğretiminin etkililiği hakkında öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Programın etkililiği hakkında şunları söylemek mümkündür. Bu konuda program yetersiz. Değerler eğitimi, ilgili okul ve sınıf bazındaki etkinlikler programa alınmalı; her okul ve bölgenin ihtiyaçlarına uygun kazanımlar programa dahil edilmelidir. Bir nevi ihtiyaç analizi yapılmalı ve okullardan gelen program, istek ve şikayetler doğrultusunda her bölgeye, ile veya okula kendi programını oluşturma imkanı verilmeli ya da kazanımlar ihtiyaçlara göre belirlenmelidir.” (Ö-1)

“Değerler eğitimi konularının programdaki yeri net ve açık değil. Net ve açık değil derken hangi derste, ne kadar sürede, hangi tür etkinliklerle yapılacağı konusunda netlik yok. Ayrıca programın hazırlanması ve uygulanması hususlarında program hazırlanırken fikirlerimiz alınsa çok iyi olacaktır. Pat diye tepen inme bir programın uygulanmasında sıkıntılar oluşabiliyor.” (Ö-5)

“Öğretim işleri ön planda tutulduğu için eğitim konularına fazla eğilim ve yönelim olmamaktadır. Değerler eğitimi konularını da çok ciddiye alınarak işlendiğini düşünmüyorum. Bu sebeple değerler eğitimi bir ders haline getirilmeli, diğer disiplin ve derslerle ilişkilendirilmeli, ölçme değerlendirilmesi yapılmalı ama karneye not girişi olarak (G:geçer, K:kalır) şeklinde yazılmalı ya da hiç not girilmemelidir.” (Ö-7)

Okul-aile iş birliğinin değerler eğitiminde etkililiğine dair bir öğretmen görüşünden örnek alıntı aşağıdaki gibidir:

“Şu andaki programın öncelikle ailelere verilmesi gerekmektedir. Evden desteklenmeyen sevgi ve saygıyı edinmemiş bir çocuğa okulda bu değerlerin kazandırılmasının zor olduğunu düşünüyorum. Çünkü bir çocuğun ilk öğretmeni annesidir. Kişiliğin oluştuğu 0-6 yaş aralığında anne terbiyesi ve eğitimi olması gerekir. Bundan dolayı önce anneler ve aileler eğitilmelidir.” (Ö-9)

Tema 3: Öncelikli Değerlere İlişkin Bakış Açısı

Değerlere ilişkin öğretmen ve veli algılarını ortaya koymak adına değerlerin önem sırasına ilişkin görüşleri alınmış ve her iki grubun okullarda verilmesi gereken değerlerin öncelik sıralamasını belirtmeleri istenmiştir. Beyan edilen değerlerin öncelik sıralamasına ilişkin kategori ve kod listesi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmen ve Velilerin Evrensel ve Ulusal Değerlere İlişkin Öncelik Sırasını Belirten Görüşlerine Ait Tema, Kategori ve Kod Listesi

Kategori	Kod (Öğretmen)	F	Kod (Veli)	f
Evrensel ve ulusal değerler	Saygı	8	Adalet	8
	Dürüstlük	7	Dürüstlük	5
	Hoşgörü	7	Vatanseverlik	5
	Sorumluluk	5	Sevgi	4
	Sevgi	4	Hoşgörü	4
	Adalet	4	Saygı	4
	Doğruluk	3	Doğruluk	1
	Sabır	3	Ahlak	1
	Vatanseverlik	1	Güven	1
	Güven	1	Sabır	1
	Yardımsverlik	1		
	Çalışkanlık	1		
Temizlik	1			
Toplam		46	Toplam	34

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin öncelikli değer sıralamasında ilk üç sırayı saygı, hoşgörü sorumluluk ve sevgi değeri aldığı görülmektedir. Velilerin ise çocuklarında öncelikle adalet, dürüstlük ve vatanseverlik değerlerinin kazandırılması gerektiğine inandıkları göze çarpmaktadır. Ancak genel olarak öğretmen ve velilerin çocuklara öğretilmesini gerekli gördükleri değerlerin yardımsverlik, temizlik ve çalışkanlık değeri hariç benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öncelikli gördükleri değerlere ilişkin görüşlerinden örnek alıntılar aşağıdaki gibidir:

Kazandırılması gereken öncelikli değerler olarak saygı, saygı, saygı, sevgi, hoşgörü ve adalet olarak sıralayabilirim. Saygıyı defaten tekrarladım çünkü öğrencilerimizde ve toplumumuzda bu değer konusunda sıkıntılar var. Örnek vermek gerekirse karşımızdakini dinlemesini bile bilmiyoruz. Öğretmenimize, büyüklerimize karşı gün geçtikçe yozlaşıyor ve saygı göstermede kusur eder hale geliyoruz. Diğer değerler konusunda işimize gelirse diye değil içi dışı bir olarak bu değerleri öğrencilerimize aktarmalıyız.” (Ö-7)

“Kazandırılması gereken öncelikli değerlerin sevgi, saygı, hoşgörü ve dürüstlük olarak sıralayabilirim. Bizin toplum olarak vazgeçemediğimiz ama zamanla yozlaştığımız bu değerlerin ivedi olarak ele alınması gerektiğini ve etkili bir şekilde öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö-9)

Velilerin öncelikli değerlere ilişkin görüşlerinden örnek alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Dürüstlük, vatanseverlik, adalet ve sevgi öncelikli olarak kazandırılması gereken değerlerdir. Etrafımızda dürüst olmayan esnaf, vatanına ihanet eden kolluk güçleri, çalışanına kötü davranan ve adil olmayan yöneticiler, insanları sadece

makamları için seven insan modelleri oldukça ve biz bunları gördükçe bu toplumun değişmesi ve yaşanabilir bir yer olması adına başta saymış olduğum değerlerin ivedi olarak öğretilmesi gerekliliğini düşünüyorum.” (V-2)

“Dürüstlük, adalet ve vatanseverlik. Bana sorulan sorunun önem derecesine göre sıralaması bana göre budur. Dürüstlük çünkü bize, toplumumuza içten, samimi insanlar lazım Sözü özü bir verdiği sözü tutan ve sözünün arkasında uran insanlara ihtiyacımız var. Adalet dedim çünkü, adil yöneticilere, adil hâkimlere adil işverenlere ihtiyacımız var. Vatanseverlik dedim çünkü, vatanını, milletini sevmeyen yaşadığı toprağa, çevreye her türlü zararı verebilecek potansiyel güçtür. Bu gibi sebeplerden dolayı bu ilk üç terimi sıraladım. Bu sırayı ve kazanımları uzatıp gitmek mümkündür. Bütün değerlerimiz değerlidir ancak benim için bu üç değer çok anlam ifade ettiği için bu sıralamayı yapma gereği duydum.” (V-6)

Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada ilkokulda verilen değerler eğitimine ilişkin sınıf öğretmenleri ve velilerin bakış açıları nitel araştırma deseninde incelenmiştir.

Değerler eğitimine ilişkin öğretmen ve veli farkındalığı, değerler eğitimi programının uygulamadaki etkililiği ve değerlerin öncelik sırasına ilişkin öğretmen ve veli bakış açısı adı altında toplam 3 tema ve farklı kodlar altında toplanan betimsel ve içerik analizi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Değerler eğitimine yönelik öğretmen ve veli farkındalığına ilişkin görüşmeye katılan tüm öğretmenler ve veliler değerler eğitiminin oldukça önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu açıdan eğitimin ailede başlayıp öğretim sürecinin okulda ve öğretmenlerle devamı niteliğinde olduğu göz önüne alındığında öğretmenlerin ve velilerin düşüncelerinde ortak olması söz konusu sürecin başarısı ve işleyişi açısından oldukça önemli görülmektedir.

Literatür incelendiğinde benzer araştırma sonuçları göze çarpmaktadır. Örneğin Çelikkaya, Başarmak, Filoğlu ve Şahin (2013) veliler ve öğretmenler ile gerçekleştirdikleri çalışmada velilerin de öğretmenlerin de önemli gördükleri değerleri bir şekilde aktarmaya çalıştıklarını ve ancak okul ve ailede bir bütünlük olursa bu işte başarılı olacağını vurgulamışlardır. Söz konusu çalışmada değerlerin önemine ilişkin öğrenci velisinden bir alıntı “*çocuğum matematikten başarısız olabilir fakat iyi bir insan niteliği taşımaktadır, öğretmenler bunun farkında olmalı*” sözleriyle çalışmada değerlerin önemini dile getirmiştir. Benzer şekilde Tay ve Yıldırım (2009) veliler ile yaptığı çalışmada sosyal bilgi-

ler öğretimi programlarında değer eğitiminin önemine istinaden velilerin değer aktarımı hususunda kendilerini ve okulları yeterli gördükleri, değer eğitiminin öncelikli olarak ailenin sonra da okulun işi olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Üstün yetenekli öğrencilerin velileriyle yapmış olduğu görüşmeler sonucunda Sezer (2016)'de değerler eğitiminin veliler tarafından önemsendiğini ve değer eğitiminin hükümetlerin eğitim politikalarına göre değişmeyip yaşam boyu sürdürülmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenler genel anlamda değerlerin aktarılmasının önemli olduğunu dile getirmişler, bununla da kalmayıp iki öğretmen değerlerin nasıl aktarılacağına dair hizmet içi eğitim alma gereksinimlerinden ve şube öğretmenlerinin derslere girmesinin daha etkili olacağından bahsetmişlerdir. Bir öğretmen de bu eğitimin okul öncesi eğitimle birlikte daha erken yaşlarda başlanmasının da önemine vurgu yaparak akademik başarıyla eş değer düşünülmesi gerektiğinden söz etmiştir.

Değerlerin önemine ilişkin tümüyle olumlu görüş sergileyen öğretmenler, değerlerin uygulamadaki etkililiğine ilişkin programın istenilen düzeyde etkili olmadığı kanaatinde ortak fikir beyan etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı programlarda yer alan değer kazanımlarının soyut kalmasından dolayı birçoğunun uygulanmadığı, bu sebeple uygulamaların öğrencileri süreçte aktif kılmak somut ve görsel materyallerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bununla birlikte değerler eğitiminin süresinin net ve kesin olmamasından ötürü derslerde gereken zamanın ayrılmadığını, kazanımların yaş ile doğru orantılı olarak muhteviyata eklenmesi gerektiğini, değerlerin disiplinlerle ilişkilendirilip mümkünse ders haline getirilmesi (zorunlu veya seçmeli) gerektiği bu şekilde uygulanabilirliğin artacağı ve kazanımların işlerlik kazanacağını, tepeden inme program yerine daha yerel ve daha okul ihtiyaçlarına göre oluşturulmuş konu, amaç ve değerlerin içeriğe uygun dağıtıldığı, değerler eğitiminin en az akademik eğitim kadar önem gördüğü, ölçme değerlendirmesinin yapıp girdilerin ve çıktıkların zümre öğretmenler toplantısı gibi toplantılarda ele alındığı bir program yapılmasını önermişlerdir. Akbaş (2008)'in on bir yıl önce yapmış olduğu çalışmada da yapılandırmacı eğitimde ve değerlerin öğretiminde değer eğitimi akımlarından hangisi temel alınıp benimsenirse benimsensin öğrencilerin aktif olmasının gerektiği, öğrencilerin dikkatini ilgili değere çekecek, değer hakkında düşünmesini sağlayacak, kendi değerlerini açığa çıkaracak öğrenme-öğretme etkinliklerine ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Bu açıdan bakıldığında da sonuçların eldeki çalışma sonuçlarıyla benzer olması sürecin işlerliğine dair kıyaslama imkânı sunması açısından manidardır.

Görüşmeye katılan veliler öğretmenlere oranla daha olumlu bir tablo sergile-seler de okullarda uygulanan değer eğitiminin kısmen etkili olduğu kanaatine varmışlardır. Etkililiğini davranışa dönüklük derecesiyle değerlendirerek değer kazanımı sürecinde dış faktörlerin etkisini önemle vurgulamışlardır. Bu çalış-mada da belirtildiği üzere çocuklarda temel değerleri geliştirmek ilk önce anne ve babaların daha sonra eğitimcilerin görevidir. Çocukta yanlış gelişmiş bir de-ğeri arzulanan başka bir değerle değiştirmek, yeni bir değeri yerleştirmekten çok daha zordur (Bal, 2004). Birçok çalışmada da (Akbaş, 2008; Baydar, 2009; Doğanay, 2009; Yel ve Aladağ, 2009) değerler eğitiminde etkili faktörlerin ba-şında aile ve öğretmenin geldiği ve bu faktörleri arkadaş, çevre, dini kurumlar ve medya vb. gibi diğer faktörlerin izlediği ifade edilmektedir.

Araştırmada diğer bir bulgu olarak saygı, dürüstlük, hoşgörü, sorumluluk, sevgi, adalet, doğruluk, sabır, vatanseverlik, güven, yardımseverlik, temizlik ve çalışkanlık değerlerinin öğretmenler tarafından; adalet, dürüstlük, vatanseverlik, sevgi, hoşgörü, saygı, doğruluk, güven ve sabır değerleri de veliler tarafın-dan çocuklara kazandırılması gerekli öncelikli değerler olarak ifade edilmiştir. Bu açıdan öğretmen ve veli görüşlerinin aynı zamanda öğretim programlarında yer alan temel değerlere vurgu yapması yönüyle önem arz etmektedir. Ancak dostluk ve öz denetim değerlerine değinilmemesi dikkat çekici bir bulgu niteliği taşımaktadır.

Tay ve Yıldırım (2009) velilerinin sosyal bilgiler dersinde değer eğitimi ko-nusundaki görüşlerini belirleme amacıyla Kırşehir’de nicel bir çalışma gerçek-leştirmişler ve veliler önem sırasıyla en çok saygı (80), vatanseverlik (64), dü-rüstlük (47), sevgi (41), ahlaklı (inançlı) olma (39) ve temizlik (37) değerlerini kullandıkları; en az da özgürlük (4), adil olma (5), duyarlılık (6) ve sağlıklı olmaya önem verme (7) değerlerini ifade etmişlerdir. Yiğittir (2010) İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerleri saptamaya yönelik yaptığı çalışmasında velilerden çocuklarına en çok kazandırılmasını istedikleri 10 değeri sıralayacakları anket oluşturmuştur. 317 öğrenci velisinden oluşan araştırma grubunda uygulanan çalışma sonucunda; ailelerin okulda en çok aile birliğine önem verme, çalışkanlık, bayrağa ve İstiklal Marşı’na saygı, vatanseverlik, sorumluluk, dürüstlük, doğruluk, saygı, yardımseverlik ve cesaret değerlerine öncelik verdikleri; ailelerin bu değerleri tercih etmesinde sos-yo-ekonomik düzeylerinin etkili olabileceği; ailelerin değer tercihi ile Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan doğrudan verilmesi gereken değerlerin büyük ölçüde tutarlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arpacı (2014)’da öğretmen

ve veli gruplarıyla çalıştığı araştırmasında öğretmenlerin en önemli gördükleri değerlerin sırasıyla “dürüstlük”, “adalet” ve “doğruluk” değeri olduğu, velilerin en önemli gördükleri üç değer “dürüstlük”, “adalet” ve “saygı” değeri olduğu görülmüştür. Araştırmada öğretmen ve velilerin en önemli gördükleri değerlerin örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Beldağ, Özdemir ve Nalçacı (2017) veli görüşlerine göre yedinci sınıf öğrencilerinin öğretim programında yer alan farklılıklara saygı, vatanseverlik, estetik, dürüstlük, bilimsellik, adil olma ve barış değerlerini kazandıklarını ve bu değerlere uygun davranış sergilediklerini ortaya koymuştur.

Özetle görüşülen öğretmenlerin ve velilerin özel ya da devlet okulu fark etmeksizin okullarda verilen değer öğretimine ilişkin bakış açılarının olumlu olduğu ve sürdürülmesi gerekliliği yönünde birleştiği göz önüne alınarak değerler eğitimine ilişkin farkındalığın her iki taraf için de oldukça yüksek olduğu kayda değer bir bulgu özelliği taşımaktadır. Öğretmen ve veli görüşlerinin çocuklara öncelikli olarak kazandırılması gereken değerler yönüyle benzer fikirlere sahip olmaları ve çocuklarının bu yönde gelişimini desteklemeleri oldukça önemlidir.

Öneriler

Değerler toplumu oluşturan bireylerin hayata bakışını yansıtmaktadır. Bir bakıma toplumun aynası gibidir. Milletçe geleceğe emin adımlarla yürümek ve erdemli bir nesil yetiştirmek istiyorsak değer eğitimini tesadüflere bırakmadan planlı ve programlı bir şekilde yapmamız gerekmektedir. Bu açıdan programların uygulayıcıları olarak öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Ancak değerleri kazandırmak sadece okulun ve öğretmenlerin görevi değildir. Çocuğun doğmasıyla birlikte ailede başlayan değerler eğitiminin toplumdaki tüm paydaşlar tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle toplumda bilinç ve farkındalık yaratılması ve en önemlisi birliktelik sağlanabilmesi için kitle iletişim araçları, medya ve öğretim kurumları arasında iş birliği yapılabilir. Sigarayla bırakma, antibiyotik kullanımı vb. toplumu ilgilendiren konularda yapılan uygulamalarda olduğu gibi değerler eğitime yönelik kamu spotları hazırlanarak herkeste farkındalık yaratılabilir ve bu sayede okul içinde ve dışında uygulamalarda bütünlük yaratılabilir.

Değer eğitimi sürecine seminerler, konferanslar gibi eğitsel faaliyetlerle öncelikle ailelerin etkin katılımları sağlanabilir. Değerler eğitimi uygulamalarında sürece ailelerin de dahil edilip katılımın yüksek olduğu sosyal paylaşımlar ve geniş kapsamlı sosyal sorumluluk projeleri kapsamında etkinlikler okul mü-

dürü, sınıf öğretmenleri ve rehberlik öğretmenleri vb. paydaşların iş birliği ile yapılabilir.

Değer eğitiminin okullarda eğitim sürecinde öğrencilere öğretim programları aracılığıyla doğru ve etkili bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Kazanımların ilköğretim seviyesine göre soyut kaldığı, sadece okulun bu değerleri aktarmada tek başına yeterli olmadığı göz önüne alınarak farklı bölge okullarında çalışan öğretmenlerden alınacak görüşler doğrultusunda her bölgeye veya okula kendi programını oluşturma imkânı verilip değerlere ilişkin kazanımlar ihtiyaçlara göre belirlenebilir. Öğrenme-öğretme sürecinde uygulamalı, bol örnekli ve alternatif etkinliklerle öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı sağlanabilir. Ek olarak her bir değer öğretimine ilişkin öğretmenlere yol gösterici kılavuz kitaplar ihtiyaca yönelik olarak hazırlanabilir.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekteşme derecesinin değerdendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 927.
- Arpacı, M. (2014). Öğretmen ve velilerin İDKAB dersinde değerler ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri Diyarbakır örneği, *Marife, Yaz*, 107-121.
- Aslan, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(25), 203-227.
- Ateş, F. (2013). *İlköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ateş, B. ve Haspolat, N. K. (2017). *Eğitimin amaçları ve işlevleri*. Kağan, M. ve Yalçın, S. (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş, 173-18. Ankara: Pegem indeksi.
- Avcı, N. (2007). *Toplumsal değerler ve gençlik*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bal, U. G. (2004). Çocuklar ve değerler eğitimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*. 45, 18-20.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan sorunların değerdendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Beill, B. (2003). *İyi çocuk, zor çocuk Doğru davranışlar çocuklara nasıl kazandırılır?* (C. Yorulmaz, Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Beldağ, A., Özdemir, Ü. ve Nalçacı, A. (2017). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılmasına ilişkin veli görüşleri, *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 318-326.
- Çelikkaya, T., Başarmak, U., Filoğlu, S. ve Şahin, B. (2013). Teacher –parents' relations in the efficiency of the value education, Science Direct 5th World Conference on Educational Sciences, *Procedia (WCES 2013) Social and Behavioral Sciences* 116, 1106 – 1113 1877-0428.
- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(9) (2018, 20 Şubat). Erişim adresi: <http://PAREOnline.net/getvn.asp?v=2&n=9>
- Doğanay, A. (2009). *Değerler eğitimi: Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Fidan, N. ve Erden, M. (2001). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Gözel, Ü. ve Dinçer, B. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Halstead, J. M., ve Taylor J. M. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Köylü, M. (2007). *Küresel bağlamda değerler eğitimine duyulan ihtiyaç*. Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı (1.baskı), İstanbul: Dem Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2 ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sağlam, A. (2016). Değerler eğitiminin öğrenci davranışlarına etkisinin veli görüşlerine göre incelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 723-742.
- Sezer, Ş. (2016). Velilerin üstün yetenekli öğrencilerin değerler eğitimine ilişkin görüşleri, *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, *Journal of Gifted Education Research*, 4(2), 29-47, ISSN: 2147-7248.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 21(2).
- Tay, B. ve Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/ Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), Summer, 1499-1542.
- TTKB (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız Üzerine*. Ankara (2018, 25 Mart). Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/201707/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf.
- Yaman, E. (2014). *Değerler eğitimi, eğitimde yeni ufuklar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Yel, S. ve Aladağ, S. (2009). *Sosyal bilgilerde değerlerin öğretimi*. Mustafa Safran (Ed.). Sosyal Bilgiler Öğretimi, 118-145. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 207-223.

Extended Abstract

Investigation of Primary School Teachers and Student Parents' Views on Values Placed in Primary School Programs (1-4)

Beste DİNÇER, Corresponding Author, Assistant Professor.
Adnan Menderes University, Faculty of Education.

Email: bdincer@adu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-9264-3665

Ümit GÖZEL, Specialist.

Adnan Menderes University Rectorate.

Email: umit.gozel@adu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-6391-0998

Introduction

Curriculum in schools should have undergone some revisions and changes according to the needs of the public, schools and people. As the latest remarkable revision in Turkey, which done on the 13th of January 2017, was emphasized that curricula needed some major changes for affective domains about value education given in schools. Form this point of view, our education system the schools and the teachers that are people who has roles in the implementation of this process have important duties for value education.

In this context, educational institutions are important in what is regarded important and what is not important; how to live, how to transfer values to daily life etc. in formal and informal ways. For this reason, implicitly or explicitly, our schools are the institutions that are obliged to teach our values either specified or not specified in the programs. Of course it is a fact that the acquisition of these values is not only limited to schools and education programs, but also

plays an important role in reinforcing the values obtained by the family and the environment.

For this reason, it is aimed to examine the opinions of the teachers and the parents of the students in the primary school programs (1-4) about the values education in the primary schools in this study. It is a kind of case study. This study was conducted to reveal the feelings, thoughts, perceptions, concerns, opinions and suggestions of teachers and parents. In this sense, determining the existing situation about value teaching, examining the functioning of the program and its deficiencies within the framework of the views of teachers and parents are considered important in terms of providing different perspectives.

The Purpose of The Research

The main purpose of the research was to examine the opinions of the class teachers and the parents of the students in the “Primary School Programs (1-4)”. For this purpose, the study had three sub-problems. These were stated as below:

1. What was the awareness of teachers and parents about the values?
2. What were the views of teachers and parents about the effectiveness of the values in the current program given in the primary school period?
3. How did teachers and parents rank primary values that should be placed in the primary school period?

Methodology

Research Model

This research was a case study designed by qualitative research aiming to reveal the current situation of values education practices in primary schools by teachers and parents. Case studies have been defined and classified in various ways by different researchers; however, the common point of the definitions is expressed as an in-depth study of a situation (Subaşı & Okumuş, 2017).

Participants

This study was carried out with the opinions of 10 class teachers working in private and public schools in Aydın city center and 10 parents who have children

studying in these schools. The maximum diversity sampling method was made in the selection of the participants. As for the scope of the interview, different types of schools and groups were included in the study. As appropriate sampling method, in the selection of the study group, considering convenience of time and transportation two schools were identified, one of which was from a state, the other was from private school. Then, teachers and parents working in these schools were interviewed on a voluntary basis.

Data Collection Tool

The data related to the research were collected by semi-structured interview form which was formed by the researchers. In the process of structuring the interview form, literature review was done with values education, the related researches and theses were examined and after the approval of two subject area experts, questions were formed. The pilot application of the form was carried out with two of class teachers and two parents of students in the primary school. After 2 randomly selected interview forms were coded by the investigator himself and the other encoder, the consistency between the analyzes (consensus / consensus + disagreement) was examined with the formula $\times 100$ by Miles & Huberman (1994). The coefficient of agreement was calculated as .95 for the teacher interview form and .90 for the parent interview form. These results were considered reliable for the research. In addition, the participants were given the codes to increase the reliability.

Results and Discussion

In this study, views of the classroom teachers and parents about the values education in elementary school was examined in the qualitative research design. The following findings were obtained as a result of the descriptive and content analysis which was gathered under a total of 3 themes and different codes under the headings of; teacher and parent awareness about values education, the effectiveness of the values education program and the order of priority of values.

The findings of the first sub problem showed that the views of all teachers and parents in terms of the value education given in the schools were positive and needed to be maintained, it is noteworthy that awareness of values education is quite high for both sides. It can be seen as a significant development in terms of healthy functioning of the practices and that teachers and parent opinions have

similar ideas in terms of the values that should be given priority to children and that they want their children to develop in this direction. In this respect, the fact that education starts in the family and the teaching process continue in schools, teachers are considered as important in terms of the success and functioning of the process.

Although the parents who participated in the interview showed more positive attitude than the teachers, they concluded that the value education in schools was partly effective. They emphasized the effect of external factors in the process by evaluating their effectiveness with the degree of behavior. In many studies (Akbaş, 2008; Baydar, 2009; Doğanay, 2009; Yel and Aladağ, 2009), it was stated that family and teacher came first among the factors influencing the values education, also friends, environment, religious institutions and media and so on were among other factors.

Another finding in the research was that teachers expressed the values of respect, honesty, tolerance, responsibility, love, justice, truthfulness, patience, patriotism, trust, helpfulness, cleanliness and diligence as values of priority that should be given to children by parents in their speech. Similarly, the values of justice, honesty, patriotism, love, tolerance, respect, accuracy, trust and patience were also expressed as values of priority that should be given to children by parents. From this point of view, it is important that the views of teachers and parents were also emphasized on the basic values in the curriculum. The findings of Arpacı (2014) and Özdemir & Nalçacı (2017)'s studies show similarities with our research by in this regard. However, it is noteworthy that friendship and self-control values were neither mentioned by the teachers nor the parents.

Recommendations

According to the results of the teachers' views, a kind of needs analysis should be done based on the program. Then along with these requests and complaints, teachers could be given a freedom to create their own program based on each region or school type. It is recommended to evaluate the program outputs, reorganize the content, the integration of national and spiritual values into the content by taking into account the regional differences. In other words, values education issues and achievements should be designed according to our society structure and today's conditions and it should be given by local based flexible curriculum.

Along with primary school teachers, advisory teachers and principals, families and media should be involved in the values education process for the effectiveness of the program. In order to achieve this objective, valuable educational seminars, conferences, social responsibility projects can be designed with high levels of attendance.

Montessori Eğitim Yaklaşımının Din Eğitimine Uygulanması: Godly Play Örneği*

Application of Montessori Educational Approach to Religious Education: The case of Godly Play**

Cemil ORUÇ, Sorumlu Yazar, Doç. Dr.

İnönü Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi.

Email: cemil.oruc@inonu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-9870-8597

ISSN: 11303-880X

e-ISSN: 2667-7504

<http://ded.dem.org.tr>

Geliş/Received: 10.04.2019

Kabul/Accepted: 01.08.2019

Makale Yayın: 25.12.2019

Makale Türü/Article Type:

Araştırma/Research

Atıf/Citation: Oruç, C. (2019). Montessori eğitim yaklaşımının din eğitimine uygulanması: Godly Play örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (38), 235-266. **DOI:** 10.34234/ded.552117

*Bu çalışma İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince desteklenmiştir. Proje Numarası: SBA-2019-1743

** This study was supported by Research Fund of the Inonu University. Project Number: SBA-2019-1743

Öz: Maria Montessori çocuk eğitimi konusunda hem teorik hem de uygulamalı birçok çalışma gerçekleştirmiştir. Montessori'nin çalışmaları incelendiğinde hem çocuk eğitiminde hem de -çok bilinmemekle birlikte- din eğitiminde özgün girişimlerde bulunduğu görülür. Çalışmamız; Montessori'nin din eğitimi konusundaki uygulamalarını farklı yönleri ile ele almayı, Jerome W. Berryman'ın geliştirdiği *Godly Play* yaklaşımını teorik temeller ve uygulama süreçleri açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler doküman inceleme yolu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, Montessori'nin yaklaşık 20 yıl kaldığı Barselona'da kurduğu okulda uygulamalı din eğitimine ayrı bir önem verdiği görülmüştür. Sistematik ve teorik bir din eğitiminin değil, çocukların gelişim düzeylerine göre düzenlenmiş uygun bir çevrede ve okul ortamında, tecrübeye ve çalışmaya dayalı bir din ve maneviyat eğitiminin mümkün olduğunu uygulamalı olarak göstermiştir. Onun eğitim anlayışını daha sistematik bir hale getiren Berryman, bazı yönleriyle Montessori geleneğinden ayrılmakla birlikte, temelde Montessori'ye dayanan erken çocukluk dönemi din eğitiminin Protestan yorumunu geliştirmiştir. Bu yaklaşımda; İncil kıssalarının sınıf ortamında uygun materyaller ile sergilenebileceği ve bunların çocukların dünyasına dâhil edilebileceği iddia edilir. Bunu sağlamak için ayinlerden ziyade çocukların Tanrı'nın kelamı ile baş başa kalacakları ve ilgili materyalden kendi anlamlarını çıkaracakları Montessori sınıfları düzenlenmiştir. Çalışma sonucunda söz konusu yaklaşımın uygun yöntem ve içerik düzenlemeleri ile diğer dinler için de kullanılabileceği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Maria Montessori, Jerome W. Berryman, Godly Play, Erken çocukluk.

&

Abstract: Maria Montessori carried out both theoretical and practical studies on child education. When Montessori's studies are examined, it is seen that she made original contributions both in education of children and - although not very well known – in religious education. The purpose of this study is to examine the different aspects of Montessori's practices on religious education and to examine the *Godly Play* approach developed by Berryman in terms of theoretical foundations and application processes. Qualitative research method was used for this purpose. Data was collected through document review. At the end of the study, it is concluded that Montessori gave special importance to applied religious education in the school she founded in Barcelona where she stayed for 20 years. She practically demonstrated that it is possible to study

religion and spirituality based on experience and work in a suitable school environment which arranged according to the level of development of children, not a systematic and theoretical religious education. Berryman has developed her educational approach and made it more systematic. Although he has diverged markedly from the Montessori tradition, he has developed a Protestant interpretation of early childhood religious education. In this approach; it is claimed that the Bible stories can be included with appropriate materials in the classroom environment and they can be introduced to the world of children. In order to achieve this goal, the classes should be organized as Montessori's style, where children would be left alone with the word of God, and they would get meaning from the material themselves. As a result, it can be argued that this approach can be used for other religions with appropriate method and content arrangements.

Keywords: Maria Montessori, Jerome W. Berryman, *Godly Play*, Early childhood, Religious education.

Giriş

Eğitim alanında 20. yüzyılın en önemli aktörlerinden biri olan Maria Montessori (1870-1952) tıp alanındaki çalışmalardan eğitim ile ilgili konulara yönelmiş ve çocuk eğitimi konusunda kendi dönemi için oldukça ileri sayılabilecek birçok uygulamanın öncülüğünü yapmıştır. Montessori'nin eğitim anlayışı kendi döneminde olduğu gibi günümüzde de hala bazı güncellemelerle geçerliliğini korumakta ve etkisini sürdürmektedir.

Montessori eğitim yaklaşımı çerçevesinde din eğitimine ayrıca önem vermiş, bu konuda bazı uygulamalar gerçekleştirmiştir. Bu konudaki yaklaşımını Barselona okulunda gerçekleştirdiği uygulamalarda görmek mümkündür. Montessori kendisinin kurduğu bu okulda çocukların dini uygulamalarını gerçekleştirebilecekleri bir şapel kurmuş, bunu çocuklar için dekore etmiş ve uygulamaları yürütmesi için bir rahip görevlendirmiştir (Montessori, 1965'ten akt., Berryman, 2013a, s. 38). Dua etmek ve ayin düzenlemek gibi birçok din eğitimi uygulamasını kendi kurduğu bu okulda gerçekleştiren Montessori'nin yaklaşımları ölümünden sonra daha da geliştirilerek okuldaki din eğitimi uygulamalarına sistematik bir şekilde aktarılmıştır.

Maria Montessori hem çocuklar üzerinde gerçekleştirdiği uygulamalar hem de öğretmen eğitimleri kapsamında verdiği kurslardan yola çıkarak din eğitimi konusunda bazı kitaplar hazırlamıştır. 1929'da *The Child in the Church*,

1931’de *The Life in Christ*, 1932’de *The Mass Explained to Children* adlı kitapları yayımlanmıştır (Kramer, 1983, s. 329). Ancak Montessori’nin din eğitimi konusundaki uygulamalarının daha sistematik hale getirilip uygulamaya kavuşması, kendisinden sonra, onun üçüncü ve dördüncü nesil yorumcuları tarafından gerçekleştirilmiştir. Üçüncü nesil Montessori yorumcularından Sofia Cavalletti (1917-2011) ve dördüncü nesil yorumcularından Jerome W. Berryman eğitim metodolojisi bakımından doğrudan Montessori geleneğine dayanan din eğitimi yaklaşımlarını geliştirmişlerdir (Berryman, 2013a, s. 38).

Bu makalede, Montessori’nin din eğitimi konusunda gerçekleştirdiği çalışmalar ile Berryman’ın O’nun eğitim ve din eğitimi teori ve uygulamalarından yola çıkarak geliştirdiği din eğitimi yaklaşımı incelenecektir. Bu çerçevede erken çocukluk ve çocukluk dönemi din eğitiminin genel eğitim ile bütünlük bir şekilde gerçekleştirilme imkânı bu alanda yapılan bilimsel çalışmalar ışığında tartışılacaktır.

Montessori ve Din Eğitimi

Maria Montessori İtalyan bir doktor ve eğitimcidir. 1910’da kendisini tamamen eğitim konularına adanmış ve bu tarihten itibaren çocukların eğitimi ile ilgilenmiştir. 20. Yüzyılın ilk yarısında Avrupa’da yaşanan siyasi ve ideolojik gelişmeler sebebiyle birçok ülkeye göç etmek zorunda kalmıştır.

1907’de Roma’da çocukların eğitimi amacıyla bir okul açan Montessori, başlangıçta engelli çocuklara dönük çalışmalarını daha sonra tüm çocukların eğitimine uyarlayarak bu konuda bir çığır açmıştır. Montessori çocukların özellikle doğuştan sahip olduğu bazı özellikler ve yeterliliklere vurgu yapmış, buradan hareketle eğitim yaklaşımını sistematikleştiren bazı uygulamalar geliştirmiştir. Montessori bu yaklaşımı ‘kozmetik eğitim’ kavramıyla temellendirir. Ona göre bu yaklaşım insana empoze edilen bir ideal olarak sunulmak yerine, sürekli gelişme halinde olan içkin bir hakikat olarak sunulmalıdır. Çünkü insanın bir ideali zorla kabul etmesi düşünülemez. Bu bakımdan ideal bir eğitimin, insanın kendisinde doğuştan var olan bir gerçekliğe ve bu gerçekliğin yüceltilmesine göre düzenlenmesi gerekir (Montessori, 1991, s. 61’den akt., Cavalletti, 2000, s. 33).

Montessori’nin eğitime yüklediği anlam bazı olguların dışarıdan çocuğa aktarılması veya çocuğun bunları olduğu gibi almasına dayanan klasik yaklaşımın tamamen dışındadır. Montessori 1916 Noel arifesindeki ayından sonra yakın arkadaşları Anna Maccheroni’ye şu ifadeleri kullanır: “Beni anlamayan birçok kişi,

beni sadece çocukları izleyen, onları öpen, onlara peri masalları anlatan duygusal bir romantik zannediyor. Bunlar beni bezdiriyor. Ben Rousseau gibi bir idealist değil, titiz bir bilim muhakkikiyim. Çocuktaki adamı keşfetmeyi, ondaki gerçek insani ruhu görmeyi, yaratıcının tasarımını görmeyi isteyen kişiyim. Bu da bilimsel ve dini hakikattir. Benim çocuğa herhangi bir şey öğretmeye ihtiyacı yoktur. Uygun bir çevredeki çocuk, ruhu deforme olmadığı sürece, bana birçok şey öğretir ve manevi gizemini bana yansıtır.” (Kramer, 1983, s. 251).

Montessori'nin bakış açısında çocuk eğitimi çocukların uygun bir çevrede kendilerini ifade etmelerine dayanır. Çünkü çocuklar gerçek doğalarını uygun bir ortam içerisinde sergilerler. Bu koşullarda her çocuk düzene eğilimli, derin konsantrasyon, öz denetimli ve öğrenme isteklisi olarak gelişir. Montessori'de çocuklar bu alan içerisinde bir özgürlüğe sahiptir. Bu özgürlük çocuğun her istediğini istediği zaman yapması değil, bir seçim yapması ve seçilen aktiviteye odaklanmasıdır. Çocuğun seçimleri ise yapılandırıcı aktiviteler ve materyaller arasında gerçekleşir. Kısacası çocuğun öğrenmesi yetişkinin dayatması ile değil, hazırlanmış bir öğrenme ortamındaki kişisel keşiflerle gerçekleşir (Berryman, 2002, s. 99).

Montessori'nin eğitim anlayışında oyundan ziyade çalışma temel kavramlardan biri olarak karşımıza çıkar. Onun terminolojisinde çalışma çocuğun belirli bir faaliyet içerisinde bulunması anlamına gelir. Ona göre oyun çocuğun sadece belirli yönlerini geliştirirken çalışma, onun bütün benliğinin derinliklerine iner. Çünkü çocuklar çalışırken hem ritim tutar hem de tekrar ederler. Bir çalışmanın bitmesini istemedikleri gibi bütün varlıklarını çalışmada sergilemeye çalışırlar. Kısaca çocuklar çalışmayı sever, çalışmayı yaşar, çalışırken eğlenir, çalışma aracılığı ile kendisini mükemmelleştirir (Standing, 1957, s. 130-138). Montessori'nin yaklaşımında çalışma, bir çocuğun kendisini ifade etmesinin en önemli aracı olarak görülmektedir. Çalışma çocukların geliştirdikleri spontane aktiviteler ile gerçekleşir. Montessori kendi rolünü maskenin ardındaki çocuğu keşfetmek için dikkatli gözlemler gerçekleştirmek ve çocuğun keşfedici yönünü açığa çıkarmak olarak açıklar (Berryman, 1980, s. 296). Buradaki gözlem, çocuğun fiziksel özelliklerinin ölçülmesi, aile görüşmeleri, çocuğun yoğunlaşma düzeyi, materyalleri kullanma düzeyi, çocuğun gerçekleştirdiği spontane hareketler gibi çok yönlü eğitim tekniklerine dayanır. Bu yöntem ve teknikler sayesinde öğretmen çocuğun neyi bilmek istediğini ve onunla nasıl iletişim kurulması gerektiğini öğrenir. Bunun için çocuğun yeteneklerine göre hazırlanmış doğal bir eğitim ortamına ihtiyaç vardır. Bu ortamda nesnelere, sembollere, dekor

gibi çocuğu geliştiren birçok unsur yer almaktadır. Böylesi bir ortamda, çocuk kazandırılmak istenen davranışları, teorik olmaktan ziyade, geniş ve çeşitli deneyimler aracılığıyla öğrenir.

Çocuklar için hazırlanmış çevre, aynı zamanda onlara belli bir alan içerisinde özgürlükler sunar. Bu ortam içerisinde öğretmenin müdahalesi sınırlıdır ve sadece müdahale etmesi zorunlu olan durumlar için söz konusudur. Çocuklar bariz bir yanlış davranışta bulunmadığı sürece öğretmen müdahale etmez. Ancak müdahale grup içerisinde oyun tarzında olmalı ve çocuğun kendi hatasının farkına varması sağlanmalıdır. Montessori yaklaşımında ödül ve cezanın belirgin bir yeri yoktur. Ona göre eğitimde ödül veya ceza öğretici tarafından uygulanan etkili yöntemler arasında değildir. Asıl ödül bir şeye dâhil olmanın mutluluğu, asıl ceza ise bir şeyden mahrum kalmanın üzüntüsü olmalıdır (Schmid, 1970, s. 172).

Montessori İtalya'da karşılaştığı bazı problemlerden dolayı 1916 yılında en önemli takipçilerinden Anna Maccheroni'nin girişimi ile uzun süre kalacağı Barselona'ya yerleşir. Kaynaklarda Montessori'nin bu döneme kadar doğrudan din eğitimi ile ilgili bir çalışmasına rastlanmamaktadır. Bununla birlikte 1910 yılında akademik pozisyonlarından istifa edip, yakın arkadaşları ile birlikte Katolik kilisesine bağlı kalacağına ve hayatlarını çocuklara hizmet etmeye adayacaklarına dair bir yemin ettikleri bilgisine rastlıyoruz (Berryman, 2013a, s. 34). Ancak yaklaşık 20 yıl kaldığı Barselona'da Montessori, kendi eğitim yaklaşımını uygulama konusunda birçok çalışma yapmış, din eğitimi konusundaki fikirlerini daha ziyade burada geliştirmiştir. Montessori'nin bu çalışmalar kapsamında kendine özgü müfredatlar geliştirdiği ve bu konuda öğretmenlere din eğitimi konusunda bazı seminerler verdiği bilinmektedir. Bu anlamda Barselona okulu onun din eğitimi yaklaşımı konusunda bizlere birinci elden veriler sağlamaktadır.

Montessori'nin din eğitimine olan ilgisinin temelinde onun çocukta doğal olarak var olduğuna inandığı dini bir hissin (*religious sentiment*) mevcudiyeti konusundaki düşüncesi yer alır. Ona göre bu hissin geliştirilmesi ve din eğitiminin bu argüman üzerinden temellendirilmesi gerekir. İnsanların bu hissten yoksun bırakılması onların ruhsal gelişimini olumsuz etkiler. Bu sebeple dini hissin insan yaşamındaki doğal yerinin korunması ve geliştirilmesi gerekmektedir (Berryman, 1980, s. 301). Bunun yanında öğretmenlerin bu konuda özel bir eğitim almaları da zorunludur. Çünkü Montessori'nin yaklaşımının önemli bileşenlerinden biri de çocukların manevi eğitimleri sırasında yetişkinlerin

rehberliğine duyduğu ihtiyaçtır. Bu eğitim mutlaka bir yetişkin rehberliğinde yapılmalıdır (Berryman, 2013a, s. 18). Montessori bunun bir seçenek ya da tercih durumu olmadığını, aksine bir gereklilik olduğunu belirtir. Çünkü ona göre din eğitimi, çocukların eğitimine dahil edilmediğinde iki problemin belirmesi muhtemeldir: Ahlaki yaşantıda denge kaybı ve dini fanatizm. Montessori'ye (1912, s. 373) göre dini fanatizm, maneviyattan mahrum kalan bir hayatın doğal sonucudur.

Montessori'nin din eğitimi uygulamalarını gerçekleştirdiği Barselona'daki okulun bulunduğu ortam aslında çocuğun doğa ile iç içe olduğu bir eğitim ortamıdır. Montessori'nin biyografisini hazırlayan Rita Kramer, buradaki okulu şöylece tasvir etmektedir: Okul ferah zemini, bahçeleri, meyveligi, palmyelerle uzayan yollarıyla geleneksel İspanyol mimarisini temsil eden eski bir yapı idi. Bahçesi çeşmeler, kulübeler, hayvanlar için barınaklar ile donatılmıştı (Kramer, 1983, s. 250). Okulun bulunduğu yerleşkenin bizim için asıl önemli yönü, okulun içerisinde din eğitimi açısından oldukça önemli kabul edilen bir şapelin yapılmış olmasıdır.

Eğitim ortamında bir şapelin varlığı ve bu şapelin özellikle çocukların dini eğitimi açısından düzenlenmiş olması Montessori'nin eğitim ve doğallık arayışının açık bir göstergesidir. Çünkü onun din eğitimi uygulamaları semboller, simgeler ve kavramların yaratıcı kullanımlarından hareket etmekte, hatta bunların daha da ötesine geçmektedir (Berryman, 1980, s. 306). Montessori'nin din eğitimi anlayışında okul ve kilisenin bir arada bulunduğu, başka bir deyişle ikisinin de mevcut konumlarından çıkarak daha doğal bir öğrenme ortamına dönüştüğü bir mekân arayışının varlığı göze çarpmaktadır. Buradan hareketle Montessori'nin çocukların dini yaşantıyı deneyimleyebilecekleri ve inancın derin gerçekliğini hissedebilecekleri bir mekân tasarladığı anlaşılıyor (Stonehouse, 2006, s. 174). Montessori çocuğun din eğitiminin gerçekleştirileceği mekânı 'atrium' kavramıyla ifade eder. Bu düzenleme çocuğun öğrenme ortamının özel olarak bir mekânda sürdürülmesi anlamına gelir. Montessori aslında bu düzenlemeyi kilise ile sınıf arasında ara bir mekân olarak planlamıştır. Ancak burası ne akademik bilgi verme yeri ne de dini öğretim yapma mekânıdır. Burası her şeyden önce dini yaşamın sergilendiği bir ortamdır. Burası aynı zamanda çocuğun çalışacağı bir ortamdır ve Tanrı ile girilen bir sohbetin özel bir mekânıdır (Cavalletti, 1992, s. 56).

Montessori öğrenme ortamının kendi eğitim anlayışına göre düzenlenmesi için mekânın tasarımı, özellikle de okul içerisinde bulunan şapelin iç mima-

risiyle özel olarak ilgilenmiş, bu çerçevede bazı yerel sanatçılar ile görüşmüş, bu görüşmeler ışığında şapelin içini bazı heykel, resim ve bir dizi materyallerle donatmıştır. Burada dini anlamı olan birçok materyal çocukların kullanabilmesi için küçültülmüştür. Bu düzenlemelerin amacı çocukların günlük hayatlarında gerçekleştirdikleri birçok doğal ve sıradan etkinliği okulda da gerçekleştirebilmelerine imkân sağlamaktır. Bunların başında dua ve bazı ayinlerin yapılması gelmektedir. Burada çocuklar özellikle dua sırasında, birçok somut nesneyi kullanmakta daha da önemlisi, böylesi doğal bir ortamda aynı hissiyatı yaşayan çocuklarla birlikte deneyimlerini paylaşmaktadır (Schmid, 1970, s. 22). Buradan hareketle Montessori'nin duayı din eğitiminin temel bir konusu olarak gördüğü söylenebilir.

Barselona okulunda gerçekleştirilen din eğitiminin amacı çocuğa dini bilgi aktarmanın ötesinde günlük yaşamla ilgili doğrudan deneyimler sunmaktır. Bu amaçla okulda çocukların hem din eğitimi konusundaki faaliyetlerini planlamak hem de bu konu ile ilgili etkinliklerini gözlemlemek üzere bir rahip görevlendirilmiştir. Genç rahibin görevi dua ve bazı ayinler için gerekli hazırlıkları yapmaktır. Örneğin rahibin yapacağı faaliyetlerden biri, bazı Hıristiyan ayinleri için önceden gerekli eğitim ortamını hazırlamaktır. Ancak bu hazırlıklar bazen uzun bir sürece yayılabilir. Çünkü bir ayin için kullanılan her şeyi çocuklar bizzat kendileri hazırlarlar. Örneğin ekmek yapmak için gerekli buğdayı okulun bahçesinde yetiştirirler. Ekilen buğday olgunlaştığında bunu toplayıp renkli şeritlerle bağlarlar ve un yapmak için hazır hale getirirler. Ardından bunlar hamur haline getirilir ve her çocuk için hazırlanmış bir sembol ile işaretlenerek ekmek yapılır. Ayin için kullanılacak şarap da okulda yetiştirilen üzümünden hazırlanır. Bu üzümü çocuklar kendileri toplarlar. Bu çerçevede gerçekleştirilen faaliyetler din eğitiminin önemli bir yönünü oluşturur ve günlük hayatın olağan bir parçası haline getirilir (Montessori, 1965'ten akt., Berryman, 2013a, s. 38).

Montessori'nin bizzat kendisinin gerçekleştirdiği bu uygulamalardan yola çıkarak onun din eğitimi ile ilgili iki temel ilkedен hareket ettiğini söyleyebiliriz. Birinci ilke iyi bir eğitim ortamının Tanrıyı sevmeye ve onu tanımaya fırsat vermesidir. Çünkü yedili yaşlara kadar birbirlerini seven ve tanıyan insanlar, Tanrı'yı sevmeye ve tanıma konusunda bir altyapı kazanmış olurlar (Montessori, 1949, s. 413). İkinci ilke ise Tanrı'nın varlığını çevremizdeki birçok doğal olgudaki sembolizmde görebilme imkânıdır. Bir ağacın büyümesi, bitkilerin yeşermesi, bir tohum, ortak yapılan eylemler veya bir masanın etrafında oturup birlikte yemek yeme gibi birçok sembol Tanrı'yı anlatmanın en iyi yoludur (Schmid, 1970, s. 170).

Montessori'nin Barselona'daki tecrübelerini yansıtan en önemli eseri *The Child in the Church*'tür. Bu eser ilk olarak Montessori tarafından 1922'de Napoli'de 52 sayfalık bir kitapçık şeklinde yayımlanmış (I bambini viventi nella Chiesa-The Children Living in the Church), Standing 1929'da bu kitapçığın 191 sayfalık daha geniş versiyonunu hazırlamıştır. Eser nihayet 1965'te de son ve en kapsamlı biçimiyle yayımlanmıştır (Kramer, 1983, s. 328). Kitabın 1965 baskısı Montessori'nin metninin yanında onun yorumcularının katkılarını da içeren bölümle birlikte 224 sayfaya ulaşmıştır (Berryman, 2002, s. 98). Yine Montessori henüz hayatta iken 1931'de *The Life in Christ*, 1932'de ise *The Mass Explained to Children* yayımlanmıştır (Kramer, 1983, s.329). Montessori'nin çocuğun din eğitimi ile ilgili görüşlerini, sistematik olmasa da, genel anlamda bütün bu eserlerinden çıkarmak mümkündür.

Montessori yaklaşık 20 yıl kaldığı Barselona'dan İspanya'daki iç savaştan dolayı ayrılarak 5. Uluslararası Montessori Kongresi için İngiltere'ye gider. Burada daha ziyade Londra'daki bazı okullardaki din eğitimi konuları ile ilgilenir. Mother Isabel Eugenia'nın isteği ile 1936'da Assumption College'de din eğitimi üzerine dersler verir. *The Child in the Church* kitabının 1965 baskısındaki resimlere bakılırsa, Londra'daki St. Anthony's School'daki okul müfredatı ve materyaller açısından burada da özel bir eğitim ortamı oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Aynı şekilde İskoçya'nın Glasgow şehrinde de bu yaklaşımı benimseyen bir okul açılmış ve 300 çocuğun eğitim görmesi sağlanmıştır. Sözü edilen kitapta bu okulun resimleri de mevcuttur (Berryman, 2002, s. 101).

Montessori yorumcularından Cavalletti, Montessori'nin kendi kullandığı din eğitimi örneklerinden yola çıkarak şu değerlendirmelerde bulunmaktadır: Çocukların dindarlığı o kadar güçlüdür ki olumsuz çevre koşullarından kolay kolay etkilenmemektedir (Cavalletti, 1992, s.32). Çevre sadece çocuğa uygun bir ortam sunmakla kalmayıp çocuğun dini gelişimine de önemli katkılar sağlamaktadır.

Montessori'nin ölümünden sonra onun din eğitimi yaklaşımı üçüncü nesil yorumcularından Sofia Cavalletti ve dördüncü nesil yorumcularından Jerome W. Berryman tarafından yeniden yorumlanarak sürdürülmüştür. Cavalletti, *The Good Shepperd* yaklaşımı ile katı bir şekilde Montessori yaklaşımına bağlı kalmış ve sözü edilen erken çocukluk dönemi din eğitimi yaklaşımını geliştirmiştir. Montessori geleneğini sürdürme konusundaki en önemli katkıların Cavalletti'den geldiği söylenebilir. Cavalletti, bu alana üç noktada katkı sağlamıştır: İlk olarak daha düzenli bir din eğitimi müfredatını yaygınlaştırmış, ikinci olarak bu yaklaşımı yaygınlaştıracak uluslararası organizasyonlar geliştirmiş, üçüncü ola-

rak da bu yaklaşımın metodolojisi için teolojik bir temel sağlamıştır. Berryman ise hem Montessori hem de Cavalletti'nin yaklaşımlarından hareketle *Godly Play* adını verdiği erken çocuklukta din eğitimi modelini geliştirmiştir.

Berryman'ın Erken Çocukluk Din Eğitimi Yaklaşımı: *Godly Play*

*Godly Play*¹⁹ erken çocukluk²⁰ ve çocukluk dönemi için hazırlanmış ve Hıristiyanlık esaslarına göre düzenlenmiş bir sınıf ortamında Hıristiyan din dili sistemini kullanarak hayatın amaç ve anlamını keşfetmede uzmanlaşmayı amaçlayan bir din eğitimi yaklaşımıdır (Grajczonek ve Truasheim, 2017, s. 174). Bu yaklaşım Montessori yorumcularından Jerome W. Berryman tarafından pedagojik olarak Montessori ve Cavalletti'nin görüşlerine, teolojik olarak da Paul Tillich ve Samuel Terrein'in yorumlarına dayanmaktadır. Bu yaklaşımın temel felsefesini ise kutsal metinlerdeki herhangi bir anlatımın oldukça küçük çocukların dünyasına hitap eden bir yönünün olduğu, bunun uygun eğitim yaklaşımları ile iyi bir rehberliğe dönüştürülebileceği anlayışı oluşturur.

Yaklaşım din dili sistemini kullanma ve çocuklarda manevi deneyimler geliştirmek için, varoluşsal problemlerin üstesinden gelmede Yarattıcı ile ilişki geliştirmek hususunda çocuklara ortam hazırlama ve fırsat yaratmayı amaçlamaktadır (Berryman, 1985, s. 125). Bunu da Montessori yöntemine uygun bir sınıf ortamında, kutsal metinler, kutsal anlatımlar, kıssalar, ayinsel faaliyetler gibi din dili sistemini edindirmeyi sağlayan araçlar ile gerçekleştirmeyi hedefler (Hyde, 2010, s. 507). Bu yaklaşımın ana çerçevesini Kutsal metinlerdeki anlatımlar aracılığı ile Hıristiyan yaşam tarzını göstermek, yaşatmak ve şekillendirmek oluşturur (Berryman, 2013a, s. 120).

Berryman, söz konusu eğitimci ve teologlardan etkilenmesinin yanı sıra kendisi de tıpkı Montessori gibi uzun süre hasta çocuklarla ilgili uygulamalı çalışmalar gerçekleştirmiştir. Özellikle de 1972'de İtalya'da Montessori Araştırmaları Merkezi'nde (Bergamo) sertifika almakla kalmamış aynı zamanda burada Montessori'nin din eğitimi ile ilgili uygulamalarından çok etkilenmiştir. Burada Montessori'nin din eğitimi anlayışını aynen sürdüren Cavalletti ile tanışan Berryman, Montessori'nin eğitim anlayışı ile ilgili şu değerlendirmelerde bulun-

19Bazı İngilizce ifadelerin Türkçe çevirileri kavramın ifade ettiği temel mantığı yansıtmadığı için yapılmamıştır. *Godly Play* ifadesi de bu sebeple çevrilmemiştir. Tanrısal oyun şeklinde Türkçeye çevrilebilecek bu kavramın, yaklaşımın özünü yansıtmadığı görülmüştür. Bu sebeple İngilizce ifade aynen korunmuştur.

20Erken çocukluk, early childhood ifadesinin Türkçe çevirisidir. Piaget'nin işlem-öncesi dönemine karşılık gelir ve yaklaşık olarak 2-7 yaş dönemi için kullanılır. 7 yaşından itibaren çocukluk dönemi başlar (Bkz., Santrock, 2009, s. 217)

maktadır: ‘Nasıl bir din eğitimi yapılması gerektiği ile ilgili hayalini kurduğum şeyin Montessori’nin bizzat kendisi tarafından anlaşılmaya başlandığını gördüm.’ (Berryman, 1985, s.124; 1991, s. 26; Hyde, 2011a, s. 342).

Berryman, İtalya’da hem Montessori eğitim anlayışını incelemiş hem de bu anlayışı din eğitimine uygulayan Cavalletti ile tanışarak ilerleyen yıllarda iyi bir meslektaş dayanışması gerçekleştirmiştir. 1973’te Amerika’ya döndükten sonra Montessori anlayışına göre eğitim veren bazı okullar ile diğer okullarda dersler vermiştir. Bu süre içerisinde kendine özgü bir din eğitimi yaklaşımını geliştirmeye ve uygulamaya çalışmıştır (Hyde, 2013a, s. 3-4). Bu konudaki çalışmalarını 1991’de *Godly Play* adlı çalışmasıyla somutlaştırmış ve bunun yanında birçok uluslararası çalışmaların içerisinde bulunmuştur (Hyde, 2013a, s. 5). Günümüzde bu din eğitimi yaklaşımı başta ABD ve Avusturalya olmak üzere, Meksika, Kanada, İngiltere, İskoçya, İspanya, Finlandiya, Almanya ve Kenya gibi birçok ülkede uygulanmaktadır (Hyde, 2011a, s. 341).

Yaklaşımın Temelleri

Goldy Play, Montessori’nin de ifade ettiği üzere çocukta doğal bir maneviyatın varlığını kabul eder ve bu temel tez üzerinden hareket eder. Söz konusu manevi yetenekler rehberlik edilmediği takdirde eksik ve işlenmemiş olarak kalır (Hyde, 2013a, s. 11). Montessori’ye (1912, s. 373) göre bu yeteneklerin geliştirilmemesi ilerleyen yıllarda radikalizme yol açar. Buradan hareketle Berryman (2013a, s. 1), çocukların, henüz resmi bir din eğitimi pratiğinden geçmeden önce, manevi deneyimlere sahip olduğunu ifade eder. Bu deneyimlerin sergilenmesi ve manevi gelişimin tamamlanabilmesi için uygun bir ortama ve rehberliğe ihtiyaç vardır (Ratcliff ve Ratcliff, 2010, s. 20).

Montessori kendisinden önce eğitim tarihinde uzun süre kabul gören ve çocuğun eksik bir varlık olduğu, geleceğin yetişkini olması için tamamlanması gerektiği şeklindeki ‘boş bir levha’ yaklaşımına karşı çıkar (Kramer, 1983, s. 251). Berryman, çocukların boş kaplar olarak görülmesi ve yetişkinler tarafından bazı doktrinler ile doldurulması şeklindeki yaklaşımın tamamen dışında, Montessori’nin belirtmiş olduğu çerçevede bir din eğitiminin mümkün olduğunu belirtir. Ona göre çocuğun ihtiyaç duyduğu şey, onların zihinlerini bazı bilgi veya varsayımlarla doldurmak değil, aksine kendi Tanrı deneyimlerini tanımlama ve yansıtma için uygun bir dili kullanmayı öğretmektir (Hyde, 2013a, s. 2).

Berryman’a göre Hıristiyan din dili sisteminin birçok yönü vardır. Bunları sistematik olarak, kimlik kazanma (kutsal hikâyeler), Hıristiyan olmanın anla-

mını keşfetme (kıssalar), Hıristiyan toplumunun davranışlarına katılma (ayinsel hareketler), Tanrının gizemini doğrudan deneyimlemenin yollarını açma şeklinde özetlemek mümkündür (Hyde, 2013a, s. 2). Bütün bu süreçler hem pedagoji hem psikoloji hem de teolojinin verilerini kullanarak çocuğun kazanımlarına dönüştürülür. Bu yaklaşımın pedagojik temelini Montessori'nin eğitim anlayışına dayandığını belirtmiştik. Şimdi bu yaklaşımın psikolojik ve teolojik temellerini sırasıyla inceleyelim.

Godly Play'in psikolojik temellerinde özellikle oyun konusunda, Mihaly Csikszentmihalyi ve Donald W. Winnicott'un (1896-1971) yaklaşımlarının kullanıldığı görülmektedir (Berryman, 2009, s. 239). Psikiyatr Winnicott öğrenmelerimizin önemli bir kısmını oluşturan 'geçiş alanı' (*transitional space*) şeklinde isimlendirdiği bir alandan bahseder. Burada 'geçiş objeleri' sayesinde insan bilinç durumunun dışında, fakat hayat boyunca zihninde yer eden birçok nesneyi hatırlar ve bunları yaşar. İnsan bunlarla yaşamaktan rahatsız olmaz, üstelik bunları hayatı boyunca da unutmaz. Özellikle geçiş döneminde örneğin bebek ve çocukların en sevdikleri battaniye veya oyuncaklar hatırlanamayabilir; ancak bu tür nesnelere hatıra canlı bir şekilde yaşar ve bunların hatırası yetişkinlikte de devam eder (Berryman, 2013a, s. 92). Winnicott'un bu ayırımından hareket edildiğinde, dini bir sembol veya simgenin, kutsal hatırlatan herhangi bir nesnenin doğrudan bir geçiş objesi olması mümkündür. Bütün bu nesnelere çocukta kutsallığın temellerini oluşturur (Otto, 1958, s. 112).

Godly Play'in sınıf ortamındaki çeşitli materyaller, Winnicott'un belirttiği geçiş nesnelere fonksiyonu şeklinde düşünülmüş ve Otto'nun kutsallığı açığa çıkarışı ve geliştirici süreçleri ile uyumlu olarak yer almıştır. *Godly Play* sınıflarına giren bir insan, rafların somut eğitim materyalleri ile dolu olduğunu görür. Ancak bunlar sadece somut materyaller olarak görülemez. Çünkü bunlar Montessori'nin ifadesiyle 'duyusal materyaller'dir. Bu tür eğitim objeleri düşünceye dalma ile ruhu bilme ve akılla zihni bilmenin yanı sıra duyuları bilerek Hıristiyan dilinin imkânlarını öğrenmeyi sağlar. Bu materyallerin etkili olabilmesi için öğretmenin bunları geçiş objesi haline getirmesi gerekmektedir (Berryman, 2013a, s. 93).

Godly Play'in oyun konusundaki psikolojik temeli geçiş nesnelere ayırımına dayanmaktadır. Ancak bunun dışında gelişim psikolojisi konusunda Piaget ve Erikson'un kuramlarına da müracaat edilmektedir. Özellikle çocukların potansiyel olarak neleri yapabilecekleri konusunda sözü edilen psikologların görüşlerinden faydalanılmıştır. Ancak bu kuramların da bazı açılardan farklı prob-

lemeler taşıdığı belirtilir. Bu kuramlara yapılan en temel eleştiri gelişimin belli bir noktadan başlayıp belli bir doğrultuda ilerleyerek zirveye ulaşması tezine dayanan, çizgisel bir gelişim anlayışıdır. Bu yaklaşımın aksine *Godly Play*'de gelişimin karmaşık bir niteliğe sahip olduğu ve maneviyat gibi bazı yeterliliklerin erken yaştan itibaren gelişme gösterdiği varsayılır (Hyde, 2013a, s. 9).

Godly Play'in teolojik temellerini ise Samuel Terrein, Paul Tillich ve Paul Ricoeur gibi teolog ve yorumbilimcilerin görüşleri teşkil eder. Berryman bu konuda Hıristiyanlığın Katolik yorumunu benimseyen Montessori ve Cavalletti'den farklı olarak Hıristiyanlığın Protestan yorumunu benimser. Yine teolojik olarak çocuğun kutsallıkla ilişkili (*sacrament*) bir varlık olarak görülmesi temel ayrışma konularından biri olarak karşımıza çıkar. Berryman ayrıca eğitim süreçlerinde ayinlerden ziyade Tanrı'nın Kelamı üzerinde yoğunlaşır. Bu bakışın bir sonucu olarak çocuğun manevi gerçekliğe dil ve semboller aracılığıyla ulaşacağı düşünülür (O'Shea, 2018, s. 310-312). Bu konuda ayrıca çalışmalar yapmak mümkündür. Ancak biz burada kısaca bu yaklaşıma temel teşkil eden yönleriyle sözkonusu görüşlere kısaca yer vereceğiz.

Godly Play 'Tanrı'nın deneyimlenebileceği' teolojik kabulünden hareket eder. Bu herhangi bir yorumla veya anlatımla olabilecek bir durum değildir. Buna göre çocuklar Tanrı'yı dışarıdan kendilerine aktarılan bilgilerle değil, kendi günlük yaşamlarındaki deneyimlerle yaşar ve keşfederler (Berryman, 2013a, s. 82). Çocuklar zaten manevi varlıklar oldukları için, kendi benlikleri, diğer insanlar, doğa ve Tanrı ile ilişkiyi kendiliğinden kurarlar. Onlar bilginin ve varlığın uç noktalarında yaşarlar ve onların kendi yaşamlarının varoluşsal sınırları ile ilgili derin kaygıları vardır. Çocukların maneviyatı sözel olmadığı için, ihtiyaç duydukları şey Tanrı ile ilişkiyi ifade edecek bir dile sahip olmamalarıdır. İşte din eğitimi esas olarak bu dili kazandırmayı hedefler (Hyde, 2013b, s. 143).

Berryman din dilini halihazırda çevremizde deneyimlediğimiz dilin ötesinde, kişinin kendi varlığının ve kendilik bilgisinin sınırlarında varoluşsal dünya ile ilişkilendirir (Berryman, 1992, s. 21). *Godly Play*'in en önemli kavramlarından biri de işte bu varoluşsal sınırlardır. Bunlar: ölümle ilgili kişisel deneyimler, topluluk içerisindeki yalnızlık hissi, anlam arayışı, insan özgürlüğünün ne anlama geldiği ile ilgili tutumlar olarak sıralanabilir. Söz konusu varoluşsal meseleler yetişkinler için olduğu kadar çocuklar için de bir problem teşkil eder. Çocuklar bütün bu meseleleri, yetişkinler kadar olmasa da, kendi dünyalarında deneyimler ve kendilerine özgü bir dille ifade ederler (Berryman, 1995, s. 38). Yaklaşımın ölüm ve varoluşsal meseleler konusunda, varoluşsal psikoterapinin

etkilerini -özellikle de Irvin D. Yalom'un çalışmalarını- görmek mümkündür (Schwartz, 2019).

Godly Play bu temellerden hareketle Hıristiyan bir din dili sisteminin kutsal hikayeler, İncil kıssaları ve ayinsel ifadeler ile küçük çocuklara belli bir metodoloji eşliğinde anlatılabileceğini kabul eder. Bütün bu süreçler Tanrı'nın deneyimlenmesinde hayal gücünü geliştirme, düşünceye sevk etme, Winnicott'un bahsettiği şekliyle geçiş objeleri aracılığıyla oyuna dönüştürme gibi bir metodoloji kullanmayı gerektirir. Berryman'a göre bazı ilkeler gözetildiği takdirde, çocuklar varoluşsal meselelerle baş edecek şekilde, maneviyatlarını ve varoluşlarını ifade edecek din dili sistemini kazanırlar.

İlk olarak din dilinin şekillenmesi yazılan ve konuşulan dilin ötesinde çocukların duyuşsal olarak kullanabilecekleri özel bir dile dönüşmesi ile mümkündür. Bu durum kutsal metinlerdeki anlatımları basitleştirmek değil, aksine kıssaları, kutsal anlatıları ve ayinsel hareketleri çocukların ilgilenebileceği somut formlar haline getirmektir. Bir çocuk kendisine önceden sunulmuş reçeteler yerine sınıfta kendisine anlatılan kıssaların bazı somut formlarını yanibaşında bulabilmesi ve onlarla ilgili bir yönlendirme olmaksızın, bireysel yahut grupla birlikte bunlarla ilgilenmeli, bunlar üzerine konuşabilmelidir. Bu nesnel bir geçiş objesi olarak çocuğun manevi yaşantısını ve Tanrı deneyimini kolaylaştırır ve bu deneyimi kendine özgü sözcüklerle ifade etmesini sağlar.

İkinci olarak çocuklara sunulan din dili sistemi belli aralıklarla çocukların bu konuda önceden hazırlanmış materyallerle vakit geçirmesine izin vermelidir. Din dili, öğretim sürecinde varsayılan şeylerin yapılması konusunda her şeyden önce bazı pratikler gerçekleştirilmelidir. Bunlar Tanrı'yı bilme ve deneyimleme konusundaki temel kaynaklardır, kutsal anılar paylaşılır, nesilden nesile aktarılır, Tanrı ile ilgili bilgi sağlamaya teşvik edilir, kimlik şekillendirilir, insan davranışlarına anlam kazandırılır (Stewart ve Berryman, 1989, s. 24). Ancak *Godly Play*'in teolojik yorumunda kıssa veya kutsal anlatımlar çocuğun dünyasına bir amaç olarak sunulamaz. Aksine bunlar kişinin kendi bireysel hikâyesinin kutsal metinlerdeki ile buluşması ve çocuğun hayatında kendisine yardım eden, yol gösteren araçlar olarak sunulmalıdır. Kısaca kutsal metinlerdeki anlatımlar bir amaç değil günlük hayatın yol göstericileridir.

Üçüncü olarak çocuklar kutsal metinlerdeki anlatımlara bazı sanat formlarında yanıt vermeye ihtiyaç duyarlar. Bunlar hayal gücünü geliştirmede çocuğa önemli bir imkân sağlar. Ricoeur'un ifadesiyle hayal gücü insanı gerçekliğin en derinlerine ulaştırır yaratıcı süreçlerden biridir (Berryman, 2013c, s. 191).

Böylece çocuklar semboller dünyasındaki araçlar sayesinde din dilinin bir sentezine ulaşabilirler. Kıssadaki anlatımın canlandırılması, resmedilmesi veya başka bir sanat formunda ifade edilmesi hem yaratıcılığı ortaya çıkarır hem de maneviyatın gelişimini destekler.

Son olarak çocukların herhangi bir anlatıma verdikleri sanatsal yanıtlar, onlarda merak duygusunu geliştirir. Bu aşamada çocuklar verilen yanıtlardan hareketle farklı yorumlar çıkarma ve sentezlerde bulunma fırsatı yakalayabilir. (Berryman, 2001, s. 9; 2013b, s. 306; 2013d, s. 201-202). Cavalletti'nin (1992, s.138) ifadesi ile 'Çocuklar merak işaretleri ile gelişir.' Bunun için çocuklara sürekli bir şekilde merak soruları yönelmek yöntem olarak benimsenmiştir. Bu bakımdan kıssa yahut herhangi bir dini anlatımda çocuğun merakını uyandıracak konular başlangıç düzeyindeki sorularla çocuğa yöneltilir ve çocuğun bunları kendisinin yapılandırması beklenir (Stewart ve Berryman, 1989, s. 31). Bu sorular hem kıssadaki anlatım ile ilişkili, hem de çocuğun günlük yaşamı ile de doğrudan ilişkili olmalıdır.

Yaklaşımın Amaçları

Berryman'a göre din eğitiminin amacı hem çocukların hem de yetişkinlerin içtenlikle Tanrı'yı bilmeleri ve bunu varoluşsal mesele olarak anlam dünyalarına dâhil etmeleridir. Bunun için, din dili de kullanılarak, insanın kendi sınırlarını zorlaması ve kendisiyle yüz yüze gelmesi gerekir. Bu bakımdan Montessori yaklaşımına uygun olarak hazırlanmış bir çevrede, çocukların doğal ortamlarında oldukça erken yaşlardan itibaren din eğitiminin gerçekleştirilebileceği varsayılır. Berryman, Montessori'nin Barselona okulunda yaptığını daha sistematik hale getirir ve din eğitimi için en uygun mekânın ne kilise ne de klasik bir sınıf ortamı olduğunu belirtir. Ona göre Hıristiyan din dili sistemini öğrenmenin ideal ortamı, hem kiliseden hem de sınıftan bazı izlerin olduğu eğitim ortamı olmalıdır. Bu ortam kiliseden bazı izler taşımakla birlikte Montessori yaklaşımına göre düzenlenmiş bir sınıf ortamı olmalıdır. Böyle bir ortamda kişi gerçek yaşam deneyimleri ile dini deneyimler arasında ortak bir bağ kurarak dini deneyimi hayatın içinde sergiler (Berryman, 1991, s.7).

Godly Play yaklaşımı din eğitimi konusunda temel bazı hedefler belirlemiştir. Bunları şöylece sıralamak mümkündür:

Din eğitiminde çocuğun merak duygusunu geliştirmek için model oluşturmak. Çocukların çok meraklı varlıklar olduğu açıktır. Ancak onların merakını

yönlendirmek ve onları merakla değer konulara yönlendirmek için rehberlik etmek gerekir. Özellikle dini konulara yöneltilen ilgiler sayesinde, çocuklar salt bir tekrar veya bir konu hakkında konuşmanın ötesinde, din diline dâhil olurlar.

Çocukların Tanrıyı deneyimlemelerine yardım etmek. Çocuklar Hıristiyan geleneğinin diline nasıl dahil olacağı ve bunu hayatlarına nasıl aktaracağı konusunda özellikle desteklenmelidir. Bunun için gerekli hazırlıkların yapılması ve bazı araçların temin edilmesi gerekir.

Çocukların kendi çalışmalarını desteklemek. Çocuklar din eğitimi sınıflarında kendi çalışmalarını seçmeye ihtiyaç duyarlar. Yetişkinlerin problemlerinden ziyade çocukların kendi problemleri ile ilgili konulara yönelecekleri bir sınıf ortamı onlara yeterli motivasyonu sağlayacaktır. Çocuklar bu türden etkinliklerle varoluşsal sınırlarını aşmaya başlar ve ilgilerini bazı konular üzerinde yoğunlaştırmaya gayret ederler.

Bir topluluk içerisinde hareket etmek. Çocuklar din eğitimi sınıflarında birbirlerine ve birbirlerinin çalışmalarına saygı duyarak ve destekleyerek birlikte çalışmaya ihtiyaç duyarlar. Başta dua olmak üzere bireysel olarak gerçekleştirilen bazı uygulamaları topluluk olarak gerçekleştirmek din eğitiminin en önemli yöntemlerinden biridir. Burada bir topluluk içerisinde Tanrı ile olmanın en iyi yolu olan toplu duadır. Böylece dinin sosyal boyutlarını bir bütün olarak toplum içerisinde yaşama ve hayata geçirme imkânı bulur (Berryman, 1995, s. 17; 1991, s.60).

Yaklaşımın Uygulama Süreci

Godly Play, sınıf ortamında birçok Hıristiyan uygulamasını temsiller aracılığı ile sunar. Herhangi bir eğitim kurumunda -kreş, anaokulu veya ilkokul- bir sınıf Montessori ve Berryman'ın belirttikleri şekilde hazırlanır. Bu sınıf sadece *Godly Play* yaklaşımı için kullanılır. Sınıfın zemini öğrencilerin ayakkabılarını çıkarıp yere oturabilmeleri için halı ile kaplanmıştır. Sınıf öğrencilerin kendi seçimlerini yapabileceği uygulamalara müsait bir şekilde düzenlenir. Sınıfta öğrencilerin daire oluşturarak oturmalarını temsil eden bir işaret, Hıristiyan kıssaları ve semboller sistemini temsil eden materyaller raflara düzenli bir şekilde yerleştirilmiştir. Sınıfın duvarları Hıristiyan semboller sistemi ile döşenmiştir. Öğrencilerin dersten sonra serbest etkinlikler ve sanatsal faaliyetleri gerçekleştirebilecekleri küçük masa ve sandalyeler, kıssaları ifade etmede kullanılabilecek oyun hamurları, farklı renklerde kalemler, resim çalışmaları için ma-

teryaller bulunur. Kısaca sınıf ortamı kiliseye ait bazı temsillerin yer bulduğu, bununla birlikte eğitim-öğretim unsurlarının daha baskın olduğu bir şekilde düzenlenmiştir.

Öğrenciler sınıflara kalabalık gruplar halinde alınmazlar. Genelde 5-10 öğrenci birlikte sınıfa alınır ve eğitim kurumundaki her öğrencinin haftada bir kez bu sınıfa gelmesi beklenir. *Godly Play* sınıflarının öğrenci ve öğrenme ortamı dışında iki önemli unsuru vardır. Bunlardan ilki, çocukları kapıda karşılayarak içeri girme konusunda hazır olup olmadıklarını soran, ders bittikten sonra çocukların sınıfta kendi başlarına gerçekleştirecekleri çalışmalarda çocukların 'kendilerine yardım etmelerine' yardım eden, çocuklara ikramları hazırlamada yardım eden, dersin sonunda sınıftaki işleri biten çocukları isimleri ile çağıran ve dışarıda bekleyen velilere çocukların çalışmaları ile ilgili bilgi veren yardımcı öğretmendir. Bu öğretmen *doorperson* diye adlandırılır (Berryman, 1995, s. 23). İkincisi ise derste sunulacak materyalleri kontrol eden, daire oluşturulacak mekâna geçerek öğrencileri bekleyen, gelen çocukların uygun şekilde yerleşmelerine yardım eden, dersin sunumunu gerçekleştiren, ders esnasında çocukların kıssanın ruhuna dâhil olmaları için model oluşturan, çocukların serbest vakitlerinde çalışmalarını gözlemleyen, ikramdan sonra çocuklarla birlikte şükran ifadeleri kullanan, dersin sonunda çocukları birer birer karşısına alıp iyi insanlar olmalarını telkin edip onları takdis eden, çocukları uğurlayan ve çocuklar çıktıktan sonra da, kıssa ile ilgili materyalleri kontrol eden öğretmendir (Berryman, 1991, s. 93).

Godly Play yaklaşımında öğretmenin iyi bir teolog veya eğitim uzmanı olmasına gerek yoktur. Öğretmenin çocuklarla iletişim kurabilmesi için iyi bir gözlemci olması, daha da önemlisi Tanrı'nın insana olan sevgisinin gizemini anlamaya çalışarak saygıyla ve tevazuyla çocuğun yanı başında durabilmesi en önemli yeterlilik olarak görülmektedir (Schmid, 1970, s. 45; Hyde, 2011b, s. 25). Bunun dışında Montessori yaklaşımının en önemli öğretmen yeterliliği olarak gördüğü öz saygı da burada özellikle vurgulanır. Hatta bu yaklaşımda öğretmenin öz saygısı onun çocuklara olan saygısı kadar önemli kabul edilir (Berryman,1980, s. 298).

Godly Play yaklaşımı ilk dönemlerde daha uzun bir sürede gerçekleştirilmesine rağmen son dönemlerde yaklaşık 20 dakika ile sınırlandırılmıştır. Bu süre zarfında çocuklar grup halinde veya bireysel olarak bazı etkinlikler gerçekleştirir. Bu etkinlikler gelişigüzel bir şekilde değil Hıristiyanlık ayinlerinin (*Holy Eucharist* gibi) bir temsilini yansıtacak şekilde düzenlenmiştir. Bu süreçleri şöylece özetleyebiliriz:

Öğrenciyi selamlama. Yardımcı öğretmen kapıda bekleyerek her bir öğrenciyi selamlar ve onların içeri girmeleri konusunda hazır olup olmadığını sorar. Kapıda durma, çocukların bir yetişkin tarafından karşılanması ve hazır olduklarında çocukların içeri alınması, İsa ile ilgili bir anlatıma dayanmaktadır. Çünkü İsa kendisini derin gerçekliğe giden yolda bir kapı şeklinde nitelendirmiştir (Berryman, 1995, s. 21). Bu sebeple öğrencilerin Tanrının kelamını işitecekleri özel bir mekâna girdiklerini hissetmeleri ve hazır olduklarını söylediklerinde de öğretmenin bulunduğu yerdeki daireye dâhil olmaları istenmektedir.

Tanrı'nın kelamını işitme. Öğrenciler öğretmenin çevresinde daire oluştururlar ve öğretmen her bir öğrenci ile kısa bir konuşma yaptıktan sonra en son anlatılan kıssayı hatırlatır ve o günün kıssası ile ilgili ipuçları verir. Öğretmen her davranışında öğrencilerin merak duygusunu harekete geçirecek cümleler kurar. Anlatılacak kıssanın materyallerinin bulunduğu kutuyu açarak öğrencilerin bunları merak etmesini ve anlamlandırmasını ister. Öğretmen aslında kıssayı hikâye anlatır gibi anlatmaz. Çünkü bu yaklaşımda en etkili öğrenmenin bir şeyler hakkında konuşmak değil, göstererek yapılan uygulamaların olduğu varsayımından hareket edilir (Berryman, 1995, s. 43). Öğretmen bütün çocukların ortasına materyalleri dizer ve kıssanın özünü temsil eden noktaları materyaller eşliğinde sadece gösterir. Böylece çocuklara kıssanın özünden hareketle bunu kendi yaşamları ile ilişkilendirecekleri bir bakış açısı kazandırılmaya çalışılır. Bu yaklaşımda kıssalar; düşünülme deneyimleme konusunda çocuklara yardım eder, kültürel sınırlar olmaksızın hayata anlam vermede duyarlılık kazandırır, varoluşsal bir yaşam deneyimi sağlar ve daha da önemlisi kıssalar eğitime dâhil edilerek çocuklarda merak duygusu doğal olarak geliştirilir (Berryman, 1995, s. 39). Asıl amacı kıssa anlatmak olmamakla birlikte, öğretmen kıssaları bu bakış açısı ile sunmalı ve hedefinin anlatılardan hareketle çocuğun dünyasına nüfuz etmek olduğunu bilmelidir.

Derse yanıt verme. Öğretmen sunulan kıssa hakkında ne hissetmeleri ve düşünmeleri gerektiği konusunda çocuklara herhangi bir şey söylemez. Çünkü böyle bir müdahale çocukların kendi yorumlarından vazgeçmeleri ile sonuçlanabilir. Burada temel bakış açısı 'yaparak' öğrenmedir, aksine çocuğa dışarıdan bir şeyler anlatmak değildir (Berryman, 1995, s. 37). Bu süreçte öğretmen çocuklara kendilerine gösterilen kıssadan ne anladıklarını sorar ve bunun günlük hayatlarında nasıl bir yerinin olabileceğine dair cevaplar vermesini ister. Ancak çocuğun bu soruları cevaplayabileceği bir süreyi vermekten de geri kalmaz. Öğretmen kıssanın ana mesajı ile ilgili sorular yöneltir ve bu çerçevede çocuk-

lardan kıssadan ne anladıklarını ifade etmelerine destek olur. Genelde beş-altı öğrenci ile ders yapıldığı için her öğrenciyi kendisini ifade etme fırsatı verilir.

Merak uyandırma. Çocuğun derse yanıt vermesi ve kıssaya daha derinden dâhil olmasında merak uyandırma, bu yaklaşımın en önemli yönlerinden biri olarak görülmektedir. Öğretmen çocuğun kıssayı anlaması ve kendi hayatı ile ilişkilendirmesi noktasında bazı merak soruları ile çocukları yanıt vermeye çağırır. “Kıssanın en çok hangi bölümünü sevdiğini merak ediyorum”, “Kıssanın en çok hangi bölümünü önemli gördüğünü merak ediyorum” gibi yönlendirmelerle çocukların kendilerini ifade etmesi sağlanır (Grajczonek ve Truasheim, 2017, s.175). Bazen de sadece ‘Ben merak ediyorum ki...’ şeklinde bir ifade ile öğrencinin cümlelerin kalan kısmını tamamlaması beklenir. Ancak burada önemli olan nokta çocukların cevaplarının yargılanmaması ve değerlendirilmemesidir. Çocuğun kıssadan edindiklerine öğretmenin saygı duyması gerekir. Burada çocukların öğretmenin sözlerini aynen tekrarlamaları veya benzer ifadeleri kullanmalarından kaçınmak gerekir. Bu her ne kadar birçok öğretmenin hoşuna gitse de bu yaklaşımın amacı değildir (Berryman, 1995, s. 38).

Serbest çalışma. Merak sürecinden sonra çocuklar anlatılan kıssaya verecekleri cevaplar konusunda düşünmeye davet edilir. Bu bazen bir canlandırma bazen de bir resim yapma şeklinde olabilir. Bu aşamada çocuklar sınıfta serbest faaliyetlerde bulunurlar. İsteyen öğrenciler bir takım sanatsal faaliyetleri gerçekleştirir; örneğin kıssanın ruhuna uygun resimler yapar, isteyen öğrenciler de sınıfta Hıristiyan din dili sistemine ait sembol ve simgelerin bulunduğu raflara yönelir, önceki derslerde anlatılan kıssaların materyallerini incelerler. Bu süreçte yardımcı öğretmen de çocuklara rehberlik eder.

İkram hazırlama ve paylaşma. Ders bittikten sonra yardımcı öğretmen bazı öğrencilerle birlikte ikramlık hazırlar. Genelde bisküvi ve meyve suyu olan ikramlıkları öğretmenin çevresinde oturan öğrencilere yine öğrenciler dağıtır. Böylece çocukların birlikte yaşamayı ve paylaşmayı öğrenmeleri teşvik edilir. Çocukların ikramlarını yemeleri de yine İsa’nın havarileri geçirdiği ve Hıristiyanlıkta önemli kabul edilen ayinlerin bir sembolü olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca öğretmenin bütün çocuklarla birlikte geçirdiği bu vakit ‘öğretilenler anlar’ yakalamak açısından önemli kabul edilir. Çocuklarla birlikte gerçekleştirilen bu ortak faaliyetler, her ne kadar ders dışı faaliyetler olarak görünmekle birlikte derse dahildir ve Hıristiyan din dili sistemini kazanma açısından öğretilebilir anlar yakalama fırsatı sunar (Berryman, 1995, s. 77). Çocuklar ikramı bitirdiklerinde sınıflardan ayrılma vakti gelmiştir ve o günkü dersin amacına ulaştığı varsayılır.

Kutsama ve uğurlama. Öğretmen öğrencileri isimleri ile sırasıyla karşısına çağırarak onlar için dua eder. Bireysel olarak her öğrenci öğretmenin karşısına geçer ve kutsandıktan sonra yardımcı öğretmenin gözetiminde sınıftan çıkar (Berryman, 1991, s. 45, 87;1995, s. 82).

Değerlendirme

Montessori ve Cavalletti'nin geliştirdiği din eğitimi yaklaşımını erken çocukluk ve çocukluk dönemi din eğitimine uyarlayan Berryman kutsal metinlerdeki anlatıların çocukların günlük yaşamları ile ilişkilendirilmesi fikrinden hareketle *Godly Play* adını verdiği yeni bir eğitim yaklaşımı geliştirir. Kutsal anlatılar, kıssalar, semboller, simgeler ve ayinsel uygulamalar aracılığı ile Hıristiyan din dili sistemini kazandırarak Tanrı ile canlı bir ilişki geliştirmek ve bunu sürdürmek bu yaklaşımın en önemli amacıdır (Hyde, 1990, s. 123). Bunları sağlamak için entelektüel anlamda bir din eğitimine, uzman bir din eğitimcisine veya eğitim uzmanına ihtiyaç yoktur. Bunu sağlamak için, iyi gözlem yapan bir öğretmenin gözetiminde uygun materyallerle hazırlanmış uygun bir sınıf ortamı yeterlidir. *Godly Play* yaklaşımının uygulaması ve karşılaşılan problemler konusunda yapılmış çok fazla çalışma yoktur.²¹ Yapılan çalışmalardan hareketle bu yaklaşıma yönelik bazı eleştirileri kısaca değerlendirmek istiyoruz.

Çocukların geçiş nesnelere şeklinde oyun pedagojisi ile ilişkili olarak sınırlı süre zarfında söz konusu kazanımları elde etmesi mümkün müdür? Erken çocuklukta herhangi bir etkinlikte bireysel ve grup çalışmalarına çocukların dâhil olmaları için geniş vakitlere ihtiyaç vardır. Bu tür keşfetme faaliyetlerinin sınırlı zamanlarda sınırlı materyallerle gerçekleştirilmesi pedagojik olarak bir sınırlandırılmışlığa işaret eder. Eğer oyun veya diğer etkinlikler belirli bir durum ile sınırlandırılırsa bu sınırlılık kısa sürede aynı şeylerin tekrarına düşme ve dolayısıyla pasifleştirici bir sürece dönüşme riski taşımaktadır (Grajzonek ve Truasheim, 2017, s. 182). *Godly Play* yaklaşımında çocukların geçiş nesnelere ile oyun ortamında vakit geçirmeleri oldukça sınırlıdır. Bu sebeple özellikle kısaca anlatımından sonra çocukların yaklaşık beş dakika süren serbest vakitte oyun için gerekli vaktinin olmadığı görülmektedir.

Yaklaşımın en önemli kabul ettiği yönlerden biri de çocuklarda merak hissi-ni geliştirmek için 'öğretilebilir anlar' yakalamaktır. Berryman, yaklaşımın en önemli amaçlarından birinin çocuklarda din diline yönelik bir merak uyandırmak olduğunu belirtir. Bunun için de ders sürecinde öğretmen merak ifadelerini

²¹ Ülkemizde erken çocukluk dönemi din eğitimi konusunda son dönemlerde akademik bir ilgi gelişmiş durumdadır. Bu konuda kapsamlı bir karşılaştırmalı çalışma için Tosun ve Yıldız'a (2019) bakılabilir.

sıklıkla kullanır. Hatta bu sınıfta kullanılacak bazı soruların kalıpları da geliştirilmiştir. Ancak bu soruların da belirli ve sınırlı bir zaman diliminde çocuklarda merak duygusunu geliştirip geliştirmeyeceği tartışma konusudur.

Bu yaklaşımda sınıf pedagojisinin bir gereği olarak uygulanan ‘merak soruları’nın zoraki ve yapay durduğu şeklinde bir değerlendirme vardır (Grajczonek ve Truasheim, 2017, s. 181). Bu değerlendirme çocukların herhangi bir konuya ilgi göstermediği durumlar için geçerli olabilir. Ancak *Godly Play* yaklaşımının sınıflar için seçtiği kıssalar ve her bir kıssa ile ilgili materyaller çocukların birinci derecede ilgisini çekecek bir şekilde düzenlenmiştir. Aksine ‘şunu merak ediyorum’ şeklinde öğrencilerin verdikleri açık uçlu yanıtlar, çocukların kıssanın tamamını keşfetmede hayal gücünü geliştirmek için önemli bir fırsat sağlar. Bu sayede çocuklar bir metindeki ifadeler yerine metnin anlamına dâhil olurlar. *Godly Play*’da çocuğun kıssadan anladığı şeyler dışında ayrıca bilgi verilmediği için çocukların kendi anlayışlarını geliştirmesi teşvik edilmektedir (Grajczonek ve Truasheim, 2017, s. 172).

Diğer bir eleştiri ise bu yaklaşımın aynı dine inanan insanların oluşturduğu bir topluluk için geliştirildiğinden, okul öncesi veya temel eğitim kurumlarında uygulanamayacağı hususudur. Başka araştırmalarda bunun haklı bir eleştiri olmadığı, söz konusu yaklaşımın hem okul öncesi hem de okul çağı çocukları için uygulanabileceği, bazı ön hazırlıklar yapıldığı takdirde öğretmenlerin ve anne babaların bunu uygulayabilecekleri belirtilmiştir (Ratcliff ve Ratcliff, 2010, s. 56). Ancak bu açıklamalar *Godly Play* yaklaşımının farklı din mensubu ailelerin çocuklarının bulunduğu sınıf ortamında uygulanması problemlerine yeterli bir yanıt oluşturmamaktadır. Çünkü Elkind’in (1970) çalışması özellikle erken çocukluk ve çocukluk döneminde diğer dinlerin öğretilmesi konusunda bazı ipuçları vermektedir. Bu yaş dönemindeki çocuklar, aile ve yakın çevrenin inancını anlama sürecindedirler ve diğer dini inanışları anlamaya yönelik hazırbulunuşluk düzeyine ulaşmamışlardır. Bu sebeple bu yaklaşımın çok kültürlü ve çok dinli sınıflarda uygulanması bazı dini gelişim problemlerine yol açabilir. Yaklaşımın aynı din mensubu çocuklar için uygulanabileceği söylenebilir.

Öğretmenin rolü konusundaki bir diğer eleştiri ise *Godly Play*’in bir öğretmenin yapması gerekenler konusunda eksik kaldığı eleştirisidir. Bir öğretmenin planlamadaki etkisi, bazı başarı kriterleri geliştirme, öğrenci başarısı ile ilgili veriler toplama, bütün öğrencilerden geri bildirim alma, öğrencilerin kendi öğrenmelerini sahiplenmeleri için onları harekete geçirme gibi noktalarda öğretmenin kendi rollerini yerine getiremediği belirtilmektedir (Grajczonek ve Tru-

asheim, 2017, s. 183). Montessori yaklaşımında olduğu gibi *Godly Play*'de de öğretmenin rolü geleneksel öğretmenin rollerinden farklıdır. Öğretmenin iyi bir gözlemci olması ve bu gözlemler sayesinde çocuklarla iletişim kurabilmesi en temel öğretme yeterliliği olarak görülmektedir (Stonehouse 2006, s. 187). Ayrıca bu yaklaşımda öğretmenin iyi bir teolog veya eğitim uzmanı olması da gerekli görülmemiştir (Schmid, 1970, s. 45; Hyde, 2011b, s. 25). Görüldüğü kadarıyla *Godly Play*'de öğretmenin rolü iyi bir gözlem yapabilme ve öğrencilerde merak uyandırmadır. Ancak sadece bunların yapılabilmesi bile öğretmenliğin temel becerilerini gerektirir. Öğretmenlik sadece gözlem yapma ve merak uyandırmadan ibaret değildir. Gelişim psikolojisi araştırmalarına göre öğretmenlik için alan bilgisi ve pedagojik yeterlilikler temel ölçüt olarak belirtilir (Slavin, 2006, s. 3, 5). Bu ölçütler okul öncesi öğretmenliğinden yüksek öğrenime kadar bütün eğitim süreçlerini kapsamaktadır. Bu sebeple, erken çocukluk ve çocukluk dönemi din eğitimi öğretmenlerinin hem ilahiyat hem de eğitim bilimleri ve pedagojik formasyon alanlarında uzmanlaşmış olması gerekmektedir.

Godly Play'a yönelik bu eleştirilerin yanında, yaklaşımın çocuk maneviyatına önemli bir katkı sağladığı sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin çocuk maneviyatı konusunda önemli çalışmaları bulunan Catherine Stonehouse, *Godly Play* sınıfları ile bu eğitime katılmamış çocuklar üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında bazı değişkenler açısından bir karşılaştırma yapmıştır. Bu çalışmaya göre *Godly Play* sınıflarındaki çocuklar açık bir şekilde diğer çocuklardan manevi gelişim açısından daha yüksek puanlar elde etmişlerdir (Stonehouse, 2001, s. 38).

Stonehouse'un çalışmasında çocukların kıssaları somut materyaller ile öğrenmeleri ve her hafta bunları görmelerinin önemli bir gelişim sebebi olduğu görülmüştür. Araştırmacı diğer grup çocuklar için genel bazı resimler ve İncil anlatımları kullanmış, çocukların da bu tür anlatımlara aşina olmamalarından dolayı bazı zorluklar yaşadığını gözlemlemiştir. *Godly Play* yaklaşımının anlatılan kıssalara yaratıcı bir şekilde dahil olmaları ve oradaki anlamı keşfetmeleri konusunda çocuklara yardım ettiği açık bir şekilde görülmüştür. Bazı çocukların iki yada üç yıl bu yaklaşım çerçevesinde eğitim aldıkları, kıssalara oldukça aşina oldukları, buradaki materyalleri kullandıkları ve bu kıssaları günlük hayatlarında ve özellikle dualarında kullandıkları görülmüştür. Çocukların kıssa anlatımı konusunda da oldukça istekli oldukları gözlenmiştir.

Bu araştırmada *Godly Play* sınıflarındaki çocukların yaklaşık %35'inin kıssalar ve Tanrı konusunda merak geliştirdikleri görülmüştür. Aynı araştırma sonuç

olarak *Godly Play*'in çocuklara kıssaları dinleme ve onları yansıtma konusunda gerekli yer ve zaman sağladığını belirtir. Aynı şekilde bu okulda eğitim gören çocukların kıssaların anlamlarını merak etme, materyaller ile ilgilenme, kendi başlarına bu kıssalar ve materyaller ile çalışma, düşüncelerini ifade etme ve kıssanın anlamını keşfetme konularında da istekli oldukları görülmüştür (Stonhouse, 2001, s. 39, 41, 44).

Brendan Hyde'nin gerçekleştirdiği uygulamalı araştırmada ise, *Godly Play* sınıflarındaki çocukların 'manevi arayış' konusunda aktif bir katılımcı oldukları gözlemlenmiştir. Çocukların bu derslerden sonra hayatın anlamı ve amacı konusunda bir arayış içerisinde oldukları görülmüş ve bu arayışta çocuklar için neyin önemli ve değerli olduğu konusunda bazı düşüncelerin geliştiği tespit edilmiştir (Hyde, 2010, s. 515).

Hyde'nin değerlendirmesine göre kıssanın içeriği ile uyumlu bir şekilde gözlem yapan çocuk ortak bir yaratıcı faaliyette bulunmuştur. Bu da *Godly Play*'in en önemli amaçlarından biridir. Hyde'nin çalışması *Godly Play*'in özellikle iki açıdan çocuklara önemli destekler sağladığını göstermiştir: Bunlardan ilki çocukların önceki derslerde ele alınan kıssalara ait materyaller ile ilgilenmelerine fırsat verilmektir. Böylece çocukların geçmişte öğrendiği konular ile bir bütünlük kurmaları sağlanarak onların manevi gelişimi desteklenmektedir. İkinci olarak ise, çocukların kullanılan kıssayı sadece içselleştirmede aynı zamanda Hıristiyan din dili sistemini geliştirmek için kullandığı da görülmüştür. Burada özellikle çocukların kıssa anlatımı esnasında kullanılan dilin aynısını kullandıkları, böylece çocukların anlatılan olaya dâhil oldukları görülmüştür (Hyde, 2010, s. 516).

Sonuç

Sonuç olarak *Godly Play* pedagojik, psikolojik ve teolojik temelli bir din eğitimi yaklaşımı olarak yeterli sürenin olmaması, öğrenciyi merkeze alması, bazı kazanımları edinme konusunda yetersiz kalması bakımından eleştirilse de bu konuda yapılan farklı çalışmalarda bu yaklaşımın genel olarak başarılı bir din eğitimi uygulaması olduğunu ifade etmektedir. Hıristiyan din dili sistemini aktarması açısından özellikle sınıf ortamının buna uygun bir şekilde düzenlenmesi, kutsal metinlerdeki kıssa ve anlatımların bazı somut sembol ve simgeler aracılığı ile aktarılması, öğrencilerle birebir ilgilenebilecek bir sınıf ortamının oluşturulması, çocuk maneviyatı açısından ileri sayılabilecek bir durumdur.

Goldy Play doğrudan Hıristiyanlığı benimsetmeye dönük bir eğitim yaklaşımıdır. Sınıftaki bütün uygulamalar Hıristiyanlıktan izler taşır ve eğitimin her bir aşamasında Hıristiyan din dili sisteminin bir yönünü görmek mümkündür. Bu yaklaşımın din eğitimi ve öğretimi açısından diğer dinlere uyarlanması da mümkündür. Ancak bu konuda bazı ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekir. Bu ilkelere kısaca bakacak olursak;

(A) *Seçilecek kıssaların içeriği*. Erken çocukluk din eğitiminde kutsal metinlerdeki her kıssa veya anlatı kullanılamaz. Burada çocukların gelişim düzeyleri dikkate alınarak bir seçim yapmak gerekir. Ayrıca seçilen kıssanın bütün içeriklerinin de anlatılmasına gerek yoktur. Çünkü erken çocukluk dönemi, sistematik bir din eğitiminden ziyade bir ilgi uyandırma dönemidir. Bunun için de *Godly Play* yaklaşımında olduğu gibi çocukların merak duygularını geliştirecek ve canlı tutacak kıssalar tercih edilmelidir. Yine seçilen kıssaların çocukların günlük yaşamlarında bir karşılığının olması, dolayısıyla din ile günlük yaşam arasında bağ kurulabilecek bir içerik ve yöntemin seçilmesi gerekir.

(B) *Materyallerin Seçimi*: Kıssaların veya bazı dini simgelerin somut materyaller olarak hazırlanması, dini her konunun somutlaştırılabileceği anlamına gelmez. Çünkü küçük çocuklara dini öğretmek adına her türlü dini kavramı somutlaştırmak antropomorfik düşünce şeklini ön plana çıkarır ki bu özellikle İslam dini açısından bir problem teşkil eder. Bu sebeple materyalleri hazırlanacak kıssalar antropomorfizmi destekleyen unsurları değil, günlük yaşama dair unsurları içermelidir.

(C) *Sınıf düzeni*. Montessori yaklaşımına göre bir sınıf düzeninin, öğrencilerin kendi seçimlerini yapmaları, bu seçimler çerçevesinde etkinlikler gerçekleştirmeleri, görevlilerin desteğini alabilmeleri gibi konularda bir özgürlük alanı bırakması gerekmektedir. Bu düzenlemelerle çocuğun kendisini ayrı ve özel bir yerde olduğunu hissetmesi sağlanmalıdır. *Godly Play* yaklaşımı bu problemi pedagoji ve teolojiden bazı unsurları sınıf ortamına aktarmakla çözmüştür. Genel eğitim ortamında bir sınıfın sadece din eğitimi için ayrılması, dekore edilmesi, dini sembol ve simgelerle donatılması ve sınıfın Montessori eğitim yaklaşımına göre düzenlenmesi çocukta dolaylı öğrenmeyi destekler. Böyle bir sınıf düzenlemesi eğitim ile günlük yaşam ilişkisini kurmada doğal bir ortam sağlar.

(D) *Öğretmen tutumu*. Erken çocukluk din eğitimi yaklaşımlarının çocuklarda doğuştan bir kutsallık hissi veya manevi yönelim olduğunu kabul ettiğini belirtmiştik. Bu ön kabulden hareketle çocukların uygun bir çevrede maneviyatlarını açığa çıkaracağı varsayılmaktadır. Bu sebeple öğretmen bir inanç sistemini öğreten, çocukların dini konularda nasıl düşünmesi gerektiğini anlatan biri değil,

materyaller eşliğinde gösterilen kıssadan çocukların ne anladığını açığa çıkaran rehberdir. Bu sayede öğrencinin sahip olduğu manevi özü, kutsal metinlerdeki anlatımlar ile buluşturması ve bunu geliştirmesi beklenmektedir. Böylece öğretmen bu keşfetme sürecinde çocuğun manevi gelişimine rehberlik eder.

Kaynakça

- Berryman, J. W. (1980). Montessori and religious education. *Religious Education*, 45(3), 294-307.
- Berryman, J. W. (1985). Children's spirituality and religious education. *British Journal of Religious Education*, 7(3), 120-127.
- Berryman, J. W. (1991). *Godly Play-A way of religious education*. New York: HarperCollins Publishers.
- Berryman, J. W. (1992). Faith development and the language of faith, In D. Ratcliff (Ed.) *Handbook of Children's Religious Education*. Birmingham: Religious Education Press.
- Berryman, J. W. (1995). *Teaching godly play-the Sunday morning handbook*. Nashville: Abingdon Press.
- Berryman, J. W. (2001). The Nonverbal nature of spirituality and religious language, In J. Erricker, C. Ota ve C. Erricker (Ed.) *Spiritual Education-Cultural, Religious and Social Differences New Perspectives for the 21st Century*. Brighton: Sussex Academic Press.
- Berryman, J. W. (2002). *The Complete guide to godly play (1)-An imaginative method for presenting scripture stories to children*. USA: The National Council of Churches of Christ.
- Berryman, J. W. (2009). *Children and the theologians-Clearing the way for grace*. New York: Morehouse Publishing.
- Berryman, J. W. (2013a). *The Spiritual guidance of children-Montessori, godly play, and the future*. New York: Morehouse Publishing.
- Berryman, J. W. (2013b). Theologizing with children-A parable approach, In B. Hyde (Ed.) *The Search for a Theology of Childhood-Essays by Jerome W. Berryman from 1978-2009* (s. 291-311). Ballarat: Modotti Press.
- Berryman, J. W. (2013c). Imagination, In B. Hyde (Ed.) *The Search for a Theology of Childhood-Essays by Jerome W. Berryman from 1978-2009*, 191-194. Ballarat: Modotti Press.
- Berryman, J. W. (2013d). Caring for sick children: The parish, the hospital and theological play, in B. Hyde (Ed.) *The Search for a Theology of Childhood-Essays by Jerome W. Berryman from 1978-2009*, 195-206. Ballarat: Modotti Press.

- Cavalletti, S. (1992). *The religious potential of the child*. (Translated by, P. M. Coulter ve J. M. Coulter), Chicago: Liturgy Training Publications.
- Cavalletti, S. (2000). *The religious potential of the child 6 to 12 years old*. (Translated by, R. Rojcewicz & A.R Perry), Chicago: Liturgy Training Publications.
- Elkind, D. (1970). The origins of religion in the child. *Review of Religious Research*, 12(1), 35-42.
- Grajczonek, J. ve Truasheim, M. (2017). Implementing godly play in educational settings: A cautionary tale. *British Journal of Religious Education*, 39(2), 172-186.
- Hyde, B. (2010). Godly play nourishing children's spirituality: A case study. *Religious Education*, 105(5), 504-518.
- Hyde, B. (2011a). Montessori and Jerome W. Berryman: Work, play, religious education, and the art of using the Christian language system. *British Journal of Religious Education*, 33(3), 341-353.
- Hyde, B. (2011b). Berryman and the purpose of religious education: The significance of Berryman's approach to religious education for Catholic schools. *Journal of Catholic School Studies*, 83(1), 20-28.
- Hyde, B. (2013a). Teaching the Christians' strange language: Berryman, religious education and spirituality, In B. Hyde (Ed.) *The Search for a Theology of Childhood-Essays by Jerome W. Berryman from 1978-2009*. Ballarat: Modotti Press.
- Hyde B. (2013b). Preface to part three, In B. Hyde (Ed.) *The Search for a Theology of Childhood-Essays by Jerome W. Berryman from 1978-2009*, 143-144. Ballarat: Modotti Press.
- Hyde, K. E. (1990). *Religion in childhood & adolescence*. Birmingham: Religious Education Press.
- Kramer, R. (1983). *Maria Montessori-A biography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. (translated by, Anne E. George), New York: Frederick A. Stokes Company.
- Montessori, M. (1949). *The Absorbent mind*. India: The Theosophical Publishing House.
- Montessori, M. (1965). *The Child in the church*. (edited by, E.M. Standing), St. Paul, MN: Catechetical Guild.
- O'Shea, G. (2018). A comparison of catechesis of the good shepherd and godly play. *British Journal of Religious Education*, 40(3), 308-316.

- Otto, R. (1958). *The Idea of the holy*. (translated by, John W. Harvey), London: Oxford University Press.
- Ratcliff, D. ve Ratcliff, B. (2010). *ChildFaith-experiencing God and spiritual growth with your children*. Oregon: Cascade Books.
- Santrock, J.W. (2009). *Life-span development*. Boston: McGraw-Hill Companies.
- Schmid, J. (1970). *Religion, Montessori, and the home-an approach to the religious education of the young child*. New York: Benziger Inc.
- Schwartz, V. (2019). The theological differences between godly play and catechesis of the good shepherd. Erişim adresi: (06 Nisan 2019) <https://cctheo.org/occasional-papers>
- Slavin, R. E. (2006). *Educational psychology*. Boston: Pearson.
- Standing, E. M. (1957). *Maria Montessori-Her life and work*. California: Academy Library Guild.
- Stewart, S. M. and Berryman, J. W. (1989). *Young children and worship*. Louisville: John Knox Press.
- Stonehouse, C. (2001). Knowing God in childhood: A study of godly play and the spirituality of children. *Christian Education Journal*, (5)2, 27-45.
- Stonehouse, C. (2006). *Joining children on the spiritual journey-nurturing a life of faith*. Michigan: BakerBooks.
- Tosun, A. ve Yıldız, K. (2019). Erken çocukluk dönemi din eğitimi yaklaşımları üzerine karşılaştırmalı bir analiz. *Amasya İlahiyat Dergisi*, 12, 121-151.

Extended Abstract

Application of Montessori Educational Approach to Religious Education: The case of Godly Play

Cemil ORUÇ, Corresponding Author, Assoc. Prof.

Inonu University, Faculty of Theology.

E-mail: cemil.oruc@inonu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-9870-8597

Introduction

Maria Montessori (1870-1952), one of the most important actors of the twentieth century in education, focused on education. She pioneered many practices that could be considered quite advanced for her time on child education. Montessori also gave importance to religious education within the framework of her educational approach and carried out some practices in this regard. It is possible to see her approach on this subject in the practices he carried out in Barcelona school (Montessori, 1965; Berryman, 2013a, s. 38). Montessori's approaches, which carried out many religious education practices such as prayer and ritual at his own school, were further developed after her death and systematically transferred to religious education practices in the school. Based on Montessori tradition in terms of educational methodology, Jerome W. Berryman, fourth generation commentator, developed a religious education approach (Berryman, 2013a, s. 38).

Montessori and Religious Education

At the heart of Montessori's interest in religious education it lays her thought of the existence of a religious sentiment which she believes naturally exists in the child. According to her, this feeling should be developed and religious education should be based on this argument. Deprivation of people from this feeling adversely affects their mental and spiritual development (Berryman, 1980, s. 301; 2013a, s. 18). Montessori states that this is not an option or a preference, but a requirement. According to her, two problems are likely to arise when religious education is not included in the education of children: Loss of balance in moral life and religious fanaticism. According to Montessori (1912, p. 373), religious fanaticism is the natural consequence of a life deprived from spirituality.

The existence of a chapel in the educational environment and the fact that this chapel is arranged especially for the religious education of children is a clear indication of Montessori's quest for education and naturalness. Her practices of religious education are based on the creative use of symbols and concepts and even go beyond these (Berryman, 1980, s. 306). In Montessori's understanding of religious education, there is a search for a place where school and church are together, in other words, both of which have evolved from their present positions into a more natural learning environment. From this point of view, it is understood that Montessori designed a place where children can experience religious life and feel the deep truth of faith (Stonehouse, 2006, s. 174). Montessori expresses the place of child's religious education with the concept of 'atrium'. This means that the child's learning environment is maintained in a particular space. Montessori originally planned this arrangement as a different environment between church and class. However, this is neither a place of academic information nor a place of religious instruction. First of all, this is an environment where religious life takes place. It is also a place for the child to work and a special place for a conversation with God (Cavalletti, 1992, s. 56).

The aim of religious education at the Barcelona school was to provide the child with direct experience of everyday life rather than giving religious knowledge (Montessori, 1965; Berryman, 2013a, s. 38). We can say that, based on these practices, Montessori himself developed two basic principles of religious education. The first principle is that a good educational environment allows loving and experiencing God. Until the age of seven, children who love and know each other have gained a basis for loving and knowing God (Montessori, 1949, s. 413). The second principle is the possibility of feeling God's existence

in symbolism in many natural phenomena around us. Many symbols, such as the growth of a tree, the growth of plants are the best way of religious education (Schmid, 1970, s. 170; Berryman, 2002, s. 101).

Berryman's Approach to Early Childhood Religious Education: *Godly Play*

Godly Play is a religious education approach that aims to specialize in discovering the purpose and meaning of life by using the Christian language system in a classroom setting prepared for early childhood and childhood and arranged according to Christian principles (Grajczonek ve Truasheim, 2017, s. 174). This approach is based pedagogically on Montessori and Cavalletti's views and theologically on the comments of Paul Tillich and Samuel Terrein. The basic philosophy of this approach is that any narrative in the sacred texts has an aspect that appeals to the world of very young children and that it can be turned into good guidance through appropriate educational approaches (Berryman, 1985, s.124; 1991, s.26; Hyde, 2011a, s. 342).

Foundation of the Approach

Montessori states that every child has a natural spirituality. These spiritual abilities remain incomplete and inadequate unless guided (Hyde, 2013a, s. 11). According to Montessori (1912, p. 373), lack of development of these capabilities led to radicalism in later years. From this point of view, Berryman (2013a, p. 1) states that children have spiritual experiences before they go through a formal practice of religious education. Appropriate environment and guidance are needed to demonstrate these experiences and complete spiritual development (Hyde, 2013a, s. 2; Ratcliff and Ratcliff, 2010, s. 20; Kramer, 1983, s. 251).

According to Berryman, the Christian religious language system has many aspects. These can be summarized systematically as gaining identity, discovering the meaning of being Christian, participating in the behavior of Christian society and opening up the ways to experience the mystery of God directly (Hyde, 2013a, s. 2). With using pedagogy and theology, all these aspects can be an attainment.

The purposes of the Approach

Godly Play approach has set some purposes in religious education. These are as follows: To create a model to develop the child's sense of curiosity in religious

education, to help children experience God, to support children's own work and to act in a community (Berryman, 1995, s. 17; 1991, s.60).

Application Process of the Approach

Godly Play offers a variety of Christian practices in classrooms through representations. In any educational institution -kindergarten or elementary school- a class is prepared according to the advices of Montessori and Berryman. This class is only used for *Godly Play*. Students are not admitted to classes in crowded groups. In general, 5-10 students are admitted to the class together and each student is expected to come to this class once a week. The classroom environment has already been prepared in such a way that every student can do free studies on the story told to them. Courses are held in the following order: Greeting the student, hearing the word of God, responding to the lesson, arousing curiosity, working freely, preparing and sharing food.

Evaluation and Conclusion

Berryman, who adapted Montessori's educational approach to early childhood religious education, develops a new educational approach called *Godly Play* based on the idea that the narratives in the sacred texts are related to the daily lives of children. The most important purpose of this approach is to develop and maintain a lively relationship with God by acquiring the Christian religious language system through sacred narratives, parables, symbols and rituals (Hyde, 1990, s. 123).

In this approach, there is an assessment that 'curiosity questions' applied as requirements of class pedagogy are forced and artificial (Grajczonek and Truasheim, 2017, s. 181). This assessment can be accepted for situations where children are not interested in the topic. However, the stories chosen by *Godly Play* approach for the classes and the materials related to each story are arranged in ways that draw the attention of children (Grajczonek ve Truasheim, 2017, s. 172).

Another criticism is that this approach cannot be applied in pre-school or primary education institutions because it is developed for a community of people who believe in the same religion. However, it is stated in other studies that this is not a justified criticism and that this approach can be applied to both pre-school and school age children, and if some preliminary preparations are made, teachers and parents can apply it (Ratcliff ve Ratcliff, 2010, s. 56).

In addition to these criticisms of Godly Play, there are also studies that conclude that the approach has made a significant contribution to children's spirituality. Catherine Stonehouse, who has important studies on child spirituality, makes a comparison in terms of some variables in her research on Godly Play classes and children who have not attended this education. In this study, children in Godly Play classes clearly scored higher scores in terms of spiritual development than other children (Stonehouse, 2001, s. 38).

In Brendan Hyde's applied research, it is observed that children in Godly Play classes were active participants in the 'spiritual quest'. After these lessons, it was seen that children were in search of meaning and purpose of life and some thoughts about what was important and valuable for children were developed. In addition, it has been seen that children develop a perspective in the fact that God is always with human beings (Hyde, 2010, s. 515).

In conclusion, although Godly Play has been criticized for lack of sufficient time and inadequacy in terms of acquiring some gains, it has been stated that this approach is generally a successful religious education practice.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Yönelik Görüşleri

Pre-school Teacher Candidates' Views on Values Education

Hatice Kübra AKITÜRK, Yüksek Lisans Öğrencisi.

Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

E-mail: laledansi@gmail.com.

ORCID: 0000-0001-6115-3543

Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi.

Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

E-mail: pinarbag@uludag.edu.tr.

ORCID: 0000-0002-0551-7741

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

<http://ded.dem.org.tr>

Geliş/Received: 12.05.2019

Kabul/Accepted: 06.10.2019

Makale Yayın: 25.12.2019

Makale Türü/Article Type:

Araştırma/Research

Atıf/Citation: Akıtürk, H.K. & Bağçeli Kahraman, P. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının değerler eğitimi yönelik görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (38), 267-294. **DOI:** 10.34234/ded.563493

Öz: Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 116 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu öğrenciler ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu, sekiz açık uçlu sorudan oluşan Değerler Eğitimine Yönelik Görüş Formu kullanılarak elde edilmiştir. Bu araştırma nicel araştırma modellerinden tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında görüş formundan elde edilen veriler frekans analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bu araştırma sonucunda değerler eğitimi denildiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının akıllarına ilk olarak sevgi, saygı, hoşgörü ve dürüstlük değerleri gelmektedir. Bu değerlerin öğretiminde en çok kullanılacak yolların sırasıyla yaratıcı drama, oyun ve Türkçe etkinlikleri olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının hayatlarında ön planda tuttukları değerler ise saygı, sevgi, hoşgörü ve dürüstlüktür. Ayrıca öğretmen adayları, okul öncesi dönem kişilik gelişiminin en önemli yaş aralığı olduğu için, çocuğun topluma uyumunu sağlaması, onun nasıl bir insan olunacağını belirlemesi ve topluma yararlı ve sağlıklı bireyler olarak yetişmesinde okul öncesinde değerler eğitiminin önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, Okul öncesi, Öğretmen adayı.

&

Abstract: The aim of this study was to determine pre-school teacher candidates' views on values education. The sample of the study consisted of 116 students who were studying in Faculty of Education Preschool Education Department in the 2018-2019 academic year. The selection of students was determined by criterion sampling. The research data was obtained using the Personal Information Form, an open-ended questionnaire consisting of eight open-ended questions. The data obtained from the survey was analyzed by frequency analysis. As a result of the study, values such as; love, respect, tolerance and honesty were found to be among the first that comes to the minds of pre-school teacher candidates. The most common ways of teaching these values were creative drama, game and Turkish course activities respectively. The values that the pre-school teacher candidates care most were respect, love, tolerance and honesty in their lives. At the same time, it was seen that the values that first come to the prospective teachers' mind are the ones that coincide with the values they place importance in their lives. In addition, teacher candidates stated that values

education is important in pre-school education, because pre-school period is the most important age range for personality development, that ensures child adaptation to the society, values determine how to be a human and to raise people who are beneficial and healthy to society.

Keywords: Values education, Preschool, Pre-service teachers.

Giriş

Değerler, inanç ve tutumlar iç içe görülse de inanç ve tutumdan daha kapsamlıdır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Değer, bir varlığa, nesneye ya da faaliyete, bireysel ve toplumsal yönden tanınan önem ya da üstünlük olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2010). Güneş'e (2016) göre değerler, toplumsal yaşamın temelini oluşturarak sosyal barış ve ilerlemeye katkı sağlayan, diğer bireylerle fikir iletişimi sağlayarak birlikte yaşamayı sağlayan bir işleve sahiptir. Bu açıdan bakıldığında, milli kültür, öğretmen, aile ve diğer çevre değerlerin kaynağını oluşturan etmenlerdir (Bozdaş, 2013). Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş'a (2014) göre ise değerler en genel anlamda bireylerin ya da toplumların kendilerine özgü eylemlerine yön vericidir. Bu sebeple değerleri evrensel olarak anlamak ve değerlerin başkaları tarafından nasıl anlaşıldığını bilmek de önemlidir (Ülavere ve Veisson, 2017).

Değerler Eğitiminin amacı da bireyleri ahlâkî değerlere sahip karakterli, sorumluluk duygusu kazanmış kişiler olarak yetiştirmektir. Bu sebeple bireylere sevgi, saygı, cesaret, sorumluluk, inanç, azim, erdem, adalet gibi değerler, değerler eğitimi ile kazandırılmaya çalışılmaktadır (Altan, 2011; Kulaksızoğlu ve Dilmaç 2000). Okula başlamadan önce değerlerin öğretilmesinden aile sorumlu olsa da çocuk okula başladıktan sonra değerlerin öğretimi öğretmenlerin görevi olmaktadır (Erikli, 2016). Bu nedenle okulun görevi programda yer alan veya almayan değerleri çocuklara öğretmek ve belirli kurallar çerçevesinde ahlaki gelişimlerine olumlu yönde destek vermektir (Akbaş, 2008).

Okul öncesi eğitim, değerlerin öğretilmesinde önemli yer tutmaktadır (Aydın, 2010). Okul öncesi dönemde çocukların tutum ve davranışlarını yönlendirerek gelişimlerine destek verebilmek, değerlerin öğretimi yoluyla gerçekleştirilmektedir (Öztürk Samur, 2011). Bu sebeple çocukların bireysel ve toplumsal yaşamlarına ışık tutan değerlerin bu dönemde öğretilmesi bir başlangıç olarak düşünülmektedir (Neslitürk, 2013). Ülavere ve Veisson (2017), dürüstlük, sağlık, yardımseverlik, işbirliği yeteneği, güven, hoşgörü, görev duygusu, bağım-

sızlık, yaratıcılık ve sorumluluk değerlerinin evrensel değerler olduğunu ve bu değerlerin temelini okul öncesi dönemde kazandırılmaya başlanması gerektiğini ifade etmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında uygulamaya alınan değerler ise; sevgi, saygı, hoşgörü, özgüven, yardımlaşma, işbirliği, iyilik, barış, sorumluluk, dayanışma, paylaşmadır (MEB, 2013).

Okullarda değerler eğitiminin verilebilmesi için önemli payları olan öğretmenlerin bu süreçte tüm öğeleri incelemesi büyük önem taşımaktadır (Kolaç ve Karadağ 2011; Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş, 2014). Bu amaçla öğretmenler sınıflarındaki çocukların kişilik özelliklerini iyi bilmeli, onları çok iyi tanımalı ve hangi değerleri kazanabildiklerini gözlemlemelidir. Öğretmenin bir değeri çocuğa verebilmesi için öncelikle bu değeri içselleştirmesi gerekmektedir. Yani güveni öğretmek isteyen bir öğretmen öncelikle güvenmeli, sevgiyi öğretmek isteyen bir öğretmen ise öncelikle sevmelidir (Kasapoğlu, 2013). Öğretmen saygılı, sevgi dolu, ayırım yapmayan, önemseyen, ilgi gösteren güzel ve yararlı davranışlarıyla örnek bir kişi olmalıdır (Meydan, 2012). Ayrıca, ebeveynler ve öğretmenler çocuklara öğretilcek değerler konusunda hemfikir oldukları zaman bu değerlerin öğretilbileceğine inanmaktadırlar (Cottom, 1996).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde; sınıf ve şube öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimine yönelik görüş ve uygulamalarını inceleyen araştırmalara rastlanmıştır (Bozdaş, 2013; Meydan, 2012; Revell ve Arthur, 2007; Thornberg, 2008; Veugelers ve Kat, 2003; Xiaoman, 2006; Whitney, 1986). Tarkoçin, Berktaş ve Uyanık Balat (2013), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde kullandıkları evrensel değerleri incelemişler ve en çok kullanılan değerlerin “saygı, sorumluluk, nezaket, sabır ve yardımlaşma olduğunu belirlemişlerdir. Thornber ve Oğuz (2013), çalışmalarında öğretmenlerin değerler eğitimi konusundaki bakış açılarını incelemiş ve öğretmenlerin değerleri ve değerler eğitimini tanımladıklarında günlük bir dil kullandıklarını ve bu alanda mesleki bilgi eksiklikleri olduğunu belirlemişlerdir. Kuzu (2015) ise, üniversitede değerler ile ilgili eğitim almayan okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili düşüncelerini ve öğretmen görüşlerinin sınıf içi uygulamalara yansımalarını incelediği araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerin daha çok “İyilikseverlik” ve “Evrensellik” kategorilerindeki değerleri öğretmeyi istediği, bu kategorideki değerleri öğretirken zorlandıkları ve yine öğrencilerde en çok bu iki kategorideki değerlerin geliştiğini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Yuvacı (2013) da benzer olarak, öğretmenlerin öğrencilere değer eğitimi verirken evrensel değerler vermeyi hedeflediklerini belirlemiştir. Bakan (2018) okul öncesi dönem

çocuklarına yönelik olarak geliştirdiği Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının çocuklarda arkadaşlık, iş birliği, saygı, paylaşma, sorumluluk ve dürüstlük değerlerini olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Yapılan araştırmalar da değerler eğitiminin uygulandığı programlarda yetişen ve evrensel değerleri benimseyen kişilerin sorumluluklarının bilincinde ve akademik olarak başarılı olduklarını göstermektedir (Costanzo, 2005; Dilmaç, 2007; Ekşi, 2003; Grimbilas, 2009; Katılmış, Ekşi ve Öztürk, 2011; Witherspoon, 2007). Ogelman ve Sarıkaya (2015) okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak değerler eğitiminin uygulanması konusunda zorlandıkları durumların olduğunu belirlemiştir. Yılmaz ve Yılmaz (2017), sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değer öğretimi hakkındaki görüşlerini belirlemeye çalıştıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin değer öğretime ilişkin görüşlerinin okul öncesi öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Genel olarak öğretmen adaylarının da değerlere ve değerler eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalara da rastlanmıştır (Aydın ve Sulak, 2015; Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkkılı, 2008; Huşu ve Tirri, 2007; Kurtdede, 2009; Oğuz, 2012; Yalmanlı, 2009; Yazar, 2011). Başal, Çelebi ve Malak (2016) okul öncesi öğretmen adaylarının denetim odakları ile insani değerleri arasında bir ilişki olup olmadığını inceledikleri araştırmada, denetim odakları ile insani değerleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemiştir. Karasu Avcı ve İbret (2016) ise okul öncesi öğretmen adaylarının vatanseverlik değerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçladıkları çalışmada ise, öğretmen adaylarının çocuğa vatanseverlik değerini kazandırma ile bu değer temelinin atılmasında okul öncesi öğretmenlerinin rolü olduğunu düşündüklerini saptamışlardır. Bu araştırmada ise, diğer araştırmalardan farklı olarak sadece okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde değerler eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşlerinin, okullarda uygulanmasının önemli olduğunu düşündükleri değerlerin ve bu değerlere yönelik kendilerini yeterli görüp görmediklerinin belirlenmesine çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla nicel araştırma modellerinden tarama modelinde

gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, evren ile ilgili genel bir sonuca ulaşmada özellikle bir grupta yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Örnekleme

Okul öncesi öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşlerini belirlemek için yapılan bu araştırmanın örnekleme ölçütü örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Özel Öğretim Yöntemleri 1 ve 2 derslerini almış olmak, araştırmanın ölçütü olarak belirlenmiştir. Bu dersler, öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim programını tanımalarına ve programda yer alan kazanım ve göstergelere bağlı olarak etkinlikler planlayabilmelerine dayanmaktadır. Okul öncesi eğitim programında saygı, sevgi, yardımlaşma ve işbirliği, iyilik ve hoşgörü, barış, özgüven, sorumluluk, dayanışma, paylaşma değerleri üzerinde özellikle durulmaktadır. Bu değerlere kazanım ve göstergelerde de yer verilmektedir. Öğretmen adaylarının bu dersleri aldıktan sonra değerler ve eğitime ilişkin sorulara daha net cevaplar verebilecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle özellikle Özel Öğretim Yöntemleri 1 ve 2 derslerini almış olan öğretmen adaylarının örnekleme dahil edilmesi sağlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 116 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerden 6'sı erkek ve 110'u kız öğrencidir. Örnekleme oluşturan öğrencilerin 34'ü 3. sınıf ve 82'si 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş dağılımlarına bakıldığında 29 kişinin 20-21 yaş, 49 kişinin 22-23 yaş ve 38 kişinin 23 ve üzeri yaşta yer aldığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmanın amaçlarına uygun olarak hazırlanan değerler eğitimine yönelik görüş formu kullanılmıştır. Formun ilk bölümünde cinsiyet, yaş, sınıf gibi değişkenlere ilişkin bilgiler sorgulanmıştır. İkinci bölümünde ise değerler eğitimine ilişkin görüşlerin belirleyici sekiz açık uçlu soru yer almıştır. Görüş formunun geliştirilmesinde, hazırlanan taslak form iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra iki öğretmen adayına anket uygulanmış ve soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir.

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarına yöneltilen sorular aşağıda yer almaktadır:

1. Değerler eğitimi sizce nedir?
2. Okul öncesinde değerler eğitimi sizce önemli midir? Neden?
3. Değerler eğitimi denildiğinde aklınıza ilk olarak hangi değerler gelmektedir?
4. Okul öncesi çocuklarına kazandırılacak en kolay ilk üç değer hangileridir?
5. Okul öncesi çocuklarına kazandırılacak en zor ilk üç değer hangileridir?
6. Okul öncesi öğretmeni değerler eğitimini çocuklara sizce hangi yollarla verebilir?
7. Değerlerden hangisini ya da hangilerini her zaman hayatınızda ön planda tutmaya çalışırsınız?
8. Değerler eğitiminde verilmesi gereken değerlere uygun davrandığınızı düşünüyor musunuz?

Verilerin Analizi

Okul öncesi öğretmen adaylarının değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik olarak planlanan bu araştırma kapsamında görüş formundan elde edilen veriler frekans analizi yoluyla analiz edilmiş ve yüzde ve frekans tabloları halinde ifade edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular araştırmancının sorularına göre düzenlenerek sunulmuştur.

Araştırma kapsamına alınan 116 öğretmen adayından değerler eğitimine yönelik ders alan 6 ve ders almayan 110 öğretmen adayı vardır. Değerler eğitimine yönelik ders alan 6 adaydan 4'ü aldığı eğitimi yeterli görürken 2'si aldığı eğitimi yeterli görmemektedir.

Tablo 1'de okul öncesi öğretmen adaylarının “Değerler eğitimi sizce nedir?” sorusuna yönelik görüşleri yer almaktadır.

Görüşler	f	%
Evrensel Değerlerin Aktarılması	31	28,2
Değerlerin Öğretimi İçin Verilir	21	19,1
Toplumun Hoş Göreceği İnsani Davranışlar	18	16,4
Kültüre Yönelik Eğitim	17	15,5
Toplumsal Ahlakî Kurallar Bütünlüğü	8	7,3

Kültürü Davranışa Aktarma	5	4,5
Ahlaki Gelişim İçin Davranışlar	5	4,5
Kişilik Ve Davranış Eğitimi	5	4,5
Toplam	116	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen adayları %28,2 (n=31) oranında evrensel değerlerin aktarılması için, %19,1 (n=21) oranında değerlerin öğretimi için verildiğini, %16,4 (n=18) oranında toplumun hoş göreceği insani davranışlar ve %15,5 (n=17) oranında ise kültüre yönelik eğitim olarak verildiğini ifade etmişlerdir.

Bu araştırma kapsamına alınan okul öncesi öğretmen adaylarının hepsi değerler eğitiminin okul öncesi dönemde önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul öncesinde değerler eğitiminin önemli olma nedenleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: “Okul Öncesinde Değerler Eğitimi Önemli Midir?” Sorusuna İlişkin Görüşler

Görüşler	f	%
Kişilik gelişiminin en önemli yaş aralığı	61	57,54
Topluma uyumu sağladığı için	17	16,03
Değerler nasıl bir insan olunacağını belirler	9	8,49
Topluma yararlı ve sağlıklı birey yetiştirmek	7	6,60
Değerlere karşı farkındalık oluşturduğu için	5	4,71
Çocukların bakış açısını genişlettiği için	2	1,88
Çocuğun sosyalleşmesini sağladığı için	2	1,88
Çocukları yakından tanımak için	1	0,94
Çocuğun sorumluluk kazanması için	1	0,94
Toplumu geliştirdiği için	1	0,94
Toplam	106	100

Tablo 2’de okul öncesi eğitimi öğretmen adayları %57,54 (n=61) oranında kişilik gelişiminin en önemli yaş aralığı olduğu için okul öncesinde değerler eğitiminin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca %16,03 (n=17) oranında çocuğun topluma uyumu sağladığı için, %8,49 (n=9) oranında değerlerin nasıl bir insan olunacağını belirlediği ve %6,60 (n=7) oranında topluma yararlı ve sağlıklı bireyler yetiştirmek için okul öncesinde değerler eğitiminin önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 3: “Değerler Eğitimi Denildiğinde Akla İlk Olarak Hangi Değerler Gelmektedir?” Sorusuna İlişkin Görüşler

Görüşler	f	%
Saygı	73	21,59
Sevgi	64	18,93
Hoşgörü	40	11,83
Dürüstlük	25	7,39

Yardımlaşma	20	5,91
Ahlak	18	5,32
Paylaşma	13	3,84
Adalet	13	3,84
Sorumluluk	11	3,25
Merhamet	11	3,25
Empati	8	2,36
İşbirliği	7	2,07
Kültür	6	1,77
Barış	5	1,47
İyilik	5	1,47
Dostluk	4	1,18
İnanç	3	0,88
Özgürlük	3	0,88
Temizlik	3	0,88
Misafirperverlik	2	0,59
Eleştirel Düşünme	2	0,59
Özgüven	1	0,29
Uzlaşma	1	0,29
Aile	1	0,29
Toplam	338	100

Tablo 3’de görüldüğü üzere öğretmen adayları %21,59 (n=73) oranında saygı değerini akla gelen ilk değer olarak belirtmişlerdir. İkinci olarak %18,93 (n=64) oranında sevgi değerini söylemişlerdir. Ayrıca %11,83 (n=40) oranında hoşgörü ve %7,39 (n=25) oranında dürüstlük, %5,91 (n=20) oranında yardımlaşma, %5,32 (n=18) oranında ahlak değerleri yanıtlarını vermişlerdir.

Tablo 4: “Okul Öncesi Çocuklarına Kazandırılacak En Kolay İlk Üç Değer Hangileridir?” Sorusuna İlişkin Görüşler

Görüşler	f	%
Sevgi	72	23,38
Saygı	59	19,16
Yardımlaşma	31	10,06
Hoşgörü	27	8,77
Dürüstlük	21	6,82
Sorumluluk	15	4,87
Paylaşma	12	3,90
İşbirliği	9	2,92
Temizlik	8	2,60
İyilik	7	2,27
Dostluk	5	1,62

Merhamet	6	1,94
Adalet	4	1,30
Güven	4	1,30
Barış	3	0,97
Empati	3	0,97
Aile	3	0,97
Milli Değerler	3	0,97
Yaratıcılık	2	0,65
Mutluluk	2	0,65
Başarı	2	0,65
Ahlak	2	0,65
Sabır	2	0,65
Misafirperverlik	1	0,32
Özgürlük	1	0,32
Kıskançlık	1	0,32
Çevre Bilinci	1	0,32
Emek	1	0,32
Farkındalık	1	0,32
Toplam	308	100,0

Tablo 4'e bakıldığında araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adayları 29 farklı değer belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmen adayları %23,38 (n=72) oranında sevgi, (n=59) oranında saygı ve %10,06 (n=31) oranında yardımlaşma cevaplarını vermişlerdir. Bu değerler göz önüne alındığında sevgi, saygı ve yardımlaşma okul öncesi çocuklarına kazandırılacak en kolay ilk üç değer olarak belirlenmiştir. Bu değerleri %8,77 (n=27) oranında hoşgörü, %6,82 (n=21) oranında dürüstlük ve %4,87 (n=15) oranında sorumluluk değerleri takip etmiştir.

Tablo 5: “Okul Öncesi Çocuklarına Kazandırılacak En Zor İlk Üç Değer Hangileridir?” Soruna İlişkin Görüşler

Görüşler	f	%
Empati	27	11,95
Saygı	26	11,50
Dürüstlük	24	10,62
Hoşgörü	20	8,85
Adalet	18	7,96
Merhamet	11	4,87
Sorumluluk	11	4,87
Vicdan	9	3,98
Sabır	8	3,54
Özgüven	8	3,54
Paylaşma	8	3,54

Barış	7	3,10
Alçakgönüllülük	6	2,65
Özdenetim	6	2,65
Sevgi	5	2,21
Vatan Sevgisi	4	1,77
İşbirliği	4	1,77
İnanç/Ahlak	4	1,77
Fedakârlık	3	1,33
Yardımlaşma	3	1,33
Misafirperverlik	2	0,88
Özgürlük	2	0,88
Samimiyet	2	0,88
Temizlik	1	0,44
Güven	1	0,44
Kültür	1	0,44
Uzlaşma	1	0,44
İletişim	1	0,44
Cesaret	1	0,44
Kötülük	1	0,44
Karamsarlık	1	0,44
Toplam	226	100,0

Tablo 5’te araştırmaya katılan öğretmen adayları tarafından 31 farklı değer in ifade edildiği görülmektedir. Bu görüşlerin 77’sinin “empati, saygı ve dürüstlük” değerlerine ait olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları %11,95 (n=27) oranında empati, %11,50 (n=26) oranında saygı ve %10,62 (n=24) oranında dürüstlük cevaplarını vermişlerdir. Sonuçlar doğrultusunda okul öncesi çocuklarına kazandırılabilir en zor ilk üç değer kategorisine sırasıyla “empati, saygı ve dürüstlük” değerleri girmektedir. Bunları sırasıyla %8,85 (n=20) oranında hoşgörü, %7,96 (n=18) oranında adalet ve % 4,87 (n=11) oranında merhamet ve sorumluluk değerleri takip etmektedir.

Tablo 6: “Okul Öncesi Öğretmeni Değerleri Çocuklara Hangi Yollarla Verebilir?” Soruna İlişkin Görüşler

Görüşler	f	%
Yaratıcı Drama	55	25,70
Oyun Yoluyla	49	22,90
Türkçe Etkinliği	29	13,55
Tüm Etkinliklerle	25	11,68
Model Olma	11	5,14
Örnek Olay	9	4,21
Müzik Etkinliği	9	4,21
Yaparak Yaşayarak Öğrenme	8	3,74
Çizgi Film	6	2,80
Görsel Materyaller	4	1,87
Gezi	3	1,40

Sanat Etkinliği	2	0,93
Ödül	1	0,47
Aile Katılımı	1	0,47
Görev Vermek	1	0,47
Örtük Eğitim	1	0,47
Toplam	214	100,0

Tablo 6’da araştırmaya katılan öğretmen adaylarının değerler eğitiminin çocuklara %25,70 (n=55) oranında yaratıcı drama, %22,90 (n=49) oranında oyun yoluyla ve %13,55 (n=29) oranında ise Türkçe etkinliği ile verilebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca %11,68 (n=25) oranında tüm etkinlikler cevabını vermişlerdir. Bunları sırasıyla model olma, örnek olay, müzik etkinliği, yaparak yaşayarak öğrenme, çizgi film, görsel materyaller ve gezi takip etmektedir.

Tablo 7: “Değerlerin Hangisini ya da Hangilerini Her Zaman Hayatınızda Ön Planda Tutmaya Çalışırsınız?” Sorusuna İlişkin Görüşler

Görüşler	f	%
Saygı	63	28,51
Sevgi	37	16,74
Hoşgörü	25	11,31
Dürüstlük	20	9,05
Adalet	16	7,24
Empati	12	5,43
Yardımlaşma	10	4,52
Sorumluluk	6	2,71
Hepsi	6	2,71
Merhamet	3	1,36
Ahlak	3	1,36
Barış	2	0,90
Paylaşma	2	0,90
Temizlik	1	0,45
Özgüven	1	0,45
Vatan Sevgisi	1	0,45
Misafirperverlik	1	0,45
Sorgulama	1	0,45
Ön Yargılı Olmama	1	0,45
Vicdan	1	0,45
Dostluk	1	0,45
Doğayı Koruma	1	0,45
Özgürlük	1	0,45
Alçakgönüllülük	1	0,45
İyilik	1	0,45
Güven	1	0,45

Emek	1	0,45
Mutluluk	1	0,45
Sadakat	1	0,45
Toplam	221	100,0

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının hangi değerleri hayatınızda ön planda tutmaya çalışırsınız sorusuna %28,51 (n=63) oranında ilk sırada saygı, %16,74 (n=37) oranında sevgi ve %11,31 (n=25) oranında hoşgörü ve %9,05 (n=20) oranında dürüstlük değeri yanıtını vermişlerdir. Bu değerleri sırasıyla adalet, empati, yardımlaşma, sorumluluk ve hepsi gibi yanıtlar takip etmiştir.

Tablo 8: “Değerler Eğitiminde Verilmesi Gereken Değerlere Uygun Davrandığınızı Düşünüyör Musunuz?” Sorusuna İlişkin Görüşler

Görüşler	f	%
Çoğu Zaman	41	47,67
Evet	26	30,23
Bazen	9	10,47
Model Olmak İçin Evet	5	5,81
İnsan Ve Öğretmen Olarak Evet	3	3,49
Topluma Göre Değerler Değiştiği İçin Hayır	1	1,16
Değerler İçselleştirilmediği İçin Hayır	1	1,16
Toplam	86	100,0

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının değerlere uygun davranıp davranmadıklarına %47,67 (n=41) oranında çoğu zaman, %30,23 (n=26) oranında evet ve %10,47 (n=9) oranında bazen cevaplarını vermişlerdir. Bu görüşleri sırasıyla “model olmak için evet”, “insan ve öğretmen olarak evet” ve “topluma göre değerler değiştiği ve içselleştirilmediği için hayır” yanıtları takip etmiştir.

Tartışma

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun değerler eğitimini evrensel değerlerin aktarılması olarak tanımlaması, MEB (2015) Değerler Eğitimi Yönergesi maddelerinden “Değerlerimizin gelecek nesillere aktarılmasındaki önemli görevi yerine getirerek artan ve değişen risk ve tehditlerden bireysel ve toplumsal korunmayı sağlamak” maddesi ile örtüşmektedir. Uzun ve Köse (2017)’ye göre değerler eğitimi, insani değerlerin özümsemesidir. Okul öncesi eğitimi; çocuğu, özelliklerine ve gelişimine göre zengin uyarıcılarla kültürel değerlere uygun hazırlayan kapsamlı bir süreçtir.

Aynı zamanda okul öncesi dönem kritik bir dönem olduğu için çocuklara verilecek eğitim ileriki yaşamlarına yatırım olmaktadır (Kartal, 2008; Dereli İman, 2014). Karakaş (2015) değerler eğitiminin amacına ilişkin olarak okul öncesi öğretmenlerinin sırasıyla bireysel temelli, toplum temelli, ahlaki gelişim temelli ve milli kültürel değerler temelli olarak görüşlerini ortaya koyduklarını ifade etmektedir. Bu araştırma sonucuna göre ise, öğretmen adaylarının yarısından fazlası okul öncesinde değerler eğitimi, bu dönem kişilik gelişiminde en önemli yaş aralığı olduğu için önemli bulmaktadır. Uzun ve Köse (2017) de araştırmalarında değerler eğitiminin okul öncesi eğitimde verilmesinin gerekli olduğunu ve değerlerin kişilik gelişimini doğrudan etkilediğini ortaya koymuşlardır. Değer yargıları, eğitim ile gelişmekte ve nesilden nesile aktarılmaktadır (Özdemir, Boydak Özcan ve Akgün, 2017). Değerler eğitimi erken dönemde başlanması ve anne babalar ile öğretmenlerin rol model olmasının çocuğun değerleri içselleştirmesinde önemli olduğu söylenebilmektedir. Bu açıdan okul öncesi öğretmen adaylarının değerler eğitiminin önemini okul öncesi eğitimin önemi ile ilişkilendirdikleri söylenebilir.

Okul öncesi öğretmen adayları, değerler eğitimi kapsamında ilk akla gelen değerlerin sırasıyla; saygı, sevgi, hoşgörü, dürüstlük ve yardımlaşma olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi çocuklarına kazandırılacak en kolay ilk üç değer “sevgi, saygı yardımlaşma” ve en zor ilk üç değer ise “empati, saygı, dürüstlük” olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Çengelci, Hancı ve Karaduman (2013) araştırmalarında, okullarda sevgi, saygı, hoşgörü, dayanışma ve sorumluluk değerlerinin ön plana çıktığını ifade etmişlerdir. Tarkoçin, Berktaş ve Uyanık Balat (2013) okul öncesi öğretmenlerinin etkinlikler yoluyla çocuklara en çok sorumluluk, yardımlaşma, nezaket, sabır ve saygı değerlerini, en az ise hoşgörü, merhamet, sevgi/şefkat, doğruluk, paylaşma, işbirliği ve adalet değerlerini verdiklerini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin yaptığı değer tercihleri, tutumları ve sergiledikleri davranışları çocuklara verilen değerler eğitiminde önemli yer tutmaktadır (Uzun ve Köse, 2017). Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan araştırmalar değerler eğitimi denildiğinde akla ilk olarak hoşgörü olmak, işbirliği, yardımlaşma/yardımseverlik, sevgi, saygı, sorumluluk almak, dürüstlük ve nezaket değerlerinin geldiğini ortaya koymaktadır (Kozikoğlu, 2018; Ogelman ve Sarıkaya, 2015; Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2015; Tarkoçin, Berktaş, Uyanık Balat 2013; Uzun ve Köse, 2017; Yazar ve Erkuş, 2013). Aral ve Kadan (2018) araştırmasında, Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013)’nı kazanım ve göstergelere göre değerler açısından incelemiş ve sırasıyla sorumluluk, saygı, dayanışma, güven, sevgi değerlerinin

daha çok; hoşgörü, özgürlük, eşitlik, dostluk ve adalet değerlerinin ise kazanım ve göstergelerde daha az yer aldığını bulmuşlardır. Çetingöz'ün (2015) araştırması ise, girişimcilik, barış, özdenetim, özsaygı, cesaret, sabır ve iletişim değerlerinden bahsedilmediğini ortaya koymuştur. Değerler, bireylerin düşünce, tutum ve davranışlarının şekillenmesinde önemli yere sahiptir (Yılmaz, 2009). Değerlerin eğitiminde öğretmenler, sınıfı öğrenme ortamlarına dönüştürerek ve öğrencilere rol model olarak onların kişisel gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadırlar (Yıldırım, 2009; Balıkcı, 2016). Okul öncesi dönemde çocuklar taklit yoluyla öğrendikleri için öğretmenlerin rol model olarak kendi öz-değerlerini gözden geçirmesi önemlidir (Maya, 2017). Sarı (2005), eğitim fakültesi öğrencileri üzerindeki araştırmasında öğrencilerin değer tercihlerinin önem sırasını siyasi, genel ahlak, dinî, ekonomik, estetik, sosyal ve bilimsel şeklinde ortaya koymuştur. Zavalı (2014) farklı bölümlerden üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin değer önceliklerini sırasıyla dini, ahlaki, sosyal, siyasi, estetik, teorik-bilimsel ve ekonomik değerler şeklinde ortaya çıkarmıştır. Yapılan bir çalışmada farklı bölümlerden öğretmen adaylarının değer yargıları, Fen ve Teknoloji Öğretmenliği güç, başarı, uyarılılık; İngilizce Öğretmenliği hazcılık; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği evrensellik, geleneksellik ve iyilikseverlik; Felsefe Öğretmenliği başarı, iyilikseverlik, uyma ve güvenlik; Sınıf Öğretmenliği evrensellik; Bilgisayar Öğretmenliği öz yönelim şeklinde öne çıkmaktadır (Yapıcı, Kutlu ve Bilican, 2012). Oikonomou ve Marusic (2013) ise yaptıkları çalışmada Sırp öğretmen adaylarının en önemli değerlerinin hayırseverlik ve evrenselcilik olduğunu ortaya koymuştur. Evrensel değerlerden bazıları paylaşma, empati, güvenilirlik, alçakgönüllülük, anlayış, bağışlayıcılık, saygı, arkadaşlık, bağlılık, sorumluluk, barış, cesaret, cömertlik, doğruluk, dostluk, sevgi, düşünceli olma, hoşgörü, istikrarlı olma, işbirliği, tutumluluk, itaat, adalet, iyilikseverlik, kanaatkârlık, yardımseverlik, liderlik, merhamet, sadakat, disiplin, nezaket, özgüven, sabır, şükran, vefa, söz ve davranışlarda tutarlılık, yaşama sevinci gibi değerlerdir (Aydın, 2010). Bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının değerler eğitimi denilince akla gelen değerler arasında işbirliği, barış, dostluk, özgüven gibi değerlere az yer verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adayları bazı terimleri de değer olarak ifade etmişlerdir. Örneğin; özbakım becerisi olan temizliği, yine bir beceri olan eleştirel düşünmeyi ve örfleri, adetleri, maddi ve manevi olarak toplumun yaşattığı her şeyi içine alan kültürü değer olarak ifade etmişlerdir. Yine kıskançlık, kötülük, karamsarlık gibi kişilere özgü olumsuz davranışları da değer olarak belirtmişlerdir. Bu davranışların kazandırılması değil, çocukların bu davranış-

lardan uzak durması öğretilmelidir. Oranlar az olsa da bu sonuç, okul öncesi öğretmen adaylarının değerler konusunda desteklenmeye ihtiyaçları olduğunu da düşündürmektedir.

Bu araştırmada öğretmen adayları genellikle kendilerini değer sahibi olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Değerler Eğitiminin amacı evrensel değerler ile bireyleri ahlâkî değerlere sahip karakterli, sorumluluk duygusu kazanmış kişiler yetiştirmek ve dünyanın yaşanılır hale gelmesine katkı sağlamaktır (Altan, 2011; Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000). Okul öncesi dönemde çocuk, değerleri öğretmeninden göreyerek sevmekte ve bu değerleri davranışa dönüştürerek öğrenmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin değer sahibi olması ve rol model olması gerekmektedir.

Okul öncesi dönemde çocuklara değerler eğitimi öğretiminde drama, oyun, geziler ve farklı etkinliklerden yararlanabilir. Pekdoğan ve Korkmaz (2017) farklı yöntemlerle yapılan etkinliklerin çocukların sorumluluk almasında ve gelişim alanlarının ilerlemesinde faydalı olduğunu ifade etmektedirler. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının değerler eğitimi çocuklara toplam 16 farklı yolla verilebileceğini ifade ettikleri görülmüştür. En çok verilen cevaplar “yaratıcı drama, oyun, Türkçe etkinliği, tüm etkinlikler ve model olma” olmuştur. Değerlerin soyut kavramlar olması nedeniyle okul öncesi çocukların gelişimsel özellikleri de dikkate alınarak organize edilmiş iyi bir yapı ile kazandırılması gerekmektedir (Uzun ve Köse, 2017). Thornberg (2008) araştırmasında değerler eğitiminin, öğrencilerin okuldaki günlük davranışlarına odaklanarak çoğunlukla plansız olarak bilinçsizce yapıldığını ortaya koymuştur. Dollinger, Philip ve Nathaniel (2007), araştırması sonucunda, yaratıcılığın değerlere dayandığı görüşünü ortaya koymaktadır. Kozikoğlu (2018) ise çalışmasında, değer eğitiminde öğretmenlerin drama, oyun ve Türkçe etkinlikleri, sanat etkinlikleri, görsel ve işitsel etkinlikler gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Diğer araştırmalarda öğretmenlerin, değerler eğitimi sırasında okul öncesi etkinliklerinde en fazla drama ve Türkçe etkinliklerine daha sonra müzik, oyun, sanat, alan gezisi ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine yer verdikleri görülmektedir (Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2015; Karakaş, 2015; Uzun ve Köse, 2017). Thompson (2011) ise, değer eğitiminde hikâye anlatımı gibi yöntemlerin öğretmenler tarafından kullanıldığını ortaya koymuştur. Aynı zamanda Can Aral ve Demirel (2013) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerini model olma, yaratıcı drama yöntemleri kullanarak verdiklerini belirtmektedirler. Değerler eğitiminde eğitici oyunlar, rol oynama

yöntemi ve gösteri tekniği kullanılabilir diğer yöntemlerdir (Akto ve Akto, 2017). Farklı bölümler üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında ise, öğretmenler sosyal bilgiler dersinde örnek olay yöntemi kullanarak en çok hoşgörü değerini kazandırmaktadırlar (Aslan, 2016). Bu araştırmada aile katılımının değerlerin öğretiminde bir kişi tarafından cevap olarak verilmiştir. Oysa aile katılımı çocukların kalıcı olarak öğrenmelerinin desteklenmesinde önemlidir. Bu nedenle aile katılımı çalışmalarıyla beraber verilen değerler eğitiminin değerlerin içselleştirilmesinde önemli olacağı düşünülmektedir. Yapılan bazı çalışmalar, okul öncesi öğretmenlerinin, programda yer alan değerler eğitiminin yetersiz olması, aile katılımının olmaması ve bütün sorumluluğun öğretmenlere bırakılması gibi güçlüklerin değerler eğitiminin verilmesini engellediği görüşünü ortaya koymaktadırlar (Yazar ve Erkuş, 2013; Aslan, 2016).

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun değerler eğitimini evrensel değerlerin aktarılması olarak tanımladıkları ve kişilik gelişiminin en önemli yaş aralığı olduğu için okul öncesinde değerler eğitiminin önemli olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmen adayları okul öncesi dönemde öğretilebilecek en kolay değerlerin sevgi, saygı ve yardımlaşma olduğunu, empati, saygı ve dürüstlük değerlerinin ise zor öğretilbileceğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının değerler eğitiminin çocuklara yaratıcı drama, oyun yoluyla ve Türkçe etkinliği ile verilebileceğini ifade ettikleri de saptanmıştır. Değerler eğitimi Okul Öncesi Programı içerisinde farklı etkinliklerde ve yaşamsal becerilerle verilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının saygı değerini hem kolay hem de zor öğretilebilecek bir değer olarak görmeleri, aslında değerler eğitimi konusunda çok fazla bilgiye sahip olmadıklarını da düşündürmektedir. Bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının hayatlarında sırasıyla saygı, sevgi, hoşgörü ve dürüstlük değerlerine öncelik verdikleri ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda okul öncesi öğretmen adayları değerler eğitiminde verilmesi gereken değerlere uygun davrandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak okul öncesi öğretmen adaylarının bazı becerileri ve kavramları da değerler içerisine aldıkları da görülmektedir. Bu araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının çoğunluğu değerler ve eğitime yönelik bir ders almamışlardır. Bu açıdan öğretmen adaylarının değerleri nasıl öğretebileceklerini görebilmeleri açısından üniversitelerde değerler eğitime yönelik uygulamalı derslerin verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca aldıkları bu derslerin

bilgi ve düşüncelerinde farklılığa yol açıp açmadıklarının inceleneceği deneysel çalışmalar yapılması önerilebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının değerler eğitimine uygun davrandıklarını belirtmeleri önemli bir sonuçtur. Ancak öğretmen adaylarının özellikle Öğretmenlik Uygulaması derslerinde gözlemlenip uygulama boyutunda değerler eğitimine uygun davranıp davranmadıklarının belirlenmesinin de önemli olduğu düşünülmektedir. Böylece düşüncelerin davranışa dönüştürülmesi de sağlanmış olacaktır.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16) 9-27.
- Akto, A. & Akto, S. (2017). Okul öncesi değerler eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler (nitel bir araştırma). *Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi/Journal of Oriental Scientific Research*, 9(2), 1074-1095.
- Altan, M.Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 54-57.
- Aral, N. & Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131.
- Aslan, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(25), 203-227.
- Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış*, 6(18), 16-19.
- Aydın, E. & Sulak, S. E. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının “değer” kavramına yönelik metafor algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 482-500.
- Bakan, T. (2018). *Değerler eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların değer kazanımı üzerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balıkçı, G. N. (2016). Erken çocukluk döneminde değerler ve ahlak eğitiminin yeri ve önemi. A. Güvenç Saygın & M. Saygın (Yay. haz.), *Eğitimde Gelecek Arayışları: Dünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* (s.101-113). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Başal, H.A., Çelebi, M. & Malak, H. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarında denetim odağı ve insani değerler ilişkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 198-208.

- Bozdaş, Ş. (2013). *Öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Ankara Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, S. Çakmak, E.K., Akgün, O.E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can Aral, Ö. & Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 151-168.
- Costanzo, R. A. (2005). *A study of character education programs in Connecticut public elementary schools based on the eleven principles of effective character education*. University of Bridgeport, USA: ProQuest Dissertations.
- Cottom, C. (1996). In India a bold experiment in teaching values. *International Service Learning & Community Engagement*, 53(8), 54-58.
- Çengelci, T., Hancı, B. & Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56.
- Çetingöz, D. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitimde öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 33-52.
- Demircioğlu, İ. H. & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Dereli İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal gelişimine etkisi: sosyal beceri, psikososyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (1), 249-268.
- Dılmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dılmaç, B., Bozgeyikli, H. & Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91.
- Dollinger, S. J., Philip A. B. & Nathaniel W. G. (2007). Creativity and values. *Creativity Research Journal*, 19(2-3), 91-103.
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Erikli, S. (2016). *Okul öncesi çocukları için bir değerler eğitimi programının geliştirilmesi ve uygulanması* (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Grimbilas, J. (2009). *The effect of a character education unit on the behavior of ninth grade students*. Unpublished master's thesis, Graduate Program Caldwell College, New Jersey, USA.
- Güneş, F. (2016). Değerler Eğitiminde Yaklaşım ve Modeller. A. Güvenç Saygın, & M. Saygın (Yay. haz.), *Eğitimde Gelecek Arayışları: Dünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* (s. 1-20). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Huşu, J. & Tirri, K. (2007). Developing whole school pedagogical values - A case of going through the ethos of "good schooling". *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 390-401.
- Karakaş, H. (2015). Değerler eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmenlerine göre değerlendirilmesi: nitel bir çalışma. A. Güvenç Saygın & M. Saygın (Yay. haz.), *Eğitimde Gelecek Arayışları: Dünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* (s. 623-649). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Karasu Avcı, E. & İbret, B. Ü. (2016). Vatansızlık değerine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2501-2518.
- Kartal, H. (2008). *Erken çocukluk eğitiminin gerekliliği ve önemi: Geçmişten günümüze erken çocukluk uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değerler eğitimi ve hikayeler. *Millî Eğitim*, 198, 97-109.
- Katılmış, A., Ekşi, H. & Öztürk, C. (2011). Efficiency of social studies integrated character education program. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 854-859.
- Kolaç, E. & Karadağ, R. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının "değer" kavramına yükledikleri anlamlar ve değer sıralamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 762-777.
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2698-2720.
- Kulaksızoğlu, A. & Dilmaç, B. (2000). İnsani değerler eğitimi programı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 199-208.
- Kurtdede, N. F. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(2), 1-18.
- Kurtulmuş, M., Tösten, R. & Gündaş, A. (2014). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 281-305.

- Kuzu, K. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin sınıf içi uygulamalara yansımaları* (Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Maya, İ. (2017). Türk devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öz değerleri. *Eğitim Araştırması ve İncelemeleri*, 12(11), 595-603.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Vize.
- MEB (2015) Değerler Eğitimi Yönergesi İkinci bölüm/Uygulama ilke ve esasları. (2019, 10 Haziran) Erişim adresi:http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015_02/09093609_degerleregitiimi.pdf
- Meydan, H. (2012). *İlköğretim okullarında değerler ve karakter eğitimi*, (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ogelman, H. G. & Sarıkaya, H. E. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 81-100.
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1310-1325.
- Oikonomou, A. & Marusic, M. (2013). Value hierarchy of future subject teachers in Serbia in the context of Schwartz theory. *Directory of Open Access Journals* 45(2), 241–259.
- Özdemir, T. Y., Boydak Özkan, M. & Akgün, M. (2017). Öğretmen görüşleriyle değerler eğitimi odaklı eğitim denetimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 35-52.
- Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi* (Doktora tezi). Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Pekdoğan, S., Korkmaz, H. İ. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 59-72.
- Revell, L., & Arthur, J. (2007). Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education*, 36(1), 79-92.
- Sapsağlam, Ö. & Ömeroğlu, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarında değerler eğitimine yer verme düzeylerinin belirlenmesi, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(21), 244-264.

- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun eğitim fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73-88.
- Tarçoçin, S., Berktaş, D. & Uyanık Balat, G. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde çocuklarla olan iletişimlerinde kullandıkları değerlerin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 37-49.
- Thompson, M. (2011). Developing moral values in children: Observations from a preschool. *IFE Psychologia*, 19(2), 394-411.
- Thornber, R. & Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, 49-56.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(7), 1791-1798.
- Uzun, M. & Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.
- Ülavere, P. & Veisson, M. (2017). Values and values education in estonian preschool child care institutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(2), 108-124.
- Veugelers, W. & Kat, E. (2003). Moral task for the teacher according to students, parents, and teachers. *Educational Research and Evaluation*, 9(1), 75-91.
- Witherspoon, W. A. (2007). *Character education: Determining barriers to implementation*. (Unpublished doctoral dissertation). Graduate School of George Fox University, Virginia, USA.
- Whitney, I. B. (1986). *The status of values education in the middle and junior high school of Tennessee* (Unpublished doctoral dissertation). Tennessee State University, United States. Erişim adresi: <https://digitalscholarship.tnstate.edu/dissertations/AAI8802627/>
- Xiaoman, Z. (2006). Moral education and values education in curriculum reform in China. *Front. Education China*, 2, 191-200.
- Yalmanç, S. (2009). *Öğretmen adaylarının değer yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yapıcı, A., Kutlu, M. O. & Bilican, F. I. (2012). Öğretmen adaylarının değer yönelimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 129-151.
- Yazar, T. (2011). Öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 62-68.

- Yazar, T., & Erkuş, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 196-211.
- Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers: A phenomenological approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 109-128.
- Yılmaz, M. & Yılmaz, Ö. F. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 737-748.
- Yuvacı, Z. (2013). *Okulöncesi değer eğitimi uygulayan okullardan seçilen değerlerin ve etkinliklerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya
- Zavalsız, Y. S. (2014). Üniversite öğrencilerinin değer algısı (Karabük Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 9(2), 1739-1762.

Extended Abstract

Pre-school Teacher Candidates' Views on Values Education

Hatice Kübra AKITÜRK, M.D. Student,
Bursa Uludağ University, Institute of Educational Sciences.

E-mail: laledansi@gmail.com.

ORCID: 0000-0001-6115-3543

Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN, Corresponding Author,
Assistant Professor.
Bursa Uludağ University, Faculty of Education.

E-mail: pinarbag@uludag.edu.tr.

ORCID: 0000-0002-0551-7741

Introduction

Although values, beliefs and attitudes seem concentric, values are more inclusive than beliefs and attitudes (Demircioğlu and Tokdemir, 2008). Value means the importance or superiority ascribed to an object, being or activity by individuals and society (Aydın, 2010). The purpose of Values Education is to raise individuals as people who has responsible character with wise and have moral values (Altan, 2011; Kulaksızoğlu and Dilmaç 2000). Before starting school it is the family's responsibility to teach values, after the child starts school this responsibility belongs to the teacher (Erikli, 2016). Therefore, the task of the school is to teach the children the values that is put in the education program and support their moral development within the frame of certain rules (Akbaş, 2008). Preschool education plays an important role in teaching values (Aydın, 2010). In preschool period supporting the development of the children directing their behaviours and attitudes, is actualised by teaching values (Öztürk Samur, 2011). Therefore in this period teaching the values that lay the way open for the

personal and social life of the children is considered as a start (Neslitürk, 2013). Within the scope of the Preschool Education program the values put into practice are; respect, love, mutualisation and cooperation, kindness and tolerance, peace, self confidence, responsibility, solidarity and sharing (MEB, 2013).

In order to provide values education at schools, it is very important for teachers, who contribute to the process significantly, to examine all aspects in this process (Kolaç and Karadağ 2011; Kurtulmuş, 2014). For this purpose the teachers must know the children in the classroom very well and observe which values they can acquire. For a teacher to teach the child a value, he or she must internalize this value first (Kasapoğlu, 2013). Studies, that aim to reveal the views of teacher candidates toward values and values education were carried out in that regard (Aydın and Sulak, 2015; Dilmaç, Bozgeyikli and Çıkkılı, 2008; Huşu and Tirri, 2007; Kurtdede and Fidan, 2009; Oğuz, 2012; Yalmançı, 2009; Yazar, 2011). In Başal, Çelebi and Malak's (2016) study, in which they searched whether or not there is a relationship between preschool teacher candidates' focus of control and human values, they determined that there was not a significant relationship between focus of control and human values. In the study of Karasu, Avcı and İbret (2016), the determination of teacher candidates' views towards patriotism was aimed. They found that in raising patriot individuals, the role of the preschool teachers and gaining this value was related in case this value was hold by preschool teachers. On the other hand, different from other researches, this research aimed at examining only the views of preschool teacher candidates on values education.

In accordance with this purpose we tried to determine the views of preschool teacher candidates towards values education, the values that they consider important to apply at schools and whether they see themselves adequate or not regarding these values.

Method

Research Model

In this research which aims to determine the views of preschool teacher candidates, scanning model, which is a quantitative research model was used and criterion sampling was utilized for the sample of the research.

Sample

Attending Special Teaching Methods 1 and 2 courses was determined as the criterion for the research. These courses are based on the teachers' knowing the preschool education program and planning activities depending on the learning objectives that take place in the program. In the preschool education program the values respect, love, mutualisation and cooperation, kindness and tolerance, peace, self confidence, responsibility, solidarity and sharing are especially emphasized. These values are also included in learning objectives. It is thought that teacher candidates can give more accurate replies to the questions about values and its education after attending these courses. Therefore especially the teacher candidates, who attended Special Teaching Methods 1 and 2 courses, were involved in the sample. The sample of the research consists of 116 students who attended Education Faculty Preschool Department in 2018-2019 education year. 6 of the students participated in the study are male and 100 of them are female. 34 of the participants were from grade 3 and 82 of them were from grade 4. Considering the age distribution of the participants, it is seen that 29 people were between 20 and 21; 49 people were between 22 and 23; and 38 people were 23 and beyond. Among 116 teacher candidates who is participated 6 of them received values education and 110 of them did not take the courses. 4 out of the 6 candidates who took courses for the values education considered the training sufficient, while 2 of them did not find the training satisfactory.

Data Collection and Analysis

For gathering the data of the research that appropriate for the purposes of the research, values education oriented interview form was used. In the first part of the form information regarding the variables such as gender, age and grade were asked. In the second part eight open ended questions to determine the views of candidates towards values education were added.

Within the scope of this research, which was planned for the determination of preschool teacher candidates' views towards values education, the data obtained from the interview form was analysed through frequency analysis and it was presented in percentage and frequency tables.

Findings, Conclusion and Suggestions

In this research, it was found that most of the teacher candidates, who participated in the research, defined values education as transferring universal values

and stated that in preschool period values education was important since it is the most important age range of the personal development. Most of the teacher candidates participated in the research defined values education as transferring the universal values; this parallels the values education directives of The Ministry of National Education; “Fulfilling the duty of transferring our values to next generations, thus providing an individual and collective protection from the increasing risks and threats”. In addition, it can be stated that starting values education at an early age with parents and teachers being as role models are important for the child internalizing the values. In this sense it can be stated that preschool teacher candidates related the importance of values education with the importance of preschool education.

Preschool teacher candidates stated that the easiest values to be taught in the preschool period were love, respect and help; on the other hand, it was difficult to teach empathy, respect and honesty values. It was determined that teacher candidates, who participated in the research, also stated that values education can be provided by creative drama, games and Turkish course activities. Kozikoğlu (2018), concluded that teachers perform drama, play and Turkish activities, art activities and visual and auditory activities in value education. Values education can be provided by different activities and skills acquisition in the Preschool Education Program. In addition teacher candidates’ considering respect value both as easy and difficult to teach, suggests that they do not have much information regarding the issue of values education.

As a result of this research it was revealed that teacher candidates give priority to respect, love, tolerance and honesty values in their lives. Also preschool teacher candidates stated that they behave according to the values need to be taught in preschool period. Researches deal with preschool teachers reveal that when the values education was mentioned, values of respect, love, honesty and cooperation has come to the minds of preschool teachers (Kozikoğlu, 2018; Ogelman ve Sarıkaya, 2015; Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2015; Tarkoçin, Berktaş, Uyanık Balat 2013; Uzun ve Köse, 2017; Yazar ve Erkuş, 2013).

In preschool period the child favours the values observed in his or her teacher and learns these values by turning them into behaviours. Therefore, teachers must have these values and be a role model. However it is seen that preschool teacher candidates include some skills and concepts in the values. Most of the teacher candidates participated in this research had not attended a lesson regarding values and its education. In this sense it is thought that applied courses

regarding values education must be provided in universities in terms of teacher candidates observing how they can teach values. Moreover, it is recommended to conduct further experimental studies, that aims to examine whether the courses teacher candidates take having the potential to make a difference or not in their knowledge and opinions.

Preschool teacher candidates' stating that they behave according to the values education is an important result. Nonetheless, it is thought that determining whether teacher candidates behave according to the values education or not, is also important especially in the application dimension of Teaching Practice courses. Thus, turning values and opinions into behaviours will be attained.

Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi ve Diğer Duyuşsal Süreçlerde Ölçme ve Değerlendirme: Sorunlar ve Çözümüne Yönelik Etkinlik Örnekleri*

Assessment and Evaluation in Social Studies
Values Education and Other Affective Process:
Problems and Activity Examples for Solution**

Mustafa TAHIROĞLU, Sorumlu Yazar, Doç. Dr.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

E-mail: mtahiroglu80@gmail.com

ORCID: 0000-0001-8862-3234

Turhan ÇETİN, Prof. Dr.

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi.

E-mail: turhan.cetin03@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2229-5255

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

<http://ded.dem.org.tr>

Geliş/Received: 13.06.2019

Kabul/Accepted: 23.08.2019

Makale Yayın: 25.12.2019

Makale Türü/Article Type:

Araştırma/Research

Atf/Citation: Tahiroğlu, M. & Çetin, T. (2019). Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi ve Diğer Duyuşsal Süreçlerde Ölçme ve Değerlendirme: Sorunlar ve Çözümüne Yönelik Etkinlik Örnekleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (38), 295-331. **DOI:** 10.34234/ded.577347

*Bu makale, "17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda (11-14 Nisan 2018, Ankara) sözlü olarak sunulan bildirinin içeriği geliştirilerek ve kısmen değiştirilerek hazırlanmıştır.

**This article is prepared through the paper presented at the 17th International Symposium of Primary School Teaching. (11-14 Nisan 2018, Ankara).

Öz: Bilindiği üzere, ölçme ve değerlendirme bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımlar olmak üzere üç alanda ele alınmaktadır. Bu alanlardaki bilişsel ve psikomotor kazanımlar, belli sınavlar veya etkinliklerle kolaylıkla ölçülebilenken, duyuşsal kazanımların ölçülmesi bu kadar kolay olmayabilir. Çünkü duyuşsal davranışların, kişiden kişiye farklılık gösterebileceği gibi kişinin o anki içinde bulunduğu koşullara göre de değişebileceği; bu yüzden de tek bir doğru veya yanlışın olmadığı savunulmaktadır. Ayrıca kişinin, içinde bulunduğu duruma göre gerçek düşüncelerini yansıtmayabileceği de bilinmektedir. Bu ve benzeri durumlar, duyuşsal eğitiminin sonuçlarını ölçmenin zor ve zahmetli bir iş olduğunu göstermektedir. Ancak son zamanlarda alandaki gelişmeler, insanların duygularını ifade etme yollarının belirlenebileceğini ve duygu, değer, davranış arasındaki ilişkinin tespit edilebileceğini ortaya koymaktadır. Literatür incelendiğinde, duyuşsal eğitim ve ölçme süreçlerinin temelde birbirini takip eden benzer işlemlerden oluştuğu ve özellikle Sosyal Bilgiler Dersinde konunun önemli bir kısmını değerler eğitiminin oluşturduğu görülmüştür. Bu yüzden çalışmada; Sosyal Bilgiler Dersinde verilen değerler eğitimi ve diğer duyuşsal süreçlerin sonuçlarının değerlendirilmesine yönelik sorunların tartışılması ve bu sorunların çözümüne katkı sağlamak için örnek ölçme-değerlendirme etkinliklerinin hazırlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle ilgili alandaki ölçme-değerlendirme sorunları tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonra duyuşsal eğitim süreçleri, değerler eğitimi süreçleri, duyuşsal ölçme-değerlendirme süreçleri, kişiyi tanıma teknikleri, vb. süreçlerden de yararlanılarak konuya yönelik ölçme-değerlendirme etkinlik örnekleri hazırlanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler eğitimi, Değerler eğitimi, Ölçme ve değerlendirme, Duyuşsal değerlendirme, Değerlerin ölçülmesi.

&

Abstract: As it is known measurement and evaluation can be handled in three areas: cognitive, affective and psychomotor gains. While cognitive and psychomotor gains can be measured by certain tests or activities, to measuring affective gains may not be easy. For example, if a person realizes that he / she is in an evaluation process, it is likely that he / she can reflect his / her what is desired rather than his / her real feelings or values. In this context, it is clear that measuring the results of the affective education is a difficult and demanding task. Recently, however, developments in the social sciences reveal that ways of expressing people's emotions can be determined and the relationship between emotion, value and behavior can be determined. On the other hand, it was seen that affective education processes con-

sisted of similar successive processes, and values education was a significant part of the subject in Social Studies course. Therefore, the aim of this study is to discuss the problems related to the values education and the results of other affective processes and to develop sample measurement and evaluation activities to contribute to the solution of these problems in social studies. For this purpose, measurement and evaluation problems in the related field have been determined. After evaluation problems determination, affective education processes, values education processes, affective measurement-evaluation processes, person recognition techniques are used to develop examples of measurement and evaluation activities.

Keywords: Social studies education, Values education, Measurement and evaluation, Affective evaluation, Measurement of values.

Giriş

Milli Eğitimin temel amaçları incelendiğinde (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 2), bu amaçlardan bazıları: Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı bireylerin yetiştirilmesinin hedeflendiği üzerinedir. Öğrencilerin bu hedefler doğrultusunda yetiştirilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve değerlerin önemli bir kısmı da Sosyal Bilgiler Dersi aracılığıyla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu yüzden sosyal bilgiler eğitiminde özellikle, değerlerin ve diğer duyuşsal kazanımların başarılı bir şekilde verilmesi ve istenilen hedeflere ulaşılması oldukça önemlidir.

Bir eğitim sürecinde, istenilen kazanımların verilir verilmediğini, verildi ise ne kadarının verildiğini ve eksiklerin neler olduğunu belirlemek için öğrenci başarısı hakkında doğru bir yargıya varılması gerekir. Bu durum, öğrenci başarısı hakkında doğru kararlar verebilmek için eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemini ortaya koymaktadır. Fakat öğrencilerle ilgili kararlar alınırken onların ulaştıkları başarı durumları tek başına yeterli bir kriter değildir. Çünkü başarıyı etkileyen pek çok faktör vardır ve her zaman aynı öğrenci aynı sonuca ulaşamayabilir. Bu yüzden eğitim kararlarının, başarının yanında başka değer yargılarına da dayanması gerekir. Çünkü öğrenci başarısı hakkındaki değer yargıları, eğitim kararlarının en önemli dayanağıdır. Bu kararların isabetli olması için, öğrenci başarısını etkileyen faktörler hakkında yeterince doğru bir değer

yargısına ulaşılması gerekir. Bir değer yargısının doğruluğu ise, hem dayandığı gözlem ve ölçmelerin geçerlik ve güvenilirliğine hem de seçilen değerlendirme ölçütlerinin uygunluğuna bağlıdır (Turgut ve Baykul, 2012: 1-2). Ancak bilişsel ve psikomotor kazanımlar, önceden belirlenen doğru cevaplar veya davranışlara ulaşıp ulaşılmadığı belli testler veya etkinliklerle kolaylıkla ölçülebilirken, duyuşsal kazanımların ölçülmesinin bu kadar kolay olmadığı; zor, karmaşık, zahmetli ve hatta yeterli düzeyde yapılamaz olduğu düşünülmektedir. Çünkü duyuşsal boyutta doğru ya da yanlış karmaşık bir konudur ve kişiden kişiye değişiklik göstermektedir. Hatta kişinin o anki psikolojik durumuna ve içinde bulunduğu koşullara göre de değişebilir. Bu yüzden tek bir doğru veya yanlış yoktur. Hatta konu bazen doğrunun ya da yanlışın konusu da değildir. Ayrıca kişi, bir değerlendirme süreci olduğunu fark ederse veya öğretmenlerin ya da diğer otoritelerin takdirini alma kaygısı varsa "...mı?" gibi yaparak gerçek duygularını yansıtmama olasılığı oldukça yüksektir. Bu açıdan bakıldığında, duyuşsal alanın ölçülmesi gerçekten zor, zahmetli ve karmaşık bir iş gibi görünmektedir. Bu ve benzeri durumlar, eğitim süreçlerinde genellikle duyuşsal ölçme ve değerlendirme aşamasının formalde yok sayılmasına veya göz ardı edilmesine sebep olmaktadır (UNESCO, 1992; Akbaş, 2004; Bacanlı, 2006; Pierre ve Oughton, 2007; Gömleksiz ve Kan, 2012).

Oysa, tüm olumsuzluklara rağmen yine de kişinin duyuşsal alandaki özelliklerinin ve ilgili değerlere yönelik düzeylerinin bilinmesi, onun mevcut durumunun anlaşılmasında ve gelecekteki eğitim faaliyetlerinin şekillendirilmesinde önemli bir rol oynayacaktır (Yapıcı ve Zengin, 2003: 174). Bu yüzden duyuşsal ölçme ve değerlendirme de, diğer derslerde olduğu gibi sürecin ayrılmaz bir parçası olmalıdır (Wight ve Doxsey, 1972). Çünkü duyuşsal hedeflere ne kadar ulaşıp ulaşılmadığının, yapılan çalışmaların ve planlamaların beklenileni verip vermediğinin, bu süreçte başarıyı etkileyen faktörlerin neler olduğunun belirlenmesi ve eksikliklerin giderilmesi için gerekli önlemlerin alınması açısından ölçme ve değerlendirme oldukça önemli bir süreçtir (Tekindal, 2009). Turgut ve Baykul'a (2012) göre "bir eğitim sisteminin başarılı olduğu ve olmadığı yanlarının ve başarısızlığın kaynaklarının bilinmesi sistem hakkında önlem alınmasını kolaylaştırır; ayrıca, girilecek benzer eğitim etkinlikleri hakkında daha gerçekçi planlamalar yapılmasına katkıda bulunur" (s. 1). Özellikle, herhangi bir duyuşsal eğitim projesinin veya programının hazırlık aşamasında, ileride ortaya çıkacak her şey, önceden tahmin edilemez ve tüm durumlar hesaba katılamaz (UNESCO, 1992: 81). Bu nedenle ölçme ve değerlendirme; verilen eğitimin etkililiğinin ve süreçte ortaya çıkabilecek diğer durumların tespitinin yapılmasına yardımcı olur.

Öte yandan, uzmanların açıklamaları incelendiğinde (Sims, 2003; Davis, 2006); kullanılan kaynak, materyal, yöntem ve tekniklerin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığı zaman ya da öğretilen bilgilerin öğrencilerin düşünceleriyle uyummadığında duyuşsal boyutta istenilen düzeyde başarıya ulaşmanın zor olduğu görülmüştür. Bu sorunun önüne geçilmesi için de öğrencilerin konuya yönelik duyuşsal düzeylerinin, anlayışlarının ve düşünce yapılarının tespit edilmesi oldukça önemlidir. Ayrıca Alver'e (2018) göre "öğrenciyi merkeze alan ve diğer unsurları öğrenciye göre düzenleyen çağdaş eğitim sistemleri, merkeze aldığı öğrenciyi tanımayı birincil amaç olarak görmektedir. Çünkü eğitim-öğretim süreçlerinin başarıya ulaşmasının temeli öncelikle bireyin zayıf ve güçlü yanlarının, yetenek, ilgi, tutum, beğenme, zevk alma ve değer yargıları gibi duyuşsal özelliklerinin de ayrıntılı olarak bilinmesine ve ona göre bir eğitim sürecinin hazırlanmasına dayanır" (s. 3). Bu bağlamda, öğrencilerin tanınması için duyuşsal özelliklerinin ve değerlerinin tespit edilmesi önem arz etmektedir.

Duyuşsal Eğitim ve Değerler Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Sorunları

Basitçe belirtmek gerekirse, çoğu durumda, duygusal hedeflerin objektif bir değerlendirmesi yapılamıyor. Çünkü duygular ve duygusal gelişme ile ilgili geçerli veriler toplansa bile niceliksel terimlere yeterince iyi çevrilemez. Örneğin, bir öğrencinin, üç hafta önce yaptığı bir davranışın diğerlerine göre daha fazla duygu durumu gösterdiğini söyleyemeyiz. Ancak yapabileceğimiz en iyi şey, bir şeyin önceki olandan daha iyi ya da daha kötü olduğunu belirlemektir. O zaman bile görüşlerimizi doğrulama için yeterli ve gerekli kanıtları temin edemeyebiliriz (Forsyth ve Gammel, 1973). Çünkü insanoğlunun duyuşsal tarafı; duygular, tercihler, seçimler, duygulanımlar, inançlar, beklentiler, tutumlar, değerler, ahlak, etik vb. yapıları içerdiği için davranışlar duyuşsal eğilimin bu yapılarının biriyle veya tümüyle ilişkili olabilir (Bacanlı, 2006: 13-14). Bu davranışlarda, insanlar ile çevreleri arasındaki ilişkilere ve içinde buldukları koşullara bağlı olarak her seferinde farklı boyutlarda ortaya çıkar ve kişiden kişiye farklılıklar gösterebilir. Bu yüzden duyuşsal hedeflerde başarılı olmak bilişsel hedeflerden farklıdır. Bacanlı (2006), bu durumu şu şekilde ifade etmektedir;

Bilişsel hedefler için belli bir başarı kriteri belirlenebilir, ama duyuşsal hedefler için böyle bir kriteri belirlemek oldukça zordur. Ayrıca duyuşsal davranışlar konusunda bireysel farklılıkların çok olması, değerlendirme sürecinde alışılmış başarı anlayışının kullanılmamasını doğurur (s. 17). Bu yüzden, duyuşsal hedeflerin

değerlendirilmesi, bilişsel hedeflerin değerlendirilmesinden daha zordur. Çünkü bilişsel hedefi değerlendirmek için kesin bir doğru cevap belirlemek ve öğrenciden bunu istemek yeterli olabilirken duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesinde tek bir doğru cevap olmayabilir ve çoğu zaman da yoktur (s. 16). Örneğin bilişsel olarak “İstanbul’un fethini bilme” diye bir hedef belirlerseniz, bunu somutlaştırabilir ve hedef olarak da “Bu öğretimin sonucunda öğrenciye ‘İstanbul’u kim fethetti?” diye sorduğumda ‘Fatih!’ cevabını alırım.” diye düşünebilirsiniz. Ancak “İstanbul’u sevmeye” diye bir hedef belirlerseniz, bunu somutlaştırmanız zor olacaktır. İstanbul’u seven birinin ne yapacağı ya da yapamayacağı ve sizin öğretimin sonunda bunu görüp göremeyeceğiniz veya nasıl/ne kadar görebileceğiniz karmaşık bir konudur (s. 15)

“Duyuşsal özelliklerin doğası ve gelişimi açıkça bilinmediğinden, bunlarla ilgili hedeflere nasıl ulaşılacağı ya da bu hedeflere ulaşmanın nasıl denetleneceği çok iyi bilinmemektedir. Böyle bir eğitim sürecinin okulda nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin bilgiler çok net değildir. Bütün bu nedenlerle eğitim kurumlarındaki hedefler arasında oldukça önemli bir yere sahip olmalarına rağmen duyuşsal hedeflerin, öğrenme-öğretme sürecinde ihmal edildiği bilinen bir gerçekliktir” (Özçelik, 1998’den akt. Gömleksiz ve Kan, 2012: 1162). Ayrıca eğitim öğretim süreçlerinde, “duyuşsal davranışlara ilişkin ayrı bir değerlendirme notuna yer verilmediğinden, bir dersin alanına girdiği halde duyuşsal davranışlarda gösterilen başarı o dersteki başarı notuna yansıtılmamaktadır. Bu durum da, duyuşsal hedeflerin ihmal edildiğinin göstergesi olarak yorumlanabilir” (Gömleksiz ve Kan, 2012: 1161).

Öte yandan, belgelerle ispatlanamadığı için duygusal sonuçların formalde yok sayılması ve öğrencilerin, duygusal sonuçları bilişsel olarak ortaya koyulmaya çalışılması pek çok öğretim ve değerlendirme aşamasının da göz ardı edilmesine sebep olmaktadır. Çünkü duyuşsal boyutta doğru ya da yanlış olmadığı için ve kişiden kişiye değişiklik gösterdiği için durum karmaşık bir konudur. Bu yüzden duygular, bilişsel süreçlerle ölçülemez (Pierre ve Oughton, 2007). “Zaten duyuşsal alana ilişkin yapılan en büyük eleştirinin belirlenemez ve ölçülemez olarak düşünülmesinden kaynaklandığı bilinmektedir” (Balaban Salı, 2006’dan akt. Gömleksiz ve Kan, 2012: 1162).

Yukarıda da belirtildiği gibi duyuşsal eğitim süreçlerinin yeterince gerçekleştirilememesi ve ölçülememesindeki zorluklar bir takım nedenlere bağlanmıştır. Bunlardan bazıları (Fagen ve Checkon,1972; Forsyth ve Gammel, 1973; UNESCO, 1992; Hawkes ve Heppenstall, 2002; Tekin, 2003; UNECO, 2005;

Tavşancıl, 2006; Bacanlı, 2006; Pierre ve Oughton, 2007; Bee ve Boyd, 2009; Tekindal, 2009; Senemoğlu, 2011; Gömleksiz ve Kan, 2012; Bacanlı, 2013; Şahin, 2015; Bacanlı, 2017):

- Duyuşsal eğitim sonuçlarının değerlendirilebileceği yöntem, etkinlik ve uygulayıcı eksikliğinden ve yapılan ölçümlerin yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olmamasından kaynaklanan sorunlar.
- Sergilenen davranışın, duyuşsal tarafının hangisiyle ya da hangileriyle (duygular, tercihler, seçimler, duygulanımlar, inançlar, beklentiler, tutumlar, değerler, ahlak, etik vb.) ilişkili olabileceğinin tespit edilmesinin zor olması.
- Bir duyuşsal davranış üzerine nelerin etkili olduğu veya verilen eğitimin ne kadar etkili olduğu konusundaki geçerlilik ve güvenilirliğin yetersiz olması.
- Duyguların kişiden kişiye farklılıklar gösterebilmesi (Aynı durum karşısında bile kişilik özelliklerine bağlı olarak farklı duyguların ve tepkilerin ortaya çıkabilmesi).
- Kişinin vicdan, dikkat, önemseme vb. niteliklerindeki farklılıklardan kaynaklanan durumlar.
- Kişinin duygularının aynı durumlar karşısında bile, o anki psikolojik durumuna ve içinde bulunduğu şartlara göre (kendini baskı altında hissetme, duygusal dışavurumun kabul görüp, görmemesine ilişkin kaygı vb.) değişebilmesi.
- Etkinin şiddetine (durumuna) göre duyguların farklılıklar gösterebilmesi.
- Kişinin, o anki gerçek duygularını değil de, olması gerekeni ifade edebilme durumu Yani, rol oynama ihtimali.
- Kişinin, geçici duygular yaşayabilme ihtimali.
- Duyguların bazen dağınık ve öngörülemez olması.
- Duyuşsal eğitimin sonuçlarının ne zaman ölçülmesi gerektiğine yönelik belirsizlik (Verilen değerlerin kabullenilmesi ve benimsenmesi süreci kişilerin deneyimlerine, içinde buldukları koşullara vb. durumlara göre değişiklik göstermektedir. Bu durum, sonuçların ne zaman ölçülmesi gerektiğine yönelik bir belirsizlik oluşturmaktadır).
- Kişinin öncelikleri. Öncelikler; kişinin o anki ilgi, ihtiyaç, istek, psikolojik durum, sosyal etkiler, statü ve içinde bulunduğu şartlar gibi pek çok faktöre göre değişiklik gösterebilir.
- Amaç veya yönelimler. Örneğin, öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin özellikle gelecek kaygısı ile bilişsel başarılarına yönelmeleri durumun göz

ardı edilmesine sebep olabilmektedir. Bu ve benzeri durumlar bireyin ilgili değere sahip olup olmadığı ya da ne kadar sahip olduğunun belirsizliğine yol açabilmektedir.

- Referans alma durumu; kişinin bir duruma yönelik kendi tepkisine karar verirken, bir başkasının konuya yönelik duygusal tepkisini baz alması söz konusudur. Özellikle çocuklar bunu, yeni bir şeye olumlu ya da olumsuz bir tepki vermeden önce anne, baba, öğretmen, akran ve benzerlerinin davranışlarını baz alarak yapabilirler. Bu durum da, çocuğun kendi duygularını yansıtmasını engelleyebilir.

Her ne kadar duyuşsal eğitimin zor ve soyut konular olduğundan bahsedilse de bazı uzmanlar pek çok okul karakterinin şekillendirilmesine ilişkin belli bir içerik doğrultusunda duyuşsal çalışmalar yapılması gerektiği üzerinde hemfikirler. Ancak geleneksel eğitim ağırlıklı olarak bilişsel ve psikomotor boyutlara yönelik yöntemlere yönelmiş ve duyuşsal eğitim göz ardı edilmiştir. Buna karşılık olarak bazı araştırmacılar duyuşsal eğitim yaklaşımları ve hedefleri geliştirmeye başlamışlardır (UNESCO, 1992; Mikluics, 1998; Hawkes ve Heppenstall, 2002; Otluoğlu, 2002; Sims, 2003; UNESCO, 2005; Davis, 2006; Bacanlı, 2006; Pierre ve Oughton, 2007; Doğanay, 2007; Dilmaç, 2007; Gömleksiz ve Kan, 2012). Bu bağlamda geliştirilen duyuşsal eğitimin içeriği “hümanist eğitim, karakter eğitimi, ahlak eğitimi, değerler eğitimi, etik eğitimi, inanç eğitimi vb.” olarak adlandırılrsa da bunların hepsi duyuşsal boyuta hitap etmekte ve temelde benzer süreçler işlemektedir. Bu durum, ne kadar zor görünse de öğrencilerin duyuşsal boyutta da eğitilebileceğinin bir göstergesi olarak düşünülmektedir. Burada önemli olan, duyuşsal eğitim süreçlerinin birbirinden kopuk olamayacağıdır (UNESCO, 1992; Bacanlı, 2006; Pierre ve Oughton, 2007). Mikluics (1998), “Duyuşsal Eğitim Yaklaşımlarının Sistematik Bir Sınıflandırması” adlı çalışmasında değerler, etik, ahlak ve karakter eğitimi yaklaşımları arasındaki farkı ortaya koymayı, bu programların ana karakteristik özelliklerini tanımlamayı amaçlamıştır. Bu amaçla, duyuşsal eğitim programları üzerinde içerik analizine dayanan bir çalışma yapmıştır. Sonuç olarak, mevcut programların birbirleri ile karma halde oldukları ve benzer işlemleri takip ettikleri belirtilmiştir. Bu durum, değerler eğitimi süreçleri ile diğer duyuşsal eğitim süreçlerinin bir birleriyle bağlantılı ve benzer özelliklere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyal Bilgiler Eğitim Programları incelendiğinde ise dersin duyuşsal boyutunu ağırlıklı olarak değerlerin oluşturduğu görülmektedir. UNESCO (1992), sos-

yal bilgilerde değerlere olan ilginin “birçok uzmanın, insanların davranışlarını tanımlamak için değerleri bir araç ve temel dayanak olarak kabul etmelerinden ve toplumsal davranışların temelini oluşturan bir kavram olarak görmelerinden” kaynaklandığını belirtmektedir. Değerlerin işlevlerine yönelik açıklamalar da bu düşünceleri destekler niteliktedir.

Alanda çalışan birçok uzman, değerlerin işlevlerini şu şekilde açıklamaktadır: Değerler, bilinçli veya bilinçsiz olarak hayatımızın her yönünü etkileyerek fikirlerimize ve düşüncelerimize yön verirler. Bir şeyin arzu edilir veya edilemez olduğunu, neyin doğru neyin yanlış olduğunu, iyi ve kötünün belirlenmesini, ideal düşünme ve davranma yollarımızı, bir durum karşısındaki tutumumuzu yönlendirirler. İsteklerimizi ve hedeflerimizi, olgular ve nesnelere hakkındaki ihtiyaçlarımızı, olanla olması gerekenin ayrımını, aradığımız sebepleri ve amaçları temsil ederler. Böylelikle bireysel ve grup davranışlarının arkasındaki sürükleyici kuvveti oluştururlar. Özellikle gençlik sürecinde kimlik ve kişiliğin oluşumunda, dünyaya bakışın ve problemleri çözümlenmiş tarzının şekillenmesinde değerlerin önemli bir rolü vardır. Onlar, atacağımız adımları, verdiğimiz kararları ve karşı çıktığımız bir şeye verdiğimiz tepkilerin niteliğini bile belirlerler. Yani değerler yaşantımıza rehberlik ederek kararlarımızı ve planlamalarımızı düzenlerler (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992; UNESCO, 1992; Cevizci, 1999; Güngör, 2000; Budak, 2000; Özensel, 2003; Aydın, 2003; UNESCO, 2005; Oktay, 2007; Bolay, 2007; Dilmaç, 2007). Bu açıdan bakıldığında, “iyi-kötü, istenilen-istenilmeyen, olumlu-olumsuz, beğenilen-beğenilmeyen, arzu edilen - arzu edilmeyen, kabul edilen - kabul edilmeyen vb. davranışları değerler ile ifade etmek mümkündür” (Ulusoy ve Arslan, 2016: 2).

Yukarıdaki açıklamalara göre aslında, konunun önemli bir kısmını değerlerin oluşturduğu söylenebilir. Öte yandan duygular, tutumlar, inançlar ve diğer duyuşsal özellikler değerler üzerinde önemli bir role sahiptirler (Rats, Harmin ve Simon, 1978). Bu durum, değerler eğitiminin ölçme ve değerlendirme süreçleri ile diğer duyuşsal değerlendirme süreçlerinin de benzer özellikler taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu yüzden duyuşsal eğitimin değerlendirme süreçlerinde yaşanan problemlerin değer eğitimi süreçlerinde de yaşandığı söylenebilir. Ancak değerlerin oluşum ve edinim (bireyin bir şeyi değer olarak kabullenmesi) özellikleri diğer duyuşsal ve bilişsel özelliklere göre farklılıklar gösterebilir. Bu yüzden verilen eğitimden hemen sonra ilgili değere yönelik kazanım düzeyinin ölçülmesinin kesin sonuçları vermesi beklenemez. Çünkü değerlerin birden bire ortaya çıkmadığı savunulmaktadır.

Onların, “tarihsel ve kültürel bir arka planı vardır. İnsan tarih sürecinde doğa, toplum ve kendisiyle olan ilişkilerinde, yaşama biçim vererek kültür ve uygarlık üretir. Aynı zamanda yaşama anlam verir. İşte bu anlam verme işi ile değerler üretilir” (Bobaroğlu, 2001, parag. 4). Bu değerler amaçlarımızdan, arzularımızdan, inançlarımızdan, eylemlerimizden ortaya çıkar ve uzun zaman dilimi içinde yavaş yavaş oluşur (Oktay, 2007; Öztürk, 2005).

Dewey’e göre değerler, onları değerlendirmeksizin mevcut olamaz ve hiçbir değer nihai değer olarak kalmaz. Değerler, daima araçların diğer seçimleri ışığında ve diğer değerlerle çatışması ışığında yeniden inşa edilir veya engellenir. Bu bağlamda değerler, değişken bir yapıda olduklarından kendilerini yenileme özelliğine sahiptirler. Bu nedenle, sadece değerler bilgisinin öğretilmesi, sürekliliği sağlamada esas olan eylemlerin de kabulünün teminatını veremez. Burada, kavram ve metotların öğretilebileceği ancak değerlerin yalnız metinlerle ve derslerle öğretilmediği, pratiğe gereksinim duyduğu ve öğrencilerin kalplerine aşılmalı gerektirdiği, bunun için de belli bir zamana ihtiyaç duyulduğu savunulmaktadır (Shook, 2002 ve Hossain ve Marinova, 2004’den akt. Tahiroğlu, 2011: 43 - 65).

Taba (1962) ve Fraenkel’e (1973) göre de değerlerin kazandırılmasında duyarlılığı geliştirmek için öğrencilerin, verilen eğitimin, gerçek yaşamla uyuşup uyuşmadığını anlamaları, duygusal boyutta tepki göstermeleri ve başkaları ile empati kurabilmeleri için gerçek yaşamda bir uygulamaya ihtiyaçları vardır (UNESCO, 1986). Yani değerlerin kazandırılması, ilgili değer kavramının, kişinin deneyimleriyle ve düşünceleriyle birleştirilmesini ve sonra da duygusal boyutta kabullenilmesini ve diğer insanlarla özdeşim kurulmasını gerektirir. Bu adımda, hem kişinin kendisinin hem de diğer insanların değer sistemlerine karşı beğeni, kabullenme ve saygı geliştirmesi gerekir (UNESCO, 2005’den akt. Tahiroğlu, 2011: 121). Bu nedenle, öğrencilerin değer vereceği durumu yaşamasını, hissetmesini, empati kurmasını, çevresinden gelecek tepkileri görmesini ve sonuçlarını değerlendirmesini sağlayacak bir zamana ihtiyaç vardır. Bu sürenin ise ne kadar olacağı konusunda kesin bir şey söylemek mümkün değildir. Çünkü birey yaşamının herhangi bir döneminde verilen değerle ilgili durum veya durumlarla karşılaşarak ilgili değerın önemini kavrayabilir ya da belli bir zaman içerisinde bu durumları yaşayarak değeri yeniden yapılandırabilir. Ancak bu durum değerlerin geliştirilebileceğini veya kazandırılabilirliğini de garanti etmemektedir. Çünkü verilmek istenen duyuşsal kazanımlar kişinin yaşantısıyla, düşünceleriyle, ilgisiyle, ihtiyaçlarıyla, tutumuyla, inançlarıyla,

çevresiyle vb. pek çok faktörle uyuşmadığı zaman kabullenilmeme hatta karşıt tepki geliştirme ihtimali vardır. Bu yüzden, değerler eğitimi verildikten hemen sonra sonuçların ölçülmesi ve değerlendirilmeye çalışılması, öğrencilerin ilgili değerleri kazanıp/kazanmadığı hakkında net bir bilgi veremez.

Yukarıda da belirtildiği gibi “eğitim sisteminin genel amaçları içerisinde yer bulan değerlerin öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığının test edilmesine ihtiyaç vardır. Çünkü okullarda bilişsel davranışlara ulaşma düzeyleri devamlı kontrol edilirken, duyuşsal davranışlar planlı bir şekilde kazandırılmamakta ve ölçülmemektedir. Öğrencilerin ilköğretim programları genel hedeflerinde belirtilen değerlere ulaşma düzeylerinin tespit edilmesi hem okullarımızın duyuşsal davranışları kazandırmadaki başarısı hem de toplumsal değerler hakkında aydınlatıcı olacaktır” (Akbaş, 2004: 30). Ancak “her ne kadar duyuşsal davranışların ölçülmesinde uzmanlarca geliştirilmiş ölçeklerin kullanılabilceği, gözlem yapılabileceği ve bireylerin kendi duygularını ilgi ve tutumlarını sözlü olarak rapor edebilecekleri, vurgulansa da bu alanda ölçme yapmanın zorluğu kabul edilmektedir” (Gömleksiz ve Kan, 2012: 1162).

Sosyal Bilgiler Dersi Duyuşsal Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinde Kullanılabilecek Bazı Yöntem ve Teknikler

İlgili alan yazın incelendiğinde duyuşsal eğitimin sonuçlarını ölçmenin zor ve zahmetli bir iş olduğu açıkça görülmektedir. Ancak son zamanlarda sosyal bilimler alanında, toplumlar ve içinde yaşayan bireyler hakkındaki bilginin gelişmesine yol açan önemli ilerlemeler vardır. Burada en çok dikkat çeken konu, insanların duygularını ifade etme yollarının belirlenebilmesi ve duygu ile davranış arasındaki ilişkinin tespit edilebilmesidir (UNESCO, 1992; Pierre ve Oughton, 2007). Beane’e (1990) göre öğretim süreçleri içinde duyuşsal özellikler tutum, tavır (Akt. Demirbaş ve Yağbasan, 2004), ilgi, beğenme, zevk alma vb. (Tekindal, 2009) biçiminde ortaya çıkabilmektedir. Bu tutum, tavır, ilgi, beğenme ve zevk alma da doğrudan gözlenebilir değildir, ancak katkıda bulunduğu davranış veya davranışlar şeklinde ortaya çıkmaktadır (Bednar ve Levie, 1993’den akt. Pierre ve Oughton, 2007). Bu bağlamda, özellikle duyuşsal eğitim sonrasında, öğrencilerin toplum içinde ve okulda pozitif davranışlarının artması, verilen eğitimin etkili olduğunun göstergesi olarak algılanabilir (Hawkes ve Heppenstall, 2002).

Diğer bir önemli konu da, kişilerin duyuşsal boyutunun temelini oluşturan değer göstergeleridir. Bu değer göstergeleri kısaca; davranışta, bir değer var-

lığını gösteren, fakat değer olmayan ifadeler olarak tanımlanmıştır ve sekiz kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; hedefler ve amaçlar, istekler, duygular, ilgiler, inançlar ve görüşler, davranışlar, etkinlikler ve endişelerdir. Bu göstergeler çoğunlukla bireylerin duyuşsal durumlarının bir göstergesi olarak ortaya çıkar (Raths, Harmin ve Simon, 1978). Burada öğrencilerini değerlendirmek isteyen bir öğretmen için aslında sorunun cevabı, ölçümlerin aksine göstergelerin kullanılmasında yatar. Öğretmen, öğrenciyi belirli bir şekilde davranışlara maruz bıraktığında ve gözlemlediğinde, çoğu zaman öğrencinin eyleminin arkasındaki duyuşsal nedenler bu göstergelerle ortaya çıkar (Forsyth ve Gammel, 1973). Ancak bu değer göstergeleri ve diğer duyuşsal göstergeler, bulunduğu ortama göre farklılıklar gösterebilir. Örneğin, kişi sınıfta davranışlarının karşılığında ödül, ceza, takdir edilme vb. kaygıları varsa ortamda gerçek duygularını göstermeyebilir. Bu yüzden öğrencinin yaşadığı çeşitli ortamlardan birinde veya bir kaçında değer göstergeleri daha belirgin olabilir. Bu ortamlar daha çok “dörtlü ortam” olarak adlandırılan okul, ev, akran çevresi ve içinde bulunduğu toplum olarak öne çıkmaktadır (UNESCO, 1992). Bireylerin duygusal bakış açılarını belirlemeye hizmet eden göstergelerin bu ortamlarda çeşitli yaklaşımlarla incelenmesi Yapıcı ve Zengin’e (2003: 174) göre onların hem mevcut tutum, değer ve davranışlarını anlamaya, hem de gelecekte ne tür davranışlarda bulunacaklarını öngörebilmemize olanak sağlar.

Yukarıdaki düşünceler göz önüne alındığında duyuşsal değerlendirmenin, genellikle davranışlardan elde edilen verilerden yola çıkılarak duygusal özelliklerin tanınması ve yorumlanması ile yapılmaya çalışıldığı söylenebilir. Ancak burada duygunun yoğunluğu, yönü ve hedefine dikkat edilmelidir. Gable’ye (1986) göre “yoğunluk, duygunun gücünü veya derecesini; yön, duygunun olumlu, nötr ve olumsuz durumunu; hedef ise duygunun yönlendirdiği objeyi, davranışı veya fikri tanımlar” (Akt. Tekindal, 2009: 5). Bu süreçte hedeflerini davranışsal terimlerle tanımlamış bir öğretmen için değerlendirme, öğrencinin duyuşsal davranışını rahat bir şekilde göstermesine izin verecek durum ve teknikleri tasarlamasına bağlıdır. Aksi halde öğrenciler, kullanılan değerlendirme tekniklerinin gösterdikleri performanslarla ilgili eleştiri, not, ödül veya cezalar olduğunu fark ederse, sonuçların geçerlilik ve güvenilirliği büyük ölçüde sorgulanabilir olacaktır. Çünkü öğrencinin bu gibi durumlarda, istendik davranışı “taslama” ihtimali oldukça yüksektir (Bacanlı, 2006: 169). Bu yüzden veriler, not vermek veya diğer notları belirlenmek amacıyla kullanılmamalıdır. Ayrıca kullanılan ölçme araçları samimiyet, güven ve saygılı bir tutumla desteklenerek; öğrencilerin kendilerini herhangi bir baskı altında kalmadan rahat, özgür

ve güvende hissetmelerini sağlayacak önlemlerin alınması gerekir (Wight ve Doxsey, 1972; Fagen ve Checkon, 1972).

Görüldüğü gibi, bireyleri duyuşsal yönden değerlendirmek için “geçerli ve güvenilir olan ölçüm, değer, bilgi vb. verilere ihtiyaç vardır. Bu verilerde planlı, sistemli ve belli etkinliklerle elde edilir. Plansız olarak kişisel günlük gözlemler ve başkalarının söylediği, kanıtlara dayanmayan günlük verilerle değerlendirme yapılamaz. Uygun verileri, ancak belli süreçler kullanılarak oluşturulmuş ölçme etkinliklerini kullanarak toplayabiliriz” (Tekindal, 2009: 2).

Alan yazında (Forsyth ve Gammel, 1973; Raths, Harmin ve Simon, 1978; UNESCO, 1992, Akbaş, 2004; UNESCO, 2005; Bacanlı, 2006; Tavşancıl, 2006; Doğanay, 2007; Tekindal, 2009; MEB, 2013; Çelik Örucü, 2015; Şahin, 2015; Eroğlu, 2015 Bacanlı, 2017), değerlerin ve bazı duyuşsal özelliklerin belirlenmesi için kullanılabilir; rol oynama, değerler oylaması, değerlerin derecelendirilmesi, zorunlu seçimler, dizi düzenlemeleri, kesinlikle katılıyorum/ kesinlikle katılmıyorum, değerlerin ortaya çıkarılması, bitmemiş cümleler, otobiyografik sorular, otobiyografi, provokatif sorular, başlığı olmayan resimler, şifreli kâğıtlar, alıntılar, tamamlanmamış öyküler, tutumların belirlenmesine yönelik ölçekler, ilgi envanterleri, duygu haritaları, sanatsal etkinlikler ve diğer bireyi tanıma teknikleri... gibi pek çok test ve test dışı yöntem ve teknik bulunmaktadır. Bu çalışmada, bu yöntem ve tekniklerden de yararlanılarak değerlerin ve diğer duyuşsal özelliklerin ölçülmesi ve değerlendirilmesine yönelik etkinlik örnekleri hazırlanmaya çalışılmıştır.

Sosyal Bilgiler Dersinde Değerlerin ve Diğer Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesine Yönelik Etkinlik Örnekleri

Etkinlikler

1. Uygun davranış için karar verme etkinliği

Bilindiği gibi her davranışın bir karar süreci vardır ve bu karar sürecinin arkasında da genellikle duyuşsal özellikler etkin rol oynarlar. Bu yüzden karar verme süreci kişinin duyguları ve değerleri ile ilgili ipuçları verebilir.

Süreç:

Öğrenciye, ilgili duyguya veya değere yönelik bir davranış örneği sunulur. Sonra bunu yaşantısında gerçekleştirip gerçekleştirmeyeceği sorulur. Daha sonra aşağıdaki yönerge ve sorular verilir.

Yönerge: Lütfen aşağıdaki soruları duygularınızı en iyi yansıtacak şekilde cevaplamaya özen gösteriniz. Burada doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece gerçek duygularınızı ifade etmeniz yeterlidir.

- *Bu konuda yapmak istediğin şey ne?.....*
- *Diğer olasılıkları (alternatifleri) düşündün mü?.....*
- *Bunu nasıl gerçekleştireceksin?*
- *Bunun için ne kadar süre harcayacaksın?.....*
- *Bunu yapmak senin için uygun mu?Neden?.....*

2. Yerinde olsaydım etkinliği

Bu çalışmada, önce ilgili duyguya ya da değere yönelik bir örnek olay sunulur. Daha sonra, örnek olaydaki bireyin yerine kendisini koyarak nasıl davranabileceğini belirlemek için aşağıdaki süreç uygulanabilir.

Süreç:

.....(*Burada konuyla ilgili bir davranış örneği sunulur ve aşağıdaki boşlukların doldurulması istenir*).....

Yerinde ben olsaydım

.....*davranırdım.*

Çünkü:.....

3. Seçimini doğrulatma etkinliği

Öğrencinin ilgili duyguya veya değere yönelik hür iradesiyle bir seçim yapması istenir. Sonra bu seçimine gerçekten değer verip vermediğini doğrulatmak için aşağıdaki süreçler uygulanabilir.

Yönerge: Lütfen aşağıdaki soruları duygularınız en iyi yansıtacak şekilde cevaplamaya özen gösteriniz. Burada doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece gerçek duygularınızı ifade etmeniz yeterlidir.

- *Bu sence iyi bir seçim mi? nesi iyi?.....*
- *Bunu niçin seçtiğini düşünüyorsun? ?.....*
- *Bu senin için önemli mi? Neden? ?.....*
- *Bu seçimin için yapmayı düşündüklerinin sonuçlarını iyice düşündün mü? Sonuçları neler olabilir? ?.....*

- Bu sonuç sana uygun mu? ?.....
- Bunun sana ve çevrene ne gibi faydaları dokunabilir? ?.....
- Böyle davranmanın arkasında ne gibi nedenler var? ?.....
- Bu seçimini diğer olasılıklardan üstün kılan neydi? ?.....
- Bunu yapmasan ne olurdu? ?.....

4. Kendini sorgula etkinliği

Kazandırılmak istenen duyuşsal özelliğin ya da değer in davranışa dönüştürülmesine yönelik düşüncelerin ve sergilenen davranışların belirlenmesi için aşağıdaki süreç uygulanabilir.

Süreç:

Aşağıdaki boşlukları size uygun şekilde doldurunuz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece gerçek duygularınızı ifade etmeniz yeterlidir (Sağlıklı olmaya yönelik duyuşsal boyutun değerlendirilmesi).

Bu gün kişisel bakımıyla (temizlik) ilgili bir şey yaptım mı?.....(Yapmadıysanız devam etmeyin) Ne yaptım?..... Bunu niçin yaptım?.....Yaptıktan sonra ne hissettim? Bunu yapmak bana yetiyor mu? :..... Neden? :.....

Bir şey yapmadıysanız bu bölümü doldurun.

Niçinyapmadım?.....Niçinyapmadım?.....

Şu an ne hissediyorum?.....

5. Tamamlanmamış öyküler etkinliği

Süreç:

Aşağıda tamamlanmamış bir öykü verilmiştir. Lütfen bu öyküyü dikkatli bir şekilde okuyunuz. Daha sonra, kendinizi kurdun yerine koyarak hikâyeyi istediğiniz gibi tamamlayınız (Özgürlüğe yönelik duyuşsal boyutun değerlendirilmesi).

Köpek ile Kurt

-“Açlıktan ölmek üzere olan bir kurt varmış. Öyle zayıfmış ki kemikleri kısa tüylü kürkünden bile belli oluyormuş. Zar zor yürüyormuş. Yiyecek bulmaya da pek

ümidini yokmuş. Bir ağaca yaslanmışken bir köpek ona doğru yaklaşmış “Çok kötü görünüyorsun, çok uzun zamandır yemek yememiş gibisin.” demiş.

-“Doğru söylüyorsun.” demiş kurt. “Sen ve arkadaşların koyunları çok iyi koruduğunuz için uzun zamandır açım. Şimdi çok güçsüzüm ve yiyecek bulma konusunda ümitsizim. Sanırım yakında öleceğim.” “O hâlde neden bize katılmıyorsun?” diye sormuş köpek.

- Ben düzenli olarak çalışıyorum ve karnımı doyuruyorum. Sen de aynısını yapabilirsin. Bana yardım edersen ve beraber koyunları koruruz. Bu hepimiz için iyi bir anlaşma olur.” demiş köpek. Kurt, köpeğin haklı olduğuna karar vermiş. Birlikte köpeğin yaşadığı kulübeye doğru ilerlemeye başlamışlar. Fakat yürürken kurt, köpeğin boynundaki tüylerin azalmış, boynunun incelmış olduğunu fark etmiş ve nedenini sormuş.

-“Bunun için endişelenme.” demiş köpek. -“O boynuma bağladıkları tasmanın yeri, sahibim beni geceleri bağlar.” “Bağlamak” diye bağırmış kurt. “Öyleyse seninle gelirim benim de boynuma tasma takıp bağlayacaklardır.” demiş kurt (Akbaş, 2005: 93-94).

6. Öncelik listesi etkinliği

Öğrencilerin önceliklerini belirlemeleri duyuşsal özellikleri veya değerleri ile ilgili ipucu verebilir. İlgili değer ya da duyuşsal özelliğe yönelik önceliklerin belirlenmesi için aşağıda bir etkinlik örneği sunulmuştur.

Süreç:

Öncelikle öğrencilere ilgili değer ya da duyuşsal özelliğe yönelik ifadeler veya maddeler verilir. Daha sonra, önce nelerin önemli olduğuna karar vermeleri istenir. “Önceliklerinizi belirlemek için kendinize şu soruyu sorun: Benim için hangileri daha önemlidir? Hangisinden vazgeçebilirim?” Önceliklerin saptanabilmesi için öğrencilerin önem sırasına göre bir öncelik listesi hazırlamaları istenebilir. Örneğin:

1. Önceliğim:.....
2. Önceliğim:.....

7. Dilek tutma etkinliği

Bu çalışma, öğrencinin ilgili değer ya da değerlerinin ne kadar öncelikli olduğunu tespit etmek için uygulanabilir. Bu etkinlikte öğrenciden gerçekleştirebileceği-

ni düşündüğü belli sayıda dileği tutması istenir.

Örneğin;

Gerçekleşeceğini bildiğim on dileğim olsa ben: 1....2....3....4.....5.....6.....7
.....8.....9.....10... dilerdim.

8. İstek (Arzu) listesi etkinliği

Bu etkinlik, çocuk ya da gencin doyurulmamış ihtiyaçlarını, açığa vuramadığı duygularını, umut ve beklentilerini ortaya çıkarmak amacıyla düzenlenen sorular ve boşluk doldurmalı cümlelerden oluşur. Burada önemli olan öğrencinin, herhangi bir yönlendirme olmadan kendi isteklerini doğru bir şekilde yansıtmasıdır (Çelik Örüçü, 2015: 257-258). Aşağıda bir istek listesi etkinlik örneği sunulmuştur.

Eğer olsaydı

Öğrencilere bir konu verilerek bu konuyla ilgili hayal kurması istenir.

Örneğin: *“Yeterince varlığa sahip olsaydın neler yapardın?” Yapmak istediklerini öncelik sırasına göre sıralayabilir misin? Herhangi bir sınırlama yoktur. İstedik kadar yazabilirsin (Bu süreçte öğrencinin birilerine yardım etmekle ilgili bir düşüncesinin olup olmadığı yani yardımseverlik özelliği tespit edilmeye çalışılır)....*

9. Hissettiklerim etkinliği

Değerlerin kazandırılmasına yönelik yapılan çalışmalarda öğrencilerin ilgili değere duyarlılık geliştirmeleri ve duyguları ile tepki göstermeleri için “Hissettiklerim” etkinliği kullanılabilir. Bu bağlamda, aşağıda “duygu ve düşüncelere saygı ve hoşgörü”nün değerlendirilmesine yönelik bir etkinlik örneği sunulmuştur.

Neler Hissettim

1. Birileri benim düşüncelerimi eleştirdiği veya alay ettiği (Birilerinin düşünceleri benim düşüncelerimle çeliştiği vb.) için ben.....hissettim.
2. Ben bir başkasının düşüncesiyle alay ettim (onu eleştirdim vb.). Böyle bir durum yaşadıysanız aşağıdakilerden sizin için uygun olanı seçin ve açıklayın.

- *Bu durum beni rahatsız etti. Çünkü.....Bu durumdan keyif aldım. Çünkü.....*

Eğer bu iki seçenekten farklı bir şeyler hissettiyseniz aşağıdaki seçeneği doldurun.

- *Benhissettim.*

10. Fedakarlıkta bulunma etkinliği

Bu çalışma, öğrencinin bir duruma ne kadar değer verdiğinin ve bu değer ne kadar önemli olduğunun tespiti için yapılabilir. Sürecin başlatılması için aşağıdakine benzer bir durum verilip, soru veya sorular sorulur (Vatanseverlik değerine yönelik değerlendirme).

Süreç:

“Ülkenin zor bir süreçten geçtiğini düşün (bu süreçle ilgili örnekler verilir).”
Düşünme için süre verilir. Sonra aşağıdaki sorular yöneltirilir.

- *Ülkenin bulunduğu zor durumdan kurtulmasına katkı sağlamak için nelerden vazgeçebilirsin? (örneğin; para, ev, rahat bir yaşam vb.).....*
- *Vazgeçebileceklerini yazarak nedenlerini açıkla lütfen (Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece gerçek duygularınızı ifade etmeniz yeterlidir):*

11. Kime göre ben neyim etkinliği

“Hakkında konuşulan kişiler, zaman zaman birtakım özellikleri ile birlikte hatırlanır, eleştirilirler. Bize yakıştırılan özelliklerimiz, bazen gerçek yönlerimiz olabilir. Öğrencilerin benlik algısını belirlemek amacıyla kullanılan bu teknikte bireyin kendini başkalarının gözünden nasıl algıladığı temel alınır. Öğrenciden yapılandırılmış bir formda başkalarının gözünde nasıl görüldüğü konusunda kendisine göre kendini değerlendirmesi istenir” (Çelik Örucü, 2015: 254-255). Aşağıda Çelik Örucü’den (2015: 254) esinlenerek bu tekniğe yönelik bir örnek sunulmuştur.

Nesiniz/Nasılısınız	Aileme göre	Arkadaşlarıma göre	Bana göre	Öğretmene göre
Güvenilirim	()	()	()	()
Çok uysalım	()	()	()	()
Cesaretsizim	()	()	()	()
Sinirliyim	()	()	()	()
Heyecanlıyım	()	()	()	()
Kaygılıyım	()	()	()	()
Saygılıyım	()	()	()	()
Yardımseverim	()	()	()	()

12. Rol oynama etkinliği

Bu çalışmada öğrencilerden, ilgili değere yönelik sosyal problem içeren bir oyunu canlandırmaları istenir. Burada oyunun konusu paylaşılır ve öğrencilerden rollerini duruma veya olayın gelişimine göre doğaçlama yapmaları istenir. Ayrıca bunun bir rol olduğu söylenerek, öğrenciler içlerinden geldiği gibi davranmaya teşvik edilir. Davranışlar dikkatli bir şekilde izlenerek çıkarımlar yapılmaya çalışılır. Ancak bu süreç, iyi rol yapma yeteneği olan öğrenciler için sonuç vermeyebilir.

13. Alternatiflerin puanlanması etkinliği

Aşağıda örnek bir alternatiflerin karşılaştırılması ölçeği sunulmuştur (Çalışkanlık değerine yönelik değerlendirme).

Lütfen, aşağıdaki ifadeleri okuyunuz. Daha sonra gün içinde bunları yapmak isteme durumunuza göre puanlayınız. Toplam puan 100'dür. Bu süreçte kendinize daha yakın hissettiğiniz ifadeye daha yüksek puan verebilirken, uzak bulduğunuz ifadeye düşük puan verebilir veya hiç puan vermeyebilirsiniz. Ancak 100 puanı paylaşırmanız gerekmektedir (Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece gerçek duygularınızı ifade etmeniz yeterlidir).

Alternatifler	Puan
Ben oyun oynamak istiyorum	
Ben ders çalışmak istiyorum	
Ben televizyon izlemek istiyorum	
Ben bilgisayar/tablet vb. takılmak istiyorum	
Toplam puan	100

14. Zıt sorular etkinliği

Bir değere yönelik farklı duyguların tespiti için birbirine zıt sorulardan yararlanılabilir. Aşağıda zıt sorulardan oluşmuş örnek bir form sunulmuştur (Hayvan sevgisi).

Yönerge: lütfen aşağıdaki soruları duygularınız en iyi yansıtacak şekilde cevaplamaya özen gösteriniz. Burada doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece gerçek duygularınızı ifade etmeniz yeterlidir.

- Hangi hayvanları gerçekten seviyorsun?.....Bu hayvanları niçin sevdiğini düşünüyorsun? Bunları görünce ne yaparsın?.....

- Gerçekten sevmediğim hayvanlar neler?.....Bu hayvanları niçin sevmediğini düşünüyorsun?.....Bunları görünce ne yaparsın?.....

15. Okul dışı verilerin toplanması etkinliği (veli/akran/tarafsız birinin değerlendirmesi)

Aşağıda akran/veli gözlemi değerlendirme formu soru örneği verilmiştir (Çevreye duyarlılığın ölçülmesi).

- Arkadaşım/çocuğum, çevrede bir atık gördüğü zaman onu alıp çöp kutusuna veya geri dönüşüm kutusuna attığını:
 - Her zaman görürüm
 - Sık sık görürüm
 - Ara sıra görürüm
 - Nadiren görürüm
 - Hiç görmedim

Not: Bunların dışında, başkalarının görüşlerine dayalı olarak sosyometri, Kimbu tekniği vb. pek çok teknik kullanılmaktadır.

16. Evde, dışarda ve tek başına etkinliği

Bu etkinlik, çocuğun bir değere ya da duyguya yönelik davranışlarının okul dışı ortamlarda nasıl olduğunu tespit etmeye yönelik bir çalışma olabilir. Bu etkinliğin uygulama sürecinde dört bölümden oluşan bir kağıda, öğrenciden ölçülmesi istenen değer veya duygu durumu ile ilgili bir şeyler çizmesi veya yazması istenir. Bölümler: “Toplum içinde, evde (aile), tek başıma, arkadaşlarımla” şeklinde olabilir.” Aşağıda örnek bir etkinlik sunulmuştur.

“Çok sınırlendiğim zaman ben....” Böyle bir duygu yaşadığınızda aşağıdaki ortamlarda nasıl davranacağınızı ve neden böyle davrandığınızı yazınız lütfen.

Toplum içinde	Evde	Tek başımayken	Arkadaşlarımlayken
---------------	------	----------------	--------------------

17. Sanatsal Etkinlikler (Resim, Şiir vb.)

Özellikle yaratıcı etkinlikler için estetik konular öğrencilerin düşüncelerini sanatsal olarak yansıtmaya imkân sağlar. Bu konular (resim, resital, performans

sergileme, şiir vb.) bazen de duygusal anlatım için fırsatlar sunmak amacıyla kullanılabilir. Burada amaç, duyguları özgürleştirmek ve onları sanatsal bağlamda açığa çıkarmak için kullanmaktır (UNESCO, 1992). Bu etkinlikte, öğrencilerin ilgili duyuşsal özelliğe ya da değere yönelik bir resim yapması veya şiir yazması istenir. Daha sonra, öğrencinin çalışmasından ilgili değere ya da duyguya yönelik düşünceleri tespit edilmeye çalışılır.

18. İlgi Envanterleri

İlgi envanterleri, bireyin kendi ilgi alanlarına bir profil vermesi dolayısıyla bireysel “sıralamalı” değerlendirmeye imkan sağlamaktadır. İlgi envanterlerinin uygulanması sırasında birey hakkında sağlıklı ve gerçekçi bilgiler edinilmesi için hangi gelişim evresinde uygulanması gerektiği önemlidir. Özellikle çocuklukta ilgiler çok değişkendir, gelişme ve olgunlaşmayla birlikte çok çeşitli olan bu ilgi alanları belli etkinliklerde yoğunlaşır. Ancak bazı ilgi alanları küçük yaşlardan itibaren ortaya çıkmaya başlamaktadır. Örneğin, resim, müzik, bale vb. artistik alanlardaki ilgiler daha küçük yaşlarda ortaya çıkarken, meslek alanlarına olan ilgiler ise 17 yaşlarında ölçülebilecek bir durağanlık ve sürekliliğe ulaşmaktadır (Eroğlu, 2015: 111-112).

Aşağıda Eroğlu’ndan (2015) esinlenerek hazırlanmış bilimsellik ve estetiğe yönelik ilgi alanlarıyla ilgili birer madde örneği sunulmuştur.

- Bilimsel ve teknolojik gelişmeler Ali’nin çok ilgisini çekmektedir. Bu yüzden sık sık internette bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip eder.

O Kesinlikle benim gibi

O Benim gibi

O Bana biraz benziyor

O Benim gibi değil

O Kesinlikle bana benzemiyor

- Giyim ve kuşamımda renk uyumundan...

O Kesinlikle hoşlanırım

O Hoşlanırım

O Fark etmez

O Hoşlanmam

O Kesinlikle hoşlanmam

19. Olumlu, olumsuz ve nötr duygular

Bu etkinlik, çocuğun bir durum hakkında hoşlandığı, hoşlanmadığı veya nötr kaldığı şeyler hakkındaki duygularını ifade etmesine izin vermeyi amaçlamaktır. Aşağıda Forsyth and Gammel (1973)'den esinlenerek hazırlanmış bir etkinlik örneği sunulmuştur.

Süreç:

1. Bir A4 kağıdına aynı merkezden iç içe 3 adet daire çizin.
2. En içteki daireye “olumlu duygular”, ikinci daireye “nötr duygular” ve en dıştaki daireye de “olumsuz duygular” yazın.
3. Bir konu veya değer belirleyin. Daha sonra öğrencilerinize bu konu veya değerle ilgili; kendilerini iyi hissettiren, gerçekten sevdikleri ve eğlenceli buldukları durumları olumlu duygular bölümüne yazmalarını isteyiniz.
4. Aynı konu ya da değer ile ilgili hiçbir şey hissetmediği durumları nötr duygular bölümüne yazmalarını isteyiniz.
5. Aynı konu ya da değerle ilgili kendilerini kötü hissettiren, sevmediği ve hoşnut olmadığı durumları olumsuz duygular bölümüne yazmalarını isteyiniz.

20. Tutumların belirlenmesine yönelik etkinlikler

Yukarıda da belirtildiği gibi duyuşsal süreçlerde tüm duyguların ve değerlerin sadece iyi/kötü, doğru/yanlış, güzel/çirkin, var/yok vb. şekillerde ortaya çıkmadığı, ara duygular şeklinde de ortaya çıkabileceği söylenebilir. Genellikle tutum ölçeklerinde kullanılan derecelendirmeler, bu ara duyguların ölçülmesine de imkan sağlayabilir. Aşağıda bu tür ölçümler için bazı örnekler sunulmuştur.

a) Likert tipi ölçme örneği

Öğrencinin ilgili duruma veya değere yönelik tutumlarını belirlemek için tutum ifadeleri verilir. Bu ifadenin derecelendirilmesi için Likert tipi derecelendirme süreçleri kullanılır. Ayrıca bu süreçte yaptığı seçimin gerekçesinin açıklanmasının istenmesi de değerlendirme süreci için daha kapsamlı bilgiler alınmasına yardımcı olabilir.

Süreç:

“Bir arkadaşım bize misafirliğe geldiği zaman onunla en değerli oyuncaklarımı paylaşmaktan.” (Misafirperverliğe yönelik duyuşsal boyutun değerlendirilmesi).

O Çok hoşnut olurum

O Biraz hoşnut olurum

O Biraz hoşnutsuz olurum

O Çok hoşnutsuz olurum

O Bilmiyorum

Bu seçimi yapmanızın nedenini aşağıya açıklayın (burada doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece gerçek duygularınızı ifade etmeniz yeterlidir).

Bu seçimi yaptım çünkü:

b) Anlamsal farklılık örneği

Anlamsal farklılık yöntemi; “Esas olarak bir boşluğun iki ucuna yerleştirilen zıt anlamlı sıfat veya cümleleri içerir. Uyarıcılar sayı, grafik, cümle, kelime veya bunların kombinasyonları olabilir. Sıralama etkisinden kaçınmak için maddeleri rastgele sıralamak gerekir” (Tekindal, 2009: 76). Aşağıda örnek bazı anlamsal farklılık ölçeği maddesi sunulmuştur (Fedakarlık ve dürüstlüğe yönelik değerlendirme).

- *Arkadaşım için her türlü fedakarlıkta;*

Bulunmam ...0-1-2-3-4-5-6-7-8-9... Bulunurum

- *“İnsanlar bazı durumlarda doğru söyleyebilirler. Bu, bence normaldir” Bu ifade bana göre: (Burada istediğin bir yeri işaretleyebilirsin. Ancak işaretin yaklaştığım yöne doğru değerlendirilir).*

Doğru Yanlış

c) Eşit görünen aralıklar yöntemi

Bu yöntemde ilgilenilen duyuşsal duruma yönelik olan her cümle ayrı ayrı kartlara yazılır. Yargılayıcılardan önceden verilen eşit aralıklar içinde cümlelerin her birini sınıflandırması istenir. Cümleleri içeren kartlarla beraber üzerinde harflerin A'dan K'ye doğru yazıldığı 11 aralıklı kart katılımcıların hepsine da-

olarak da öğrencilerin, bilişsel başarılarına odaklanmaları, durumu daha da zorlaştırmaktadır. Bütün bu ve benzeri nedenler duyuşsal hedeflerin öğretim ve değerlendirme süreçlerinin genellikle göz ardı edilmesine sebep olmaktadır.

Son zamanlarda sosyal bilimlerdeki ilerlemeler, sosyal bilgiler dersinde duyuşsal eğitimin verilebileceğini ve sonuçlarının ölçülebileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle, olumlu duygular ile olumlu davranışlar arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi, psikoloji, rehberlik ve eğitim alanlarında bireyi tanıma tekniklerinin geliştirilmesi, işin uzmanları tarafından yapılan gözlem, görüşme ve diğer değerlendirme süreçlerindeki gelişmeler, ne kadar zor görünse de duyuşsal eğitim süreçlerinin ölçülebileceğinin ve değerlendirilebileceğinin bir göstergesi olarak düşünülmektedir. Burada asıl önemli olan şeyin, uygun ölçüm araç ve türlerinin belirlenmesi, geliştirilmesi ve amaca uygun bir şekilde uygulanması olduğu, vurgulanmaktadır. Bu süreçte, öğrencilerin duyuşsal durumlarının bir göstergesi olarak ortaya çıkan değer göstergelerinden, toplum içinde ve okuldaki davranışların gözlemlenmesinden, amaca uygun yapılandırılmış görüşmelerden ve konuyla ilgili duygularını özgürce, samimi ve dürüst bir şekilde ifade edebilmelerini sağlayacak ölçme araçlarından yararlanılabilir. Ancak, bu tür çalışmaları yapacak kişilerin belli bir yeterliliğe sahip olmaları da önemli bir husustur. UNESCO'ya (1992) göre "İdeal olanı, öğretmen yetiştirme alanında konuya yönelik uygun eğitimlerin verilmesidir. Bu durum, öğretmenlerin çocuklardaki duygusal gelişmeyi takip edebilmeleri için yeterli içsel bir anlayışa sahip olmaları bakımından gerekli bir ön koşuldur (s.99)."

Çalışmamızda, değerler eğitimi yaklaşımları, duyuşsal eğitim yaklaşımları, duyuşsal ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, psikoloji, rehberlik ve eğitim alanlarında geliştirilen bireyi tanıma teknikleri vb. incelenerek sosyal bilgiler dersinde verilen değerler eğitimi ve diğer duyuşsal süreçlere yönelik ölçme etkinlikleri hazırlanmaya çalışılmıştır. Bu süreçte: Değerlerin belirlenmesi, zorunlu seçimler, sıraya koyma, bitmemiş cümleler, otobiyografi, provokatif sorular, tamamlanmamış öyküler, karar verme süreçleri, empati kurma, seçim yapma, duygu haritası, veli ve akran değerlendirmesi, tutumların belirlenmesine yönelik derecelendirme ölçekleri, alternatiflerin puanlanması, zıt sorular, çoklu ortam değerlendirmeleri, sanatsal etkinlikler, ilgi envanterleri, görüşme ve gözlem gibi pek çok ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılacak yöntem ve tekniklerden yararlanılmaya çalışılmıştır.

Bu etkinlikler, sosyal bilgiler dersinde verilen duyuşsal eğitimin, değerler eğitiminin veya öğrencilerin ilgili konuya yönelik duyuşsal durumlarının tespiti ve değerlendirilmesi sürecinde eğitimcilerle fikir vermesi ve pratik çözümler

sunması düşüncesiyle hazırlanmıştır. Bu yüzden, etkinliklerin doğrudan uygulanması yerine öğrencilerin seviyelerine, içinde buldukları koşullara, konuların özelliğine ve duyuşsal hedeflerine göre uyarlanarak uygulanması önerilir. Ayrıca bu etkinlikler kişiliği, psikolojiyi veya herhangi bir ruhsal durumu belirlemeye yönelik ölçek veya testler değildirler. Bu yüzden, etkinliklerden elde edilen sonuçlardan kişiliğe, psikolojiye veya ruhsal duruma yönelik çıkarımlar yapılmasından kaçınılması gerekir. Ayrıca duyuşsal ölçümler, not vermek veya diğer notları belirlenmek için de kullanılmamalıdır. Çünkü duyuşsal eğitimde ölçme ile ilgili genel amaçlar öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek ve ihtiyaç duyulan öğrenme süreçlerini planlamak içindir. Wight ve Doxsey'e (1972) göre "Duyuşsal eğitimde ölçme ile ilgili genel kaygılar ve düşünceler, öncelikle öğrencinin öğrenmesini desteklemek ve eksikliklerin tespit edilerek öğrenmeyi kolaylaştıracak önlemlerin üzerinedir. Bu bağlamda duyuşsal ölçümler: Eğitimin duyuşsal hedeflerinin başarılması, gelecek eğitim süreçlerine yönelik karar verme verilerinin toplanması, duyarlı büyümeye ve gelişime katkıda bulunan koşulların belirlenmesine yönelik olmalı; öğrencilerin bu konudaki eksikliklerini veya yetersizliklerini gidermek ve öğrenmeyi desteklemek için yapılmalıdır."

Duruma bağlı olarak duyuşsal özellikler kişiden kişiye farklılıklar gösterebilir, kişinin o anki psikolojik durumuna göre değişebilir, kişi içinde bulunduğu ortama ve şartlara göre yönlendirme yapabilir. Ayrıca Bacanlı'ya (2006) göre bilişsel hedefi değerlendirmek için doğru bir cevap belirlemek ve öğrenciden bunu istemek yeterli olabilirken duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesinde tek bir doğru veya yanlış yoktur. Olsa bile bu doğru veya yanlış, kişiden kişiye farklılıklar gösterebilmektedir. Bu durumda, sergilenen davranışın, kişinin gerçek duyuşsal yapısıyla ilişkili olup olmadığını veya gerçek duygularını yansıtıp yansıtmadığını kestirmek oldukça zordur (s. 16-17). Bu nedenle, duyuşsal ilerlemeyi değerlendirmek için düzinelerce kullanışlı ödev, test ve diğer *ölçme etkinlikleri gerekecektir* (Pierre ve Oughton, 2007: 4). "Hatta, bazen kişi bir takım ortamlara sokulabilir ve o ortamlarda gösterdiği davranışlardan duyuşsal nitelikleri çıkarsanmaya çalışılabilir" (Bacanlı, 2006: 16). Bu yüzden, daha geçerli veriler elde edebilmek için konuya yönelik birden fazla ölçme etkinliğinin yapılması önerilir.

Duyuşsal ölçme sürecindeki önemli bir konuda; verilerin, geçerli ve güvenilir olması için duyguların samimi bir şekilde ifade edilmesidir. Bu samimiyetin oluşması için de öğrencilerin kendilerini rahat, özgür, güvende hissetmeleri ve

herhangi bir baskı altında kalmamaları oldukça önemlidir. Ayrıca öğrencilerin, duygularından dolayı rencide olmamaları için de gerekli önlemlerin mutlaka alınması gerekir. Bu yüzden, öğrencilerin kendilerini özgür, rahat ve güvende hissetmeleri için gerekli önlemler alınmalıdır.

Öğrencilerin kendilerini rahat, özgür ve güvende hissedecekleri bir atmosferin oluşması için özellikle öğretmenin tutum ve davranışı oldukça önemlidir. Bu yüzden öğretmenler, öğrenme ortamında dürüst, samimi ve demokratik tutum ve davranışlar sergilemelidirler. Bu şekilde davranılarak psikolojik dürüstlük ve doğruluk için bir atmosfer oluşturulur. Bu dürüstlük olmadığı zaman öğrenenler öğretmenlerinin duymalarını istediği şeyleri söylemeye meyilli olurlar. Gerçekten düşündükleri ve hissettikleri şeyleri söylemezler. İşte o zaman da değerlendirme için yapılan her çaba boşa gidecektir. Bunun önüne geçilmesi için eğitiminin eleştirel ve tehdit edici bir tavır takınmaması; açık, samimi ve içten olması gerekir. Böylelikle öğrenenler kendileri olmak için gereken özgürlüğü bulurlar (UNESCO, 2005: 27-28). Bu bağlamda, öğrencinin samimi ve içten davranması bekleniyorsa, öğretmenin sadece ölçme ve değerlendirme sürecinde değil; tüm eğitim öğretim sürecinde demokratik bir şekilde açık, samimi ve içten davranması gerekir.

Duygusal alandaki en önemli veriler, öğrencinin kendi kendini içten ve samimi bir şekilde değerlendirirken ortaya çıkmaktadır. Bu durum, öğretmenin öğrencilerin kendi düşüncelerini ortaya atmaları için etkinlikler geliştirmesini, fikirlerin açık ve samimi bir şekilde analizinin yapılmasını sağlamasını, özgüven geliştirmesini ve onların düşüncelerini keşfetmesini gerektirir. Bu süreç, öğrencinin kendine güvenini geliştirmesi için gereklidir. Burada öğrenci, kendi sonuçlarını formüle etme ve kanıtlarını değerlendirebilme yeteneğini geliştirme görevini üstlenir (Wight ve Doxsey, 1972). Bu yüzden öğrencilerin öz değerlendirme yapabilecekleri etkinliklerin uygulanması önerilir.

Değerlerin oluşum ve edinim özelliklerinden dolayı, verilen eğitimden hemen sonra kazanım düzeyinin ölçülmesinin kesin sonuçları vermesi beklenemez. Çünkü uzmanlar (UNESCO, 1986 ve UNESCO, 2005), ilgili kavramın, kişinin deneyimleriyle ve düşünceleriyle birleştirilmesi ve duygusal boyutta kabullenilmesi gerektiğini; burada, hem kişinin kendisinin hem de diğer insanların değer sistemlerine karşı beğeni, kabullenme ve saygı geliştirmesi gerektiğini ve bu kabullenmenin de belli bir zaman dilimi içerisinde oluştuğunu belirtmektedirler. Mikluics (1998), ilgili duyuşsal özelliklerin yeterince gelişebilmesi için dikkat edilmesi gereken önemli bir husus olarak, duyuşsal eğitim programlarının

belli bir zaman periyodu içinde yer alması ve uzun süreli çalışılması gerektiği üzerinde durmuştur. Ayrıca gelecekteki değişimleri görebilmek için programın uygulayıcıları tarafından belli aralıklarla değerlendirme analizleri yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Öte yandan, kişinin duyuşsal durumları akran çevresinde, evde (aile içinde), okulda, sosyal çevrede, farklı sosyal ortamlarda, kendisi ile baş başa kaldığı zamanlarda vb. durumlarda farklılıklar gösterebilir. Bu yüzden öğrencilerin değer göstergelerinin daha objektif bir şekilde ortaya çıkabileceği durumları (ev, akran çevresi ve sosyal çevre) akran ve aile gözlemlerinden yararlanarak tespit etme imkânı vardır. Çünkü aileler ve arkadaşlar çocukla sürekli etkileşim halinde oldukları için birbirlerinin davranışlarını bilinçli veya bilinçsiz olarak gözlemlemektedirler. Ancak ailenin veya arkadaşın gerçekleri saptırma veya her şeyi söylememe olasılığına karşı birey hakkında elde edilen bilgilerin, bireyi etiketlemek veya not vermek amacıyla değil; bir sorununun tespitine veya çözüme katkı amacıyla kullanılacağına garanti verilmelidir. Ayrıca doğru bir değerlendirmenin çocuğun gelişimi için gerekli çalışmaların yapılmasına katkı sağlayacağı anlatılmalı ve akran, veli, öğretmen işbirliği sağlanmalıdır. Bu süreçte velinin veya akranın gözlemlerini güvenilir bir şekilde alabilmek için akran/veli gözlem, görüşme vb. değerlendirme formları geliştirilebilir.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2005). Değer öğretiminde yeni yaklaşımlar. *MEB ilköğretim sosyal bilgiler dersi 4-5. sınıflar öğretim programı ve klavuzu* (s. 89-94) içinde. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Alver, B. (2018). *İlkokullarda yetiştirme programı psikososyal destek rehberi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1 (3), 121-144.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2013). *Değer eğitimi: Sorular ve sorunlar - gelenekten geleceğe*. Ankara: Orient Yayınevi, 43-55.
- Bacanlı, H. (2017). *Değer bilinçlendirme yaklaşımı*. Konya: Çizgi Kitapevi.

- Bee, H. and Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bobaroğlu, M. (2001). Değer üreten bir varlık olarak etik insan. *Us Düşün ve Ötesi*, 6. Erişim adresi: <http://www.dusunuyorumdergisi.com/deger-ureten-varlik-olarak-etik-insan/>
- Bolay, S.H. (2007). Değerlerimiz ve günlük hayat. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 1 (1), 12-19.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Cevizci, A. (1999). *Paradigma felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Çelik Örucü, M. (2015). Kendini anlatmaya dayalı teknikler. C. Şahin (Ed.). *Bireyi tanıma teknikleri* (s. 239-267) içinde. Ankara: Pegem A Akademi.
- Davis, H. D. (2006). Character education in america's public schools. *Journal of Church and State*. (2009, 19 Aralık). Erişim adresi: http://www.redorbit.com/news/education/456519/charactereducation_in_americas_public_school/
- Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2004). Fen bilgisi öğretiminde, duyuşsal özelliklerin değerlendirilmesinin işlevi ve öğretim süreci içinde, öğretmen uygulamalarının analizi üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (5), 177-193.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Doğanay, A. (2007). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım* (3. baskı) içinde (s. 255-286). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Eroğlu, Y. (2015). İlgili envanterleri. C. Şahin (Ed.). *Bireyi tanıma teknikleri* (s. 105-123) içinde. Ankara: Pegem A Akademi.
- Esmaceli, Z. and Bagheri, M. (2015). Evaluation of the relationship between critical thinking skills and affective control in child training students of the female technical and vocational college in the city of broujerd. *Journal of Education and Practice*, 6 (16), 28-36.
- Fagen, S. A. ve Checkon, S. (1972). Issues in measuring teacher competence for affective education. *Prepared for a panel on Significant Affective Aspects of Education at the American Educational Research Association Meeting*. April 7, Chicago. Erişim adresi: <https://www.eric.ed.gov> (No: ED065554).
- Forsyth, A. S. ve Gammel, J. D. (1973). *Toward affective education: a guide to developing affective learning objectives*. Columbus, Ohio: Center for Improved Education. Erişim adresi: <https://www.eric.ed.gov> (No: ED092525).

- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies: International Periodical Forthe Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 7(1), 1159-1177.
- Güngör, E. (2000). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar* (3. baskı). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Hawkes, N. ve Heppenstall, L. (2002). Living values - one primary school's way of encouraging a valuesbased education (2008, 5 Temmuz). Erişim adresi: www.rcpsych.ac.uk/PDF/nl9_five
- MEB. (2013) . Değerler eğitimi yönergesi (2016, 21 Şubat). Erişim adresi: http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/10/05/743046/dosyalar/2013_02/24015229degerlereitimi_ynergesi.pdf
- Mikluics, M. (1998). *A systematic classification of approaches in values/ethics/moral/ character education* (Unpublished doctor's thesis). United States International University, San Diego, California.
- Oktay, A. S. (2007). İslam düşüncesinde ahlaki değerler ve bunların global ahlaka etkileri. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan ve M. Zengin (Ed.). *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* (s. 131-143) içinde. İstanbul: DEM Yayınları.
- Otluoğlu, R. (2002). İlköğretim okulu programında duyuşsal alan ve duygu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 163-172.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 217-239.
- Öztürk, Z. (2005). On beşinci yüzyıl şairlerinden Akşemseddinzade Hamdullah Hamdi'nin Yusuf ve Zeliha mesnevisinde işlenen değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 41-72.
- Pierre, E. ve Oughton, J. (2007). The affective domain: Undiscovered country. *College Quarterly*, 10 (4), 1-7 (2018, 31 Mayıs). Erişim adresi: <http://www.senecac.on.ca/quarterly/2007-vol10-num04-fall/pierre-oughton.html>
- Raths, L.E. Harmin, M. ve Simon, S.B. (1978). *Values and teaching: Working with values in the classroom*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Company.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Pres.
- 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.

- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (20. baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Sims, M. (2003). Value-based education for pre-service students in children and family Studies. *Journal of Educational Enquiry*, 4(1), 68-79 (2008, 04 Temmuz). Erişim adresi: www.literacy.unisa.edu.au/jee/Papers/JEEVol4No1/Paper%205.pdf
- Şahin, C. (Ed.). (2015). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Tahiroğlu, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde doğa sevgisi, temizlik ve sağlıklı olma değerlerinin öğretimi ve değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının belirlenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (3. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (16. baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma* (2. baskı). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (4. baskı). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak “Değer ve Değerler Eğitimi.” R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* (2. baskı) içinde (s. 1-16). Ankara: Pegem-A Akademi, 1-16.
- UNESCO (1986). *Teaching methodologies for population education: Inquiry/discovery approach and values clarification*. Bangkok, Thailand: UNESCO Regional Office for Education in Asiaandthe Pacific (2009, 12 Şubat). Erişim adresi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000693/069359eb.pdf>
- UNESCO (1992). *Education for affective development: A guidebook on programmes and practices*. Bangkok, Thailand: UNESCO Principal Regional Office for Asiaand the Pacific (2018, 10 Mart). Erişim adresi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000932/093253eo.pdf>
- UNESCO (2005). Learning to do: Valuesfor learning and workingtogether in a globalized world. L. R. Quisumbing and J. Leo (Ed.) (2009, 06 Ocak). Erişim adresi: http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/LearningToDo.pdf
- Wight, A. R. ve Doxsey, J. R. (1972). *Measurement in support of affective education*. Salt Lake City, Utah: Interstate Educational Resource Service Service Center. Erişim adresi: <https://www.eric.ed.gov> (No: ED069731).

Yapıcı, A. ve Zengin, S. Z. (2003). İlâhiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine psikolojik bir araştırma: Çukurova üniversitesi ilâhiyat fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 173-206.

Extended Abstract

Assessment and Evaluation in Values Education and Other Affective Processes in Social Studies Course: Activities as Examples In Terms of Problems and Solutions

Mustafa TAHIROĞLU, Corresponding Author, Assoc. Prof.
Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Education.

E-mail: mtahiroglu80@gmail.com

ORCID: 0000-0001-8862-3234

Turhan ÇETİN, Prof. Dr.

Gazi University, Gazi Faculty of Education

E-mail: turhan.cetin03@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2229-5255

Introduction

When the relevant literature is examined, it is seen that a significant portion of the knowledge, skills and values required for the upbringing of the students as good individuals are tried to be given through the Social Studies Course. Therefore, in social studies education, it is very important to provide values and other affective gains successfully. However, in an educational process (Turgut and Baykul, 2012: 1-2), it is necessary to make a correct judgment about student achievement in order to determine whether success has been achieved by students, if so, how much has been achieved and what are the deficiencies. Because the basis of the success in education and training processes (Alver, 2018: 3), is based on recognizing the individual and preparing an educational process accordingly. In this context, it is important to determine the affective characteristics and values of the students for the recognition. This situation reveals the importance of measurement and evaluation in affective dimension in order to make correct decisions about the student.

However, while cognitive and psychomotor gains can be easily measured by certain tests or activities, whether predetermined correct answers or behaviors have been achieved, it is not easy to measure affective gains; It is thought to be difficult, complex, laborious and not even sufficient. Because affective behaviors may vary from person to person. It may even change according to the psychological state of the person and the circumstances. Therefore, there is nothing as sheer right or wrong, even when something is perceived as right or wrong, it vary from one individual to other. It is also very likely that when one realizes that there is an evaluation process or he/she out of concern for the appreciation of teachers or other authorities, that would quite likely not reflect his/her true feelings by “pretending to be...”. From this point of view, measuring the affective field appears to be a difficult, troublesome and complex task. These and similar situations often lead to the neglect of the affective measurement and evaluation phase in educational processes (UNESCO, 1992; Akbaş, 2004; Bacanlı, 2006; Pierre and Oughton, 2007; Gömleksiz ve Kan, 2012).

As it is mentioned above, the difficulties in not being able to perform and measure affective education processes are attributed to a number of reasons. Some of them (Fagenand Checkon, 1972; ForsythandGammel, 1973; UNESCO, 1992; HawkesandHeppenstall, 2002; Tekin, 2003; UNECO, 2005; Tavsanjil, 2006; Bacanlı, 2006; Pierre andOughton, 2007; BeeandBoyd, 2009; Tekindal, 2009; Senemoglu , 2011; Shirtless and Blood, 2012; Bacanlı, 2013; Şahin, 2015; Bacanlı, 2017): 1) problems arising from the lack of methods, activities and practitioners in which the results of affective education can be evaluated.2) It is difficult to determine which of the affective sides of the exhibited behavior may be related. 3) Lack of validity and reliability of what is effective on an affective behavior or how effective the training is. 4) Different reactions arising from personality traits in the same situation. 5) The ability of the person to change his / her emotions even in the same situations according to his / her psychological state and conditions. 6) Showing emotions according to the severity of the effect. 7) The state of one being able to express what is supposed to be, not the actual feelings. 8) The possibility of experiencing temporary emotions. 9) Anxiety about the acceptance of emotional expression. 10) Emotions are sometimes ambiguous and unpredictable. 11) Uncertainty about when the results of affective education should be measured (The process of accepting and adopting given values). 12) Priorities of the person.13) differences in interests, wishes, needs, goals or orientations.14) Reference status; When deciding one’s own reaction to a situation, it may be based on the emotional response of another to the subject. This may prevent the child from reflecting his / her own feelings.

On the other hand, emotions, attitudes, beliefs and other affective characteristics play an important role on values of a person (Raths, Harmin and Simon, 1978). This shows that the measurement and evaluation processes of values education and other affective evaluation processes have similar characteristics. Therefore, it can be said that the problems experienced in the evaluation processes of affective education are also experienced in value education processes. Nevertheless, recent developments in the field reveal that the ways in which people express their feelings can be determined and the relationship between emotion, value and behavior can be determined. In this context, the literature (Forsyth and Gammel, 1973; Raths, Harmin and Simon, 1978; UNESCO, 1992, UNESCO, 2005; Bacanlı, 2006; Tavşancıl, 2006; Doğanay, 2007; Tekindal, 2009; MEB, 2013; Çelik Örucü, 2015; Şahin, 2015; Eroğlu, 2015; Bacanlı, 2017), revealed that role play, rating of values, classification of values, mandatory choices, sequence arrangements, strongly agree/strongly disagree, revealing values, unfinished sentences, autobiographical questions, autobiography, provocative questions, pictures without title, cryptic papers, quotations, unfinished stories, scales for determining attitudes, scales for determining attitudes, emotion maps, artistic activities and other individual recognition techniques, etc. are many test and non-test methods and techniques for determining values and affective characteristics. In this study, by using these methods and techniques, it was aimed to prepare activity samples for measuring and evaluating values and other affective characteristics.

Some Examples of Activities:

If I were you Activity

In this study, firstly a case study about the emotion or value is presented. Then the individual is asked about how he would behave butting himself/herself in the place of the one presented in the case study.

Process:

.....(Here the relevant behavior example is presented and the following gaps are requested).....

If I were youI would act.

Because:.....

Priority List Activity

Students' priorities may give clues about their affective characteristics or values. An example is presented below in which priorities for the relevant value or affective trait will be determined.

Process:

First of all, the students are given expressions or items related to the value or affective property. Then they are asked to decide what has priority for them. "To determine your priorities, ask yourself the following question: what is my priority? Which one can I give up?"

In order to determine their priorities, students may be asked to prepare a priority list. For example:

My 1st Priority:
.....

My 2nd priority
.....

What I felt activity

In the studies aimed at values acquisition, "What I felt" activity can be used to enhance the students' sensitivity to the relevant value and enable them to react with their emotions. In this context, the following is an example of an activity aimed at assessing the "respect and tolerance" for feelings and thoughts.

1. I feltbecause someone criticized or mocked my thoughts (someone's thoughts contradicted my thoughts, etc.).

2. I ridiculed someone else's thoughts (criticized him, etc.). If you have experienced such a situation, choose and describe below.

• It disturbed me.

Because.....

• I enjoyed this situation. Because.....

If you feel something different from these two options, fill in the option below.

• I felt.....

Sacrifice activity

This study can be done to determine how much a student appreciate a value and how much importance he or she ascribe to the value. Question or questions

similar to the following may be asked to initiate the process (assessment of the value of patriotism).

Process:

Imagine that the country is going through a difficult process (examples are given).

*What can you give up to help save the country from the difficult situation?
(money, home, comfortable life, etc.)*

Please explain why you can give up (no right or wrong answer: Just express your true feelings):

Activity at home, outdoors and alone

The aim of this activity is to determine how the student's behavior towards a value or emotion occurs outside the school environment. During the application process of this activity, the student is asked to draw or write something about the value or mood under the appropriate headings in the four-section table. Sections are: In the community, at home (family), alone, with friends. A sample activity is presented below.

"When I get so angry I..." If you experience such a feeling, please write down how you will behave in the following environments and why you behave like this.

In the community

At Home

Alone

With friends

As a result, it can be said that knowledge, skills and values necessary for raising active individuals is aimed to be given in the Social Studies course. Therefore, it is very important to provide affective gains in social studies. In order to achieve these gains, it is important to evaluate the effectiveness of the education provided and to determine the deficiencies and to take the necessary measures. However, despite the fact that the educational programs included in the values in their basic achievements goals, the measure and assessment of the affective gains is thought to be difficult and abstract, so that the evaluation process is not emphasized too much and this raises questions about whether it is successful in this regard. Considering these problems, it is thought that it will be beneficial to try to determine the affective gains of the students by preparing similar activities by taking advantage of the activities prepared in our study. However, these activities are not scales or tests to determine personality, psychology, or any mental state. Therefore, it is necessary to avoid making inferences about personality, psychology or mental state from these activities.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Saygı İfade Kalıpları

Respect Expression Patterns in 5th Grade Turkish Textbook

Filiz METE, Sorumlu Yazar, Doç. Dr.

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

E-mail: flzmt27@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8835-3884

Murat DAĞ, Dr. Öğrenci, MEB Öğretmen.

E-mail: dag390@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6152-2425

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

<http://ded.dem.org.tr>

Geliş/Received: 15.07.2019

Kabul/Accepted: 22.10.2019

Makale Yayın: 25.12.2019

Makale Türü/Article Type:

Araştırma/Research

Atıf/Citation: Mete, F. & Dağ, M. (2019). 5. Sınıf Türkçe ders kitabında saygı ifade kalıpları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (38), 333-355. **DOI:** 10.34234/ded.592008

Öz: Okula başlayana kadar tamamen doğal yollarla ailesinden değerler eğitimi alan çocuğa, okula başladığı zaman bu değerlerin öğretimi planlı ve bilinçli şekilde gerçekleştirilmektedir. Zira değerler dolaylı olarak, toplumların yaşam ve gelişim seyrini değiştirebilme gücüne sahiptir. Toplumsal değerlerin ve ahlaki standartların gelecek kuşaklara aktarılması önemlidir. Bu araştırmanın amacı; Türkçe dersi kapsamında değerler eğitiminde karşılık bulan saygı ifade kalıplarının 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alma durumunu tespit etmek ve mevcut durumu ortaya koymaktır. Araştırmanın problem durumu, değerler eğitimiyle ilgili saygı ifade kalıplarının 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alma düzeyinin yeterli olup olmadığıdır. Bu bağlamda metinlerde ve etkinliklerde geçen saygı ifade kalıplarının neler olduğu, karşılık ifadelerinin olup olmadığı ve doğrudan saygı ifade kalıplarının ele alındığı tema, metin veya etkinliğin olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışma, nitel araştırma olarak desenlenmiş ve nitel araştırma yöntemleri kapsamında, doküman taraması kullanılmıştır. Bu çalışmada Özgün Yayınevi'nin 5. sınıf Türkçe ders kitabıdır. Bu bağlamda kitapta yer alan metinlerin tamamı ve metne bağlı etkinliklerin hepsi incelemeye dâhil edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Belirlenen ifade kalıpları tablolar hâlinde sunulmuş ve bulgular yorumlanarak mevcut durum ortaya koyulmuştur. Sonuçta 5. sınıf Türkçe ders kitabının saygı değerini içerdiği ancak saygı ifade kalıplarına yer verme konusunda metin veya etkinliklerde yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Değerler eğitimi, Saygı, İfade kalıpları

&

Abstract: Children who receive values education from their parents in a completely natural way until they start school, where they will be taught values in a planned and conscious way. Because values indirectly have the power to change the life and development of societies. It is important to transfer social values and moral standards to future generations. The aim of this research is to determine the status of expressions of respect in the 5th grade Turkish textbook. The research problem revolving around whether or not the level of respect for values education is sufficient in the 5th grade Turkish textbook. In this context, the expressions of respect in the texts and activities and whether there are reciprocal expressions and whether there is a theme, text or activity that contains direct expressions of respect are investigated. The study was designed as qualitative research and document analysis was used within the scope of qualitative research methods. The tool used in this research is the 5th grade Turkish text-

book. In this context, all the texts in the book and all the activities related to the text were included in the analysis. Descriptive analysis method was used in the analysis of the obtained data. The statements were presented in tables and the findings were interpreted and the current situation was revealed. As a result, it was determined that the textbook contains the value of respect, yet in terms of the expressions of the respect value in texts or activities, it was found to be insufficient.

Keywords: Turkish teaching, Values education, Respect, Expression patterns

Giriş

Doğruyu yanlıştan, eğriyi doğrudan ayırabilmek, saygılı davranmak insanı hayvandan ayıran özelliştir, erdemdir. İdeal insan içinde yer aldığı toplumun değerlerine, ahlaki norm ve kurallarına uygun yaşar. Toplumunu bir arada tutan kültür dokusunu ise ortak değerlerin ilmekleri oluşturur. İçten bir güç olarak değerler; bireysel davranışları etkiler; yaşamda ikilemde kalma durumunda karar vermeyi kolaylaştırır; toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır; bireysel algı ve gerçeğin yorumlanmasını etkiler; davranışları kontrol etmeyi sağlar; kişi ve toplumların istek ve amaçlarını temsil eder; zaman içerisinde çeşitli etmen ve bireylere göre değişebilir; duygu yüklüdür, düşünce ve anlayışa güç verir, davranışları yönlendirir; insan kişiliğinin etik, sosyo-ekonomik, zihinsel, politik, fiziksel, estetik, dinsel gibi çeşitli boyutlarını içerir (Kasapoğlu, 2013, Aktaran: Güçlü, 2015: 720). Değerler, kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünüme ve yarınlarımıza uzanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019: 4).

Değerleri öğretme görevi öncelikle ailelerin, sonrasında ise öğretmenlerin sorumluluğundadır. Çocuk değer eğitimi ilk olarak aileden alır ama değerlerin sistemli olarak öğretimi okullarda gerçekleştirilir (Sallabaş, 2012: 60). Çünkü bireylerin sahip olduğu değerler dolaylı olarak, toplumların yaşam ve gelişim seyrini değiştirebilme gücüne sahiptir. Bu yüzden toplumsal değerlerin ve ahlaki standartların gelecek kuşaklara aktarılması önem arz etmektedir. Bundan dolayı, değerler eğitimi konusu 2005 yılında hazırlanan öğretim programlarında yerini almıştır. Özellikle bu tarihten sonra değerler eğitimi vermenin yansımaları ve etkililiği konusunda araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Örneğin, Keskinioğlu (2008), ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı bir araştırma sonucunda değerler eğitimi alan öğrencilerin bu eğitimi almayanlara göre ahlaki olgunluk düzeyinin daha fazla geliştiği ve saldırganlık eğilimlerinin azaldığı tespitinde bulunmuştur. Bu sonuç değerler eğitimi verilmesi gerekliliğini vurgular niteliktedir.

Öğretim programlarında da yer aldığı gibi değerlerin öğretimi toplumun geleceği için önem arz etmektedir. Birey davranışlarının temeli, kişiliği oluşturan değerlerin nitelikleriyle bağlantılıdır. Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkma da eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır (MEB, 2019: 4). Bu bağlamda eğitim; teorik bilgiyi verdiği bilişsel alandan olduğu kadar değerlerin öğretimiyle duyuşsal ve bu değerler bireyin davranışlarını etkilediği için de davranışsal boyuttan sorumlu tutulur. İşcan (2007) ilköğretim öğrencilerinin değerlerle ilgili bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri ve değerleri gösterme düzeylerini tespit çalışmasında öğrencilerin toplumsal değerleri sadece tanıma ve ayırt etme düzeyinde olduklarını bulgulamıştır. Benzer şekilde Coşkun (2011) da 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin bazı değerlerin gerektirdiklerini çoğu zaman bildiklerini ancak uygulamaya geçiremediklerini belirlemiştir.

“Eğitim programı”; öğretim programları, öğrenme öğretme ortamları, eğitim araç gereçleri, ders dışı etkinlikler, mevzuat gibi eğitim sisteminin tüm unsurları göz önünde bulundurularak oluşturulur (MEB, 2019: 4). Bu anlayışla oluşturulan öğretim programlarında değerlerimiz, ayrı bir program veya öğrenme alanı, olarak yer almamış aksine bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olarak kabul edilip, öğretim programlarının her birine ve birimine yansıtılmıştır. 2019 Türkçe öğretim programında geçen “kök değerler” şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik.

Türk (2009) yaptığı yüksek lisans çalışmasında 2005 ders programlarını incelemiş ve değerler eğitimi kapsamında yer alan değerleri şöyle listelemiştir: Adil olma, Bağımsızlık, Barış, Bilimsellik, Çalışkanlık, Dayanışma, Duyarlılık, Eşitlik, Hoşgörü, Özgürlük, Saygı, Sevgi, Misafirperverlik, Sorumluluk, Temizlik, Dürüstlük, Vatanseverlik, Sağlıklı olmaya önem verme, Yardımseverlik, Aile birliğine önem verme (s.12). Listelenen değerler incelendiğinde saygı değerinin aslında neredeyse bütün değerlerin temelini oluşturduğu anlaşılacaktır. Saygının olmadığı durumlarda; sevgi, adalet, barış, hoşgörü veya yardımseverlikten gibi pek çok değerden bahsetmek mümkün değildir. Bu durum gözetilerek çalışma sadece saygı değeri ile sınırlandırılmıştır.

Literatürde değerler eğitimiyle yapılan çalışmalar genellikle sosyal bilgiler, hayat bilgisi veya tarih alanlarıyla bağlantılı ele alınmıştır veya öğretimde kullanılan materyallerin incelenmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Söz konusu alan-

larda pek çok araştırmacı ders sürecinde kullanılan ders kitapları, edebi eserler, hikâyeler, metinler, gazeteler, dergiler gibi materyalleri değerler eğitimi açısından içerik ve kullanım etkileri boyutunda incelemiştir (Aslan, 2009; Kumbasar, 2011; Atmaca, 2011; Kaynak, 2012; Demirtaş, 2012; Aktürk, 2012; Yılmaz, 2012; Latifoğlu, 2013; Biçer, 2013; Akkaya, 2013; Bağcı, 2013; Kantar, 2014; Kova, 2014; Ercan, 2014; Selek, 2014; vb.) veya programların incelenmesi ve etkisi üzerine araştırmalar gerçekleştirilmiştir (Aydın, 2006; Tokdemir, 2007; Yazar, 2010; Izgar, 2013; Uzunkol, 2014; Engin, 2014; vb.). Değerler eğitiminde yaklaşım ve kullanılan yöntemlerle ilgili çalışmalar da (Can, 2008; Çengelci, 2010; Baysal, 2013; Akgül, 2014; vb.) mevcuttur. Ancak doğrudan Türkçeyle ilişkili veya Türkçe ders kitaplarıyla bağlantılı değerler eğitimi konusunda yapılan (Şen, 2008; Padem ve Aktan, 2014; Pilav ve Erdoğan, 2016; Gül, 2017; Deniz, Karagöl, 2018) çalışmaların az/yetersiz sayıda olduğu görülmüştür. Söz konusu çalışmaların ortak özelliği ise kitap ve kaynaklarda yer alan değerlerin belirlenmesi ve kullanım sıklığı araştırması olmasıdır. Sonuçları incelendiğinde ise hemen hemen her çalışmada sevgi değerinin en sık kullanılan kavram olduğu yönünde bulgular mevcuttur. Benzer şekilde Şen (2008) de altıncı sınıf için hazırlanan 5 adet Türkçe ders kitabındaki metinlerin ilettiği değerleri incelemiş, değerlerin metinlerdeki dağılımlarını listelemiş ve en çok kullanılan değer 5 kitapta da sevgi olduğunu ancak metinlerin belirlenen değerlerin aktarımında yetersiz olduğunu tespit etmiştir.

İletişim kurmak için en önemli araç dildir. Saygılı olmanın somut göstergelerinden birisi iletişim kurarken saygı ifadelerini kullanmaktır. Türkçe dersleri, dil becerilerini geliştirmek üzere tasarlanmıştır ve sözlü veya yazılı ifadelerin doğru ve etkili kullanılması bu dersler kapsamında ele alınır. Baysal (2013) değerler eğitimi uygulamalarıyla ilgili öğretmen görüşlerini aldığı araştırma sonucunda; öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında en çok örnek olay kullanma yöntemini, en az ise teşekkür mektubu yazdırmayı kullandıklarını belirlemiştir. Oysa belki de “Teşekkür ederim.” bütün dillerde en fazla kullanılan kalıptır ve medeniyetin parolası olarak kabul edilecek derecede önemlidir. Tüm dünyanın kabul ettiği, muhatap olduğumuz bireye gösterdiğimiz saygının en önemli göstergesidir. Teşekkür etmek kadar teşekkürü cevap vermek de önemlidir. Örneğin, karşılık olarak ben teşekkür ederim, rica ederim, bir şey değil, önemli değil gibi ifade kalıpları kullanılır. Bu bağlamda saygı öğretiminin başlangıcı olan teşekkür etme amacıyla kullanılacak kalıpların öğretilmesi için fırsatlar oluşturulmalı ve öğrencilerin bu ifadeleri kullanmaları sağlanmalıdır.

Bütün dillerde olduğu gibi Türkçede de en başta; lütfen ve teşekkür sözcükleri bulunmak üzere saygı ifade eden birtakım hareketler ve ifade kalıpları kullanılmaktadır:

- Teşekkür ederim • Rica ederim • Özür dilerim • Önemli değil
- Buyurun, rica ederim • Lütfen, içeri girin • Bir dakika bekleyin lütfen
- İzin verirseniz • Ben teşekkür ederim • Bir şey değil
- Estağfurullah • Beni mahcup ediyorsunuz • Ne demek, rica ederim, vb.

Değerler eğitiminde söz konusu ifade kalıplarının bilinmesi, içselleştirilmesi ve esas olan nokta, yeri geldiğinde kullanması hedeflenir. Değerler eğitiminin etkisini ölçme çalışmalarında özel geliştirilmiş ölçekler kullanılmakla birlikte ölçek olarak daha çok öğretmenlerin öğrenciyle ilgili davranışsal gözlemlere dayanarak karar verdiğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Can, 2008; Keskinoglu, 2008; Yiğittir ve Öcal, 2011; Ateş, 2013; Özdaş, 2013; vb.). Elbette nihai hedef, bilişsel veya duyuşsal değil davranışsal sonuçlardır. Yani birey, bilen ve içselleştiren ise, bildiklerini ve içselleştirdiklerini davranışlarına yansıtarak yeri geldiğinde kullanabilmesi beklenir. Ancak bilimsel yapılandırılmamış gözlemlerin de güvenilirliği konusunda endişeler bulunmaktadır. Bu bağlamda sadece öğretmen görüşlerine dayalı “Değerler eğitiminden sonra gözlemledim, yeterli buldum.” söylemlerinin daha bilimsel gerçekleştirilmesi için destek olunması ve detaylı araştırılması yerinde olacaktır.

Saygının teorik bir bilgi gibi verilmesi etkili olmayacaktır. Türk (2009) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin saygı eğitimi uygulamalarında model olmayı vurguladıklarını belirtmiştir. Dilmaç (2002) da benzer şekilde saygı eğitiminde öncelikle öğretmenin model olması gerektiğini savunur. Bu öğretim süreci için önemli bir bulgudur ancak öğretimde ana kaynaklar her daim ders kitapları olmuştur. Bu bağlamda saygı değerinin öğretimi, içselleştirilmesi ve kullanımı için öğretmene yol gösterecek kaynak yine ders kitaplarıdır ve mutlaka değerlerin göstergeleri sayılabilecek ifade kalıplarının yazılı olarak bu kitaplarda yer alması ve saygı ifadelerinin bulunduğu etkinliklerin oluşturulması gerekmektedir.

Değerler eğitimi çalışmalarına sosyal bilimler alanlarında sıkça rastlanmaktadır. Değerler eğitiminde kaynaklar; basılı kaynaklar, sözlü kaynaklar, görsel kaynaklar ve dijital kaynaklar olarak ele alınabilir (Durmuş, 2011). Ancak Yılmaz (2012), çocuğun evrensel değerlerin yanında mensubu olduğu milletin kültürel değerlerini mutlaka edinmesi ve bunun da Türkçe dersi kapsamında ele alınması ve edebi eserlerle verilmesinin uygun olacağını belirtmektedir.

Değerlerin kazandırılmasıyla ilgili en uygun yaş dönemi olan soyut işlemler döneminin (10-11 yaş ve sonrası) başlangıcı olarak kabul edildiği için konuyla ilgili araştırmaların daha çok ilköğretim kademesinde yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmada 5. sınıf Türkçe ders kitabının incelenme sebebi budur. Zira bu dönem “değer ve inanç sisteminin yapılandırıldığı” (Aktaran, Şen; 2008, Demircan 2006: 69) dönem olarak görülmektedir.

Değerler kavramına; bireysel, etik, toplumsal, dini, kültürel gibi pek çok başlıkta farklı bakış açıları da girmektedir. Bu çalışmada, daha ziyade toplumsal bakış açısıyla saygı değerinin eğitim alanında yer bulmasıyla ilgili araştırma yapılmıştır. Ayrıca araştırma sadece Türkçe dersi kapsamında söz konusu değerle ilgili ifade kalıplarının 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki mevcudiyetini incelemektedir. Bu çalışmaya konu edilen değer, saygı kavramları ifadeleridir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Türkçe dersi kapsamında değerler eğitiminde karşılık bulan saygı ifade kalıplarının 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alma durumunu tespit etmek ve mevcut durumu ortaya koymaktır.

Problem

Değerler eğitimiyle ilgili saygı ifade kalıplarının 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alma düzeyi nedir?

- Metinlerde geçen saygı ifade kalıpları nelerdir? İfadelerin karşılıkları verilmekte midir?
- Etkinliklerde geçen saygı ifade kalıpları nelerdir? İfadelerin karşılıkları verilmekte midir?
- Doğrudan söz konusu kalıpların ele alındığı bir tema, metin veya etkinlik var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, yöntemi ve veri analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Çalışma, nitel araştırma olarak hazırlanmış ve nitel araştırma yöntemleri kapsamında, doküman taraması kullanılmıştır. Bu yöntem geçmişte ya da halen var

olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımına dayanmaktadır. Araştırma konusu olan olay, olgu, nesne, birey vb. kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2011: 77). Bu araştırmada 5. sınıf Türkçe ders kitabında değerler eğitimi kapsamında yer alan saygı ifade kalıplarının taranarak araştırmanın amacına hizmet eden verilerin belirlenmesi ve betimlenmesi tasarlanmıştır. Kullanılan araştırma aracı Özgün Yayınevi'nin hazırladığı 5. sınıf Türkçe ders kitabıdır. Kitap 2018 programına uygun olarak hazırlanmış en güncel kitaplardan biri olduğu için tercih edilmiştir. Bu bağlamda kitapta yer alan metinlerin tamamı ve metne bağlı etkinliklerin hepsi incelemeye dâhil edilmiştir.

Veri Analizi

Doküman taraması ile elde edilen verilerin analizinde, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç, doküman taramasıyla elde edilen bulguların yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada 2018 yılında yayınlanan 5. sınıflar için Türkçe ders kitabı incelenerek saygı ifade kalıplarının bulunduğu metin ve etkinlikler belirlenmiştir. Belirlenen ifadeler tablolar hâlinde sunulmuş ve bulgular yorumlanarak mevcut durum ortaya koyulmuştur.

Bulgular

5. sınıf Türkçe ders kitabında, 8 tema, her temada da 6 metin bulunmaktadır. Bunlardan ilk üçü okuma metni, 4. dinleme / izleme metni, 5. serbest okuma metni, 6. ise tema sonu değerlendirmesidir. Çalışmada toplamda 48 metin ve bu metinlerin etkinlikleri incelenmiştir. Her metnin etkinlikleri olmasına karşın 5. serbest okuma metinlerinin etkinlikleri bulunmamaktadır. Aşağıda, temalar ve temalardaki metin ve etkinliklerde belirlenen saygı ifade kalıpları verilmektedir.

Tablo 1: Tema Metin Dağılımı

Çocuk Dünyası	Metin: Oyuncak (Okuma Metni)
	Metin: Çocukluk (Okuma Metni)
	Metin: Ben Bir Çınar Ağacıydım (Okuma Metni)
	Metin: Anlamak (Dinleme / İzleme Metni)
	Metin: Güneşin Uyuduğu Yer (Serbest Okuma Metni)
	Tema Sonu Değerlendirmesi

Birinci temanın ilk 4 metninde ve tema sonu değerlendirmesinin metin ve etkinliklerinde saygı ifadesine rastlanmamıştır. Yalnızca 5. metin olarak yer alan “Güneşin Uyuduğu Yer” metninde (s.34) 2. paragrafta:

Denize sordu: “*Affedersiniz*, öyle çok yorulduğum ki... Biraz uyumazsam bitkinlikten mahvolacağım.” cümlesinde “*Affedersiniz*” ifadesi bir saygı ifadesi olarak kabul edilebilir.

Masalda güneşin bu ifadesine deniz cevap vermemiştir. Ayrıca 4. paragrafta güneş, buluta: “Bir dakika bakar mısınız?” şeklinde saygıyla ve nazik bir soru sorduğunda, bulut: “Söyleyin ne istiyorsunuz?” şeklinde sert sayılabilecek bir üslupla cevap vermiştir.

Tablo 2: Tema Metin Dağılımı

Millî Mücadele ve Atatürk	Metin: Bilmeyen Var mı? (Okuma Metni) Metin: Mustafa Kemal’in Kağnısı (Okuma Metni) Metin: 15 Temmuz (Okuma Metni) Metin: Dersimiz Atatürk (Dinleme / İzleme Metni) Metin: Küçük Ağa (Serbest Okuma Metni) Tema Sonu Değerlendirmesi
---------------------------	---

İkinci temanın 1, 2, 3 ve 5. metinleri ve etkinlikleriyle tema sonu değerlendirmesi kısmında herhangi bir saygı ifadesi bulunmamaktadır. 4. metin olan “Dersimiz Atatürk” dinleme / izleme metninde az da olsa saygı/nezaket ifadeleri yer almıştır. 1 saat 32 dakikalık filmin kitaptaki etkinliklerle alakalı olan kısımları 17 dakikalık bir kısmı barındırmaktadır. Okullarda genel olarak seyrettirilen bu kısımda aşağıdaki ifadeler kullanılmıştır:

- Günaydın çocuklar
- Sağ ol
- Teşekkür edelim
- Tebrik ederim
- Merhaba dede
- Hoş geldin
- Hoş buldum
- Sayın İzgü
- Merhaba çocuklar
- Pardon
- Doğru mu sayın hocam?
- İyi günler diliyorum
- İyi günler Turgut Hoca

Metnin 5. etkinliğinde (s.62) Amerikalı bir çocuğun Atatürk’e yazdığı ve Atatürk’ün de cevap verdiği iki mektuba yer verilmiştir. Amerikalı çocuk “*Sayın büyüğüm*” diye başladığı mektubu “*Saygılarımla...*” ifadesiyle bitirmiştir. Atatürk de “Bay Curtis Lafrance” şeklinde başlayan mektubunu “Başarılar ve mutluluklar dilerim.” diyerek sonlandırmıştır. 2. temadaki saygı ifadeleri yalnızca bunlarla sınırlıdır.

Tablo 3: Tema Metin Dağılımı

Erdemler	Metin: Güvercin (Okuma Metni) Metin: Hacivat İle Karagöz - İncelik (Okuma Metni) Metin: Püf Noktası (Okuma Metni) Metin: Adsız Çeşme (Dinleme / İzleme Metni) Metin: Vakit Varken (Serbest Okuma Metni) Tema Sonu Değerlendirmesi
----------	--

3. temanın ilk metni olan “Güvercin” metninde doğrudan bir saygı ifade kalıbına rastlanmamış sadece metnin son cümlesinde “Fare dostlarına da çok teşekkür ederek oradan ayrılmışlar.” ifadesinin yer aldığı görülmüştür. Ancak bölümün son kısmında yer alan “Gelecek Derse Hazırlık” etkinliğinde öğrencilerden nezaket ve görgü kuralları konulu bir afiş hazırlanması istenmiştir.

3. temanın 2. metni olan “Karagöz ile Hacivat – İncelik” metninde saygı ve nezaket ifade kalıpları bulunmaktadır. Hazırlık çalışmalarında aşağıdaki soru yer almış ve bu ifadelerin konuşma ya da yazma etkinliğiyle aktarılması istenmiştir.

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. “Elinize sağlık, affedersiniz, kusura bakmayın...” ifadeleri aşağıdakilerden hangisiyle ilgilidir? İşaretlediğiniz kuralların günlük hayatınızdaki yeri ve önemini açıklayınız.



Temizlik kuralları



Görgü kuralları ve nezaket

Metinde Hacivat Karagöz geleneğine uygun olarak Hacivat, bilgili ve kibar; Karagöz ise kaba ve sert konuşturulmuştur. Bu sebeple Hacivat’ın nezaket ifadelerine Karagöz aynı şekilde karşılık vermemiştir. Metinde Hacivat:

- Günaydın
- Hoş geldiniz, safa geldiniz, keyifler nasıl?
- Efendim
- Güle güle kullan, başında paralansın
- Güle güle yak, otur da külüne bak
- Güle güle oturunuz, içinden hiç çıkmayınız

ifadelerini kullanmış, ancak Karagöz’den -oyunun doğası gereği- aynı karşılığı görememiştir.

Metnin 1, 3 ve 4. etkinliklerinde saygı/nezaket kalıplarına çocukların dikkatini çekecek içeriklere yer verilmiştir.

1. ETKİNLİK Aşağıdaki cümlelerde altı çizili deyimlerin anlamlarını yazınız.

* Efendim, başıma bir şapka almak için çarşıya gitmiştim. Dönerken **vorgunluk çıkarmak** üzere Karagöz’e uğrayayım, dedim.

* **Eksik olma** Karagöz’üm!

Metnin 3 ve 4. etkinlikleri saygı ve nezaket ifade kalıplarını barındırma açısından verimli niteliktedir.

3.ETKİNLİK a) Günlük hayatta karşılaştığımız bazı durumlar aşağıda sıralanmıştır. Bu durumlar karşısında kullandığımız nezaket ifadelerini örnekteki gibi yazınız.

DURUMLAR	NEZAKET İFADELERİ
Akşam yatmaya giderken	<i>İyi geceler.</i>
Bir kişi yolculuğa çıkarken	
Herhangi bir hata yaptığımızda	
Birisi yeni bir kıyafet aldığında	
Bir yerden ayrılırken	
Bir işle meşgul birine	
Birisi seslendiğinde	
Bir ortama girdiğimizde	
Herhangi bir şey yedikten sonra	
Bizim için bir iyilik yapıldığında	

Özellikle 3. etkinlikteki “karşılık bulma” çalışması dikkat çekmektedir. 4. etkinlikte ise metinde geçen durumlar verilmiş ve eşleştirme yapılması istenmiştir.

4.ETKİNLİK Metinde geçen durumlar aşağıda karışık olarak verilmiştir. Siz de bu durumları örnekteki gibi eşleştiriniz.

HACİVAT	ÖYLE DENMEZ KARAGÖZ!	NASIL DENİR?
Pide almaya gittiğimde kaza ile fırıncının küreğinin sapı gözüme gelmez mi?	Oh, oh! Güle güle oturunuz, evin içinden hiç çıkmayınız.	Güle güle yak, otur da külüne bak!
Kavga edenleri ayırmak için aralarına girdim. O sırada gelen polisler beni de karakola götürdüler. Oradan da doğru hapishaneye...	Güle güle kullan, başında paralansın!	Güle güle kullan, başında paralansın!
Evde odun bitmiş. Beş on çeki odun aldım. Beş on çuval da kömür aldım.	Yakında biri yardım eder de çıkarır, siz merak etmeyin, inşallah ötekini de çıkarırlar.	Görmüyor musunuz, utanmazlar, önünüze arkanıza baksanıza.
Evin kiremitleri kırılmış, yağmur evin içine akıyor. Bir usta çağırdım. Evi bir güzel onardı.	Ne yapayım aldınsa? Paran varmış da almışsın.	Oh, oh! Güle güle oturunuz, evin içinden hiç çıkmayınız.
Bugün çarşıdan bir şapka aldım.	Güle güle yak, otur da külüne bak!	Yakında biri yardım eder de çıkarır, siz merak etmeyin, inşallah ötekini de çıkarırlar.

Temanın diğer parçalarında ise herhangi bir ifade kalıbı yer almamaktadır.

Tablo 4: Tema Metin Dağılımı

Bilim ve Teknoloji	Metin: Uzayda Bir Gün (Okuma Metni) Metin: Sarımsak Soslu Makarna (Okuma Metni) Metin: Bir Dâhiyle Konuşmak (Okuma Metni) Metin: Sanki Caminin Bakım Kılavuzu (Dinleme / İzleme Metni) Metin: Jules Verne'den Geleceğe Dair (Serbest Okuma Metni) Tema Sonu Değerlendirmesi
--------------------	--

4. temadaki metin ve etkinliklerde saygı ifadesine rastlanmamıştır. Yalnızca temanın ilk metni “Uzayda Bir Gün” metninin 7. etkinliğinde dilekçe örneği verilmiş ve dilekçenin sonunda “Gereğini arz ederim.” ifadesi yer almıştır (s.111).

Temanın ikinci metni olan “Sarımsak Soslu Makarna” adlı metinde duyular ve duyu organları işlenirken kısmen de olsa tariften bahsedilmiş ancak “Elinize sağlık” veya “Afiyet olsun.” ifadeleri bile yer almamıştır.

Tablo 5: Tema Metin Dağılımı

Millî Kültürümüz	Metin: Anadolu Sevgisi (Okuma Metni)
	Metin: Forsa (Okuma Metni)
	Metin: Tamburi Cemil Bey Enstrümanları Anlatıyor (Okuma Metni)
	Metin: Dede Korkut - Boğaç Han (Dinleme / İzleme Metni)
	Metin: Çocuk Doğru Söyledi (Serbest Okuma Metni)
	Tema Sonu Değerlendirmesi

5. tema okuma metinlerinin hiçbirinde saygı ifade kalıpları kullanılmamıştır. Sadece dinleme / izleme metni olan Dede Korkut – Boğaç Han hikâyesinde bir tane “- Ziyafetiniz hoş olsun.” ifadesi yer almıştır.

Tablo 6: Tema Metin Dağılımı

Okuma Kültürü	Metin: Okuma Kitaplarım (Okuma Metni)
	Metin: Kitabın Serüveni (Okuma Metni)
	Metin: Karikatür (Okuma Metni)
	Metin: Küçük Şeylerin Hikâyesi – Kütüphane (Dinleme / İzleme Metni)
	Metin: Keramet Tavukta mı? (Serbest Okuma Metni)
	Tema Sonu Değerlendirmesi

6. temanın metin ve etkinliklerinde saygı ifade kalıpları kullanılmamıştır.

Tablo 7: Tema Metin Dağılımı

Sağlık ve Spor	Metin: Anadolu'nun Cirit Oyunları (Okuma Metni)
	Metin: Sağlıklı Yaşıyorum (Okuma Metni)
	Metin: Cazgır (Okuma Metni)
	Metin: Bilinçsiz İlaç Kullanımı (Dinleme / İzleme Metni)
	Metin: Hasta (Serbest Okuma Metni)
	Tema Sonu Değerlendirmesi

7. temanın metinleri incelendiğinde ilk üç metin ve metinlerin etkinliklerinde herhangi bir saygı ifadesi kalıbının yer almadığı görülmektedir. Sadece 4. metin olan “Bilinçsiz İlaç Kullanımı” dinleme / izleme metninde, aşağıdaki ifadelerin kullanıldığı görülmektedir:

-Peki, hanımefendi. İyi günler, geçmiş olsun.

-Geçmiş olsun Makbule teyze

-Efendim dedeciğim.

7. temanın “Hasta” başlıklı serbest okuma metninde ise aşağıdaki ifadeler kullanılmıştır:

-Canım, *senin canın sağ olsun.*

-Vah vah, *geçmiş olsun.* Büyük kaza geçirmişsin (s.216-217).

Tema sonu değerlendirme kısmında saygı ifadeleri yer almamaktadır.

Tablo 8: Tema Metin Dağılımı

Doğa ve Evren	Metin: Yüksek Evde Oturanın Türküsü (Okuma Metni)
	Metin: Reçete (Okuma Metni)
	Metin: Kar Tanesinin Serüveni (Okuma Metni)
	Metin: Kuş Ağacı (Dinleme / İzleme Metni)
	Metin: Eyvah, Ormanda Kayboldum! (Serbest Okuma Metni)
	Tema Sonu Değerlendirmesi

Temanın birinci metninde herhangi bir saygı ifadesi yer almazken metnin 8. etkinliğinde nezaket ifadesi sayılabilecek sadece bir ifade kalıbı göze çarpmaktadır: “E-postamı bekliyorum, *görüşmek üzere* arkadaşım.”

Temanın 2. metninde saygı ifadesine yer verilmemiştir. Ancak metnin 4. etkinliğinde Barış Manço’nun “Nane Limon Kabuğu” şarkısının öğrencilere dinletilmesi istenmiştir ve söz konusu parçada: “*Çok yaşa, Sen de gör, Rahat ve iyi yaşa*” kalıp ifadeleri geçmektedir.

Sonuç

Değerler eğitimiyle ilgili saygı ifade kalıplarının 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alma durumu kitapta bulunan 8 temanın her birinde 6 metin yani toplam 48 metin ve bu metinlerle bağlantılı etkinlikler incelenerek belirlenmiştir. Temalara göre metinlerde ve etkinliklerde geçen saygı ifade kalıplarının kullanım durumu şöyledir:

1. temada sadece bir metinde, 2. temada bir metin ve bir etkinlikte, 3. temada iki metin ve dört etkinlikte, 4. temada bir etkinlikte, 5. temada bir etkinlikte, 7. temada iki metinde ve 8. temada 2 etkinlikte saygı ifade kalıplarının kullanıldığı görülmüştür. 6. temada ise hiçbir saygı ifadesi içeren cümle bulunamamıştır. Kullanılan ifadelere cevap olarak karşılık örnekleri ise sadece 3. temadaki Karagöz ve Hacivat metninde içeriğin doğal özelliği itibarıyla yer almıştır.

Bunun dışında doğrudan saygı ve nezaket ifade kalıplarının kullanımına dair yine sadece 3. temadaki Karagöz ve Hacivat metninden sonraki etkinliklerde yer verilmiştir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak programlarda değerler eğitimi sıkça ve özellikle vurgulansa da konunun daha çok öğretmen uygulamaları üzerinden götürüldüğü söylenebilir. Zira Türk (2009) de ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin bu çalışmaya da konu olan saygı değeriyle ilgili algı, tutum ve eğitimsel uygulama durumlarını inceleyen bir araştırma yapmış ve araştırma bulgularına göre öğretmenlerin; nezaketin ve karşılıklı saygının yer aldığı bir sınıf ortamı oluşturmaya çabaladıkları, başkalarının sözünü kesmeden dikkatle dinleyerek karşısındakine nasıl saygı göstereceğini öğretmeye çalıştıkları ve başkalarına saygı göstermede davranış modeli oluşturmaya önem vererek saygı değerinin öğretmeye çalıştıklarını belirlemiştir. Bu bulgular, ders kitabında yeterince yer almadığında konunun öğretmen yaklaşımı ve inisiyatifine kaldığını kanıtlar niteliktedir. Ateş (2013) ise öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin görüşlerini aldığı çalışmasında öğretmenlerin okullarda değerler eğitimi uygulamalarının sadece kâğıt üzerinde kaldığını hâlbuki değerler eğitiminin okullarda sosyal faaliyetler ya da etkinlikler olarak planlanıp daha fazla yer almasının gerektiğini belirtmektedir. Baysal (2013) değerler eğitimi uygulamalarında öğretmenlerin en çok örnek olay yöntemini kullandıkları, en az ise teşekkür mektubu yazdırma tekniğini kullandıklarını tespit etmiştir.

Öğretici (2011) de bu çalışmanın sonucunu destekler nitelikte, bir çalışmasında da değerler eğitimi etkinliklerinin etkililiğini belirlemeye yönelik bir araştırma gerçekleştirmiş ve araştırma sonunda ise uygulanan sınıf içi etkinliklerin değerlere ilişkin farkındalığı arttırdığını ancak mevcut değerler eğitimi uygulamalarının yetersiz olduğunu, ders kitapları ile programın yapısının değerler eğitimi için çok da uygun olmadığını belirlemiştir.

Özellikle iletişimin temel aracı olan dil öğretimi ve Türkçe dersleri kapsamında değerlerin öğretilmesi ve içselleştirilerek kullanım uygulamalarının sıkça gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öncelikle öğretmene örnek ve kaynaklık edecek ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin değerlerimizi yansıtan kalıp ifade yollarını barındırmaya özen göstermesi faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Akgül, İ. (2014). *İlkokul öğrencileri için web tabanlı değerler eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Akkaya, S. (2013). *Mevlâna'nın mensur eserlerinde değerler eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Aktürk, F. G. (2012). Çocukta değerler eğitimi açısından Üzeyir Gündüz'ün eserleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Aslan, M. (2009). *Değerler eğitiminde kahramanlardan yararlanma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Ateş, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atmaca, G. (2011). *Çocuklara Mahsus Gazete'de değerler eğitimi (1-100 sayılar)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. Z. (2006). İnsanın Değerler Eğitimi, *Eğitim Yazıları*, 10, 65-81.
- Bağcı, E. (2013). *Çocuk edebiyatı ürünleriyle çocuklar için yazılmış eserlerin değerler eğitimi bağlamında karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Baysal, N. (2013). *Ortaokul sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler yönüyle değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Bıçer, S. (2013). *Değerler eğitimi açısından Mehmet Akif Ersoy'a ait Safahat adlı eserin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, D. (2011). *İlköğretim birinci kademe 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi (Denizli ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demircan, C. (2006). *Mektepli Gazetesi'nde yer alan metinlerin içeriğinin çocukların bilişsel ve ahlaki gelişmelerine katkısı (1-148. Sayılar)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Demirtaş, T. (2012). *Değerler eğitiminde edebî ürünlerden yararlanma: Nasreddin Hoca fıkraları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları, *Karaemas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 244-255.

- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca değerler eğitimi*, (1. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Durmuş, S. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının sahip olduğu değerler ve modelleme düzeylerine ilişkin bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 11(2), 1055-1071.
- Engin, G. (2014). *Türkçe ve beden eğitimi öğretim programları ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programının etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ercan, A. N. (2014). *Etfal Gazetesi'nin metin ve değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güçlü, M. (2015). Türkiye'de değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmalar, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 720-732.
- Gül, M. (2017). Türkçe ders kitabındaki metinlerin (5. sınıf) değerler eğitimi yaklaşımıyla incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 59-78.
- Izgar, G. (2013). *İlköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kantar, Ş. (2014). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde 100 temel eser yoluyla değerler eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. Basım), Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikâyeler. *Milli Eğitim Dergisi*, s. 198, 97- 104.
- Kaynak, L. (2012). *Değerler eğitimi bağlamında Sevinç Çokum'un hikâyelerinin analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Keskinoğlu, M. Ş. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değerler eğitimi programının ahlaki olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kova, Ö. (2014). *TRT Repertuarında bulunan değiş ve semahların müzikal analizi ve değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer İzgü'nün romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Latifoğlu, N. (2013). *Çocuklara Mahsus Gazete'de değerler eğitimi (101-200. sayılar)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- MEB, (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara.
- Öğretici, B. (2011). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimine yönelik uygulamaların etkililiğinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Padem, S. ve Aktan, O. (2014). İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerlerin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 5-24.
- Pilav, S. ve Erdoğan Ş. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 210, 351-371.
- Sallabaş, M. E. (2012). Ömer Seyfettin Hikâyelerinin Türkçe öğretiminde değer aktarımı bakımından incelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (2), 59-68.
- Selek, M. (2014). *Osman Yalçın'ın hayvan hikâyelerinde değerler eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletmiş olduğu değerler açısından incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763-779.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Türk, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yazar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2012). *Ziya Gökalp'in şiirlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2011). Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri, *KMÜ. Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13 (20), 117-124.

Extended Abstract

The Patterns of Expression of Respect Value in 5th Grade Turkish Textbook

Filiz METE, Corresponding Author, Assoc. Prof.
Hacettepe University, Faculty of Education.

E-mail: flzmt27@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8835-3884

Murat DAĞ, Phd. Student, Teacher.

E-mail: dag390@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6152-2425

Introduction

The virtue of being able to distinguish the right from wrong directly, and to behave with respect is what distinguishes man from the animal. The ideal person lives in accordance with the values, moral norms and rules of the society in which he is located. The cultural fabric that holds society together is the loop of common values. Values, roots and traditions in our past, the body and branches of these roots that we nourish today will extend to tomorrow. The task of teaching values is primarily the responsibility of the families and then the teachers.

Children who receive values education from their parents in a completely natural way until they start school, where they are taught values in a planned and conscious way. Because values indirectly have the power to change the life and development of societies. It is important to transfer social values and moral standards to future generations. Therefore, the subject of values education took its place in the curriculum prepared in 2005. Especially since then the researches

started to be conducted on the reflections and effectiveness of values education. In our curriculum, our values are not included as a separate program or learning area, but as the ultimate goal and spirit of the whole educational process and are reflected in each unit of the curriculum. The root values of the 2019 Turkish curriculum are: justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, helpfulness. When the values are examined, it will be understood that respect is actually the basis of almost all values. In the absence of respect; talking about love, justice, peace, tolerance or benevolence is futile. With this in mind, the study is limited to respect value only.

In the literature, studies on values education are generally considered in connection with the fields of social studies, life science or history, or have been carried out through examination of materials used in teaching. Many researchers in the aforementioned fields have examined materials such as textbooks, literary works, stories, texts, newspapers, magazines in terms of content, usage, and values education. Also, researches on approaches and methods used in values education are also available. However, studies on values education directly related to Turkish or related to Turkish textbooks were found to be insufficient. The common feature of these studies is the determination of the values in books and sources and the frequency of use. When the results are examined, it is found that love value is the most commonly used concept in almost every study. Şen (2008) examined the values conveyed by the texts in the 5 Turkish textbooks prepared for the sixth grade, listed the distribution of the values in the texts, and found that the most commonly used value was love in all 5 books, but that the texts were insufficient in transferring the determined values.

The most important tool in communication is language. One concrete indicator of respect is the use of expressions of respect when communicating. Turkish courses are designed to improve language skills and the correct and effective use of verbal or written expressions is covered in these courses. Baysal (2013), as a result of the research that the teacher opinions about values education practices; it is determined that teachers mostly use case study method in values education practices and at least use method was thank-you letter writing. But thank you, perhaps, is the most common pattern used in all languages and is so important that it is accepted as the password of civilization. It is the most important indicator of the respect we show to the individual we are dealing with. Responding to a 'thank you' is as important as thanking. For example, in response to a 'thank you', expressive patterns like; thank you, don't mention

it, no problem, no worries, are used. In this context, opportunities should be created for teaching the patterns to be used for thanking which is the beginning of teaching respect and students should be provided with opportunities to use these expressions.

As in all languages, in Turkish, in the first place, there are some words gestures and expressions that express the feelings of ‘thank you’ and ‘please’. In values education, it is aimed to know, internalize and use the relevant point, when necessary. Although specially developed scales are used in the studies of measuring the effect of values education, there are studies showing that teachers make decisions based on behavioral observations about students. Of course, the ultimate goal is behavioral outcomes, not cognitive or affective. In other words, the individual, who knows and internalizes, is expected to be able to use what they know and internalize by reflecting them on their behavior. However, there are concerns about the reliability of the unstructured scientific observations. In this context, it would be appropriate to support, investigate and to increase the scientificity of the discourse used in obtaining the teachers’ views in which statement like of “I have observed after the values education, and I found it sufficient”.

Giving respect as theoretical knowledge will not be effective. Türk (2009) stated that teachers emphasized to be a model in respect education practices. Dilmaç (2002) likewise argues that the teacher should be a model in the education of respect value. This is an important finding for the teaching process, but the main sources of teaching have always been textbooks. In this context, the source that will guide the teacher for the teaching, internalization and use of respect value is again textbooks and it is absolutely necessary to include the expression patterns that can be considered as indicators of values in these books and to create activities with respect expressions. Values education studies are frequently seen in social sciences. Resources in values education; printed sources, oral sources, visual sources and digital sources (Durmuş, 2011). However, Yılmaz (2012) states that it is appropriate for the child to acquire the cultural values of the nation of which he is a member as well as universal values, and that this should be handled within the scope of the Turkish courses and conveyed through literary works.

Since it is accepted as the beginning of the abstract process period (10-11 years and beyond), which is the most appropriate age period for the acquisition of values, we can see that most researches on the subject are mostly conducted

in primary education level. This is the reason why 5th grade Turkish textbook is examined in this study. Because this period is seen as the period in which the value and belief system was structured (Demircan 2006: 69). The concept of values; individual, ethics, social, religious, cultural, and so on. In this study, research has been made about the place of respect in the field of education from a social point of view. In addition, the research only examines the existence of the expression patterns related to the value in the Turkish course in the 5th grade Turkish textbook. The subject of this study are expressions of value and respect.

The aim of this research is to determine the status of the expressions of respect in the 5th grade Turkish textbook. The problem is to determine whether or not the level of the value of respect education is sufficient in the 5th grade Turkish textbook. In this context, the expressions of respect in the texts and activities and whether there are reciprocal expressions or there is a theme, text or activity with direct expressions of respect are investigated.

Method

The study was designed as qualitative research and document analysis was used within the scope of qualitative research methods. In this study, it was designed to identify and describe the data that serve the purpose of the research by scanning the respect expression patterns in the 5th grade Turkish textbook within the scope of values education. The research tool used is the 5th grade Turkish textbook prepared by Özgün Yayınevi. The book was chosen as it is one of the most current books prepared in accordance with the 2018 program. In this context, all the texts in the book and all the activities related to the text were included in the analysis. Descriptive analysis method was used in the analysis of the obtained data. The statements were presented in tables and the findings were interpreted and the current situation was revealed.

Result

As a result, it was determined that the textbook contains value, but expressions of the value of respect in texts or activities were found to be insufficient. The status of the value of respect expression patterns related to values education in the 5th grade Turkish textbook was determined by examining 6 texts, i.e. a total of 48 texts in each of the 8 themes, and the activities related to these texts.

No expression of respect was found in the first 4 texts of the first theme and in the texts and activities of the end-of-theme evaluation. Only in the 5th text the statement “excuse me” can be regarded as an expression of respect. Texts 1, 2, 3 and 5 of the second theme and activities and end-of-theme evaluation do not show any expression of respect. In the text of the 4th, there is little respect / courtesy expressions. For example; good morning, thank you, congratulations, welcome, dear, sorry, I wish you a good day, best regards. In the first text of the third theme, there was no direct pattern of respect, but in the last sentence of the text, it was observed that the expression of thanks was very much appreciated. However, students were asked to prepare a poster about courtesy and etiquette. In the second text of theme 3, there are expressions of respect and courtesy like; good Morning, welcome, sorry, good-bye. In the text and activities of theme 4, respect was not found. Expression of respect were not used in any of the reading texts in theme 5, same as the theme 6. When the texts of the 7th theme are examined, it is seen that the first three texts and their activities do not have any expressions of respect.

Especially in the context of language teaching and Turkish lessons, which are the basic means of communication, values usage should be taught and internalized, and practices should be realized frequently. In this context, first of all, it will be useful to make sure that the texts and activities in the textbooks, which will serve as examples and resources for the teacher, are prepared with care to accommodate traditional expressions that reflect our values.

Süleyman GÜMÜŞ, Dr.

➤ **Elektronik Posta:** suleymangumus@yahoo.com

➤ **ORCID:** 0000-0003-2202-5121

➤ **Yazışma Adresi:** Merkez Mah. Alan Sk. No:62/9, Kağıthane/ İSTANBUL

➤ **İlgi Alanları:** Din Eğitimi, Düşünce Sistemleri Tarihi

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Gümüş S. (2018). “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının (2010) Hedefleri Üzerine Bir Değerlendirme”, *Hitit İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt.17, Sayı. 34, Yıl: 20, ss. 597-618.
- Gümüş S. (16-18 Kasım 2017). “İlahiyat Araştırmalarında Alternatif Yöntemler: Arkeoloji ve Soybilim”, *Yüksek Din Öğretimi Kongresi*, İstanbul, Türkiye.
- Gümüş S. (9-11 Kasım 2018). “Gösteri Toplumunda Dindarlığın Morfolojisi”, *Din Eğitimi Kongresi*, Antalya, Türkiye.

Elif YORGUN YASAR, Öğretmen.

➤ **Kurum:** Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı

➤ **Elektronik Posta:** yorgun1992@hotmail.com

➤ **ORCID:** 0000-0002-5430-9201

➤ **Yazışma Adresi:** Şehit Osman Avcı Mahallesi Şehit Mehmet Çavuş Caddesi No 10/ 12 Etimesgut / ANKARA

➤ **İlgi Alanları:** Okul öncesi eğitim, okul öncesi program, korunmaya muhtaç çocuklar, ahlaki değer

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Yorgun Yasar,E. & Özbey, S. (2018). 61-72 Aylık korunmaya muhtaç olan çocukların ve ailesiyle birlikte yaşayan çocukların ahlaki değer yapıları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma, *Atlas International Refereed Journal On Social Sciences*, 4(13), 1029-1041.
- Yorgun Yasar,E. & Özbey, S. (2018). Korunmaya muhtaç olan çocukların ve ailesiyle birlikte yaşayan çocukların akran ilişkileri ile ahlaki değer yapıları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 2(3), 276-297.

- Köyceğiz, M., Ağaçdan, M., Akaydın, D., Yorgun, E., & Tezel Şahin, F. (2016). Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programlarında aile katılımının dünü ve bugünü. *Journal Of International Social Research*, 9(45), 619-625.

Saide ÖZBEY, Doç.Dr.

➤ **Kurum:** Gazi Üniversitesi

➤ **Elektronik Posta:** sozbey@gazi.edu.tr, saideozbey@gmail.com

➤ **ORCID:** 0000-0001-8487-7579

➤ **Yazışma Adresi:** Gazi Üniv.Gazi Eğt. Fak.Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı. Bosna/412. Beşevler-ANKARA

➤ **İlgi Alanları:** Okul öncesi eğitim, okul öncesi program, okul öncesi sosyal beceriler/problem davranışlar, okul öncesi motivasyon, psikolojik sağlamlık, ahlaki değer

➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- ÖZBEY, S., & KÖYCEĞİZ, M. (2019). Investigation of the Effect of Social Skills Training on the Motivation Levels of Preschool Children. *International Electronic Journal Of Elementary Education*, 11(5), 477-486. Retrieved from <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/769>.
- ÖZBEY, S. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ahlaki Değer Davranışları İle Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi. INESJOURNAL* (16) 01-15.
- ÖZBEY, S. (2017). A Study On The Relation Between The Value Behaviour And Problem Solving Skills Of The Pre-School Children. *European Journal of Education Studies* 3 (4), 1-19.
- ÖZBEY, S. ve DAĞLIOĞLU, H.E. (2017). Adaptation Study of The Motivation Scale for The Preschool Children (DMQ18). *International Journal of Academic Research*. Vol.4 2 (1).1-14
- GÖZÜBÜYÜK, A. & ÖZBEY, S. (2019). Investigation of the relationship between attachment patterns and motivational levels of preschool children. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 101-113. Doi: 10.33710/sduijes.607129

Abdurrahman HENDEK, Öğretim Görevlisi Dr.

➤ **Kurum:** Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü

➤ **E-mail:** abdurrahmanhendek@sakarya.edu.tr

➤ **ORCID:** 0000-0003-2832-3445

➤ **Yazışma Adresi:** Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Esentepe Kampüsü, Sakarya.

➤ **İlgi Alanları:** din eğitimi politikası, ev okulu, karşılaştırmalı eğitim, sekülerleşme

➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Hendek, A. (2019). Country Report: Turkey. *British Journal of Religious Education*, 41(1), 8-13. doi: 10.1080/01416200.2019.1532227
- Hendek, A. (2019). İngiltere’de Din Eğitiminden Muafiyet Tartışmaları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21(39), 1-27. doi: 10.17335/sakaifd.488028
- Hendek, A. (2019). Paydaşlarına Göre İngiltere Devlet Okullarındaki Din Eğitimine Gösterilen Önemsizlik ve Bunun Sebepleri. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(35), 147-170. doi: 10.14395/hititilahi-yat.477503
- Hendek, A. (2019). Supranational Religious Education Policy and Its Influence: Perspectives from Policy Actors in Turkey and England. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* (7), 37-60.

Muhammed BABACAN (Doktora Öğrencisi)

➤ **Kurum:** University of Bristol

➤ **Elektronik Posta:** muhammed.babacan@istanbul.edu.tr

➤ **ORCID:** 0000-0002-8845-4677

➤ **Yazışma Adresi:** Hüseyin Avni Ulaş Mahallesi, Kaan Sokak, Akkent 2 Sitesi, B Blok, Kat: 2, No: 10, Palandöken/Erzurum

➤ **İlgi Alanları:** Islamophobia, racism, identity, whiteness, multiculturalism, secularism, Muslim accomodation in the West

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Babacan, M. (2019). The Claiming of Whiteness by British Turks. University of Bristol Centre for the Study of Ethnicity and Citizenship Twentieth Anniversary Conference. 8-10 November 2019.
- Babacan, M. (2018). Ethnic Identity among Turkish-Speaking People in Britain. International Symposium on Sociology of Religion. Aksaray Üniversitesi. 10-12 Mayıs 2018.
- Babacan, M. (2016). Ethnic Identity among Young Turkish-Speakers in Britain. Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi. University of Bristol.
- Babacan, M. (2015). Müziğin Bir Öğretim Aracı Olarak Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kullanımı. Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özlem GÖKÇE TEKİN, Öğrenci

➤ **Kurum:** İnönü Üniversitesi

➤ **Elektronik Posta:** ogokcetekin@gmail.com

➤ **ORCID:** 0000-0002-4436-3060

➤ **Yazışma Adresi:** İnönü Üniversitesi-Malatya

➤ **İlgi Alanları:** Eğitim Programları ve Öğretim

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Gökçe Tekin, Ö., Bedir, G. (2016). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretim Yeterlilik Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. 14th International Jtefs/Bbcc Conference Sustainable Development, Culture, Education Innovations and Challenges of Teacher Education for Sustainable Development, Konya.
- Bedir, G., Gökçe Tekin, Ö. (2017). İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karakter Eğitimi Analizi. I. Uluslararası Bilimsel ve Mesleki Çalışmalar Sempozyumu, Nevşehir.
- Bedir, G., Gökçe Tekin, Ö., Şimşek, M., Baysal, S., Başaran, R. (2017). Araştırma Görevlilerinin Araştırma Görevlisi İmajları. II. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kongresi, Antalya.
- Gökçe Tekin, Ö., Şan, İ. (2018). Öğretmen Adaylarına Yönelik STEM Farkındalık Ölçeği Geliştirme Çalışması. 27. International Conference on Educational Sciences, Antalya.

- Şahin, H., Gökçe Tekin, Ö. (2018). Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Ödüle İlişkin Görüşleri. 27. International Conference on Educational Sciences, Antalya.

Gülay BEDİR, Doç. Dr.

- **Kurum:** Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
- **Elektronik Posta:** gulaybedir@hotmail.com
- **ORCID:** 0000-0003-3488-6340
- **Yazışma Adresi:** Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- **İlgi Alanları:** Eğitim Programları ve Öğretim
- **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**
 - Bedir, G., Gökçe Tekin, Ö. (2016). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Yeterlik Algılarının İncelenmesi. 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya.
 - Gökçe Tekin, Ö., Bedir, G. (2016). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretim Yeterlilik Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. 14th International Jtefs/Bbcc Conference Sustainable Development, Culture, Education Innovations and Challenges of Teacher Education for Sustainable Development, Konya.
 - Bedir, G., Gökçe Tekin, Ö., Aleskerli, K. (2016). Türkiye ve Azerbaycan Müzik Eğitimi Öğretim Üyelerinin Öğretim Yeterliklerinin Farklı Değişkenler Açısından Mukayeseli Analizi. VII. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu, Kıbrıs.
 - Bedir, G., Gökçe Tekin, Ö. (2017). İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karakter Eğitimi Analizi. I. Uluslararası Bilimsel ve Mesleki Çalışmalar Sempozyumu, Nevşehir.
 - Bedir, G., Gökçe Tekin, Ö., Şimşek, M., Baysal, S., Başaran, R. (2017). Araştırma Görevlilerinin Araştırma Görevlisi İmajları. II. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kongresi, Antalya.

İshak KOZİKOĞLU, Doç. Dr.

- **Kurum:** Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
- **Elektronik Posta:** ishakkozikoglu@yyu.edu.tr

➤ **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-3772-4179>

➤ **Yazışma Adresi:** Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, B Blok, Kat:3

➤ **İlgi Alanları:** Program geliştirme, program değerlendirme, öğrenme ve öğretme süreçleri, öğretmen yetiştirme, değerler eğitimi, eğitimde yeni yönelimler

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Kozikoğlu, İ., Senemoğlu, N. (2015). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(182), 29-41.
- Kozikoğlu, İ. (2019). Investigating critical thinking in prospective teachers: Metacognitive skills, problem solving skills and academic self-efficacy. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(2), 111-130.
- Kanat, F., Kozikoğlu, İ. (2018). The relationship between 8th grade secondary school students' motivational strategies, attitudes and academic achievements concerning English learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), 253-268.
- Kozikoğlu, İ. (2019). Analysis of the studies concerning flipped learning model: A comparative meta-synthesis study. *International Journal of Instruction*, 12(1), 851-868.
- Kozikoğlu, İ. ve Babacan, N. (2019). The investigation of the relationship between Turkish EFL teachers' technological pedagogical content knowledge skills and attitudes towards technology. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 20-33.

Ömer BEKLER, Yüksek Lisans Öğrencisi

➤ **Kurum:** Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

➤ **Elektronik Posta:** bekleromer@gmail.com

➤ **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-4728-1914>

➤ **Yazışma Adresi:** Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, B Blok, Kat:3

➤ **İlgi Alanları:** Sınıf eğitimi, program geliştirme, program değerlendirme, öğretmen yetiştirme, değerler eğitimi

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Kozikoğlu, İ. ve Bekler, Ö. (2018). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulama ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 60-74.

Beste DİNÇER, Dr. Öğr. Üyesi

➤ **Kurumu:** Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi

➤ **Elektronik Posta:** bdincer@adu.edu.tr

➤ **ORCID:** 0000-0002-9264-3665

➤ **Yazışma Adresi:** bdincer@adu.edu.tr

➤ **İlgi Alanları:** Eğitim programları ve öğretim çalışmaları, öğretmen yetiştirme, duyuşsal alan eğitimi, değerler eğitimi

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Dinçer, B. & Tunç, A. (2019). Ahlaki ikilem yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin demokratik tutumlarına etkisi. 2.Uluslararası Temel Eğitim (UTEK) Kongresi (23-27 Ekim 2019), Bildiriler Kitabı (s. 81). Ankara: Eğiten Matbaacılık.
- Kıral, B. & Dinçer, B. (2018). Sınıf Öğretmenliği 4. Sınıf Öğrencilerinin Değerler Eğitimine
- Bakış Açısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 84-94.
- Saracaloğlu, A. S., Dinçer, B. & Dedeşali N. C. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İnternet ve
- Teknolojiye Yönelik Tutumları ile Bilgisayar Özyeterlik Algılarının İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (51), 824-832.
- Gözel, Ü. & Dinçer, B. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Aydın.
- Saracaloğlu, A. S. & Dinçer, B. (2017). The relationship between students' attitudes towards
- foreign language learning strategies. *International Journal of Language Academy*, 5 (4), 440-456.

Ümit GÖZEL, Öğretmen

➤ **Kurumu:** Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

➤ **Elektronik Posta:** umit.gozel@adu.edu.tr

➤ **ORCID:** 0000-0002-6391-0998

➤ **Yazışma Adresi:** umit.gozel@adu.edu.tr

➤ **İlgi Alanları:** Eğitim programları ve öğretim çalışmaları, değerler eğitimi.

➤ Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Gündoğdu, K., Koç, M. K., Bayık, S., Arpat, S. ve Gözel, Ü. (2017). İnsan Kaynakları Programı Çalışma İlişkileri Dersinin Metfessel–Michael Program Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 135-148.
- Gözel, Ü. ve Dinçer, B. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerler eğitimi*
- *açısından* öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Aydın.
- Saracaloğlu, A. S. ve Gözel, Ü. ve Bayık, S. (2018). Birleştirilmiş Sınıflarda Karşılaşılan Problemlerin Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Belirlenmesi: Aydın İli Örneği. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi 20.03.2018.
- Saracaloğlu, A. S. ve Gözel, Ü. ve Ülkü, H. (2019). Çocuk Gelişimi Programı Öğrencileri Gözünden Çocuk Kavramının İncelenmesi: Buharkent MYO Örneği. 3RD International Congress on Woman and Child Health and Education. 18 Nisan 2019, Trabzon

Cemil ORUÇ, Doç. Dr.

➤ **Kurum:** İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

➤ **Elektronik Posta:** cemil8123@hotmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9870-8597>

➤ **Yazışma Adresi:** İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

➤ **İlgi Alanları:** Din Eğitimi, Felsefe, Bilim Tarihi, Eğitim Tarihi

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Köylü, M.; Oruç, C., (2017), *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi*, Nobel Yay., Ankara.
- Oruç, C. (2014), *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*, Dem Yay., İstanbul.
- Oruç, C. (2015), “Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi”, (Ed. Mustafa Köylü: *Gelişimsel Basamaklara göre Din Eğitimi*), Nobel Yay., Ankara.
- Oruç, Cemil, (2013), “Pluralistic Approach to Religious Education of Early Childhood The Gift to the Child”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 11, Sayı:26.
- Oruç, Cemil, (2015), “Formal Religious Education at Pre- and Primary Schools in England: The Example of the Islamia Primary School”, *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, Cilt 1, Sayı:1.

Hatice Kübra AKITÜRK, Yüksek Lisans Öğrencisi

➤ **Kurum:** Uludağ Üniversitesi

➤ **Elektronik Posta:** haticekubra.akiturk@gmail.com

➤ **ORCID:** 0000 0001 6115 3543

➤ **Yazışma Adresi:** Kurtuluş Mahallesi Pazaryolu Sokak Bıyıkoğulları Apartmanı No:15/1 Daire 8 Odunpazarı/ Eskişehir

➤ **İlgi Alanları:** Okul Öncesi Oyun Etkinlikleri, Tiyatro, Çizim, Orff

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** ...

Pınar Bağçeli Kahraman, Dr. Öğr. Üyesi

➤ **Kurum:** Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fak. Temel Eğitim Böl. Okul Öncesi Eğitimi ABD.

➤ **Elektronik Posta:** pinarbag@uludag.edu.tr

➤ **ORCID:** orcid.org/0000-0002-0551-7741

➤ **Yazışma Adresi:** Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fak. Temel Eğitim Böl. Okul Öncesi Eğitimi ABD. Görükle Kampüsü Nilüfer-Bursa

➤ **İlgi Alanları:** Okul öncesi eğitim, çocuk ihmal ve istismarı, oyun, anne baba eğitimi ve aile katılımı

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Çubukçu, A., & Kahraman, P. B. (2019). Okulöncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerinin satranç eğitimi alma durumlarına göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 51-61.
- Sezer, G. O., & Kahraman, P. B. (2019). The Investigation of Metaphoric Perceptions of Teacher Candidates Regarding Democracy. *Journal of Education and Future*, 16, 39-50.
- Bağçeli Kahraman, P., & Arabacıoğlu, B. (2018). Çocukların anne-babalara yönelik algıları ile anne-çocuk etkileşiminin cinsiyet rolleri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22.
- Kahraman, P. B., & Çubukçu, A. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin istismar düzeyleri, ebeveyn tutumları ve çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 1304-1331.
- Kahraman, P. B. (2018). The Views and attitudes of the teacher candidates from preschool and elementary school teaching departments toward family participation. *International Journal of Progressive Education*, 14(3), 47-59.

Mustafa TAHİROĞLU, Doç. Dr.

➤ **Kurum:** Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

➤ **Elektronik Posta:** mtahiroglu80@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8862-3234>

➤ **Yazışma Adresi:** 2000 Evler Mah. Zübeyde Hanım Cad. Nevşehir Üniversitesi Yerleşkesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü 50300 NEVŞEHİR

➤ **İlgi Alanları:** Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi Eğitimi, Değerler Eğitimi

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Tahiroğlu, M. (2013). Performance Task Application Concerning the Promotion of the Value of Helpfulness in Social Studies Course for Primary Schools. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (3), 1843-1862.

- Tahiroğlu, M., Kayabaşı, O.A. & Kayabaşı, R.G. (2013) Türk Halk Masallarının Öğrencilerin İnsani Değerlere Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4 (6), 477-495.

Turhan ÇETİN, Prof. Dr.

➤ **Kurum:** Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

➤ **Elektronik Posta:** turhan.cetin03@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2229-5255>

➤ **Yazışma Adresi:** Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD. Emniyet Mahallesi / Bandırma Caddesi / Hersek Binası No: 6/32 06500 Beşevler /Yenimahalle/ Ankara

➤ **İlgi Alanları:** Sosyal Bilgiler Eğitimi, Coğrafya Eğitimi

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Çetin, T., Yavuz, S., Tokgöz, B., & Güven, G. (2012). Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara (60-72 Ay) Uzay Kavramlarının Öğretimi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 32(3).
- ÇETİN, T., KARAKUŞ, U., & AKSOY, B. (2012). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Turizm ve Türkiye'nin Turizm Değerlerine İlişkin Algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 180–196.

Filiz METE, Doçent

➤ **Kurum:** Hacettepe Üniversitesi

➤ **Elektronik Posta:** flzmt27@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8835-3884>

➤ **Yazışma Adresi:** Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü Beytepe Kampüsü Ankara Türkiye

➤ **İlgi Alanları:** Edebiyat, müzik, resim

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Mete, F. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Değerlendirme Ölçeği: Faktör Analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*

Dergisi. Cilt 51, Sayı 2, 171-186. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auebfd/issue/38670/445699>

- Mete F., Candeğer Ü., Koca T. (2017). Somut Olmayan Kültürel Miras: Ferfene (Ankara Örneği). *Milli Folklor*, 29 (114), 100-111.
- <http://www.millifolklor.com/PdfViewer.aspx?Sayi=114&Sayfa=100>
- Mete, F., Ayrancı, B. (2016). Dil ve Edebiyata İlişkin Algıların Metaforlar Yoluyla İncelenmesi, *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Araştırmaları Dergisi*, Cilt:5, Sayı:11, 53-64.
- <http://dedekorkutdergisi.com/wp-content/uploads/2016/12/F%C4%B0L%C4%B0Z-METE-.pdf>
- Mete, F. (2015). Türkçe Öğretmenliği Bölümünde Yazma Eğitimi Dersi: Bilme ve Uygulama Karşılaştırması, *Ana Dili Eğitimi Dergisi ADED*, 3 (2), 81-91. ISSN: 2147-6020. <http://anadiliegitimi.com/article/view/5000070165>
- Mete, F. (2014). Kültürel Ortaklığın Göstergesi: Deyimlerin Öğretimi Üzerine Bir Çalışma, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 21, 2 (2014) 113-128.
- <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/12/2098/21713.pdf>

Murat DAĞ, Dr. Öğrenci

➤ **Kurum:** MEB Öğretmen

➤ **Elektronik Posta:** dag390@gmail.com

➤ **ORCID:** 0000-0001-6152-2425

➤ **Yazışma Adresi:** Özgürlük Mah. İstiklal C. No: 0/ε٦ Kocaeli

➤ **İlgi Alanları:** edebiyat, dil

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Dağ, M., Mete, F. (2017). İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma ve Konuşma Becerilerinde Söz Varlığı Kullanımının Başarı Puanlarıyla İlişkisinin İncelenmesi, *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 126-137.

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 dört 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 makalenin gönderiliş tarihi esas alınarak sıralanır.

Değerler Eğitimi Dergisi'ne makale gönderimi, DergiPark sistemi üzerinden yapılmaktadır.

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 200 kelimeyi geçmeyecek uzunlukta olmalı, özetle atıf kullanılmamalıdır. Özeti, makalenin amacı, genel içeriği ve bulgularını yansıtabilecek nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Anahtar kelimeler, özeten 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 özetle de görünecek şekilde metne yerleştirilmesi gerekmektedir. İngilizce anahtar kelimeler, özeten 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 [6.Baskı, 2015] adlı kitapta belirtilen yazım kuralları uygulanmalıdır. Ayrıntılar ve örnekler için 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.)

2019 Yılı (37. ve 38. Sayı) Hakemleri*

Referees for the calendar year 2019 (Issues 37 and 38)

- Hacı Yusuf Acuner (Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)
Osman Aktan (Dr., Meb)
Muhammed Esat Altıntaş (Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi)
Ali Arslan (Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
Mustafa Fatih Ay (Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi)
Ahmet Ayık (Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi)
Nuran Başoğlu (Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
Hasan Güner Berkant (Prof. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi)
Dilek Yıldırım Bilgen (Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
Ali Bozkurt (Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi)
Hüseyin Certel (Prof. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi)
Ahmet Çakmak (Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi)
Celal Can Çakmakçı (Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
Hüseyin Çalışkan (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)
Fatih Çınar (Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi)
Nuray Çalışkan Dedeoğlu (Dr. Öğr., Üyesi Sakarya Üniversitesi)
Hilmi Demirkaya (Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi)
İlker Dere (Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Hacer Dolanbay (Dr., Muş Alparslan Üniversitesi)
Melike Faiz (Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi)
Mehmet Gedizli (Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi)
Gülüşan Göcen (Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi)
Deniz Gülmez (Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Adem Güneş (Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)
Abdurrahman Hendek (Öğr. Gör. Dr., Sakarya Üniversitesi)
Faruk Kanger (Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)
Tuncay Karateke (Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi)
Ahmet Katılmış (Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi)
Erdoğan Kaya (Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi)
Umut Kaya (Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi)
Yusuf Keskin (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)
Emine Keskiner (Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi)
Mustafa Koç (Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi)
Melek Masal (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi)
Bayramali Nazıroğlu (Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)
Cemil Oruç (Doç. Dr., İnönü Üniversitesi)
Ayhan Öz (Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

* Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order by last name

Gizem Özer (Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
Zehra Öztürk (Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi)
Arzu Özyürek (Prof. Dr., Karabük Üniversitesi)
Serdar Savaş (Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
Çetin Semerci (Prof. Dr., Bartın Üniversitesi)
İlkay Doğan Taş (Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi)
Asım Yapıcı (Prof. Dr., Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)
Ayşe Demirel Uçan (Dr., Marmara Üniversitesi)
Recep Uçar (Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi)
Muzaffer Üzümcü (Dr. Öğr. Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)
Erhan Yaylak (Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi)
Erhan Yeşilyurt (Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
Emre Yılmaz (Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
Bilal Yorulmaz (Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi)
Mahmut Zengin (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)