

# ded

Cilt / Volume XVIII  
Haziran / June 2020

## Değerler Eğitimi Dergisi

### Journal of Values Education

Altı aylık süreli akademik, hakemli bir dergidir.

20 TL KDV Dahildir

ISSN 1303-880x



# 39

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

**Baskı Yeri / Place of Publication**

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

Yıl | Year: 2020 | Cilt | Volume: 18 | Sayı | Issue: 39

ISSN: 1303-880X | e-ISSN: 2667-7504

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

İsmail Cenk Dilberoğlu, Türkiye | Turkey

SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ | MANAGING EDITOR

Adem Saydan, Türkiye | Turkey

KURUCU EDİTÖR | FOUNDER EDITOR

Recep Kaymakcan, Prof. Dr. | Professor

T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı | Republic of Turkey Youth and Sports Ministry  
rkaymakcan@gmail.com, Türkiye | Turkey

EDİTÖR | EDITOR IN CHIEF

Z. Şeyma Altun, Dr. Öğr. Üyesi | Assist. Prof.

İstanbul Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı | Istanbul University, Faculty of  
Theology, Department of Religious Education  
zseyma@istanbul.edu.tr, Orcid: 0000-0003-2926-1178, Türkiye | Turkey

ALAN EDİTÖRLERİ | FIELD EDITORS

- İbrahim Aşlamacı,** İnönü Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı  
**Doç. Dr.** Inonu University, Faculty of Theology, Department of Religious Education  
**Assoc. Prof.** ibrahim.aslamaci@inonu.edu.tr; Orcid: 0000-0002-9030-5216, Türkiye | Turkey
- Feride Ersoy,** Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü  
**Dr. Öğr. Üyesi** Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Social Science Education  
**Assist. Prof.** feride\_ersoy@hotmail.com, Orcid: 0000-0001-7088-4903, Türkiye | Turkey
- Gülüşan Göcen,** İstanbul Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Psikolojisi Anabilim Dalı  
**Doç. Dr.** Istanbul University, Faculty of Theology, Department of Psychology of Religion  
**Assoc. Prof.** gulusangocen@gmail.com, Orcid: 0000-0003-4856-9653, Türkiye | Turkey
- Hasan Meydan,** Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı  
**Doç. Dr.** Sakarya University, Faculty of Theology, Department of Religious Education  
**Assoc. Prof.** hasanmeydan77@gmail.com, Orcid: 0000-0002-9093-7555, Türkiye | Turkey
- Arzu Özyürek,** Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı  
**Prof. Dr.** Karabuk University, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development  
**Professor** a.ozyurek@karabuk.edu.tr; Orcid: 0000-0002-3083-7202, Türkiye | Turkey
- Erhan Yeşilyurt,** Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı  
**Dr. Öğr. Üyesi** Bulent Ecevit University, Faculty of Education, Department of Turkish Education  
**Assist. Prof.** erhan\_yesilyurt@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-9537-7040, Türkiye | Turkey
- Mahmut Zengin,** Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı  
**Doç. Dr.** Sakarya University, Faculty of Theology, Department of Religious Education  
**Assoc. Prof.** zengin@sakarya.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9042-7379, Türkiye | Turkey

---

## YAYIN KURULU | EDITORIAL BOARD

---

**Z. Şeyma Altın,** İstanbul Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı  
**Dr. Öğr. Üyesi** İstanbul University, Faculty of Theology, Department of Religious Education  
**Assist. Prof.** seymaarslan@gmail.com, Türkiye | Turkey

**Nursel Arslan,** Değerler Eğitimi Merkezi, Center of Values Education  
**Uzman** arslann.nursel@gmail.com, Türkiye | Turkey  
**Specialist**

**İbrahim Aşlamacı,** İnönü Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilimdalı  
**Doç. Dr.** Inonu University, Faculty of Theology, Department of Religious Education  
**Assoc. Prof.** ibrahim.aslamaci@inonu.edu.tr, Türkiye | Turkey

**Kemal Ataman,** Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Sosyolojisi Anabilimdalı  
**Prof. Dr.** Marmara University, Faculty of Theology, Department of Sociology of Religion  
**Professor** kemal.ataman@marmara.edu.tr, Türkiye | Turkey

**Ali Ayten,** Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Psikolojisi Anabilimdalı  
**Prof. Dr.** Marmara University, Faculty of Theology, Department of Psychology of Religion  
**Professor** aliaytan@marmara.edu.tr, Türkiye | Turkey

**Feride Ersoy,** Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü  
**Dr. Öğr. Üyesi** Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Social Science Education  
**Assist. Prof.** feride\_ersoy@hotmail.com, Türkiye | Turkey

**Gülüşan Göcen,** İstanbul Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Psikolojisi Anabilimdalı  
**Doç. Dr.** İstanbul University, Faculty of Theology, Department of Psychology of Religion  
**Assoc. Prof.** gulusangocen@gmail.com, Türkiye | Turkey

**Hasan Meydan,** Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilimdalı  
**Doç. Dr.** Sakarya University, Faculty of Theology, Department of Religious Education  
**Assoc. Prof.** hasanmeydan77@gmail.com, Türkiye | Turkey

**Arzu Özyürek,** Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı  
**Prof. Dr.** Karabuk University, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development  
**Professor** a.ozyurek@karabuk.edu.tr, Türkiye | Turkey

**Nuri Tınaz,** Marmara Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Uygulamalı Sosyoloji Anabilimdalı  
**Prof. Dr.** Marmara University, Faculty of Science and Letters, Department of Applied Sociology  
**Professor** nuri.tinaz@|marmara.edu.tr, Türkiye | Turkey

**Erhan Yeşilyurt,** Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilimdalı  
**Dr. Öğr. Üyesi** Bulent Ecevit Universit, Faculty of Education, Department of Turkish Education  
**Assist. Prof.** erhan\_yesilyurt@hotmail.com, Türkiye | Turkey

**Mahmut Zengin,** Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilimdalı  
**Doç. Dr.** Sakarya University, Faculty of Theology, Department of Religious Education  
**Assoc. Prof.** zengin@sakarya.edu.tr, Türkiye | Turkey

---

**TÜRKÇE DİL EDITÖRÜ | TURKISH LANGUAGE EDITOR**

---

Nursel Arslan, arslann.nursel@gmail.com, Türkiye | Turkey  
Salih Bozan, salihbozan@yandex.com, Türkiye | Turkey

---

**İNGİLİZCE DİL EDITÖRÜ | ENGLISH LANGUAGE EDITOR**

---

Chirin Achkar, chirin.ach@hotmail.com, Türkiye | Turkey

---

**TASARIM | DESIGN**

---

Nuray Yüksel, demgrafik@gmail.com, Türkiye | Turkey

---

**DANIŞMA KURULU | ADVISORY BOARD**

---

Mehmet Engin Deniz (Prof. Dr., Yıldız Technical University, Turkey)  
Ahmet Onay (Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Turkey)  
Oktay Akbaş (Prof. Dr., Kırıkkale University, Turkey)  
Süleyman Akyürek (Prof. Dr., Erciyes University, Turkey)  
Nurullah Altaş (Prof. Dr., Marmara University, Turkey)  
Mustafa Arslan (Prof. Dr., İnönü University, Turkey)  
Hasan Bacanlı (Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf University, Turkey)  
Mehmet Ali Doğan (Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Technical University, Turkey)  
Alpaslan Durmuş (EDAM, Center of Education Consultancy and Research, Turkey)  
Halil Ekşi (Prof. Dr., Marmara University, Turkey)  
Halit Ev (Prof. Dr., Celal Bayar University, Turkey)  
Cem Gençoğlu (Dr., Republic of Turkey Ministry of National Education, Turkey)  
Turgay Gündüz (Assist. Prof. Dr., Uludağ University, Turkey)  
Bekir Gür (Assoc. Prof. Dr., Yıldırım Beyazıt University, Turkey)  
J. Mark Halstead (Emeritus Prof. Dr., Huddersfield University, UK)  
Hayati Hökelekli (Prof. Dr., İstanbul Aydın University, Turkey)  
Mesut İdriz (Prof. Dr., International Sarajevo University, Bosnia)  
Robert Jackson (Emeritus Prof. Dr., Warwick University, UK)  
Mustafa Köylü (Prof. Dr., Ondokuz Mayıs University, Turkey)  
Terry Lovat (Emeritus Prof. Dr., Newcastle University, Australia)  
Mustafa Macit (Prof. Dr., Atatürk University, Turkey)  
Darcia Narvaez (Emeritus Prof. Dr., Notre Dame University, USA)  
Ömer Faruk Ocakoğlu (Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli University, Turkey)  
Şuayip Özdemir (Prof. Dr., Amasya University, Turkey)  
Ertan Özensel (Prof. Dr., Selçuk University, Turkey)  
Soon-Yong Pak (Prof. Dr., Yonsei University, South Korea)  
Hakan Poyraz (Prof. Dr., Mimar Sinan University, Turkey)  
Necdet Subaşı (Dr., Republic of Turkey Ministry of National Education, Turkey)  
Bülent Uçar (Prof. Dr., Osnabrück University, Germany)  
Asım Yapıcı (Prof. Dr., Ankara Social Sciences University, Turkey)  
Zeki Salih Zengin (Prof. Dr., Yıldırım Beyazıt University, Turkey)  
Hans-Georg Ziebert (Emeritus Prof. Dr., Wuezburg University, Germany)

Değerler Eğitimi Dergisi, uluslararası bilimsel hakemli bir dergidir. Yayınlanmak üzere gönderilen çalışmalar, en az iki hakem tarafından çift taraflı kör hakemlik değerlendirilmesine tabi tutulur. Ayrıca tüm makaleler, akademik sahtekarlığı önlemek için iThenticate intihal tarama programı ile kontrol edilir. Değerler Eğitimi Dergisi, gönderilen makalelerde APA 7. baskıda belirtilen yazım kurallarının uygulanmasını gerekli görür (40. sayıdan itibaren uygulanacaktır).

**Kapsam:** Değerler Eğitimi Dergisi, Sosyal ve Beşeri Bilimler alanında din ve eğitim araştırmaları (değerler eğitimi, manevi eğitim, manevi danışmanlık, din eğitimi, ahlak eğitimi, karakter eğitimi) kapsamında özgün çalışmalar yayımlar.

**Açık Erişim Politikası:** Değerler Eğitimi Dergisi, Creative Commons Atıf-Gayriticari-Türetilemez 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY NC ND) ile lisanslanmıştır. Bu lisansa göre eser dergiye atf verilerek indirilebilir ya da paylaşılabılır ancak değiştirilemez ve ticari amaçla kullanılamaz. Değerler Eğitimi Dergisi, bilimsel araştırmaları halka ücretsiz sunmanın, bilginin küresel paylaşımını artıracak ilkesini benimseyerek, içeriğine anında açık erişim sağlamakta; Budapeşte Açık Erişim Deklarasyonunu takip etmektedir.

**Yayın İlkeleri:** Değerler Eğitimi Dergisi, Yayın Etiği Komitesi (COPE) tarafından yayınlanan etik görev ve politikaları takip eder.

Journal of Values Education is an international peer-reviewed academic journal. Studies submitted for publication are subject to double-blind reviewing by at least two referees. Also, all the articles are checked by the iThenticate plagiarism detection software to preclude any academic dishonesty. The Journal of Values Education requires writers to use the APA 7th edition (to be applied from the 40th issue).

**Scope:** In the field of Social Sciences and Humanities, the Journal of Values Education publishes original studies within the frame of religious and educational research (values education, spiritual education, spiritual counselling, religious education, moral education, character education).

**Open Access Policy:** Değerler Egitimi Dergisi (The Journal of Values Education) is an open access journal which publishes under Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY NC ND) licence. Allows users to copy and distribute the article, provided this is not done for commercial purposes, and further does not permit distribution of the article if it is changed or edited in any way. Değerler Eğitimi Dergisi (The Journal of Values Education) provides immediate open access to its content on the principle that making research free available to the public supports a greater global exchange of knowledge. It follows The Budapest Open Access Initiative.

**Code of Ethics:** Değerler Eğitimi Dergisi (The Journal of Values Education) follows ethical duties and policies published by the Editorial Ethics Committee (COPE).

---

## İndeksler | Indexes

ULAKBİM TR DİZİN, Kabul | Accepted: 2009, 7(17)

Index Copernicus International, Kabul | Accepted: 2018, 16(36)

DOAJ: Directory of Open Access Journals, Kabul | Accepted: 16.06.2019

EBSCOhost Education Research Complete, Kabul | Accepted: 2005

---

### Periyot | Period:

Yılda 2 sayı (25 Haziran & 25 Aralık) | Biannual  
(25 June & 25 December)

### Yayın Tarihi | Publication Date:

25 Haziran 2020 | June 25, 2020

### Yayın Dili | Publication Language:

Türkçe & İngilizce | Turkish & English

### Yönetim Yeri ve Yazışma Adresi | Executive

#### Office and Address for Correspondence

Değerler Eğitimi Dergisi

Süleymaniye Caddesi, Elmaruf Sokak, No: 3

Fatih/İstanbul, Türkiye Tel : (+90 212) 512 19 88

ded.dergi@gmail.com

https://dergipark.org.tr/ded

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- 9-31 Şarkılarla Değerler Eğitiminin Okul Öncesi Çocukların Farkındalık Düzeyine Etkisi  
*The Impact of Values Education with Songs on the Awareness Level of Preschool Children*  
Gülnihal GÜL  
Seda MINTAŞ  
Doruk ENGÜR
- 33-63 Afganistan Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Gözüyle Vatanseverlik  
*Patriotism Through the Eyes of Afghan Primary School Students in Turkey*  
Mehmet Zeki GÖKSU
- 65-105 Öğrenci ve Mezunlarının Perspektifinden İmam Hatip Liselerinin Değerlendirilmesi  
*Evaluation of Imam Hatip High Schools from the Students and the Graduates' Perspective*  
Ömer Alper KARASUBAŞI  
Uğur AKIN  
Nail YILDIRIM
- 107-136 Eğitim Temalı Türk Filmlerinde Yer Alan Değerlerin İncelenmesi  
*Examination of Values in Educational Themed Turkish Films*  
Orhan ÜNAL
- 137-172 Psikolojik Yardım Almanın Dini / Manevi Açıdan Damgalanması ve Bu Süreci Yaşayanların Manevi Danışmanlık Hizmetlerinden Beklentileri  
*The Religious/Spiritual Stigmatization of Receiving Psychological Help, and the Expectations of People Who Go Through this Process from Spiritual Counseling Services*  
Kevser ÇAĞLAN  
Gülüşan GÖCEN
- 173-208 İlkokul Matematik Ders Kitaplarında Sosyal Değerler  
*Social Values in Primary School Mathematics Textbooks*  
Ömer ŞAHİN  
Kübra TUĞRUL
- 209-234 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sanat ve Estetik Değerleri Kazandırma Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi  
*Examining Preschool Teachers' Self-Efficacy Perceptions in Helping Students Acquire Artistic and Aesthetic Values*  
Salih AKYILDIZ

- 235-262 İLİTAM Öğrencilerinin Bu Programı Seçme Nedenleri ve Karşılaştıkları Sorunlar: Fırat Üniversitesi Örneği  
*The Reasons Why Students Prefer the Program of Distance Learning Bachelor Degree Completion in Theology (ILITAM) and The Problems They Face: A Case Study of Fırat University*  
Tuncay KARATEKE
- 263-296 Etkili Vatandaşlık Eğitiminde Değerler Eğitimi: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Düşünceleri  
*Values Education in Effective Citizenship Education: Thoughts of Social Studies Teachers*  
Emine KARASU-AVCI  
Melike FAİZ  
Saim TURAN
- 297-337 Ahilik Sistemi Değerleri Yönetim ve Eğitimi  
Management and Education in Akhism System  
Ahmet ÜNSÜR
- 339-375 Kanıt Temelli Tarih Öğretiminde Ahlaki İkilem: Eylem Araştırması  
*Moral Dilemma in Evidence Based History Teaching: Action Research*  
Halil EKŞİ  
H. Yavuz YAŞAR
- 377-413 Annelerinin Ev İçi ve Ev Dışı Rollerine Yönelik Okul Öncesi Çocukların Görüşlerinin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi  
*Analysis of the Views of Preschool Children Regarding Their Mothers' Roles Inside and Outside Home in Terms of Social Gender*  
Gizem ÖZER  
Pembe Buse KESER
- 415-445 Din Eğitimine Gadamerian Bir Bakış  
*Gadamerian View on Religious Education*  
Hatice FAKİOĞLU BAĞCI
- 447-487 Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Değer Kavramlarını Tanımlamalarının İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma  
*Investigation of Preschool Children's Descriptions of Value Concepts: A Qualitative Study*  
Nihat TOPAÇ  
Musa BARDAK  
Murat KİRİŞCİ  
Ercan MERTOĞLU



## Şarkılarla Değerler Eğitiminin Okul Öncesi Çocukların Farkındalık Düzeyine Etkisi

### The Impact of Values Education with Songs on the Awareness Level of Preschool Children

Gülnehal GÜL, Sorumlu Yazar, Doç. Dr.  
Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.  
gulnihalgul@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0001-9437-2419>

Seda MİNTAŞ, Öğretmen.  
T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye.  
mintassed@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0003-3631-7889>

Doruk ENGÜR, Dr. Öğr. Üyesi.  
Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.  
dorukengur@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0002-1337-9828>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

#### **Makale Türü / Article Type:**

Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received Date:** 26.07.2019

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 24.12.2019

**Yayın Tarihi / Published Date:** 25.06.2020

**Tr/En:** Tr

**İntihal / Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

**Atıf/Citation:** Gül, G., Mintaş, S. & Engür, D. (2020). Şarkılarla değerler eğitiminin okul öncesi çocukların farkındalık düzeyine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (39), s.9-31.  
<https://doi.org/10.34234/ded.597237>

**Öz:** Bu çalışmada, okul öncesi dönemde şarkılarla değerler eğitiminin çocukların farkındalık düzeyine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2018-2019 eğitim/öğretim yılında Bursa’da yer alan, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiş bir okul öncesi kurumdaki çocuklardan oluşan çalışma grubuyla ön test – son test statik gruplu deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma kapsamında önce değerler ve bu değerlere ilişkin şarkı dağarcığı belirlenmiştir. Değerlerin belirlenmesinde 3 alan uzmanına Okul Öncesi Eğitim Programında yer verilen değerleri içeren bir liste verilmiş ve uzmanlardan bu değerlerin öğretiminde kullanılabilecek şarkı önerileri istenmiştir. En çok önerilen dört değer ve bu değerlerin öğretilmesine uygun şarkılar çalışma kapsamına alınmıştır. Belirlenen değerlerle ilgili çocukların farkındalık düzeylerini tespit etmek amacıyla “Resimli Kartlar Testi” geliştirilmiş ve bu test ile deney ve kontrol gruplarının ön test puanları belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen dağarcık ile 8 hafta boyunca deney grubuyla çalışılmış ve uygulama sonrasında iki gruba tekrar aynı test uygulanarak son test puanları belirlenmiştir. Ön test ve son test arasındaki değişime ilişkin olarak Wilcoxon işaretli sıralama testi ve gruplar arasındaki farkların belirlenmesinde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Analizler sonucunda grupların arkadaşlık, güven ve yardımseverlik alt boyutları ile toplam puanlarındaki gelişmeleri arasında deney grubu lehine anlamlı fark ( $p<.05$ ) olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi, Müzik eğitimi, Şarkı, Değer.

&

**Abstract:** The aim of this study is to determine the effect of values education with songs on the awareness level of preschool children. For this purpose, an experimental study was carried with a pre-test post-test static group designed out with children in a preschool institution selected by convenience sampling in Bursa in 2018-2019 academic year. Within the scope of the study, firstly the values and song repertoire related to these values were determined. A list of values incorporated into Preschool Education Program was given to 3 field experts and the song suggestions for teaching these values were requested. The four most recommended values and related songs were included in the study. The “Picture Cards Test” was developed to measure the awareness levels for the values, and the pre-test scores of both groups were determined via this test. Then, repertoire studied with the experimental group for 8 weeks and after the study process, the two groups were taken to the same test again and the post-test scores were determined. In the analysis, Wilcoxon signed rank, and Mann-Whitney U tests were employed. Results showed a significant difference ( $p$

<.05) between the development of friendship, trust and helpfulness sub-dimensions and total scores of the groups in favor of the experimental group.

**Keywords:** Preschool, Music education, Song, Value.

(The Extended Abstract is at the end of the article)

## **Giriş**

Fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimlerin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde gerçekleştirilecek eğitim çocuğun kişilik gelişimini ve sonraki yıllardaki öğrenmesini de önemli ölçüde etkilemektedir (Gül, 2012, s. 3; Oktay, 2003, s. 25; Kuru Turaşlı, 2015, s.6). Bu nedenle okul öncesi dönemde gerçekleştirilecek eğitim çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılayacak uygun öğrenme ortamlarında; çocuğun ilgi, ihtiyaç ve gelişim durumları göz önünde bulundurulacak planlanmalıdır (Aral, 2006, s. 3; Aral, Kandır, & Yaşar, 2000, s. 15; Kaya, Günay, & Aydın, 2016, s. 24; Kantarcı, 2014, s.2).

Çocuğun bedensel, zihinsel, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerini destekleyen, olumlu bir kişilik geliştirmesinde, tutum, davranış, inanç ve değer yargılarının oluşması-yerleşmesinde etkili bir süreç olarak düşünülen okul öncesi eğitim yolu ile çocuk öncelikle içinde bulunduğu kültürün değerlerine esneklik ve süreklilik kazanmakta daha sonra da çağın gereklerine uygun yeni değerler üretmektedir (Erbay, 2008, s. 7; Zembat, 2005, s. 27; Gürkan, 2016, s.31). Değerler, bireye etkili ve sağlıklı olarak kazandırılması toplumsal bütünlük ve huzurun sürdürülebilmesi ve toplumların güven içerisinde yaşayabilmesi açısından büyük önem taşıyan; birey ve toplum için birleştirici olduğuna inanılan ve arzu edilen davranışlar için ölçüt olarak kullanılan olgulardır (Alpöge, 2018, s. 10; Bağcı & Elbir, 2013, s. 1321; Hökelekli, 2010, s. 5; Kaymakcan, 2010, s. 11). Yaşamının ilk evresinde kazandığı birçok davranışı hayatı boyunca devam ettirecek olan çocuğun, ailesinden edindiği temel değerler sonraki yaşamının şekillenmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Hökelekli, 2010, s. 7; Yılmaz, 2010, s. 55).

Aileyle başlayan değerlerin kazanılması ve bireyin sosyal ilişkilerinde kazandığı bu değerleri kullanabilmesinde aileden sonra gelen en etkili kurumun okul olduğu düşünülmektedir (Okumuş, 2010, s. 31). Bu nedenle çocuğun içinde yaşadığı toplumun değer yargılarına ve kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıklarının şekillenmeye devam ettiği okul öncesi dönemin iyi bir şekilde

planlanması gerekmektedir (Dereli İman, 2014, s. 262). Çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi toplumsal değer yargılarını yansıtan duygu ve davranışları geliştirmesi okul öncesi dönem eğitiminin temel hedefleri arasında yer almaktadır (Sakai, 2006, s. 40). Söz konusu bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde müzik eğitiminin etkili bir süreç olduğu düşünülmekte; iyi planlanmış müzik etkinlikleri ile çocuğun sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel gelişimlerinin olumlu yönde değişeceği düşünülmektedir (Seyrek & Sun, 2002, s.32; Sığırtmaç, 2017, s.8).

Yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar incelendiğinde okul öncesi eğitimde değerler eğitimiyle ilgili araştırmaların yer aldığı görülmektedir. Öztürk Samur ve Deniz (2014) yapmış oldukları çalışmada değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine kalıcı yönde etkisi olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu, değerler eğitime yönelik çalışmaların çocuğun gelişimine olumlu yönde katkısı olduğunu ve bu yönü ile okul öncesi eğitim programlarında yer verilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Karakuş (2015) “Okul Öncesi Döneme Hitap Eden Tema İçerikli Çizgi Filmlerin Değerler Eğitimi Katkısı Yönünden Değerlendirilmesi (Niloya Örneği)” isimli çalışmasında söz konusu çizgi filmde en çok sevgi, duyarlılık, hoşgörü ve iyilik değerlerini yansıtan örneklerin bulunduğunu ve bu değerleri çalışkanlık, dayanışma, saygı, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerinin izlediğini belirlemiştir. Bu bulgu, Niloya isimli çizgi filmin çocukların değerler eğitime katkıda bulunduğunu ve okul öncesi yaş grubu çocuklarına yönelik hazırlanan bu tür çizgi filmlerle çocukların değerler eğitimlerine yönelik benzer katkıların olabileceğini ortaya koymaktadır. Sözkese ve Öztürk Samur (2015) çalışmalarında öykü temelli yaratıcı drama yöntemiyle değerler eğitimi programının 60-72 aylık çocukların değer gelişiminde etkili ve kalıcı sonuçları olduğunu; Kaya, Günay ve Aydın (2016) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi dönemde drama yöntemiyle işlenen değerler eğitimi dersinin öğrencilerin değerlere ilişkin farkındalıklarını arttırmada etkili olduğunu; Zachrisen (2016) ise çalışmasında grup etkileşimi ve oyun yoluyla çocuklara demokratik değerlerin aktarılabilirliğini tespit etmişlerdir. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular okul öncesi dönem çocukların değerlere ilişkin farkındalıklarını arttırmada drama, grup etkileşimli çalışmalar ve oyunun önemini ortaya koymaktadır.

Amollo ve Lilian (2017) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin bilinçli ya da bilinçsiz olarak okul öncesi dönemde değerlere yönelik eğitim verdiklerini, ancak örgün öğrenmeye yönelik planlı bir değer eğitimi programı olmadığını

tespit etmişlerdir. Bu bulgu okul öncesi dönemde değerlerin öğretimine yönelik planlı bir öğretim programının olmasının ve öğretmenlerin de değer eğitiminin önemi konusunda farkındalıklarının arttırılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Değerlere ilişkin bilgilerin temellendiği okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılacak değerler sorumluluk, sevgi, saygı, hoşgörü, yardımseverlik, nezaket, arkadaşlık, işbirliği, dürüstlük ve öz denetim becerileri olarak sıralanabilir (Sapsağlam, 2016, s. 49). Çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde önemli araçlardan biri olarak düşünülen değerlerin okul öncesi eğitim etkinlikleri ile keşfettirilmesi ve kazandırılmasında müzik etkinliklerinin önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir. Bu düşünce ile araştırmanın genel amacı okul öncesi müzik eğitimi kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde şarkılarla değerler eğitiminin çocukların farkındalık düzeyine etkisini belirlemek ve bu kapsamda okul öncesi müzik eğitimi gerçekleştirilen etkinliklerde daha etkili ve verimli çalışmaların yapılmasına katkı sağlamaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kontrol ve deney gruplarının ön test sonuçları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Kontrol ve deney grubunun son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Kontrol ve deney grubunun gelişmeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme ve verilerin elde edilmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada ön test-son test statik gruplu desen modeli kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneme modellerinde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Her iki gruba da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2009, s. 102).

## Çalışma Grubu

Bu araştırma 2018-2019 eğitim/öğretim yılında Bursa ili sınırları içinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alan ve kolay örnekleme yöntemiyle ulaşılmış çocuklar ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 5 yaş grubunda eğitim alan iki ana sınıfı oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıfları değiştirilmeden, 15'er öğrenciden oluşan bu iki sınıftan biri kontrol diğeri de deney grubuna rastgele olarak atanmıştır.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmanın uygulama sürecinde kullanılacak olan şarkı dağarcığı için Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan değerler tespit edilmiş ve üç alan uzmanından bu değerlerin (MEB, 2013, s. 27, 34) öğretimine uygun şarkı önerilerinde bulunmaları istenmiştir. Uzmanlara, şarkı önerisinde bulunurken çocukların dil ve müziksel gelişimlerinin ön planda tutulduğu, hedeflenen yaş grubunun sınırları ile Türk dili özellikleri ve söz-müzik ilişkisinin dikkate alındığı çocuk şarkılarını göz önünde bulundurmaları hatırlatılmıştır. Uzmanlar tarafından en çok önerilen güven, temizlik, arkadaşlık ve yardımseverlik değerleri ve bu değerlerin öğretilmesine yönelik olarak Tablo 1'de yer alan şarkılar çalışma kapsamına alınmıştır.

**Tablo 1:** Çalışma Kapsamında Kullanılan Şarkılar

Şarkı Adı	Besteci	Söz Yazarı	İlgili Değer
Okula Geldim	Salih Aydoğan	Hamdi Tunçer	Arkadaşlık
Yalancı	Fransız Ezgisi	Ahmet Muhtar Ataman	Güven
Temiz Çocuk Ol	Mahir Dinçer	Mahir Dinçer	Temizlik
Cennet Dünya	Mahir Dinçer	Mahir Dinçer	Yardımseverlik

Belirlenen değerlere ilişkin “Resimli Kartlar Testi” araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve bu resimli kartlar çocukların söz konusu değerlerle ilgili farkındalık düzeylerini tespit etmek amacıyla ön test-son test olarak kullanılmıştır. Bu ölçme aracının kapsam geçerliği için bir alan uzmanı ve iki okul öncesi öğretmeni olmak üzere üç uzman görüşü alınmış, dönütler doğrultusunda düzeltmeler yapılarak “Resimli Kartlar Testinin” son şekli verilmiştir.

Değerlere ilişkin “Resimli Kartlar Testi” belirlenen değerleri yansıtan resimlerden oluşmaktadır. Uygulama sırasında resimli kartlar deney ve kontrol grubu öğrencilerine sırasıyla gösterilmiş, kartta gördükleri durum ile ilgili ne söylenmesi ve yapılması gerektiği sorulmuştur. Öğrencilerin verdiği cevaplar kaydedilmiş, bu kayıtlar üç alan uzmanına izletilerek 1 ile 5 aralığında puanla-

ma yapılmıştır. Deneysel işlemin etkili olup olmadığının belirlenmesinde deney öncesi ve sonrası puanlar arasındaki gelişmeye bakılarak karar verilmiştir.

### **Deneysel İşlem**

Araştırma kapsamında 5 yaş grubu iki okul öncesi sınıfı bulunmaktadır. Sınıflardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak rastgele atanmıştır. Değerlere ilişkin resimli kartlar testi ön test olarak her iki gruba uygulanmış ve grupların uygulama öncesi eşitliği kartları doğru anlayabilme puanları açısından test edilmiştir. Deney grubuna söz konusu değerlere uygun olarak belirlenen şarkılar, kontrol grubuna ise müzik öğretmenin eğitim süreci içerisinde program çerçevesinde belirlediği şarkılar çalıştırılmıştır. Uygulama 8 hafta boyunca devam etmiştir. Etkinlikler okul öncesi eğitim programlarında beş yaş grubuna yönelik olarak verilen 20-25 dakikalık müzik etkinlikleri süresi dikkate alınarak maksimum 25 dakikayı geçmeyecek şekilde haftada bir gün olarak gerçekleştirilmiştir (MEB, 2017, s.37). Uygulama sürecinin sonucunda değerlere ilişkin resimli kartlar testi son test olarak tekrar uygulanmıştır. Ön test ve son test sırasında öğrencilerin verdiği cevaplar sırasında video kaydı yapılmış ve üç alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Araştırmada verilerin toplanması ilgili literatürün taranması ve okul öncesi 5 yaş grubu çocuklardan oluşan örneklem grubuna ön test uygulamasının yapılması, araştırmanın eğitim sürecinin uygulanması ve son test uygulamasının yapılması aşamalarından oluşmaktadır.

Araştırmanın uygulama sürecinde okul öncesi eğitimin ilke ve amaçlarına uygun olarak ve uzman görüşleri de alınarak araştırmacı tarafından tespit edilen şarkı dağarcığı kullanılarak müzik eğitimi gerçekleştirilmiştir. 8 haftalık eğitim süreci sonunda son test uygulaması yapılmıştır. Son test aşamasında araştırmacı ve iki alan uzmanı ölçme aracı ile ilgili gerekli değerlendirmeleri yapmışlardır. Tablo 2’de puanlayıcıların ölçme aracında yapmış oldukları değerlendirmenin tutarlı olup olmadığını gösteren Kendall’s W uyum katsayıları verilmiştir.

**Tablo 2:** Puanlayıcıların Ölçme Aracında Yapmış Oldukları Değerlendirmenin Tutarlığına İlişkin Kendall W Uyum Katsayıları

	N	W	df	p
<b>ÖN TEST</b>				
Temizlik	3	.864	29	< .001
Arkadaşlık	3	.682	29	.001
Güven	3	.931	29	< .001
Yardımsverlik	3	.905	29	< .001
<b>Toplam</b>	3	.868	29	< .001
<b>SON TEST</b>				
Temizlik	3	.976	29	< .001
Arkadaşlık	3	.971	29	< .001
Güven	3	.990	29	< .001
Yardımsverlik	3	.977	29	< .001
<b>Toplam</b>	3	.989	29	< .001

Tablo 2’de ön test ve son test alt boyut ve toplam puanları için Kendall W uyum katsayıları verilmiştir. Bu sayılar puanlayıcılar arasında uyum olduğunu göstermekte ve dolayısıyla ölçümlerin güvenilirliğine kanıt oluşturmaktadır.

Araştırmanın genel amacı ve ana problemi çerçevesinde cevaplara aranan alt problemler olarak veriler bilgisayara aktarılarak istatistiksel çözümler için SPSS 23.0 paket programından yararlanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık için .05 anlamlılık düzeyi seçilmiştir. Hazırlanan şarkı dağarcığı ile değerler eğitimine yönelik olarak gerçekleştirilen müzik eğitiminin çocukların değerlere yönelik farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan ölçümlerde deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları elde edilmiştir. Puanların analizinde normal dağılımdan sapmalar ve çalışma grubunun küçüklüğü göz önünde bulundurularak non-parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Ön test ve son test arasındaki değişimlerin anlamlılığına ilişkin olarak Wilcoxon işaretli sıralama testleri uygulanmıştır. Grupların ön test puanları açısından farklılık gösterme durumları, son test puanları açısından farklılık gösterme durumları ve fark puanları arasındaki farklılıklar analiz edilirken Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde veri toplama aracından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3’te kontrol ve deney gruplarının ön test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir.



**Tablo 3:** Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Puan Karşılaştırmalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		N	M	SD	Mdn	U	z	p
Temizlik	Kontrol	15	3.222	0.861	3.000	97.5	-.651	.539
	Deney	15	3.356	0.802	3.000			
Arkadaşlık	Kontrol	15	1.644	0.672	1.667	107.5	-.213	.838
	Deney	15	1.578	0.584	1.333			
Güven	Kontrol	15	1.378	0.872	1.000	101.5	-.586	.653
	Deney	15	1.378	0.689	1.000			
Yardıms severlik	Kontrol	15	2.800	0.842	3.000	96.0	-.705	.512
	Deney	15	2.978	0.955	3.000			
<b>Toplam</b>	Kontrol	15	9.044	2.439	8.333	97.5	-.624	.539
	Deney	15	9.289	2.089	8.667			

Tablo 3'e göre, kontrol grubunun (M=3.222, Mdn=3.000) ve deney grubunun (M=3.356, Mdn=3.000) temizlik puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir, U=97.5, z=-.651, p=.539. Arkadaşlık puanları açısından kontrol grubu (M=1.644, Mdn=1.667) ve deney grubu (M=1.578, Mdn=1.333), U=107.5, z=-.213, p=.838 arasında anlamlı bir fark yoktur. Kontrol grubu (M=1.378, Mdn=1.000) ve deney grubu (M=1.378, Mdn=1.000) güven puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir, U=101.5, z=-.586, p=.653. Yardım severlik puanları açısından kontrol grubu (M=2.800, Mdn=3.000) ve deney grubu (M=2.978, Mdn=3.000), U=96.0, z=-.705, p=.512 puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Kontrol grubunun ön test toplam puanları (M=9.044, Mdn=8.333), ile deney grubunun puanları (M=9.289, Mdn=8.667), arasında anlamlı fark yoktur (U=97.5, z=-.624, p=.539).

Tablo 4'te kontrol grubunun ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralama testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4:** Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

		N	M	SD	Mdn	T	z	p
Temizlik	Ön test	15	3.222	0.861	3.000	43.0	1.602	.109
	Son test	15	3.733	1.156	3.000			
Arkadaşlık	Ön test	15	1.644	0.672	1.667	39.0	1.965	.049
	Son test	15	2.667	1.755	1.667			
Güven	Ön test	15	1.378	0.872	1.000	1.0	1.000	.317
	Son test	15	1.422	0.955	1.000			
Yardıms severlik	Ön test	15	2.800	0.842	3.000	93.0	2.550	.011
	Son test	15	3.644	1.231	3.667			
<b>Toplam</b>	Ön test	15	9.044	2.439	8.333	111.5	2.927	.003
	Son test	15	11.467	3.382	12.00			

Tablo 4'te de görüldüğü gibi kontrol grubunun temizlik değeri ön test ( $M=3.222$ ,  $Mdn=3.000$ ) ve son test puanları ( $M=3.733$ ,  $Mdn=3.000$ ),  $T=43.0$ ,  $z=1.602$ ,  $p=.109$  arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Arkadaşlık değeri ön test ( $M=1.644$ ,  $Mdn=1.667$ ) ve son test puanları ( $M=2.667$ ,  $Mdn=1.667$ ), arasında anlamlı fark bulunmuştur  $T=39.0$ ,  $z=1.965$ ,  $p=.049$ . Güven değeri ön test ( $M=1.378$ ,  $Mdn=1.000$ ) ve son test puanları ( $M=1.422$ ,  $Mdn=1.000$ ),  $T=1.0$ ,  $z=1.000$ ,  $p=.317$  arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yardımseverlik ön test ( $M=2.800$ ,  $Mdn=3.000$ ) ve son test puanları ( $M=3.644$ ,  $Mdn=3.667$ ),  $T=93.0$ ,  $z=2.550$ ,  $p=.011$  arasında düşük düzeyde anlamlı fark bulunmuştur. Toplamda kontrol grubunun ön testi ( $M=9.044$ ,  $Mdn=8.333$ ) ile son testi ( $M=11.467$ ,  $Mdn=12.000$ ),  $T=111.5$ ,  $z=2.927$ ,  $p=.003$  arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 5'te deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki Wilcoxon işaretli sıralama testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 5:** Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

		N	M	SD	Mdn	T	z	p
Temizlik	Ön test	15	3.356	0.802	3.000	75.0	2.849	.004
	Son test	15	4.489	1.068	5.000			
Arkadaşlık	Ön test	15	1.578	0.584	1.333	120.0	3.427	.001
	Son test	15	4.978	0.086	5.000			
Güven	Ön test	15	1.378	0.689	1.000	105.0	3.325	.001
	Son test	15	3.822	1.154	4.000			
Yardımseverlik	Ön test	15	2.978	0.955	3.000	105.0	3.309	.001
	Son test	15	4.978	0.086	5.000			
<b>Toplam</b>	Ön test	15	9.289	2.089	8.667	120.0	3.408	.001
	Son test	15	18.270	1.899	19.000			

Tablo 5'te görüldüğü gibi, temizlik ön test ( $M = 3.356$ ,  $Mdn = 3.000$ ) ve son test puanları ( $M=4.489$ ,  $Mdn=5.000$ ),  $T=75.0$ ,  $z=2.849$ ,  $p=.004$  arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Arkadaşlık ön test puanları ( $M=1.578$ ,  $Mdn=1.333$ ) son testte ( $M=4.978$ ,  $Mdn=5.000$ ), anlamlı olarak gelişmiştir,  $T=120.0$ ,  $z=3.427$ ,  $p=.001$ . Güven ön test puanları ( $M=1.378$ ,  $Mdn=1.000$ ) ile son test puanları ( $M=3.822$ ,  $Mdn=4.000$ ),  $T=105.0$ ,  $z=3.325$ ,  $p=.001$  arasında anlamlı fark vardır. Yardımseverlik ön test puanları ( $M=2.978$ ,  $Mdn=3.000$ ), son test puanlarından ( $M=4.978$ ,  $Mdn=5.000$ ), anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur,  $T=105.0$ ,  $z=3.309$ ,  $p=.001$ . Deney grubunun ön test toplam puanları ( $M=9.289$ ,  $Mdn=8.667$ ) son testte ( $M=18.270$ ,  $Mdn=19.000$ ) anlamlı bir şekilde artmıştır,  $T=120.0$ ,  $z=3.3408$ ,  $p=.001$ .

Tablo 6’da kontrol ve deney gruplarının son test puanlarına ilişkin Mann-W-htney U testi sonuçlarına yer verilmektedir.

**Tablo 6:** Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		N	M	SD	Mdn	U	z	p
Temizlik	Kontrol	15	3.733	1.156	3.000	74.0	-1.818	.116
	Deney	15	4.489	1.068	5.000			
Arkadaşlık	Kontrol	15	2.667	1.755	1.667	40.0	-3.486	.002
	Deney	15	4.978	0.086	5.000			
Güven	Kontrol	15	1.422	0.955	1.000	17.0	-4.249	<.001
	Deney	15	3.822	1.154	4.000			
Yardıms severlik	Kontrol	15	3.644	1.231	3.667	40.0	-3.490	.002
	Deney	15	4.978	0.086	5.000			
<b>Toplam</b>	Kontrol	15	11.467	3.382	12.00	10.5	-4.295	<.001
	Deney	15	18.270	1.899	19.00			

Tablo 6’ya göre temizlik puanları açısından kontrol grubu (M=3.733, Mdn=3.000) ve deney grubu (M=4.489, Mdn=5.000) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir, U=74.0, z=-1.818, p=.116. Arkadaşlık puanları açısından kontrol grubu (M=2.667, Mdn=1.667) ve deney grubu (M=4.978, Mdn=5.000), U=40.0, z=-3.486, p=.002 arasında anlamlı bir fark vardır. Kontrol grubu güven puanları (M=1.422, Mdn=1.000) ve deney grubu güven puanları (M=3.822, Mdn=4.000) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır, U=17.0, z=-4.249, p=<.001. Yardıms severlik puanları açısından kontrol grubu (M=3.644, Mdn=3.667) ve deney grubu (M=4.978, Mdn=5.000), arasında anlamlı fark vardır, U=40.0, z=-3.490, p=.002. Kontrol grubu son test toplam puanları (M=11.467, Mdn=12.000), deney grubundan (M=18.270, Mdn=19.000), istatistiksel olarak daha düşüktür U=10.5, z=-4.295, p=<.001.

Tablo 7’de kontrol ve deney gruplarının gelişmeleri (son test - ön test) arasındaki farka ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 7:** Kontrol ve Deney Gruplarının Gelişmelerinin (Son Test – Ön Test Farklarının) Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		N	M	SD	Mdn	U	z	p
Temizlik	Kontrol	15	0.511	1.007	0.000	152.0	1.668	.106
	Deney	15	1.133	0.998	1.667			
Arkadaşlık	Kontrol	15	1.022	1.601	0.000	192.5	3.352	<.001
	Deney	15	3.400	0.580	3.667			
Güven	Kontrol	15	0.044	0.172	0.000	216.0	4.609	<.001
	Deney	15	2.444	1.614	3.000			
Yardıms severlik	Kontrol	15	0.844	1.083	0.667	176.0	2.651	.008
	Deney	15	2.000	0.960	2.000			
<b>Toplam</b>	Kontrol	15	2.422	2.259	2.333	219.0	4.419	<.001
	Deney	15	8.978	2.461	9.000			

Tablo 7'ye göre temizlik puanları açısından kontrol grubundaki gelişme ( $M=0.511$ ,  $Mdn=0.000$ ) ve deney grubundaki gelişme ( $M=1.133$ ,  $Mdn=1.667$ ) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir,  $U=152.0$ ,  $z=1.668$ ,  $p=.106$ . Arkadaşlık puanları açısından kontrol grubundaki gelişme ( $M=1.022$ ,  $Mdn=0.000$ ) ve deney grubundaki gelişme ( $M=3.400$ ,  $Mdn=3.667$ ), arasında anlamlı bir fark vardır,  $U=192.5$ ,  $z=3.352$ ,  $p<.001$ . Kontrol grubunun güven puanlarındaki gelişme ( $M=0.044$ ,  $Mdn=0.000$ ) ve deney grubu güven puanlarındaki gelişme ( $M=2.444$ ,  $Mdn=3.000$ ) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır,  $U=216.0$ ,  $z=4.609$ ,  $p<.001$ . Yardımseverlik puanları açısından kontrol grubundaki gelişme ( $M=0.844$ ,  $Mdn=0.667$ ) ve deney grubundaki gelişme ( $M=2.000$ ,  $Mdn=2.000$ ), arasında anlamlı fark vardır,  $U=176.0$ ,  $z=2.651$ ,  $p=.008$ . Kontrol grubu toplam puanlarındaki gelişme ( $M=2.422$ ,  $Mdn=2.333$ ), deney grubundan ( $M=8.978$ ,  $Mdn=9.000$ ), istatistiksel olarak daha düşüktür  $U=219.0$ ,  $z=4.419$ ,  $p<.001$ .

## **Sonuç ve Tartışma**

Şarkılarla gerçekleştirilen müzik etkinlikleri yolu ile çocukların değerlere yönelik farkındalıklarında herhangi bir değişikliğin olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında belirlenen değerler deney grubuna şarkılar yoluyla öğretilmiştir. Yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen Wilcoxon işaretli sıralama testi sonucunda kontrol grubunun arkadaşlık ve yardımseverlik alt boyutları ile toplam puanlarında son test lehine anlamlı düzeyde ( $p<.05$ ) fark olduğu belirlenmiştir. Deney grubunun ön test ve son test puanları analiz edildiğinde ise tüm alt boyutlar ve toplam puanlarda son test lehine fark olduğu ( $p<.05$ ) saptanmıştır.

Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonucuna göre temizlik alt boyutu hariç tüm alt boyutlar ve toplam puanlarda deney grubunun lehine anlamlı fark ( $p<.05$ ) gözlenmiştir. Temizlik alt boyutunda her ne kadar deney grubu daha yüksek puan almış olsa da fark anlamlı bulunmamıştır.

Grupların gelişmeleri arasındaki farkı belirlemek için son test puanlarından

ön test puanları çıkartılmış ve gruplar fark puanları açısından karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda tüm alt boyutlar ve toplam puanda deney grubu fark puanlarının anlamlı derecede ( $p < .05$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu analizlerden yola çıkarak iki grupta da gelişme görülmekle birlikte deney grubundaki gelişimin çok daha yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte kontrol grubunun arkadaşlık ve yardımseverlik puanlarında gelişme olduğu görülmüştür. Bu durum, ön test ve son test arasında geçen sürede şarkılarla verilen değerler eğitimi olmaksızın da çocukların değerlere yönelik farkındalıklarının geliştiğini, söz konusu değerlerin bu değerlere yönelik şarkılarla desteklendiğinde gelişimin arttığını düşündürmektedir.

Literatür taramasında değerlerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik farklı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Müzik eğitimi yoluyla değerlerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik Onuray Eğilmez (2016)'in yapmış olduğu çalışmada farklı etnik kökene sahip öğrencilerin toplumsal değerlere yönelik algılarını incelemek üzere yazarın kendisi tarafından bestelenen 10 şarkı öğrenciler ile çalışılmış; çalışmanın sonucunda öğrencilerin toplumsal değerlere yönelik algılarının olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir. Onuray Eğilmez (2016)'in şarkılar yoluyla değerlere yönelik farkındalıkların geliştirilebildiğini gösteren araştırma sonuçları çalışmamızdaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Sonsel (2018) yapmış olduğu çalışmada ise ilköğretim müzik dersi müfredatında yer alan şarkıları evrensel değerlere uygunluğu açısından incelemiş, araştırmanın sonucunda müfredatta yer alan şarkılarda sevgi, sorumluluk ve mutluluk değerlerine yer verildiği, saygı ve hoşgörü değerlerine kısmen yer verildiği; dürüstlük, alçakgönüllülük ve sadelik değerlerine ise yer verilmediği tespit edilmiştir. Araştırmamızın sonucunda çocukların değerlere yönelik farkındalıklarının şarkılar yoluyla olumlu yönde geliştiğine ilişkin elde edilen bulgular da göz önünde bulundurularak, okul öncesi ve ilköğretim müzik öğretim programlarında çeşitli değerlerin öğretilmesine yönelik daha fazla şarkıya yer verilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bununla birlikte çocuklara değer eğitiminin kazandırılmasına yönelik olarak farklı çalışmaların da yapıldığı görülmektedir. Kolaç (2010) yapmış olduğu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Programlarında bulunan “değer” ve “hoşgörü” kavramlarını incelemiş, araştırmanın sonucunda Türkçe derslerinde değerlere ve hoşgörüyeye yeteri kadar yer verilmediğini belirlemiştir. Bu bulgu Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarında değer eğitimine daha ayrıntılı bir şekilde yer verilmesi

gerektiğini ortaya koymaktadır. Deveci, Belet ve Türe (2013) yapmış oldukları çalışmada Dede Korkut hikâyelerinde hangi değerlere yer verildiğini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda aile birliği, sevgi, dürüstlük, saygı, estetik, cesaret, onurlu olma, dayanışma, vatanseverlik, cömertlik, merhamet, toplumsal ve dini değerlerine yer verildiği tespit edilmiş ve ilköğretim ders programlarında değer eğitimi etkinliklerinde Dede Korkut hikâyelerine yer verilebileceğini ifade etmişlerdir. Buradan yola çıkarak değerlerin kazandırılmasına yönelik olarak gerçekleştirilecek etkinliklerde hikâyelere yer verilebileceği; okul öncesi eğitimde yer alan derslerde bu tür destansı hikâyeler yolu ile kültürel değerlerin aktarılmasında daha kalıcı izli sonuçlar ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Bu amaç ile öğretmenlere değer kazanımına yönelik materyal hazırlama ve ders içerisinde buna yönelik çalışmalar yapma amacına yönelik hizmet içi eğitim çalışmaları gerçekleştirilebilir.

Karagöz (2013) yapmış olduğu çalışmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine değerlerin kazandırılmasında ve öğrencilerin farkındalık düzeylerinin artırılmasında okul şarkılarının etkili bir araç olup olmadığı belirlemeyi amaçlamış ve araştırmanın sonucunda okul şarkıları ile yapılan müzik eğitiminin çocukların değer eğitimine katkı sağladığını ve değerlere ilişkin farkındalık düzeylerinin artmasında etkili olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu değer kazanımında müzik eğitiminde şarkıların önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda etkili bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Bu nedenle tüm kademelerde müzik ders programlarında değer kazanımına yönelik hedefler belirlenmeli ve bu hedeflere yönelik okul şarkılarına programlarda yer verilmelidir.

Özer ve Çam Aktaş (2019) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi eğitim programı ile hayat bilgisi eğitim programlarını ele aldığı değerler açısından karşılaştırmış ve birbirini tamamlama durumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda her iki programın sorumluluk ve özdenetim gibi bazı değerlerle birbirini tamamladığını; sevgi, saygı gibi bazı değerlerin ise birbirini tamamlamadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca her iki öğretim programının adalet, dostluk gibi bazı değerlere kazanımlarında hiç yer vermediğini belirlemiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak okulda verilecek değer eğitiminin kalıcılığının sağlanabilmesi ve pekiştirilebilmesi amacı ile okul öncesinden ortaöğretime kadar eğitimin tüm aşamalarında değer eğitimiye yönelik olarak tüm ders kazanımlarının birbirini destekler nitelikte olmasının gerekli olduğunu ortaya çıkmaktadır.

Öğrenmenin hızlı bir şekilde gerçekleştiği okul öncesi dönemdeki eğitim çocukların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimleri için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle hem müziksel hem de diğer zekâ türlerinin gelişimine katkısı olduğu düşünülen müzik eğitiminin okul öncesi eğitimde önemli bir yerinin olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen müzik etkinliklerinde kullanılan şarkılar çocuklara değer aktarımı için bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle okul öncesi müzik etkinliklerinde kullanılacak şarkıların evrensel değerleri barındıran, çocukların farkındalık düzeyini arttıracak ve onların davranışlarına yön verecek kazanımları edinmelerini sağlayacak nitelikte olması gerekli görülmektedir. Çünkü geleceğe yön verecek, toplumu şekillendirecek çocukların evrensel değerleri de içine alan bir eğitim programı dâhilinde eğitilmeleri onların farkındalık düzeyini etkileyecektir.

Okul öncesi dönemde gerçekleştirilecek müzik eğitiminin çocuğun yaş, ilgi ve ihtiyacına göre planlı ve programlı etkin uygulamalarla gerçekleştirilmesi gerekli görülmektedir. Çünkü çocuğun sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel gelişimlerini destekleyecek şekilde gerçekleştirilen bir müzik eğitimi programı, onun aynı zamanda estetik düşünce ve beğeni düzeyini geliştirip, değer yargılarının da oluşumuna katkı sağlayacaktır. Bu nedenle okul öncesi eğitimde gerçekleştirilecek müzik eğitiminin çocuğun yaş ve düzeyine uygun olarak planlanması, müzik eğitimi programının müzik eğitiminin gerektirdiği yöntem ve kapsam göz önüne alınarak düzenlenmesi çocukların ileriki yaşamlarına yön vermesi açısından gerekli ve önemli görülmektedir.

## Kaynakça

- Alpöge, G. (2018). *Okul öncesinde değerler eğitimi*. Ankara: Bilgi.
- Amollo, O. P., & Lilian, G. K. (2017). Teacher position in spurring value based education in early learning in Nairobi County, Kenya: Addressing support of values in school environment. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 203. doi: 10.5539/jel.v6n3p194
- Aral, N. (2006). *Anaokulunda devam eden altı yaş grubundaki çocukların kavram gelişiminde bilgisayar destekli öğretimin incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniveristesi.
- Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları*. İstanbul: YA-PA.
- Bağcı, C., & Elbir, B. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International*

*Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume, 8(1), 1321–1333.*

- Dereli İman, E. (2014). The effect of the values education programme on 5.5-6 year old children's social development: social skills, psycho-social development and social problem solving skills. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14(1)*, 262–268. doi: 10.12738/estp.2014.1.1679
- Deveci, H., Belet, D., & Türe, H. (2013). Dede korkut hikayelerinde yer alan değerler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(46)*, 294–321.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Gül, G. (2012). *Okul öncesi altı yaş çocukları için oluşturulan şarkı dağarcığının müziksel gelişim düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Gürkan, T. (2016). *Okul öncesi eğitim programları*. R. Zembat (Eds.), Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri. Ankara: Anı.
- Hökekleli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi, 6(18)*, 4–10.
- Kantarıcı, M. (2014). *Okul Öncesi eğitim ve önemi*. S. Seven (Eds.), Okul Öncesi Eğitime Giriş. Ankara: Pegem
- Karagöz, B. (2013). *İlköğretim öğrencilerine değerlerin okul şarkıları yoluyla kazandırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Karakuş, N. (2015). Okul öncesi döneme hitap eden tema içerikli çizgi filmlerin değerler eğitimine katkısı yönünden değerlendirilmesi (Niloya örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi, 12(30)*, 251–277. Erişim adresi: <http://proxy.wexler.hunter.cuny.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=115719072&site=ehost-live>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, Y., Günay, R., & Aydın, H. (2016). Okul öncesi eğitimde drama yöntemi ile işlenen değerler eğitimi derslerinin farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi. *Sakarya University Journal of Education, 6(1)*, 23. doi: 10.19126/suje.76036
- Kaymakcan, R. (2010). Değer kavramı ve gençlerin dini değerleri. *Eğitime Bakış Dergisi, 6(18)*, 10-15.
- Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli*



- Araştırma Dergisi*, 55, 193–208. Erişim adresi: [http://isamveri.org/pdfdrgr/D01093/2010\\_55/2010\\_55\\_KOLACE.pdf](http://isamveri.org/pdfdrgr/D01093/2010_55/2010_55_KOLACE.pdf)
- Kuru Turaşlı, N. (2015). *Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi*. İçinde. G. Haktanır (Eds.). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*, Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı çocuk gelişimi ve eğitimi müzik etkinlikleri*. Ankara: MEB.
- Oktay, A. (2003). *21. yüzyıla girerken dünyada yaşanan değişimler ve erken çocuk eğitimi*. İçinde (s. 18–30). M. Sevinç (Ed.). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa.
- Okumuş, E. (2010). Toplum ve ahlak eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 28–32.
- Onuray Eğilmez, H. (2016). Effects of songs containing social messages on the perceptions of Romani students about social values. *Anthropologist*, 24(2), 591–597. doi: 10.1080/09720073.2016.11892053
- Özer, M., & Çam Aktaş, B. (2019). Değerler eğitimi devamlılığı: Okul öncesi eğitim programından hayat bilgisi öğretim programına. *İlköğretim Online*, 18(1), 389–405. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/3115/2500>
- Öztürk Samur, A., & Deniz, M. E. (2014). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 7(4), 463–481. doi: 10.5578/keg.6986
- Sakai, A. (2006). *Japonya ve Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi ile Japon ve Türk annelerin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sapsağlam, Ö. (2016). Okul öncesi dönem ve değerler eğitimi. E. Ömeroğlu (Eds.), *Okul öncesi dönemde karakter ve değerler eğitimi: Teoriden uygulamaya*. Ankara: Pegem.
- Seyrek, H., & Sun, M. (2002). *Okul öncesi eğitiminde müzik*. İzmir: MEY.
- Sığırtmaç, A. (2017). *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Sonsel, Ö. B. (2018). Analysis of the children’s songs in 2017 elementary school music lesson curriculum in terms of universal values. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11), 82. doi: 10.11114/jets.v6i11.3531
- Sözkesen, A., & Öztürk Samur, A. (2015). 60-72 aylık çocukların değer eğitiminde öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 105-117.

- Yılmaz, H. (2010). Çocuğun ailede kazanacağı önemli bir değer: Kanaatkârlık. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 55–58.
- Zachrisen, B. (2016). The contribution of different patterns of teachers' interactions to young children's experiences of democratic values during play. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 179–192. doi: 10.1007/s13158-016-0166-0
- Zembat, R. (2005). *Okul öncesi eğitimde nitelik*. A. Oktay & Ö. P. Unutkan (Eds.), Okul öncesi eğitimde güncel konular. İstanbul: Morpa.

Extended Abstract

## The Impact of Values Education with Songs on the Awareness Level of Preschool Children

Gülnehal GÜL, Corresponding Author, Associate Professor.

Bursa Uludağ University, Faculty of Education, Turkey.

gulnehalgul@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-9437-2419>

Seda MİNTAŞ, Teacher.

Republic of Turkey Ministry of National Education, Turkey.

mintasseda@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-3631-7889>

Doruk ENGÜR, Assistant Professor.

Bursa Uludağ University, Faculty of Education, Turkey.

dorukengur@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-1337-9828>

**Article Type:** Research Article

<https://doi.org/10.34234/ded.597237>

**Received Date:** 20.07.2019

**Accepted Date:** 24.12.2019

**Published Date:** 25.06.2020

### Introduction

Preschool period is the period in which the physical, emotional, social and mental development of the students is the fastest. Education in this period will also affects the child's personality development and learning process over the years significantly. Therefore, this education should be carried out in appropriate learning environments that will meet the basic needs of the child. Education should be planned considering the child's interest, needs and development status.

Effective and healthy acquisition of values to the individual is of great importance in terms of maintaining social integrity and peace and ensuring that so-

cieties can live in safety. Values are believed to be a unifying factor for the individual and society and are used as criteria for desired behaviors. Many of the behaviors gained during the first phase of life will continue throughout the life of the child, the basic values of his family is important in terms of shaping the child's future. It is thought that the most effective institution that comes after the family is the school. For this reason, it is necessary to plan a good preschool period in which the behavior and habits of the child are shaped according to their value judgments and cultural structure of the society she/he lives in (Dereli İman, 2014, p. 262).

In this context, the development of feelings and behaviors that reflecting social value judgments such as love, respect, cooperation, responsibility, tolerance, cooperation, solidarity and sharing are among the main goals of preschool education. Music education is thought to be an effective tool in achieving these goals; it is thought that social, emotional, physical and mental development of the child will change positively with well planned music activities. In this general framework, it is aimed to determine the effect of values education through songs on children's awareness level in preschool period.

For this purpose, the following questions were sought:

1. Is there a significant difference between the pre-test results of the control and experimental groups?
2. Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group?
3. Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group?
4. Is there a significant difference between the post-test scores of the control and experimental groups?
5. Is there a significant difference between control and experimental group developments?

## **Method**

In the research, pre-test post-test static group design was used. The study group of the research consists of two main classes, one of which is the experimental group and the other is the control group. There are 15 students each in the experimental and control groups formed the sample survey.

Song repertoire to be used in the application process of the research was de-

terminated within the framework of expert opinions; “Picture Cards Test” was developed by the researcher for the determined values and these picture cards were used as pre-test and post-test in order to determine the awareness levels of the students about these values.

The Picture Cards Test about values consists of pictures that reflect the values determined. During the application, picture cards were shown to the experimental and control group students respectively and they were asked what should be said and done about the situation they saw on the card. The answers given by the students were recorded and these records were watched by three field experts and scoring ranged from 1 to 5.

Within the framework of the general purpose and main problem of the research, the data which are the sub-problems sought for answers were transferred to the computer and SPSS 23.0 package program was used for statistical solutions. For statistical significance, .05 significance level was selected. The pre-test and post-test scores of the experimental and control groups were obtained in the measurements carried out to determine the effect of music education performed on values education with the prepared song repertoire on the awareness levels of children. Mann-Whitney U and Wilcoxon signed rank tests were applied to the data to analyze the differences between the groups in terms of pre-test scores, differences in terms of post-test scores, and the development between the pre-test and post-test.

## **Findings**

According to Mann-Whitney U test results, there was no significant difference between pre-test score comparisons of experimental and control groups. A significant difference was found between the pre-test and post-test scores ( $p=.003$ ) of the control group according to Wilcoxon signed rank test regarding the pre-test and post-test scores of the control group. According to Wilcoxon signed rank test results between the pre-test and post-test scores of the experimental group, the pre-test scores of the experimental group increased significantly in the post-test ( $p=.001$ ). According to Mann-Whitney U test results related to posttest scores of the experimental and control groups, the difference between the experimental and control groups in terms of cleanliness scores is not statistically significant. However, there was a significant difference in terms of friendship, trust and helpfulness scores. Although the difference in terms of cleaning scores of Mann-Whitney U test results for comparison of experimental

and control groups' developments (posttest-pretest score differences) was not statistically significant, it was found that there was a significant difference in friendship, trust and helpfulness development scores in experimental and control groups.

## **Conclusion and Discussion**

The following conclusions have been reached in line with the findings of this study conducted to determine whether there is any change in children's awareness of values through music activities performed with songs.

The values determined within the scope of the research were taught to the experimental group through songs containing these values. As a result of the analysis, no statistically significant difference was found between the pretest scores of the experimental and control groups. Wilcoxon signed rankings test which was conducted to determine whether there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group, showed that the control group had a significant improvement in friendship and helpfulness subscales and total scores ( $p < .05$ ). When the pretest and post-test scores of the experimental group were analysed, it was observed that all sub-dimensions and total scores improved ( $p < .05$ ).

According to the Mann Whitney U test which was conducted to determine whether there was a significant difference between the post-test scores of the experimental group and the control group, a significant difference was observed in favor of the experimental group ( $p < .05$ ) in all subscales and total scores except the cleaning subscale. Although the experimental group scored higher in the cleanliness subscale, the difference was not significant.

In order to determine the difference between the groups, pre-test scores were removed from the post-test scores and the groups were compared in terms of difference scores. As a result of the analysis, it was seen that the difference in scores of the experimental group on all sub-dimensions and total scores were significantly higher ( $p < .05$ ). Based on these analysis, it can be said that the development in the experimental group is much higher, although both groups showed improvement.

The education which will be realized in preschool period where learning takes place rapidly has great importance for children's cognitive, affective and dynamic development. Therefore, it is thought that music education which con-

tribute to the development of both musical and other intelligence types, has an important place in preschool education. It is considered necessary that the music education to be realized in this period should be planned and programmed with effective applications according to the age, interest and needs of the child. Educational program that involve music education will not only contribute to the child's emotional, social and physical and mental development, it will also improve the growth of his/her aesthetic thought and appreciation and contribute to the formation of value judgments. Therefore, it is necessary to plan music education in pre-school education in accordance with the age level of the child, and to arrange the music education program by considering the method and scope required by music education in order to shape the future of children.





## Afganistan Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Gözüyle Vatanseverlik

### Patriotism Through the Eyes of Afghan Primary School Students in Turkey

Mehmet Zeki GÖKSU, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi.  
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Türkiye.  
zeki.goksu@erzincan.edu.tr  
<http://orcid.org/0000-0003-0875-2226>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

#### **Makale Türü / Article Type:**

Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received Date:** 29.07.2019

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 01.05.2020

**Yayın Tarihi / Published Date:** 25.06.2020

**Tr/En:** Tr

**Atıf/Citation:** Göksu, M. Z. (2020). Afganistan uyruklu ilkokul öğrencilerinin gözüyle vatanseverlik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), s.33-63.  
<https://doi.org/10.34234/ded.598196>

**İntihal / Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

**Öz:** Vatanseverlik, üzerinde yaşanan toprağa içindekilerle birlikte duyulan sevgi ve minnetin adıdır. Araştırmanın amacı, Erzincan İl merkezinde ikamet edip ilkokullarda öğrenim gören Afgan mülteci öğrencilerin vatanseverlik anlayışlarının tespit edilmesi ve halihazırda yaşadıkları ülke olan Türkiye'ye karşı vatan algılarının tespitidir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olan araştırmanın evreni, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Erzincan Cahit Ziya Ulukök ve Hayrettinpaşa İlkokullarında okuyan Afgan mülteci öğrencilerdir. Çalışma grubu ise amaçlı örneklem stratejisiyle tespit edilen toplam on altı öğrencidir. Veri toplama tekniği olarak odak grup görüşmesi, veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sonuçlar, betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Öğrencilerin açıklamaları ve çizimleri; Güzel Okulum, Türk Bayrağı ve Özgür/Güçlü Türkiye olarak üç alt temada toplanırken vatanseverlik tarifleri ise vatan için şehit olmak, vatan için görevini yapmak, Türkiye'yi sevmek şeklinde üç alt temada toplanmıştır. Afganlı öğrencilerin öz vatanlarına karşı sevgilerinin, Afganistan doğumlu olmamaları ve oraya ait yaşanmış bir anıları olmamasından, kaybolmaya başladığı, zorunlu sebeplerle Türkiye'ye göç ettikleri, Türkiye'de ki iyi eğitim, rahat yaşam vb. imkânlar ile okuldaki karşılaştıkları olumlu tutumlar sebebiyle mutlu oldukları, Türk halkına ve Türkiye'ye karşı ziyadesiyle olumlu duygular besledikleri, öğrencilerin büyük çoğunun Türkiye'yi ana vatan olarak benimsemeye başladıkları araştırma sonucunda ulaşılan en önemli bulgulardandır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Değer, Vatanseverlik, İlkokul, Mülteci.

&

**Abstract:** The aim of the research is to investigate the patriotic understanding of Afghan refugee children and to discover their perception of patriotism towards their homeland and their host country. It is a case study. The population of the study consists of Afghan refugee students studying at Cahit Ziya Ulukök and Hayrettinpaşa Primary Schools in Erzincan province 2018-2019 academic year. The study group consists of 16 students. Focus group interview and semi-structured interview form was used. The data were evaluated with descriptive analysis method. Drawing and explanations of students such as; my beautiful school, Turkish Flag, and free/strong Turkey. The definition of patriotism, becoming a martyr for the motherland, doing one's duty for the motherland, love for Turkey are grouped into three sub-themes. We have found out that Afghan students' have forgotten their own cultural identity thus have no sense of attachment to their homeland since they were not born in Afghanistan and also memories rela-

ted to Afghanistan seem to be absent. Results indicate that they lead a peaceful life in Turkey due to the effective training and education that the host country provided them. All in all, they have positive feelings about Turkey and the Turkish people. Also it should be added that Afghan students in question have begun to embrace Turkey as their homeland.

**Keywords:** Education, Value, Patriotism, Primary school, Refugee.

(The Extended Abstract is at the end of the article)

## Giriş

Değer, günlük dilde kıymetli, pahalı, sıradan olmayan şeylere (Türk Dil Kurumu, 2019) söylenildiği gibi kavram olarak; hikmetli, anlamlı, faydalı, gerekli davranış ve tutumlar (Balcı, 2014, s.133) olarak açıklanmaktadır. Değerler, davranışlara yön veren temel ilkelere (Crick, 2012) ve istenmeyen davranışa karşı kişisel ve sosyal olarak tercih edilen davranışa son halini veren ya da özel bir ruh hali oluşturan güçlü bir inanç sistemidir (Rokeach, 1973, s.5). Dolayısıyla değere, kıymet atfeden insan ve toplum hayatıdır. Çünkü insan, değerlerini ilişki içinde olduklarıyla oluşturur ve sergüzeşt-i hayatı kapsamında edindiği tecrübeler sonucunda değer kavramına bir anlam kazandırır (Bolay, 2013, s.60). İnsan davranışları değerleriyle şekillenir. Kişi, edindiği değerlere uygun davranış ve tutum geliştirir (Kaymakcan, 2012, s.13).

Her çağda/toplumda değerler kendine özgüdür ve bu değerleri yorumlama, anlama tarzı farklıdır. Bununla birlikte değerler ve toplumun değerleri anlama biçimi de zamanla değişmektedir. Geleneksel dönemde sosyal değerleri ilahi/aşkın olması ve yaşanan tecrübeler belirlerken, modern dönemde akla uygun olması belirler. Postmodern döneme gelindiğinde ise, belirleyici unsur arzulardır. Bu yüzdendir ki, geleneksel ve modern dönemde -kaynakları farklı olsa da- bir kesinlik varken, Postmodern dönemde ise muğlaklık, kesinliğin yerini almıştır (Yazıcı, 2013).

Kimilerine göre günümüz insanının kendi öz değerlerine yabancılaşması ve kendisini bu öz değerlerin etki alanından çıkararak yerine başka değerler inşa etmesi son dönemlerin en önemli problemidir. Çünkü bireyin öz değerlere aykırı duygu, düşünce ve davranışlarda bulunması, kendisini suçlu hissetmesine, kendisine ve başkalarına güvensizlik duymasına neden olmaktadır (Kandemir, 2019, s.1). Bu bakımdan birey ve toplum hayatının temelini oluşturan öz değer-

lerin doğru ve anlamlı bir şekilde inşa edilmesi, öz değerlerden sayılabilecek olan vatan sevgisinin de bu doğrultuda öğretilmesi önem kazanmaktadır.

Vatan sevgisi, toplumları, kültürleri bütünleştirecek potansiyelde bir sevgi türüdür (Ergen, 2006, s.150). Conover ve Feldman`a göre vatanseverlik; “His dünyasında milletine derin ve duygusal bir bağlılıktır”. Kosterman ve Feshbach ise vatanseverliği “Milletine karşı hissettiği bir gurur ve sevgi derecesidir.” şeklinde tanımlamışlardır (Huddy ve Khatib, 2010).

Vatandaşlık kavramı, vatanseverlik hususu ele alındığında üzerinde durulması gereken önemli bir kavramdır. Çünkü bu kavram birey-devlet arasındaki ilişkiyi tanımlamak için kullanılır. Vatandaşlıkta hukuki bağlar kadar siyasi bağlar da önemlidir. En genel anlamda bireyin hak ve sorumlulukları ile devletin zorunlu bir kurum olduğuna işaret eder Özellikle toplumsal vatandaşlık anlayışını benimseyen toplumlar, çocuklarına sahip oldukları diğer değerlerle beraber devlet ve toplumu önceleyen vatanseverlik anlayışını de kazandırma eğilimindedirler. (Nazıroğlu, 2013, s.32; 48). Çoğulcu toplumlarda düşmana karşı vatani savunmak, ancak sevgi ve sadakatle mümkündür. Bu eğitimin genç yaşlarda verilmesi daha uygundur (Güngör 1997, s.160).

Vatanseverlikle yakından ilişkili diğer bir kavram ise “ulusçuluk”`tur. Toplumsal inşa sürecinde insanları bir arada tutacak ve aidiyet hissi oluşturacak modern devlet ideolojisinin adı ulusçuluktur. Ulusçuluk, henüz var olmayan bir ulusun belirli aşamalar sonucunda var edilmesidir(Zabunoğlu, 2018). Etnik ve vatandaşlığa dayalı ulusçuluk olmak üzere iki tür ulusçuluktan söz edilebilir. Etnik ulusçuluk; ulusu, objektif unsurlarından mürekkep kabul eder. Onun dışındakileri dışlar ve ötekileştirir. Vatandaşlığa dayalı ulusçuluk ise siyasal sınırlar dışında kalan herkesi, devlet tarafından ortaya konulan “üst değerler” etrafında toplayan “herkese açık subjektif bir ulusçuluk anlayışıdır”(Nazıroğlu, 2013, s. 37). Bu bağlamda “Türkiye`deki mevcut ulusçuluk fikri nedir?” diye bir soru sorulacak olursa; “Ne mutlu Türküm Diyene” söylemi üzerinden pratikte zaman zaman etnik vatandaşlığı çağrıştıran görüşlere (Uluçevik, 2013) rastlansa bile, devlet düzenini oluşturan kurallar<sup>1</sup> dikkate alındığında vatandaşlığa dayalı ulusçuluk tanımına daha yakın olduğu söylenebilir.

Yurttaşlık bilgisinin öğrenilmesinin anlamı, ülkesinin legal ve politik sistemiyle birbirini bulan bilgi, tutum, inanç ve davranışların elde edilmesidir. Geleneksel olarak vatanseverlik eğitimi sadece sınıflarda ve derslerdeki tarihsel ve sosyal dersleri kapsar. Kapsamlı bir değerler eğitimi içindeki vatanseverlik

<sup>1</sup> Bkz: Türkiye Cumhuriyeti Anayasası`nın 66. Maddesi.

eğitimi ise okulda geçen zamanın daha fazlasını kapsar (Kirschenbaum, 1995, s.24). Yani Vatansızlık eğitimi sadece okul içinde ders olarak verilecek bir değer değil, okul dışı zamanları da kapsayan sürekli bir eğitimin parçası olmalıdır.

Sosyolojik bir gerçeklik olan göç, insanların sosyal, ekonomik, siyasi nedenlere bağlı olarak ya da tabiat şartlarının yaşam kalitesini etkilemesi gibi nedenlerle yurt tutmak için coğrafi olarak yer değiştirmesi şeklinde tanımlanabilir. (Akıncı, Nergiz, Gedik, 2015; sozluk.gov.tr, 2020.) İnsanlar bazen iş aramak, çalışmak ve daha rahat bir hayata kavuşmak, daha iyi bir eğitim almak için isteyerek doğup büyüdükleri topraklardan ayrılırken; bazen de sürgün, savaş, baskı ya da doğal afet gibi mücbir sebeplerle hayat mücadelesini sürdürmek için yaşadıkları yerlerden göç etmektedir.

Günümüzde, sosyoekonomik motivasyonlar göçün en yaygın nedenleri arasındadır (Hanson, 2018). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği ve Norveç Mülteci Konseyi için düzenlenen “Zincirin kırılması Afgan Mültecileri için Gelecek ve Eğitim raporunda, Afganistan`dan göçün sebepleri ve göçmenlerin göç ettikleri ülkelerdeki durumları hakkındaki tespitler çarpıcıdır. Rapora göre; Taliban rejiminin 2001 yılında devrilmesinden sonra özellikle eğitim alanında ülkede ciddi gelişmelerin görüldüğü, fakat hala 3.500.000 çocuğun okula gidemediği, bunun önünde -özellikle kız çocukları için- kültürel baskı unsurları, fakirlik, kalitesiz eğitim gibi engellerin bulunduğu ifade edilmektedir. Raporda ayrıca İran ve Pakistan`da bulunan Afgan mülteci ailelerine ait çocukların, yerel okullara kabul edilseler bile, ciddi zorluklarla karşılaştıkları ifade edilmiş, Afgan kız çocuklarının eğitim konusunda talep ve istekleri ne de yer verilmiştir. Örneğin, Pakistan`da ikamet eden Afgan mülteci genç bir kız öğrencinin eğitim konusunda söylediği “Eğitim bir ışıktır. Onsuz biz sonsuza kadar karanlıkta kalır ve kör oluruz.” sözü raporda flaş cümle yapılarak bu duruma dikkat çekilmiştir (Jenner, 2015, s.3-6).

Göç ister gönüllü ister zorunlu olsun, göç alan ve göç veren toplumlar için sadece fizikî ve coğrafi bir yer değiştirme değil, hayatın tamamını kuşatan, insan-mekân ilişkilerinin yeniden inşasını sağlayan bir olgu olarak değerlendirilmelidir (Adıgüzel 2016, s.483). Özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısında az gelişmiş veya gelişmekte olan devletlerde sosyal, ekonomik ve çevresel sorunların sonucu olarak ortaya çıkan kalitesiz eğitim, açlık ve doğal afetler önemli toplumsal sorunlara neden olmuştur (Bates, 2002; Black, 2014, s.1-4; Börü ve Boyacı, 2016). Öte yandan bu durum, göçe maruz kalan ülkelerde birtakım düzensizliklere neden olurken (Topçuoğlu, 2012) birçok sektörde, özel-

likle eğitimde, aşılması zor krizler ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda Afganistan'da meydana gelen terör eylemleri ve ekonomik gerileme nedeniyle, binlerce Afgan göçmen grubu son yıllarda İran üzerinden Türkiye'ye göç etmektedir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün düzensiz göç İstatistiklerini yayınladıkları tablolara bakıldığında, özellikle 2017 yılından sonra (2017 yılı 45.259 kişi, 2018 yılı 100.841 kişi, 14.08.2019'a kadar 88.394 kişi) Afganlı mültecilerin düzensiz bir şekilde Türkiye'ye göç etmelerinde ciddi anlamda bir artış olduğu görülmektedir<sup>2</sup>. BBC Türkiye'nin 6 Nisan 2018 tarihli haberine göre; son 3 ayda 25 binden fazla mülteci İran üzerinden Türkiye'ye kaçak giriş yapmıştır.<sup>3</sup> Göç eden Afganistanlı mültecilerin yaklaşık iki bini de Erzincan'da ağırlandırmaktadır.<sup>4</sup> Mültecilerin okul çağındaki çocukları ise halk eğitim merkezleri iş birliği yapılarak, Türkçe dil kursları da dahil olmak üzere, dahil edildikleri oryantasyon programlarının ardından yaşları ve akademik seviyelerine göre devlet okullarına kaydedilmektedir. Afgan öğrencilerin tamamı, yaşadıkları bölgelerdeki okullara kabul edilmekte, aynı sınıf ortamında yerli öğrencilerle eğitim almaktadırlar.

Göç vakası, ya mağdurların bazı ulusal değerlerini kaybetmelerine neden olmakta, ya da vatandaşlık gibi ulusal değerlerin duygusunu ve bilincini son derece güçlü kılmaktadır. Bu çalışma ile Erzincan'da ilkokulda öğrenim gören Afganistan uyruklu mülteci öğrencilerin vatandaşlık değerlerinin ortaya konulmasına ve halihazırda yaşamlarını sürdürdükleri ülke olan Türkiye'ye karşı olan vatan algılarının tespit edilmesine çalışılmıştır.

## **Yöntem**

Bu bölüm, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama tekniği ve aracı, verilerin toplanması ve analizi bağlamında bazı temel bilgilerden oluşmaktadır.

### **Araştırmanın Deseni**

İlkokullarda öğrenim gören Afgan mülteci öğrencilerin vatandaşlık değerlerinin belirlenmesini ve mevcut durumda yaşadıkları ülke olan Türkiye'ye karşı olan vatan algılarının tespit edilmesini amaçlayan bu araştırma nitel araştırma

<sup>2</sup> Bkz: [www.goc.gov.tr](http://www.goc.gov.tr)

<sup>3</sup> Bkz: [www.bbc.com](http://www.bbc.com)

<sup>4</sup> Erzincan Göç İdaresi İl Müdürlüğünden resmi yazı ile Erzincan'da ikamet eden Afgan mülteci sayısı talep edilmiş, ancak gizli bilgi olması sebebiyle talebimiz reddedilmiştir. Ancak alınan sözlü bilgiler ve yapılan araştırmalar sonucunda Erzincan'da yaşayan Afgan mültecilerin sayısının 2000 kişi civarında olduğu düşünülmektedir.

yöntemdir. Bu yöntem, şemsiye bir kavram olarak eylem araştırması, durumsal araştırma, kültür analizi, içerik analizi ve betimsel analiz gibi bir dizi farklı yaklaşımı içine alır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.45). Bu araştırmanın deseni, durum çalışmasıdır. Kısaca tanımlamak gerekirse durum çalışması, kendi yaşam alanı içinde güncel bir olguyu çalışan görgül bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.313). Durum çalışmalarının odağı belirli bir program, olay ya da olgudur. Sonuçlar detaylı bir şekilde tanımlanır (Merriam, 2013, s.43, 44). Derinlemesine görüşmeler, katılımcı gözlemleri ve doküman topluma şeklinde elde edilen verilerin derinlemesine ve boylamsal olarak analiz edilmesidir. (Glesne, 2013, s.30). Ayrıca iyi bir durum çalışması vakayı net bir şekilde belirler ve betimler, temalar belirlenerek analiz sonuçlarından çıkarımlar elde edilir (Creswell, 2013, s.264). Araştırma kapsamında yukarıda belirtilen hususlara dikkat edilmiş ve adım adım uygulanmaya çalışılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Erzincan il merkezinde faaliyet gösteren Cahit Ziya Ulukök İlkokulu ve Hayrettinpaşa İlkokullarında okuyan Afgan mülteci öğrencilerdir. Çalışma grubu bu öğrenciler arasından amaçlı örneklem stratejisiyle seçilen toplam on altı öğrenci oluşturmaktadır. Amaçlı örneklem stratejisi araştırmacının bireyleri ve çalışma mekânlarını seçmesi anlamına gelir. Çünkü bu kişiler çalışma probleminin çalışmanın merkezi olan fenomenin anlaşılması için kendi iradeleriyle bilgi verebileceklerdir (Creswell, 2013, s.156). Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünü tespit için belirlenmiş bir kural yoktur. Çünkü araştırmanın geçerlilik ve anlamlılık derecesi, örneklem büyüklüğüyle değil, elde edilen verilerden alınan bilgiye ve araştırmacının verileri elde edebilmesine ve bunları yorumlama becerisiyle ilgilidir (Patton, 2014, s.244-245). Bu bakımdan yeterli ve doğru veri elde etmek için amaçlı örneklem stratejisi benimsenmiş; Türkçeyi iyi konuşabilen ve söylenenleri anlayabilen, sekizer öğrenciden oluşan iki grup oluşturulmuş ve toplamda on altı öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örneklem stratejisinin seçilme sebebi, evreni temsil eden katılımcıların belirlenmesinde özel bilgi ve deneyimlerin kullanılmasına (Berg ve Lune, 2015, s.71) fırsat tanıma düşüncesidir.

**Tablo 1:** Çalışma Grubuna Dair Bazı Temel Bilgiler

No	Rumuz	Cinsiyet	Sınıf	Okulu
1	Ö1	Kız	4	Cahit Ziya Ulukök İlkokulu
2	Ö2	Kız	4	Cahit Ziya Ulukök İlkokulu
3	Ö3	Kız	3	Cahit Ziya Ulukök İlkokulu
4	Ö4	Kız	3	Cahit Ziya Ulukök İlkokulu
5	Ö5	Erkek	3	Cahit Ziya Ulukök İlkokulu
6	Ö6	Erkek	3	Cahit Ziya Ulukök İlkokulu
7	Ö7	Erkek	2	Cahit Ziya Ulukök İlkokulu
8	Ö8	Erkek	2	Cahit Ziya Ulukök İlkokulu
9	Ö9	Erkek	4	Hayrettinpaşa İlkokulu
10	Ö10	Kız	2	Hayrettinpaşa İlkokulu
11	Ö11	Erkek	2	Hayrettinpaşa İlkokulu
12	Ö12	Kız	2	Hayrettinpaşa İlkokulu
13	Ö13	Erkek	2	Hayrettinpaşa İlkokulu
14	Ö14	Kız	2	Hayrettinpaşa İlkokulu
15	Ö15	Kız	2	Hayrettinpaşa İlkokulu
16	Ö16	Erkek	4	Hayrettinpaşa İlkokulu

### **Veri Toplama Tekniği ve Aracı**

Araştırma veri toplama tekniği, odak grup görüşmesidir. Bu tekniğin kullanılmasında amaçlanan fayda ise; katılımcıların diğer katılımcılarla eşzamanlı, seri ve özgün bir şekilde kendi görüşlerini söylemelerini sağlamak, diğer katılımcılarla etkileşim halinde fikirlerini beyan etmelerini temin etmek ve kaliteli veri elde etmektir (Bkz. Berg ve Lune, 2015, s.189-190; Glesne, 2013, s.177; Patton, 2014, s.386).

Araştırmanın veri toplama aracı ise araştırmacı tarafından hazırlanmış açık uçlu altı sorudan ibaret yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Yine öğrencilerin görüşlerini farklı tarzda ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla, görüşme esnasında kendilerine dağıtılan kâğıtlara vatanseverliği anlatan resim yapmaları istenmiştir. Dokümanlar, görüşme sonrasında araştırmada yer verilebilmesi için öğrencilerden alınmıştır (Bkz. Berg ve Lune, 2015, s.205-206).

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla söz konusu okullarda uygulanan odak grup görüşmeleri kamera ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme başlarken katı-



lımcılara araştırmanın amacı, odak grup görüşmesinin genel kuralları hakkında bilgi verilmiş; bu anlamda gönüllük esasına göre katılımın sağlandığı, elde edilen veriler rumuz isimlerle çalışmada kullanılacağı, görüntülerin hiçbir şekilde herhangi bir yayın ortamında yayınlanmayacağı ve hiç kimseye paylaşılmayacağı, cevapların doğru ya da yanlış şeklinde kategorize edilmeyeceği, sorulara samimiyetle cevap verilmesinin beklendiği belirtilmiştir. Görüşme kayıtları transkripsiyon ve analize tabi tutulmuş, kayıtlar yedekli olarak saklanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Kamera kayıtları transkripti sonucu yazılı hale dönüşen veriler, NVİVO 11 PLUS programı yardımıyla analiz edilmiştir. Görüşmeler, betimsel analiz yöntemi kullanılmış, veriler oluşan temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.256). Betimsel bulgular, analizler ve üzerinde odaklanılan her bir yorum, kısa ve öz şekilde ortaya konulmuştur (Patton, 2014, s.511).

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

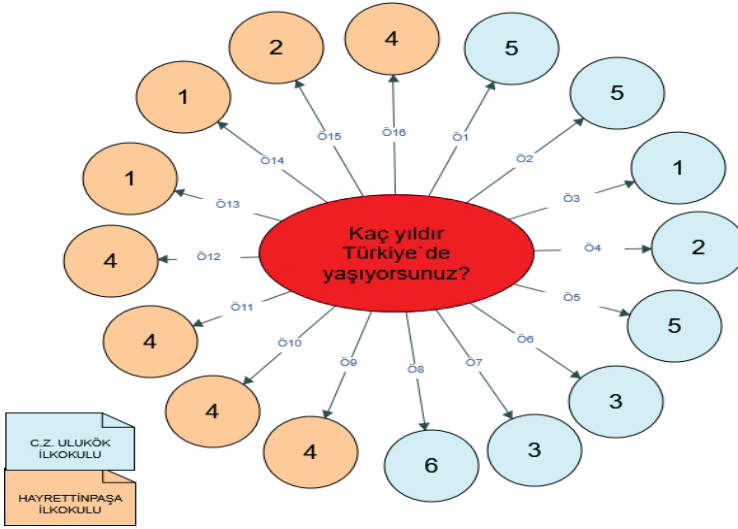
Araştırmada geçerlik sağlanması için gerekli tedbirler alınmıştır. Bu sebeple veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken alan ve eğitim araştırmaları uzmanı toplam yedi kişiye gönderilerek alınan dönütler çerçevesinde gerekli iyileştirmeler yapılmıştır. Görüşme formu içeriğindeki soruların, yönlendirme içermeyen, katılımcının anlayacağı sadelikte ve açık uçlu olmasına dikkat edilmiş, ayrıca araştırma yapılacak okullardan seçilen beş öğrenci ile formlar test edilmiş, tartışılmış ve gerekli iyileştirmeler sonucunda form kullanılabilir hale getirilmiştir.

## **Bulgular**

Bu bölüm, öğrencilerin odak grup görüşmesi sırasında verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular ve bu bulgulara dair yorumlardan oluşmaktadır.

## Öğrencilerin Türkiye`deki İkamet Süreleri

Şekil 1: Afgan Uyruklu Öğrencilerin Türkiye`de İkamet Süreleri



Şekil 1`de görüldüğü üzere Afgan uyruklu öğrencilere “Kaç yıldır Türkiye`de yaşıyorsunuz?” diye sorulduğunda; 3 öğrenci 1 yıl (Ö3, Ö13, Ö14), 2 öğrenci 2 yıl (Ö4, Ö15), 2 öğrenci 3 yıl (Ö6, Ö7), 5 öğrenci 4 yıl (Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö16), 3 öğrenci 5 yıl (Ö1, Ö2, Ö5), son olarak 1 öğrenci ise 6 yıl (Ö8) süreyle Türkiye`de yaşadıklarını beyan etmişlerdir. Görüldüğü üzere öğrencilerin büyük çoğunluğu 3 yıl ve üzerinde Türkiye`de ikamet etmektedir.

## Öğrencilerin Türkiye`ye Göç Etme Nedenleri

Öğrencilere Türkiye`ye göç etme nedenleri sorulduğunda öğrencilerin yarısı (Ö1, Ö2, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö15) savaş sebebiyle göç ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca cevaplarının bir kısmında 9 öğrenci (Ö3, Ö4, Ö5, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16) eğitim için Türkiye`ye göç ettiklerini, 1 öğrenci (Ö3) babasının hastalığı sebebiyle Türkiye`ye göç ettiklerini beyan etmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin göç serüveni sırasında İran`da bir süre ikamet ettiklerini, burada kendilerine okuma fırsatı verilmemesi ve İran devleti tarafından Afganistan`a geri gönderilmek istenmeleri (Ö5, Ö16) sebebiyle Türkiye`ye geldiklerini beyan etmeleri dikkat çekicidir. Yine Ö16`nın “Afganistan`da eğitim seviyesi düşük, orada kadınlar tek başına dışarı çıkamıyorlar, ayrıca okulda medeni eğitim verilmiyordu, dinî eğitim veriliyordu...” diyerek göç nedenini Afganistan`daki kadınların sosyal hayattaki yerlerinden rahatsızlık duymaları

ve bunu eğitim seviyesinin düşüklüğüyle açıklaması ve sadece dini eğitim verilmesinden dolayı Afganistan eğitim sisteminden rahatsız olması göz önüne alınması gereken bir durumdur.

### **Öğrencilerin Türkiye`de Mutluluk Nedenleri**

Öğrencilere Türkiye`de yaşamaktan mutlu olup olmadıkları ve mutluluk nedenleri sorulduğunda öğrencilerin tamamı mutlu olduklarını beyan etmişlerdir. Mutlu olma nedenleri sorulduğunda; güzel bir ülke olması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14), iyi insanların olması/ayırım yapılmaması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö12), eğitim almaları (Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16) emniyetli bir ülke olması/savaş olmaması (Ö4, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16) şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrenci cevaplarından örnekler incelendiğinde Ö1; “Çok mutluyum, çünkü Türkiye çok güzel bir yer. İnsanları çok iyi. Okul müdürümüz, öğretmenimiz bize çok iyi davranıyor. O sebeple Türkiye’yi seviyorum.” dediği, diğer öğrencilerin de kafa sallayarak arkadaşlarını tasdik ettikleri, Ö16`nın da “Ben de mutluyum çünkü Afganistan`da dedem öldürüldü, eğer orada yaşasaydık başka akrabalarım da öldürülebilirdi, burada eğitim seviyesi yüksek, özgürce yaşayabiliyoruz, okula gidiyoruz o yüzden Türkiye`de yaşamaktan mutluyum.” dediği görülmüştür. Bu bağlamda bu iki öğrencinin söylemlerinin oluşan tüm temaları kapsadığı söylenebilir.

### **Öğrencilerin Afganistan`a Geri Dönme Konusundaki Görüşleri**

Öğrenciler, Afganistan`a geri dönme hususunda çoğunlukla (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16) geri dönmek istemedikleri, Afganistan`da kötü anıları olması sebebiyle Türkiye`de kalmak istedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Örneğin Ö1 ek ifadesinde “Hayır dönmek istemiyorum Türkiye daha güzel. Afganistan Türkiye gibi olsa arada sırada ziyaret etmek isteriz.” diyerek Türkiye’yi de vatan olarak benimsediğini ima etmektedir. Yine Ö2 kafa işareti ile arkadaşın tasdik ederek aynı şekilde düşündüğünü belirtmiştir. Sıra ona geldiğinde; “Dönmek istemiyoruz. Çünkü orada amcamın çocuğunun elini kesmişler” diyerek geri dönmeme sebebinin orada yaşanan kötü olaylarla ifade etmiştir. Ö9 ise kafa işareti ile arkadaşını tasdik ederek benzer şekilde düşündüğünü beyan etmiştir. Bununla birlikte Ö9’un “Hayır, çünkü orada savaş olur.” dediği, Araştırmacı savaş bitse dönmek ister misin diye sorduğunda Ö9; “Hayır” diyerek kalma nedenini sadece savaş ile kayıtlı olmadığını ifade

etmiştir. Öğrencilerin geri dönmeme sebebini İran`da doğup Afganistan`ı bil-meme nedenine bağlayan Ö6 “Hayır dönmek istemiyorum. Çünkü ben İran`da doğdum. Babam, annem Afganistan`da doğdu. Biz Afganistan`ı bilmiyoruz.” şeklinde görüşünü beyan etmiştir. Araştırmacı dönmeme sebeplerinin Afganistan`da doğmamak olduğunu tespit etmek amacıyla “İran`da kimler doğdu” diye sorunca Ö2, Ö3 ve Ö4 dışındaki öğrencilerin İran`da doğmadıkları tespit edilmiştir. Ancak Afganistan`da doğmalar bile bebeklik döneminde Afganistan`da oldukları, dolayısıyla zihinlerinde Afganistan ile ilgili bir çocukluk anılarının olmaması da göz ardı edilmemesi gereken bir husustur. Son olarak Ö16; “Öğ-retmenim ben elbette ki Türkiye`de yaşamayı seviyorum, fakat doğduğum yer-leri, büyüdüğüm yerleri görmek isterim, onun için Afganistan`a gitmek isterim ancak savaş bitse de Türkiye`de yaşamak isterim.” diyerek Türkiye`de yaşama isteğinin Afganistan`a vatan olarak bağlılığın önüne geçtiğini göstermiştir.

Afgan uyruklu öğrencilerin az bir kısmı ise (Ö3, Ö7, Ö8) dönmeyi düşündük-lerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö3; “Ben Afganistan`a dönmek isterim. Ancak orası da Türkiye gibi savaşızsız olursa annem de dönmek istiyor ben de. Ben as-lında İran`da doğdum Afganistan`ı görmedim ama görmek istiyorum.” diyerek annesinin de etkisiyle şartların düzelmesi şartıyla dönebileceğini ifade etmiştir.

### **Öğrenci Çizimlerinde Vatanseverlik**

Araştırmada Türkiye Cumhuriyeti denilince öğrencilerin algılarında oluşan ilk imajı ortaya çıkarmak maksadıyla dağıtılan boş kâğıtlara Türkiye Cumhuriyeti devletinin onlar için ne anlam ifade ettiğini ifade eden bir resim/obje çizimleri talep edilmiştir. Yapılan bu uygulamadan maksat, öğrencilerin ilk izlenimlerini tespit etmek olduğundan öğrencilere herhangi bir boya vb. malzeme dağıtılma-mış, sınırlı zaman içinde karakalem çalışmaları istenmiştir. Uygulama sonunda çizdikleri resimlerde ne anlatmak istedikleri öğrencilere sorularak kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin çizim ve açıklamalarına göre temalar; Güzel Okulum, Türk Bayrağı ve Özgür/Güçlü Türkiye şeklinde isimlendirilmiştir.

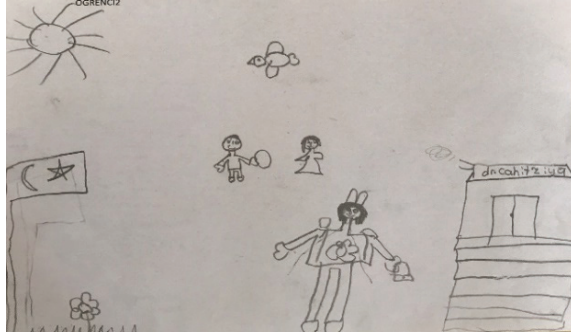
Öğrencilerin çizimleri incelendiğinde çizimlerin yarısından 1 fazlası Güzel Oku-lum alt teması adı altında toplandıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çizimle-rinde ve yorumlarında; çok sevilen (Ö1), beğenilen (Ö2) adil ve güvenli (Ö3, Ö13), huzurlu (Ö6), okullarını anlatmak istedikleri görülmektedir. Bu temaya ait öğrenci çizim ve görüşleri aşağıdaki gibidir:

### Resim 1: Ö1'e Ait Çizim



Ö1'in çizimi ile ilgili yorumu: "Okul sevgisini anlatmak için çizdim okulumu seviyorum. Türkiye'de olmaktan, burada okumaktan memnun olduğumu anlatmak istedim."

### Resim 2: Ö2'ya Ait Çizim



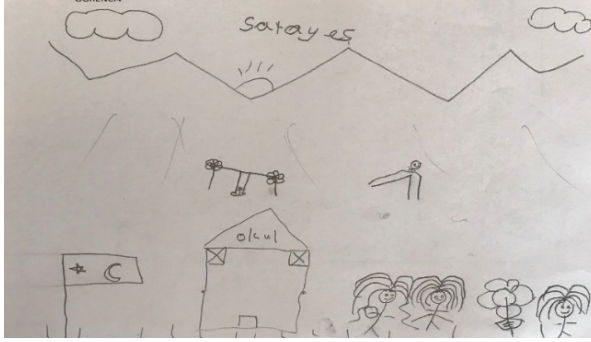
Ö2'nin çizimi ile ilgili yorumu: "Türkiye güzel olduğunu okulun güzel olduğunu burada yaşamamın güzel olduğunu anlatmak için Türk bayrağını Okulu ve arkadaşlarımı çizdim."

### Resim 3: Ö3'e Ait Çizim



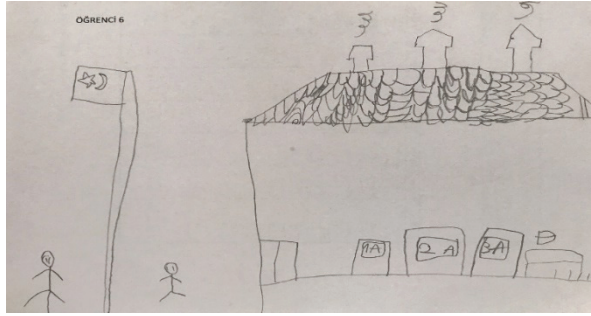
Ö3'ün çizimi ile ilgili yorumu: "Öğretmenimi, okulumu, arkadaşlarımı çizdim, öğretmenimizle pikniğe gidiyoruz gibi çizdim. Ben okulumu seviyorum ve mutluyum."

**Resim 4: Ö4'e Ait Çizim**



Ö4'ün çizimi ile ilgili yorumu: "Arkadaşlarımla okulda oyun oynadığımı anlatmak istedim, okulumu sevdiğimi ve mutlu olduğumu ifade etmek istedim."

**Resim 5: Ö6'ya Ait Çizim**



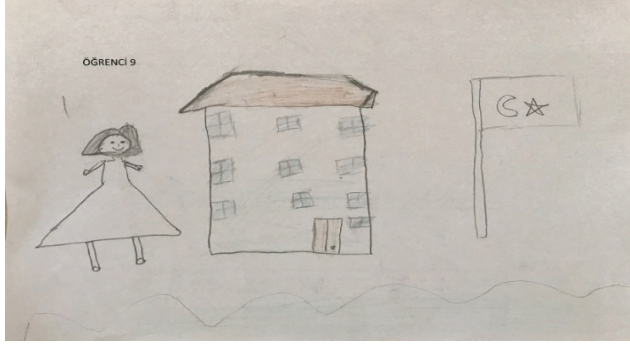
Ö6'nın çizimi ile ilgili yorumu: "Okulumu ve arkadaşlarımla birlikte sınıfımı çizdim, memnun olduğumu anlatmak istedim."

**Resim 6: Ö7'ye Ait Çizim**



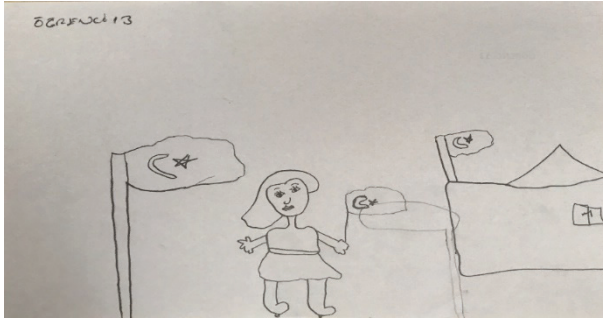
Ö7'nin çizimi ile ilgili yorumu: "Okulu, parkı çizdim burada yaşamın rahat olduğunu ve mutlu olduğumu anlatmak için çizdim."

**Resim 7: Ö9'a Ait Çizim**



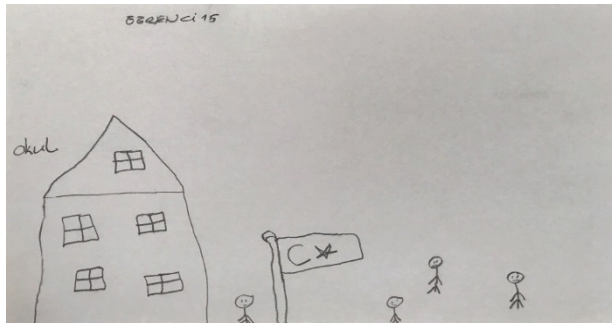
Ö9'un çizimi ile ilgili yorumu: "Okul ve bayrak çizdim. Çünkü Türkiye'de okumak istediğim için."

**Resim 8: Ö13'e Ait Çizim**



Ö13'ün çizimi ile ilgili yorumu: "Okulumu ve arkadaşlarımı çizdim."

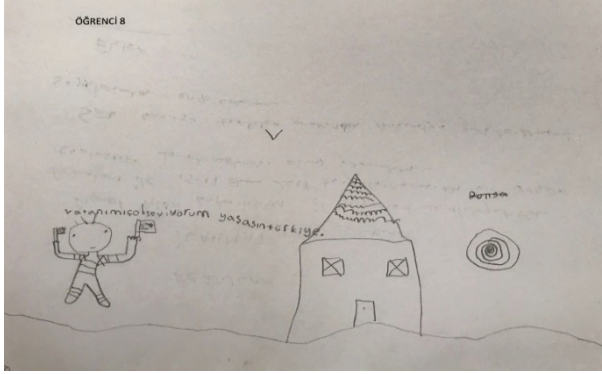
**Resim 9: Ö15'e Ait Çizim**



Ö15'in çizimi ile ilgili yorumu: "Okul, bayrak ve çocukları çizdim, okulumu sevdiğimi ifade etmek için."

*Güzel Okulum* alt temasının ardından altı öğrencinin çizimi de *Türk Bayrağı* alt teması altında toplanmıştır. Bu temaya giren öğrencilerin çizimlerinde ve çizimlerini açıkladıkları ifadelerinde Türk insanının yardımseverliğini (Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16) anlattıkları çizimler ön plana çıkmaktadır. Bu temaya ait öğrenci çizim ve görüşleri aşağıdaki gibidir:

**Resim 10: Ö8'e Ait Çizim**



Ö8'in çizimi ile ilgili yorumu: "Evde çocuk çizdim, mutlu olduğumu, elinde Türk bayrağı ile gösterdim." Araştırmacı; "Vatanımı çok seviyorum derken Türkiye'yi mi kastettin?" diye sordu. O da "evet" dedi.

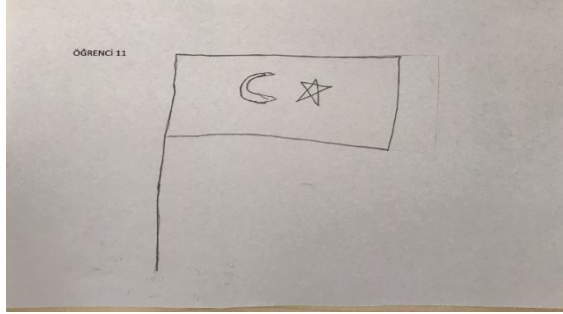
**Resim 11: Ö10'a Ait Çizim**



Ö10'un çizimi ile ilgili yorumu: "Elinde Türk bayrağı olan ben ve arkadaşımı çizdim."

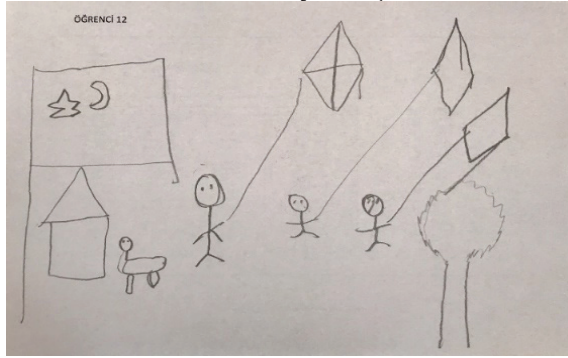


**Resim 12: Ö11'a Ait Çizim**



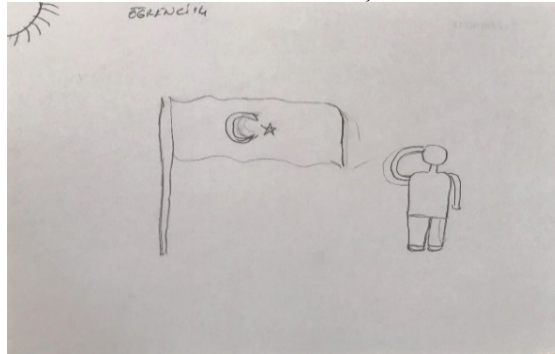
Ö11'in çizimi ile ilgili yorumu: "Bayrak çizdim, Türkiye deyince Türk bayrağı aklıma geliyor."

**Resim 13: Ö12'ye Ait Çizim**



Ö12'nin çizimi ile ilgili yorumu "Bayrak çizdim, uçurtma uçuran çocuklar çizdim. Türkiye'de mutlu olduğumu ifade etmek için."

**Resim 14: Ö14'e Ait Çizim**



Ö14'ün çizimi ile ilgili yorumu: "Bayrak ve Ona selam duran kendimi çizdim."

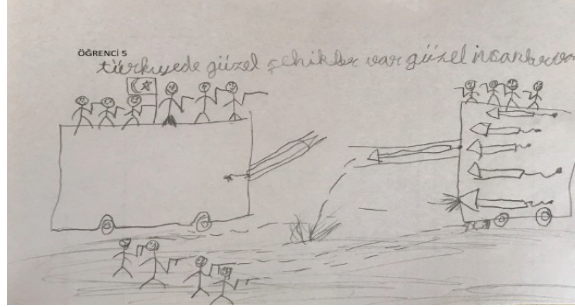
### Resim 15: Ö16'ya Ait Çizim



Ö14'ün çizimi ile ilgili yorumu: “Türkiye bayrağını çizdim. Çünkü her bayrak o Bir ülkeyi temsil eder ve o ülkenin özgürlüğü ve bağımsızlığını ifade eder Türkiye’de özgür bir ülke olduğu için bayrağını çizdim kafeste bir kuş ve uçan kuşlar çizdim Kimse kimsenin özgürlüğüne engelleyemez anlamında. Okulumuzu çizdim, çünkü okulumuzda çok iyi insanlar var.”

*Türk Bayrağı* temasından sonra bir öğrencinin çiziminde odaklandığı bir diğer tema da *Özgür/Güçlü Türkiye*’dir. Ö5 çiziminde Türkiye’ye karşı yapılan saldırıları resmetmiştir. Ö5’e ait çizim ve görüş aşağıdaki gibidir:

### Resim 16: Ö5’e Ait Çizim



Ö5’in çizimi ile ilgili yorumu: “Türkiye’ye düşmanların saldırdığını anlatmak istedim.” Araştırmacı “Sen de savaşır mısın?” diye sorunca gülererek “Ben küçüğüm, büyüyünce savaşırım.” dedi.

### Öğrencilerin İstiklal Marşı Hususundaki Görüşleri

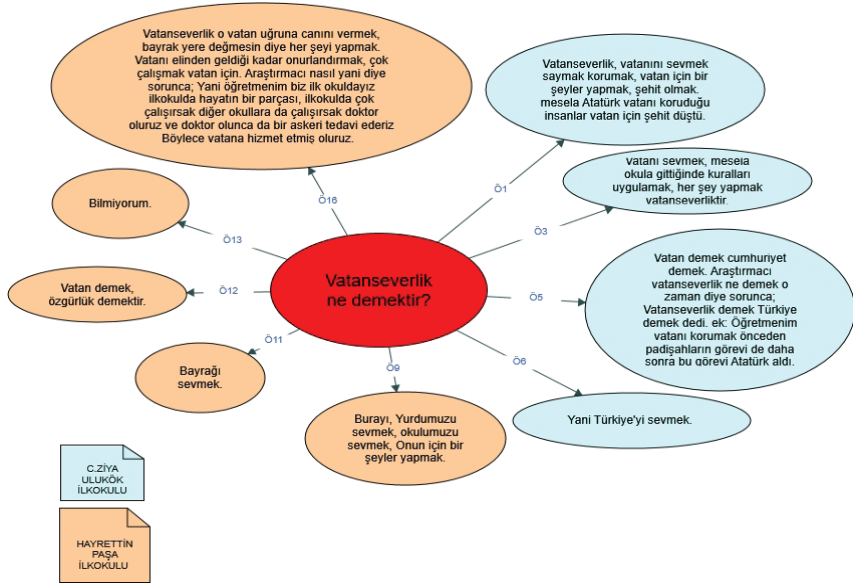
Öğrencilere İstiklal Marşını bilip bilmedikleri sorulmuş, biliyorlarsa ezbere okumaları istenmiş öğrencilerin tamamı İstiklal Marşını az bildiklerini ve 1-2 kıtasını okuyabileceklerini belirtmişlerdir. Görüşme grubundaki öğrencilerin

çoğunluğu 2. ve 3. sınıfta olmaları ve eğitim seviyeleri dikkate alındığında; Türk milletinin millî değerlerinden olan İstiklâl Marşını ve ulusal söylemlerini öğrenmeye başladıkları, ezberledikleri kısımları okuyabilecek seviye de bildikleri görülmüştür.

## Öğrencilerin Tariflerinde Vatanserverlik

Araştırma kapsamında öğrencilerden vatanserverliği tarif etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin yaptıkları tariflere bakıldığında tüm görüşlerin *vatan için şehit olmak, vatan için görevini yapmak, Türkiye'yi sevmek şeklinde üç alt temada toplanmıştır*. Her bir öğrencinin yaptığı tarif, Şekil 2'de ayrıntılı olarak gösterilmektedir:

Şekil 2: Afgan Öğrencilerinin Vatanserverlik Tarifleri



*Vatan için şehit olmak* alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö1; “Vatanserverlik vataniyi sevmek, saymak, korumak, vatan için bir şeyler yapmak, şehit olmak, mesela Atatürk vatani korudu, insanlar vatan için şehit düştü.” diyerek vatani sevmeyi, uğruna şehit olmakla kutsallaştırarak ifade ederken Ö16 cevabının bir kısmında “Vatanserverlik o vatan uğruna canını vermek, bayrak yere değmesin diye her şeyi yapmak...” diyerek Ö1 ile benzer şekilde görüş ifade etmiştir.

*Vatan için görevini yapmak* alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö16 cevabının diğer bölümünde “Vatanı elinden geldiği kadar onurlandırmak, çok çalışmak vatan için. Araştırmacı “Nasıl yani?” diye sorunca; yani öğretmenim biz ilk okuldayız, ilkokulda hayatın bir parçası ilkokulda çok çalışırsak diğer okullara da çalışırsak (ilkokuldan sonraki eğitim dönemlerini kastediyor) doktor oluruz ve doktor olunca da bir askeri tedavi ederiz. Böylece vatana hizmet etmiş oluruz.” diyerek vatanseverliğin farklı bir boyutu olan görev bilinci ile tarif ederken öğrencilerin bir kısmı aynı anlama gelen “okulda kurallara uymak” (Ö3), “Onun için (Vatan`ı kastediyor.) bir şeyler yapmak” (Ö9) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin cevaplarında Atatürk vurgusu dikkat çekicidir. Örneğin, Ö1; “...Mesela Atatürk vatanı korudu...” şeklinde ifadesiyle Atatürk`ü diğer Türk öğrenciler gibi benimsediği, Ö5`in ise benzer şekilde “Öğretmenim vatanı korumak önceden padişahların göreviydi. Daha sonra bu görevi Atatürk aldı.” diyerek Osmanlı ile Atatürk arasında bağ kurarak bu durumu ifade ettiği görülmüştür. Bu durum okulda verilen eğitimin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olarak yorumlanabilir.

*Türkiye`yi sevmek*, alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö6 “Yani Türkiye`yi sevmek.” diyerek vatanseverliği Vatanı kabul ettiği Türkiye`yi sevmek ile özdeşleştirmiş, benzer şekilde Ö5` de vatanseverliği Türkiye sevgisiyle açıklamıştır. Bununla birlikte Ö9 “Burayı, yurdumuzu sevmek” diyerek aynı hususa vurgu yaparken Ö11 ise “Bayrağı sevmek” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci ifadelerinden Türkiye`yi vatan olarak benimsedikleri açıkça anlaşılmaktadır.

Bu temada bazı öğrencilerin tarif yapamadıkları için cevap vermedikleri görülmüş, Ö13`ün ise daha açık bir şekilde “Bilmiyorum.” diyerek bu durumu ifade ettiği görülmüştür.

## **Tartışma ve Sonuç**

Vatanseverlik, yaşadığı toprak ve bu toprağın üstünde aynı bayrak altında yaşayanları bir arada tutan ve içinde bulunulan iç ve dış konjonktürün etkisinde şekillenen önemli bir kimliktir. İlkokulda okuyan Afgan uyruklu mülteci öğrencilerin vatanseverlik algılarını ele alan bu araştırma, gerek Afganistan`dan Türkiye`ye uzanan göç süreci, gerekse Türkiye`ye yerleştikten sonra almaya başladıkları örgün eğitim ve yaşadıkları sosyal hayatın üzerlerinde bıraktığı etkilerini açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Afganistan uyruklu öğrencilerin Türkiye`de kalma süreleri incelendiğinde çoğunluğun 5 yıl ve üzerinde ikamet ettikleri bu sürenin topluma entegre olma, dil öğrenme ve sorulan sorulara cevap vermeleri için yeterli bir zaman aralığıdır. Ancak öğrenci ifadelerinde yer bulan Türkiye Cumhuriyeti devletinin onlara kucak açması, yardım etmesi, Türkiye`de yaşam olanaklarının daha rahat ve konforlu olması yanında onların da Türkiye`yi ve Türk vatandaşlarını sevmelerinin etkisi de göz ardı edilmemelidir. Nitekim Türkiye`ye gelmeden önce -bazı öğrencilerin ifade ettikleri gibi- İran`da barınma, iş bulma, eğitim gibi hususlarda sıkıntı yaşamaları sebebiyle Türkiye`ye göç etmeleri bu savımızı desteklemektedir.

Öğrencilerin Türkiye`ye göç etme sebeplerinin başında Afganistan`daki iç savaş sebebiyle olduğu, bunun yanında iyi eğitim alma isteğinin de etkili olduğu söylemlerinden anlaşılmaktadır. Ayrıca -2 öğrencinin ifadelerinde dile getirdikleri- Afganistan`da eğitim imkanlarının sunumunda kız öğrencilere yönelik cinsiyet eşitsizliğinin etkili olduğu, bazı ailelerin İran`da kalmayıp Türkiye`ye göç etme sebeplerinden birinin de eğitim hizmetlerinin sunumunda kızlara negatif ayrımcılık yapılmasının olduğu görülmektedir. Ayrıca bazı öğrencilerin bu durumu din eğitimiyle bağdaştırarak kız öğrencilere yapılan negatif ayrımcılığın dini eğitim sebebiyle olduğunu, kız öğrencilere eğitim olanağı sunulmasını medeni eğitim olarak açıklamaları dikkat çekicidir. Elde edilen bu bulgu, Boyraz (2015) ve Şahin, Bakal ve Balçın (2018) `ın bulgularıyla uyumludur. Zira, Suriyelilerin ülkelerinden ayrılma nedenlerinin başında, savaş sebebiyle maruz kaldıkları can güvenliği ve eğitim sorunudur.

Öğrenciler Türkiye`de yaşamaktan dolayı kendilerini mutlu, huzurlu ve güven içinde hissetmektedirler. Öğrencilerin Türkiye`ye göç etme nedenleri arasında saydıkları iyi insanların olması, ayırım yapılmaması, daha iyi eğitim almaları, Türkiye`de savaş olmaması gibi söylemleri bu savı desteklemektedir. Bu bağlamda öğrencilerin eğitim gördükleri okullarda okul yönetiminden ve öğretmenlerinden gördükleri muamele, sınıf arkadaşlarıyla ilişkileri, Türk halkının misafirperverliği, Türkiye Cumhuriyeti`nin mazlum halklara karşı gösterdiği kadirşinas tavrı ile açıklanabilir. Bunun yanında Afgan mülteciler ile Türk halkı arasındaki toplumsal değerler, kültürel ve dinî yakınlığında etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Bu durum Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız (2018)`ın ulaştıkları bulgular ile Şahin vd. (2018)`nin yabancı uyruklu öğrencilerden Müslüman olanların, Eskişehir`de dinî yönden yabancılik çekmedikleri bulgularıyla kısmen uyumludur. Ayrıca Palaz, Çepni ve Kılcan (2019)`ın yaptıkları “Ortaokul

Öğrencilerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Düşüncelerinin ve Tutumlarının Belirlenmesi” adlı araştırmada; yerli öğrencilerin büyük bir bölümünün mültecilerin Türkiye’ye gelmesini olumlu karşıladıkları, bazı öğrencilerin ise mültecilerin Türkiye’de bulunmasından hoşnut olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç, araştırma sonuçlarını büyük oranda destekler niteliktedir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı ikinci Sınıf Hayat Bilgisi kitaplarında yer alan “Farklı Kültürler” başlığı altında Türkiye’ye göç eden insanlara karşı saygılı ve hoşgörülü olunması hususundaki kazanımların da etkisini yadsımamak gerekir (Bkz. Ulusoy, t.y., s.175-176)

Afganistan’a geri dönme hususunda öğrencilerin çoğu Afganistan’da yaşadıkları kötü anıları olması ve Türkiye’nin huzurlu, güvenli bir ülke olması sebebiyle geri dönmeyi düşünmemektedir. Hatta Afganistan’da savaş bitse dahi dönmeyi düşünmediklerini, ziyarete-görmeye gidebileceklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin öz vatanlarıyla olan bağlarının kesilmeye yüz tuttuğunu, öz vatan olarak Türkiye’yi benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin çoğunun Afganistan’da doğmamaları (Öğrencilerin neredeyse tamamı İran doğumludur.), Afganistan’a ait hatıralarında çocukluk anılarının olmaması bu sonuca götürülen etkenlerdendir.

Öğrencilerin kafalarında oluşan Türkiye hakkındaki düşüncelerini çizdikleri ve kendi ifadeleriyle açıkladıkları çizimleri; Güzel Okulum, Türk Bayrağı ve Özgür/Güçlü Türkiye adlı 3 tema da toplanmıştır. Öğrencilerin çoğunun Türkiye’yi yaşanabilir, emniyetli güzel bir ülke olarak çizmeleri ve bunu okuldaki memnuniyet üzerinden ifade etmeleri, ilk ve en çok sosyalleştikleri alan olarak okuldan, öğretmenlerinden, arkadaşlarından gördükleri iyi muamele sebebiyle olduğu düşünülmektedir. Zira okulda mutlu olma nedenleri arasında emniyet ve güven içinde huzurlu bir şekilde eğitim hayatlarını ve diğer sosyal yaşamlarını sürdürmelerinin önemli etkenlerden biri olduğunu söylemelerinde ifade etmişlerdir. Bununla birlikte Türk bayrağını çizimlerinde yoğun olarak kullanmaları, ifade edecekleri temayı bayrak imgesiyle resmetmeleri, Türkiye’ye saygı ve güveni ifade etmekle birlikte Türkiye’yi kendileri için vatan olarak algıladıklarının ve Türk bayrağını bir değer olarak benimsediklerinin göstergesidir. Ayrıca bir öğrencinin Türkiye’yi düşmanlarıyla savaşan bir ülke olarak ifade etmesi, kendisinin de büyüyünce savaşabileceğini ifade etmesi vatan aidiyetinin oluştuğunun diğer bir göstergesi olarak sunulabilir.

Öğrencilerin İstiklal Marşının bilinmesi konusunda görüşme grubundaki öğrencilerin ilkokul ikinci sınıfta okudukları dikkate alınınca 1-2 kıtasını oku-

yabildiklerini ifade etmeleri, Türk millî değerlerini benimsemeye başladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin vatanseverlik tarifleri arasında en çok vatan uğruna şehit olmak vurgusu dikkat çekmektedir. Bu anlamda öğrencilerin kendi değer sıralamalarında vatanseverlik değerini üst noktada bir yere konumlandıkları anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçları, Özensel (2004) Gömleksiz ve Cüro (2011) ve Elban`ın (2015) öğrencilerin vatanseverlik değerine karşı olumlu tutum düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuyla uyusmaktadır. Öğrencilerin tariflerinde vatan için ölmenin yanında, vatan için görevini en iyi şekilde yapmayı, bireysel-toplumsal fayda üretmeyi vatanseverliğin bir parçası olarak görmeleri önemlidir. Ayrıca vatan için çalışmayı Atatürk örneği üzerinden açıklamaları ve bunu Osmanlı devleti ile bağ kurarak açıklamaları Türkiye`de aldıkları eğitimin olumlu etkisi olarak görülebilir.

Göksu ve Kayalar (2018) tarafından yapılan ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan benzer araştırmada öğrencilerin çizim ve açıklamaları; Güzel Türkiye, Yardımsever Türkiye ve Müslüman Türkiye şeklinde üç alt temada toplanırken, vatanseverlik tarifleri ise vatan için savaşmak/ölmek, vatana hizmet etmek, vatandaşlara sahip çıkmak, vatan için okumak şeklinde dört alt temada toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Afganlı Öğrencilerin öz vatanlarına karşı sevgilerinin devam ettiği, mücbir sebeplerle Türkiye`ye göç etmek zorunda kaldıkları, Türkiye`de kendilerine sunulan yardım vb. imkanlar ve Türk vatandaşlarının kucak açması sebebiyle mutlu oldukları, Türkiye`ye karşı ve Türk halkına karşı olumlu duygular besledikleri görülmüştür. Her iki araştırma sonucu arasında benzerlikler olmakla birlikte yaş farkı, Afganistan doğumlu olmak ve oraya ait yaşanmış acı/tatlı hatıralardan kaynaklı farklılıklarda ortaya çıktığı görülmüştür.

Sonuç olarak Afganlı göçmeni öğrencilerin öz vatanlarına karşı sevgilerinin, Afganistan doğumlu olmamaları sebebiyle Afganistan`a ait yaşanmış bir anıları olmamasından mülhem kaybolmaya başladığı, zorunlu sebeplerle Türkiye`ye göç ettikleri, Türkiye`de kendilerine sağlanan iyi eğitim, rahat yaşam, yardım vb. imkânlar ile okuldaki öğretmen ve arkadaşlarının onlara karşı olumlu tutumları sebebiyle mutlu ve huzurlu oldukları, Türk halkına ve Türkiye`ye karşı ziyadesiyle olumlu duygular besledikleri, öğrencilerinin büyük çoğunun Türkiye`yi ana vatan olarak benimsemeye başladıkları araştırma sonucunda ulaşılan en önemli bulgularındandır.

## Kaynakça

- Adıgüzel, Y. (2016) Bir toplumsal değişim katalizörü olarak göç olgusu, Berkehan Kıran (Ed.), *Toplumsal Değişim Sempozyumu* İçinde, 483-492.
- Akıncı, B., Nergiz, A., & Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine değerlendirme göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 58-83.
- Balcı, M. (2014). *Değerleri yaşatmak ve değerler sözlüğü* (1. Baskı). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Bates, C. D. (2002) Environmental refuugee? Classifying human migration caused by environmental change. *Population and Environment*, 23, (5), 465-477.
- Berg, B.L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Ed. H. Aydın Çev.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Black, R. (2014) Refugees, Evironment and development. Newyork: Routlage.
- Bolay, S.H. (2013). Aşkın değerler buhranı, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan, M. Zengin (Ed.), *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* İçinde (ss.55-70). İstanbul: Dem Yayınları.
- Boyras, Z. (2015). Türkiye’de göçmen sorununa örnek Suriyeli mülteciler. *Journal Of World Turks*. 7(2).
- Börü, N. Boyacı, A. (2016). Göçmen Öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir İli örneği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume II*(14), 123-158.
- Crick, E.R. (2012). Farklı kavramlar mı, madalyonun iki değişik yüzü mü? *Değerler Eğitimi Uluslararası Konferansı* İçinde (ss.196-202). Damla Yayınevi.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün & S.B. Demir, Çev. Edit.), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Elban, M. (2015) “Ortaöğretim öğrencilerinin vatandaşlık tutumları: Ankara İli Kazan ilçesi örneği”. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 35, 451-462.
- Ergen, G. (2006). Eleştirel-bilinçli sevgi eğitimi. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(12), 144-152.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Ed. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göksu, M. Z., & Kayalar, F. (2018). Value of patriotism in the perspective of afghan students attending to secondary schools. *Journal of Social & Humanities Sciences Research*, 29, 3806-3817.



- Gömlüksiz, M. N., Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler dersinde yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 8(1), 95-134.
- Güngör, E. (1997). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak* (2.Baskı). İstanbul: Ötügen Neşriyat.
- Hanson, M. (2018), The origin story of migrant rights, Wall Street International, Erişim adresş: <https://wsimag.com/economy-and-politics/45053-the-origin-story-of-migrant-rights>
- .....(T.y.) Erişim adresi: <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-43668567>.
- .....(T.y.) Erişim adresi: [https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/Istatistikler/AGUSTOS/19AGUSTOS/18\\_Yillara\\_gore\\_yakalanan\\_duzensiz\\_gocmenlerin\\_uyruk\\_dagilimi\\_03\\_07\\_2019.jpg](https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/Istatistikler/AGUSTOS/19AGUSTOS/18_Yillara_gore_yakalanan_duzensiz_gocmenlerin_uyruk_dagilimi_03_07_2019.jpg).
- Göç. (T.y.) Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Huddy L.ve Khatip N. (2010). American patriotism, national identity, and political involvement, *American Journal of Political Science*, 51(1), 63-77.
- Jenner, C. (2015) Breaking the cycle:Education and the future for Afghan refugees. Erişim adresi: [https://Www.Unhcr.Org/Nansen/Breaking\\_The\\_Cycle\\_Report\\_2015.Pdf](https://Www.Unhcr.Org/Nansen/Breaking_The_Cycle_Report_2015.Pdf).
- Kandemir, F. (2019). Umut, iyimserlik ve dindarlık (1. Baskı). Erzincan: Doğu.
- Kaymakcan R. (2012). Gençlerin dini değerlere bakışı türkiye ve avrupa karşılaştırması. *Değerler Eğitimi Uluslararası Konferans Bildirileri* (Mayıs 2010) İçinde (s.13-30). İstanbul: Damla Yayınevi.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in school and youth settings*. USA: Allyn and Bacon.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen uygulama için bir rehber*. (S.Turan, Çev. Edit.), Ankara: Nobel.
- Nazıroğlu, B. (2013). *Vatandaşlık ve din eğitimi*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Özensel, E. (2004). Liseli kız ve erkek öğrencilerin değer yargıları ve türk toplumunun temel toplumsal kurumlarına bakış açıları, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan, M. Zengin (Ed.), *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* İçinde (ss.743-769). İstanbul: Dem Yayınları.
- Palaz, T., Çepni, O., & Kılcan, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin mülteci öğrencilere yönelik düşüncelerinin ve tutumlarının belirlenmesi. *Turkish Studies*, 14(3), 1661-1684.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. M. Bütün, S.B. Demir), Ankara: Pegem Akademi.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. (4th ed.). Newyork: The Free

Press.

- Şahin, M. Bakal S. Balçın, Ö. (2018). Afgan mültecilerin Türk kültürüne uyum süreçlerine ilişkin görüşleri. *4. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı. Eğitim, Gençlik ve Gelecek içinde* (s. 778-787) Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yayınları.
- T.D.K. (2019). Erişim adresi: [www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59fb3ddf6face4.19674211](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59fb3ddf6face4.19674211).
- Tosun, A., Yorulmaz A., Tekin İ., Yıldız K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2018, 19(1), 107-133.
- Uluçevik, T. (2013). Ne mutlu türküm diyene (03 Nisan 2013). Erişim adresi: <http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/ne-mutlu-turkum-diyene413322>
- Ulusoy, Y. (T.Y.). *İlkokul hayat bilgisi ders kitabı 2. sınıf*. Ankara: Beşgen Yayıncılık.
- Yazıcı, M. (2013). Toplumsal değişim ve sosyal değerler. *Turkish Studies*, 8, 1489-1501.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zabunoğlu, H. G. (2018). Günümüzde ulus devlet. *Eskişehir üniversitesi hukuk fakültesi dergisi*, XIII(1), 535-559.

Extended Abstract

## Patriotism Through the Eyes of Afghan Primary School Students in Turkey

---

Mehmet Zeki GÖKSU, Corresponding Author, Assistant Professor.  
Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Theology, Turkey.  
zeki.goksu@erzincan.edu.tr  
<http://orcid.org/0000-0003-0875-2226>

---

**Article Type:** Research Article  
<https://doi.org/10.34234/ded.598196>  
**Received Date:** 29.07.2019  
**Accepted Date:** 01.05.2020  
**Published Date:** 25.06.2020

### Introduction

Value is described as useful, expressive, wise and necessary behaviours and attitudes (Balçı, 2014). Values are the basic policies that guide behaviours (Crick, 2012). It is a powerful belief system that puts an end to personal and socially preferred behavior or creates a special state of mind (Rokeach, 1973: 5). Behaviors are shaped by values. The person develops his/her behavior according to the values he/she has (Kaymakcan, 2012: 13).

Immigration itself and the effects of globalization on the world labour market have become a major political issue. Some immigrants have to flee from their country because of civil war, crop failure, job shortages, natural disasters whereas others decide to leave due to low quality of life or education and health system along with the poor living conditions. The prevalence of various problems is influenced by the nature of immigration amongst those who have to flee their country to find themselves new lands to settle in and start building a new life.

Whether migration is voluntary or compulsory, it should be considered not only a physical and geographical displacement, but a phenomenon that encompasses the whole life and reconstructs human-space relations for the immigrant and host communities (Adıgüzel 2016: 483). Refugees problem is also reflected in the “Breaking the Cycle: Education and the Future for Afghan Refugees” a report prepared by Jenner (2015: 3-6) for the United Nations High Commissioner for Refugees and the Norwegian Refugee Council, it says that; After the fall of the Taliban regime in 2001, there has been a substantial increase in education, but still 3,500.000 children are unable to go to school and there are still obstacles - especially for girls - cultural pressures, poor quality education opportunities, etc. Afghan refugees children, who mostly fled to Iran and Pakistan, face serious difficulties even if they are admitted to local schools.

The aim of this study is to investigate the patriotic understanding of Afghan refugee children residing in Erzincan city center that are given the opportunity to access primary education and to discover their perception of patriotism towards their homeland and their host country.

## **Methods**

### **Research Design**

In the studies which aim to determine the patriotic consciousness of Afghan refugee primary school students, and to identify their national identification and national consciousness towards Turkey. The research is a case study from qualitative research methods and a focus group interview method is used, which is considered as one of the qualitative research methods.

### **Study Group**

The population of the study consists of Afghan refugee students studying at Cahit Ziya Ulukok Primary School and Hayrettinpaşa Primary School in Erzincan province 2018-2019 academic year. The study group consists of 16 students in total selected among these students with a purposeful sampling strategy.

### **Data Collection Tool**

As a data collection tool, semi-structured interview form consisting of six open-ended questions was used by the researchers. In addition, in order to ex-

press the views of the participant students in different ways, they were asked to paint the visual embodiment of patriotism on the papers given to them during the interview; these documents were collected after the interview to be used in the research.

### **Data Collection Process**

The data were collected from the focus group interviews via camera recordings by the researcher in both schools. The participants were informed both about the aim of the research and the general rules of the focus group interview before the application. In this context, it was emphasized that the data would be obtained on a voluntary basis, evaluated by names, the images would not be published in any way and they would not be shared with third parties, the answers given by the participants would not be judged as true or false, and the participants were asked to answer the questions sincerely and heartily. After the interviews were completed, one more copy of camera records for transcription and analysis were kept in substitution.

### **Analysis of the Data**

The data obtained by transcribing the camera recordings were analysed using the qualitative method research program NVIVO 11 PLUS. Descriptive analysis method was used in the analysis of interviews. As a necessity of this method, the data are summarized and interpreted according to the predetermined themes (Yıldırım and Şimşek, 2013). In order to increase the quality of the report, descriptive findings and analyses were tried to be presented in a brief and concise way (Patton, 2014).

### **Validity and Reliability**

Necessary measures have been taken to ensure validity in the research. In this context, in the preparation of the questions of the semi-structured interview form which is used as data collection tool, it was sent to seven educational research experts, then necessary corrections were made in the light of the feedback. During the preparation, the interview form and the list of questions were put as open-ended, without orientation but with simplicity to be understood by the participants. Under the expert opinions, the interview form and the list of questions were tested with five students selected from the schools to be studied. Results were discussed and final form was given after necessary corrections.

## **Findings**

### **Length of Residence in Turkey**

The first research question directed to the primary students was: ‘How many years have you been in Turkey?’ We found out that 10 out of 16 students had been living in Turkey between 3 to 5 years.

### **The Reason Behind Afghan Students’ Happiness in Turkey**

Secondly, the students were asked “Why did you immigrate to Turkey?” The apparent reason for their displacement was to escape from the civil war in Afghanistan. Then the second reason was the limited access to good education. In addition, they affirm that the discriminatory attitudes of both the community members and the government officials regarding girls and women participation in education in Afghanistan has played a crucial role in their decision to leave their country.

### **Students’ Views on Returning to Afghanistan**

Most of the students (S1, S2, S4, S5, S6, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S16,) stated that, they did not want to return to their country because they had bad memories about the time they lived in Afghanistan or the stories they heard from their parents about the civil war. But a few of them (S3, S7, S8) want to return to their country in case the war ends and their country become a peaceful country like Turkey.

### **Patriotism in Students’ Drawings**

In this part to identify the emotion that reflects the first impressions of the students, they were asked to draw it in limited time and without using paint materials and to explain what they draw. The students’ drawings and explanations included three sub-themes as Beautiful School, Turkish Flag, and Free and strong Turkey. One more than half the total of students’ drawings (S1, S2, S3, S4, S6, S7, S9, S13, S15) fell into the theme of beautiful school. The six of them (S8, S10, S11, S12, S14, S16) were collected under the theme of Turkish flag and the last one (S5) was included in the theme of free and strong Turkey.

### **The students' Opinion on the Turkish National Anthem**

The students were asked if they knew the lyrics of Turkish national anthem by heart and if they could recite the lyrics. The students said that they could recite one or two out of ten stanzas. It was seen that the students started to learn the Turkish national anthem, which is considered as one of the national values of Turkey, and they were able to recite the parts that they had memorized.

### **Value of Patriotism in the Description of the Students**

The students' definition of patriotism, becoming a martyr for the motherland (S1, S16), doing one's duty for the motherland (S1, S3, S5, S9, S16) love for Turkey (S5, S6, S9, S11, S13) are grouped into three sub-themes as well. In addition, an extremely interesting finding was that some students (S1, S5) emphasized the role of Ataturk, the founder of Turkish Republic in Turkish history and they associated him with the sultans of Ottoman Empire stating that he protected and saved his country just like the sultans used to do. This finding can be considered as the positive effects of the education given at school.

## **Result**

As a consequence, almost all the primary students' have forgotten their own cultural identity thus have no sense of attachment to their homeland since they were not born in Afghanistan in addition to the absence of memories related to Afghanistan. Afghan refugees are one of the largest and longest-standing displaced populations in the world some of whom are forced to flee to Turkey as well as to other countries of asylum by circumstances of force majeure. The same students declared that they lead a peaceful life in Turkey thanks to their teachers' and friends' positive attitude and because their host country provides them effective training and education. All in all, they have positive feelings about Turkey and the Turkish people. One of the most important findings of the research is Afghan students in question have begun to embrace Turkey as their homeland.





## Öğrenci ve Mezunlarının Perspektifinden İmam Hatip Liselerinin Değerlendirilmesi\*

### Evaluation of Imam Hatip High Schools from the Students and the Graduates' Perspective\*\*

Ömer Alper KARASUBAŞI, Öğretmen.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye.

omaralper@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-6399-2180>

Uğur AKIN, Sorumlu Yazar, Doç. Dr.

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.

akinuur@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-4911-3781>

Nail YILDIRIM, Prof. Dr.

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.

nailyildirim@ksu.edu.tr

<http://orcid.org/0000-0002-4681-9498>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

**Makale Türü / Article Type:**

Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received Date:** 05.08.2019

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 19.12.2019

**Yayın Tarihi / Published Date:** 25.06.2020

**Tr/En:** Tr

**İntihal / Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

**Atıf/Citation:** Karasubaşı, Ö. A., Akın, U., Yıldırım, N. (2020). Öğrenci ve mezunlarının perspektifinden imam hatip liselerinin değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), s.65-105. <https://doi.org/10.34234/ded.602051>

\* Bu çalışma Öğretmen Ömer Alper Karasubaşı'nın, Prof. Dr. Nail Yıldırım danışmanlığında başlayan ve Doç. Dr. Uğur Akın danışmanlığında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* This manuscript has been produced from the master thesis of teacher Ömer Alper Karasubaşı which was started with the advisement of Prof. Dr. Nail Yıldırım and finished with Assoc. Prof. Dr. Uğur Akın.

**Öz:** Bu araştırma, imam hatip lisesi öğrencilerinin bu okulları tercih sebepleri, hedefleri, okullarından beklentileri ve memnuniyetleri ile öğrenci ve imam hatip lisesi mezunlarının çeşitli konulardaki görüşlerini belirlemek amacıyla karma yöntemle yürütülmüştür. Araştırmada İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okulları Tercih Nedenleri, Okuldan Beklentileri ve Memnuniyetleri Anketi, İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Çeşitli Konulardaki Görüşleri Görüşme Formu ve İmam Hatip Lisesi Mezunlarına Göre İmam Hatip Liselerinin Dünü, Bugünü ve Yarını Anketi olmak üzere üç farklı veri toplama aracı öğrenci ve mezunlardan oluşan üç farklı çalışma grubuna uygulanmıştır. Verilerin analizinde frekans, ortalama ve yüzdelik gibi nicel betimsel analizler ile içerik analizi kullanılmıştır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında yürütülen araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenciler imam hatip liselerini ailelerinin yönlendirmesi neticesinde tercih etmişlerdir. Bunun yanında, imam hatip liselerini tercih sebeplerine, istediği okula yerleşememe olarak ifade edilebilecek bir sebep eklenmiştir. Öğrencilerin beklentileri dinî bilgileri edinmeye yöneliktir. Aldığı eğitim sonrasında din görevlisi/ilahiyatçı olmak isteyen öğrenciler ise azınlıkta kalmıştır. Eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması gerektiğini belirten öğrenciler, imkânları olsa bu okulu tercih etmeyeceklerini ve yönetim uygulamalarında çeşitli değişiklikler olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin imam hatip lisesinde okumayı dinî/millî/manevî değerler çerçevesinde ifade ettikleri görülmüştür. Öğrenciler, imam hatip liselerinin dinî eğitim görmek anlamına geldiğini düşünmektedir. İmam hatipli olduklarını toplum içerisinde ifade edebildiklerini belirten öğrenciler, toplumun kendilerinden beklentilerinin olumlu yönde olduğunu düşünmekte, dinî/millî/manevî değerleri temsil eden şahsiyetleri örnek/rehber olarak görmektedirler. Onlara göre, dünya sorunları içerisinde çözülmesi gereken öncelikli sorunlar dinî/ahlâkî sorunlar ile insanî sorunlardır. Mezunların kendi öğrencilik dönemlerini olumlu kavramlarla, günümüzü ise daha olumsuz kavramlarla ifade ettikleri, geleceğe dair daha ümitli oldukları görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Din eğitimi, İmam Hatip Liseleri, İmam Hatiplilik.

&

**Abstract:** This research was carried out with a mixed method in order to determine Imam Hatip High Schools (IHHS) students's reasons behind their preference of these schools, and their goals, expectations, and satisfaction regarding their schools, while also surveying the opinions of both; graduated and still studying students of imam high schools about various issues. Three data collection tools have been administered to three study groups. The data analyzed through

quantitative descriptive analyses and content analysis. According to the results of the study which have been carried out in the 2017-2018 academic year, the students' choice of imam hatip high schools rest upon the directions of their parents. A new reason has been added to the reasons for selecting these schools which can be articulated as: "not being accepted to the desired school". The sum of students' expectations could be encapsulated as; getting religious knowledge. The number of the students intending to become a theologian/religious comissary is relatively low. The students state they wouldn't prefer to choose that school if it were possible. They have stated that especially administrative practices should be changed. Students have expressed their perception about imam hatip high school and being a member within the framework of values such as religion, nation and morality. The students think the imam hatip high schools mean getting religious education. The students also stated that they have no reservation in expressing in public that they are students in an imam hatip high schools and the society has positive expectations from them. They take the figures that representing religious/national/moral values as role models/guides. They argue that among the primary problems in the world to be solved are those of religious, moral and humanitarian ones. Graduates define the period of their time positively whereas they have a negative perception for today's imam hatips. Overall, they seem to be more hopeful for the future.

**Keywords:** Religious education, Imam Hatip Highschools, Being from Imam Hatips.

(The Extended Abstract is at the end of the article)

## Giriş

Neredeyse tüm toplumların üzerinde uzlaştığı ender konulardan birinin eğitimin önemi ve gerekliliği olduğu ileri sürülebilir. Bununla birlikte, eğitimin içeriğinin ne olacağı, çocuklarımıza ne öğreteceğimiz ve onları nasıl eğiteceğimiz konusunda geniş çaplı bir mutabakat sağlamak görece daha zor görünmektedir. Yayla (2005), eğitimin sadece bir beceri edindirme çabası olarak görülmesinin eksik bir yaklaşım olacağını ifade etmektedir. Ona göre, bireye değerli olduğuna inanılan, insanı insan yapan değerler çerçevesinde bir eğitim sunulmalıdır. İnsanın eksik yetişmemesinin bir şartı olarak, onu ahlâkî yönden de yetiştirmek gereklidir. Benzer biçimde, son dönemlerde 2023 Eğitim Vizyonu (Milli

Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) ile eğitimde çocuklara pozitif bilimleri anlayacağı, uygulayacağı ve üreteceği becerilerin yanında bu becerileri insana yakışır biçimde, insanlığın hayrına kullanacağı temel değerleri kazandırmak öne çıkan bir politika haline gelmiştir. Bu noktada ortaya çıkan önemli sorulardan biri, bu temel insani değerlerin hangi kaynaktan alınacağı, hangi felsefe ya da felsefelerden besleneceği, ideolojik temelinin ne olacağıdır. Nüfusunun büyük çoğunluğu Müslüman olan ve dini, hayatının önemli bir parçası olarak gören Türkiye’de (bkz. Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu, 2009) değerlerin kaynağı olarak ilk akla gelen unsurlardan biri İslam dinidir. Bu savı destekler ve örnekler biçimde, eğitimin değerlerden arınık olamayacağını savunan önemli düşünürlerden Topçu (2016), Türkiye’nin eğitimle ilgili en önemli sorunlarından birinin İslamî bir eğitim felsefesi meydana getirememesi olduğunu ileri sürmüştür. Türkiye’de, imam hatip liseleri kuruluşundan bu yana, ama özellikle son dönemlerde belirtilen anlamda değerlerin kazandırılacağı bir kaynak olarak görülmektedir. Her ne kadar lâiklik ve Cumhuriyet ekseninde yapılan tartışmalarda dinin Türkiye’deki konumuyla ilişkilendirilerek ciddi eleştirilere maruz kalsa da (Subaşı, 2004), toplum önemli bir kesimi tarafından bu okullara hem bilimle hem de değerlerle bütünleşmiş nesiller yetiştirmek adına önemli bir misyon yüklenmektedir.

Osmanlı Devleti döneminde dinî eğitim birçok farklı kurum tarafından yerine getirilmekteydi. İmam hatip liselerinin erken dönem örnekleri olarak kabul edilen Medresetü’l-Vaizîn ile Medresetü’l-Eimme ve’l-Hüteba ise özellikle din görevlisi yetiştirme vazifesini taşıyordu (Öcal, 2007). Cumhuriyetin ilanı ile birlikte siyasî ve kültürel alanlarda yapılan reformların sonucu olarak medreselerin 3 Mart 1924’te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Maarif Vekaleti’ne devredilmesi kararlaştırılmıştır. Ancak dönemin Maarif Vekili Hüseyin Vasıf tarafından 11 Mart 1924 tarihinde medreselerin kapatılmasını emreden bir genelge ilgili makamlara gönderilmiştir. Bu kurumun yerine imam hatip mektepleri açılmıştır (Öcal, 2015, 87-88). İmam hatip mektebi olarak açıldığı 1924 yılında bu okullarda okuyup mezun olanlara herhangi bir imkânın sunulmamış olması ve benzer bir takım uygulamalar sonucunda, bu okullar uzun ömürlü olamamışlardır (Ergin, 1977: 2125; Gökaçtı, 2005: 143-146; Öcal, 2015: 138-139). Cumhuriyet öncesi dönemde medrese, mektep, tekke ve zaviye gibi kurumlar aracılığıyla dinî bilgileri edinme imkânı bulan insanlar, bu eğitim kurumlarının ilgası veya okullardan din derslerinin kaldırılmasının sonucunda dinî eğitim ihtiyaçlarını gidermek için yeterli imkân bulamamışlardır. 1930’lu yıllardan itibaren, örgün ve yaygın eğitim sistemi içerisinde din eğitiminin yer almaması, toplumsal ihtiyaç ve yozlaşma da dikkate alınarak (Öcal, 1994: 47), 18 yıl gibi

uzun bir aradan sonra 1948 yılında kurs olarak açılan bu kurumların, büyük bir ilgi ile karşılaşmasına sebep olmuştur. Sonrasında imam hatip okulu olarak adlandırılmış ve yaygınlaştırılmıştır. Açılan imam hatip kurumlarına halk büyük bir teveccüh göstermiş, sadece din görevlisi olmak için değil, yıllardır imkân bulamadığı dinî eğitim ihtiyacını gidermek için de bu okulları tercih etmiştir.

Takip eden yıllarda, imam hatip liselerinin okul ve öğrenci sayılarında hızlı artışlar olmuştur. Ancak, askerî müdahaleler sonucunda kesintiye uğrayan demokrasi ile birlikte imam hatip kurumlarındaki olumlu gelişmeler de duraksama göstermiştir (Öcal, 2007). 1997 yılında yaşanan ve medya, asker, sermaye baskısı sonucu açığa çıkan (Akıncı, 2013; Doğan, 2017; Ertem, 2018; Yüksel, 2012), “dışlayıcı laikliğin” yansıması olan 28 Şubat sürecinin olumsuz etkisi ile birlikte bu okulların ve okullara kayıt olan öğrencilerin sayısında da azalma olmuştur. Ancak yaşanan bu durum uzun sürmemiş, ülkede şekillenen siyasi tablonun da etkisi ile birkaç yıl içinde imam hatip liselerinin hem okul hem de öğrenci sayılarında niceliksel artışlar meydana gelmiştir (Öcal, 2007).

Türk eğitim sistemi içerisinde yer almaya başladığı günlerden itibaren, olumlu-olumsuz tartışmalara konu edilen imam hatip liseleri, içinde bulunduğu dönemin siyasî, içtimaî şartları sonucunda inişli-çıkışlı bir seyir izlemiştir. Uzun yıllar siyasi, toplumsal tartışmaların bir parçası olarak, çocuklarını imam hatip lisesine gönderen-göndermeyen tüm vatandaşların bu okullar etrafında yapılan tartışmalardan bir şekilde haberdar olduğu ve beyan edecek bir fikrinin olduğu söylenebilir. Günümüzde, niceliksel olarak Cumhuriyet döneminin en yüksek, okul ve öğrenci sayılarına ulaştığı görülen imam hatip liselerinin geçirdiği tarihsel iniş-çıkışlar dikkate alındığında içinde bulunulan dönemi bir “yükseliş” olarak isimlendirmek yanlış olmayacaktır. Engellerinden kurtulan ve “hâkim rüzgarlar”ı arkasına alan imam hatip liseleri hakkında ilgili-ilgisiz birçok taraf görüşlerini beyan ederken, öğrencileri ve mezunlarının bu okullara ilişkin çeşitli konulardaki görüşlerinin tespit edilmesi imam hatip liselerine ilişkin gerçekçi bir betimleme yapabilmek adına önemlidir.

Bu konuda yapılan araştırmalara bakıldığında, bu okulların dini bilgileri daha iyi öğrenme arzusuyla (Cebeci, 1995) ve öğrencilerin kendi istekleriyle (Aşlamacı, 2017; Ateş, 2016; Çakır, Bozan ve Talu, 2004; A. Doğan, 2006; Karateke, 2010; Korkmaz, 2013; Özensel ve Aydemir, 2016) tercih edildiğini gösteren çalışmalar bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte, Ortaöğretime geçişte uygulanan farklı yerleştirme sistemlerinin etkisiyle, öğrencilerin bir kısmının “ortaokuldan sonra sistemin yöneltmesi” sebebiyle istek dışı, başka bir kısmı-

nın ise “puanının bu okula yeterli olması” sebebiyle bu okulu tercih etmek zorunda kaldıklarını gösteren araştırmalar (Aşlamacı, 2017; Görmez ve Coşkun, 2015) da mevcuttur. İmam hatip liselerine yönelik öğrenci beklentilerinin, kaliteli eğitim (A. Doğan, 2006), dini bilgileri daha iyi öğrenmek (Ateş, 2016; Karateke, 2010) olduğunu ortaya koyan çalışmalar da vardır. Bunların yanı sıra, öğrencilerin meslek ve kültür dersleri öğretmenlerine yönelik beklentilerini, öğrencilerin öğretmenlere yönelik tutumları üzerinden açıklamış çalışmalar da bulunmaktadır. Öğrencilerin memnuniyetlerine yönelik olarak ise, öğrencilerin büyük oranda bu okullardan memnun olduklarını ortaya koyan çalışmalar (Akdoğan, 1994; Arpacı ve Yıldırım, 2014; Çakır ve diğerleri, 2004) ve öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin önceki yıllara nazaran gerilediğini gösteren çalışmalar (Aşlamacı, 2017; Korkmaz, 2013) bulunmaktadır. Günümüz imam hatip liselerinde, 2010 yılı öncesine göre, öğrenci sayısında yaklaşık iki buçuk, okul sayısında ise yaklaşık dört kat artış olmasına rağmen, öğrencilerin tercih, beklenti ve memnuniyetleri hakkında yakın dönemde yapılmış yeterli çalışmaya rastlanılmamış olması, ilgili literatürde bir boşluk olarak görülmektedir.

Literatürde “imam hatiplilik” kavramı üzerine yapılmış bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda genel olarak ya kuramsal tartışmalar yürütülmüş ya da öğrenci haricindeki kişiler üzerinden araştırmalar yapılarak imam hatipliliğin ne olduğu tanımlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin bu kavram hakkındaki düşünceleri üzerinden yapılmış olan çalışmaların sayısı, tüm bu çalışmaların az bir kısmını oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalar ise (Aşlamacı, 2017; Çakır ve diğerleri, 2004; A. Doğan, 2006; Karateke, 2010) bu kimliği tanımlama gayretinin dışında, bir yönüyle tanıtmaya çabası içerisinde, farklı yönlerden ele almışlardır. Bunların yanı sıra, öğrencilerin imam hatiplilik hakkındaki düşüncelerini ortaya koymaya yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (Dolmacı, 2018; Özensel ve Aydemir, 2016). İmam hatip liselerinden mezun olmuş kişilerin kendi öğrencilik yıllarındaki okulları ile günümüz imam hatip liseleri arasındaki değerlendirmelerini ve bu okulların geleceğine dair düşüncelerini belirlemek, imam hatip liselerine yüklenen ve resmî olmayan misyonu anlamak açısından önem arz etmektedir. Bununla birlikte geçmiş dönemlerde bu okullardan mezun olmuş kişilerin, okudukları okulun hayatlarına etkileri ve bu okullarda aldıkları eğitimin beklentilerini karşılama düzeyi hakkındaki görüşleri, verilen eğitimin niteliği hakkında fikir vermesi açısından önemli görülmektedir. Yapılan literatür taramalarında, imam hatip lisesi mezunlarının bu okulların geleceğine dair görüşlerini kısmen ortaya koyan bir çalışma (Çakır ve diğerleri, 2004) görülmüştür. Ancak imam hatip lisesi mezunlarının bahsi geçen diğer konular hak-

kındaki düşüncelerini ortaya koyacak çalışmalar noktasında literatürde boşluk olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, imam hatip lisesi öğrencileri ve imam hatip lisesi mezunlarının imam hatip liselerine ve imam hatip liseli olmaya ilişkin çeşitli konulardaki görüşlerini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İmam hatip lisesi öğrencilerinin bu okulları tercih etmelerinin sebepleri nelerdir?
2. İmam hatip lisesi öğrencileri okullarından ne beklemektedir?
3. İmam hatip lisesi öğrencilerinin beklentilerinin karşılanmasına yönelik memnuniyet düzeyleri nedir?
4. İmam hatip lisesi öğrencilerinin okullarında gerçekleştirmek istedikleri değişiklikler nelerdir?
5. İmam hatip lisesinde okuyan öğrencilerin imam hatip liselerine ilişkin çeşitli konulardaki görüşleri nelerdir?
6. İmam hatip lisesinden mezun olanların bu okulları tercih etme sebepleri nelerdir ve bu okulları tercih etmeye yönelik şu anki eğilimleri nasıldır?
7. İmam hatip lisesinden mezun olanların, imam hatip liselerinin geçmişteki, şimdiki ve gelecekteki durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
8. İmam hatip lisesi mezunlarının bu okullarda gerçekleştirmek istedikleri değişiklikler nelerdir?

## Yöntem

Bu araştırma, hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin uygulanmasını esas alan karma yöntem ile yürütülmüştür. Araştırma süreci kısmen karma eşzamanlı eşit statülü olarak tasarlanmıştır. Nicel ve nitel sürecin eşzamanlı olarak yürütülmesine ve araştırma içerisinde eşit ağırlığa sahip olmasına dayanan kısmen karma eşzamanlı eşit statülü tasarımda nicel ve nitel veriler analiz edilene kadar karıştırılmazlar (Baki ve Gökçek, 2012). Araştırmadan elde edilen verilerin yorum aşamasında birleştirilmesi hedeflendiği için kısmen karma, zaman verimliliğini artıracak olduğu düşünüldüğü için eşzamanlı, nicel ve nitel bileşenlerin eşit ağırlıkta olması öngörüldüğü için ise eşit statülü olmasına karar verilmiştir. Araştırmanın nicel sürecinde, katılımcıların içinde buldukları şartların ortaya koyulabilmesini sağlaması ve bu şartlar hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesine yönelik olması sebebiyle nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010: 231;

Karasar, 2012: 77). Nitel süreçte katılımcıların birer durum olarak ele alındığı çoklu durum deseni işe koşulmuştur.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın nicel ve nitel kısımlarında öğrenci ve mezunlardan veri toplamak üzere üç farklı çalışma grubu belirlenmiştir. *Birinci çalışma grubunda* 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Tokat Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde kayıtlı bulunan 802 öğrencilik evrenden seçilen 254 öğrenci yer almaktadır. Katılımcılar, okulları hakkında daha fazla deneyime sahip olmaları sebebiyle 10 (n=61), 11 (n=89) ve 12. sınıf (n=104) öğrencileri içerisinde basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Öğrencilerin 23'ü kız, 231'i erkektir. Öğrencilerden nitel veri toplamak üzere belirlenen *ikinci çalışma grubu* yukarıda tanımlanan 802 kişilik evrenden maksimum çeşitlilik yöntemiyle seçilen 28 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 5'i kız, 23'ü erkektir. 7'si 10. sınıfta, 10'u 11. sınıfta, 11'i 12. sınıfta okumaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, evrende bulunan farklı grupların çeşitliliğinin örnekleme olabildiğince yansıtılmasıdır. Böylelikle evreni oluşturan çeşitlilik içerisindeki ortak ve farklı yönlerin ortaya çıkarılması hedeflenir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010, s. 90). Bu çalışmada da katılımcıların mümkün olduğunca farklı sınıf ve cinsiyetten olmasına özen gösterilmiştir. Ancak araştırmaya konu edilen okulun, 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren sadece erkek öğrencilere hizmet verecek olması sebebiyle, daha önce yeni kız öğrenci kaydı durdurulmuştur. Bu sebeple sadece 12. sınıfta kız öğrenci bulunmaktadır. *Üçüncü çalışma grubu* Türkiye'deki imam hatip lisesi mezunları arasından basit seçkisiz olarak ulaşılabilen 158 kişiden oluşmaktadır. Bunların 33'ü kadın, 125'i erkek, 136'sı evli, 22'si bekârdır. Mezunların 17'si lise, 95'i üniversite, 38'i yüksek lisans, 8'i doktora mezunudur. Mezun imam hatiplilerin 8'i din görevlisi iken 86'sı öğretmendir. Kalanlar ise polislikten doktorluğa farklı mesleklere mensuptur.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın amacına uygun olarak, her bir çalışma grubu için birer veri toplama aracı oluşturulmuştur. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak adına, veri toplama araçlarının geliştirilmesi aşamasında ilk olarak ilgili alan yazın taranmıştır. Tarama neticesinde anket ve görüşme formunu oluşturması planlanan bölümler ile soruların taslakları hazırlanmıştır. Oluşturulan taslaklar



hakkında eğitim yönetimi ve denetimi alanında çalışmalar yapan bir öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Alınan dönütler sonrasında yapılan düzenlemelerin ardından oluşturulan veri toplama araçlarıyla ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama neticesinde dil ve anlaşılabilirlik, amaca uygunluk kontrolleri yapılarak veri toplama araçlarına son şekli verilmiştir. Oluşturulan veri toplama araçlarına dair bilgiler ise aşağıda verilmiştir.

### **İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okulları Tercih Nedenleri, Okuldan Beklentileri ve Memnuniyetleri Anketi**

Öğrencilerin hedeflerini, imam hatip liselerinden beklentilerini ve bu okullardan memnuniyetlerini belirlemeye yönelik olarak “İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okulları Tercih Nedenleri, Okuldan Beklentileri ve Memnuniyetleri Anketi” oluşturulmuştur. Bu veri toplama aracının geliştirilmesi esnasında, ağırlıklı olarak A. Doğan (2006) ve Karateke (2010) tarafından yapılan araştırmalarda kullanılan ölçme araçları dikkate alınmıştır. Bu veri toplama aracı kişisel bilgiler, tercih etme sebepleri, beklentiler ve memnuniyet olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik altı soru içermektedir. İkinci bölümde öğrencilerin bu okulu tercih etme sebeplerine dair 13 seçenek sunulan sorubulunmakta, öğrenciler bu kısımda birden fazla seçim yapabilmektedir. Üçüncü bölümde öğrencilerin imam hatip lisesinden beklentilerine dair yine çoklu seçim yapılabilecek altı seçenekli soru ile öğrencilerin meslek ve kültür dersleri öğretmenleri ile okul yönetiminden beklentilerine dair üç ayrı açık uçlu soru yer almaktadır. Dördüncü bölüm ise öğrencilerin bu okula yönelik memnuniyetlerini belirlemek için hazırlanmış 26 maddelik beşli Likert tipi bir anket, memnuniyete bağlı olarak yeniden imkân tanınsa bu okulu tercih edip etmeyeceklerine dair iki seçeneğin sunulduğu bir soru ve yetki tanınması halinde imam hatip liselerinde neleri değiştireceklerini belirlemeye yönelik olarak açık uçlu bir soru sorulmuştur.

### **İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Çeşitli Konulardaki Görüşleri Görüşme Formu**

Halen okumakta olan öğrencilere yöneltilen sorularla imam hatip lisesi öğrenci profilini belirlemeye hizmet etmesi amaçlanan “İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Çeşitli Konulardaki Görüşleri Görüşme Formu” oluşturulmuştur. Bu veri toplama aracının geliştirilmesi esnasında, Türkiye İmam Hatipliler Vakfı (TİMAV, 2014) ve A. Doğan (2006) tarafından yapılan araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları dikkate alınmıştır. Oluşturulan veri toplama aracı ki-

şisel bilgiler ve görüşme sorularının yer aldığı bölüm olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik sorular içermektedir. İkinci bölümde öğrencilerin imam hatip liselerine ilişkin çeşitli konulardaki görüşlerini belirlemeye yönelik sekiz açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu görüşme formundaki bir örnek soru şu şekildedir: “İmam-Hatipli olmak ne demektir? İmam Hatip Lisesinde okuyor olmanın, sınavlara hazırlanmaktan başka bir anlamı var mıdır? Lütfen belirtiniz.”

### **İmam Hatip Lisesi Mezunlarına Göre İmam Hatip Liselerinin Dünü, Bugünü ve Yarını Anketi**

Ayrıca imam hatip lisesi mezunlarının kendi öğrencilik dönemlerine ve günümüz imam hatip liselerine dair görüşlerini tespit etmek amacıyla “İmam Hatip Lisesi Mezunlarına Göre İmam Hatip Liselerinin Dünü, Bugünü ve Yarını Anketi” geliştirilmiştir. Bu veri toplama aracı kişisel bilgiler, tercih etme sebepleri, imam hatip liselerinin dünü, bugünü ve yarını hakkındaki görüşlerini değerlendirmeye yönelik soruların yer aldığı bölüm olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm imam hatip lisesi mezunlarının kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik sorular içermektedir. İkinci bölümde imam hatip lisesi mezunlarının bu okulu tercih etme sebeplerine dair soru ve buna karşılık olarak 11 seçenek yer almaktadır. Bu soruda birden fazla tercihin işaretlenmesine ve sunulan seçeneklerin dışında kalan farklı bir seçeneğin ifade edilmesine imkân tanınmıştır. Ayrıca bu bölümde yeniden imkân tanınsa bu okulu tercih edip etmeyeceklerine dair iki seçeneğin sunulduğu bir soru da yer almaktadır. Üçüncü bölümde yer alan ve mezunların, imam hatip liselerinin dünü, bugünü ve yarını hakkındaki görüşlerini belirlemek için hazırlanan beşli Likert tipi ankette bulunan ilk on iki madde imam hatip lisesi mezunlarının öğrenci oldukları döneme; sonraki on bir madde günümüz imam hatip liselerine ve son sekiz madde ise imam hatip liselerinin geleceğine yönelik yargılar taşımaktadır. Hazırlanan veri toplama aracı, İmam Hatipliler Derneği'ne (ÖNDER) üye 3 kişiye uygulanmış, alınan dönütler sonucunda veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Uygulanacak olan veri toplama araçları için Tokat Valiliği'nden 16.02.2018 tarih ve E.3316331 sayılı iznin alınmasının ardından, imam hatip lisesi öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan iki veri toplama aracı, 07.05.2018 tarihinde saat 13.30-16.30 arasında yüz yüze uygulanmış ve o gün içerisinde alınmıştır.

İmam hatip lisesi mezunlarına yönelik olarak hazırlanan veri toplama aracı bir çevrimiçi veri toplama uygulamasına (Google Forms) yüklenmiş, ilgili kişiler mezun dernekleri ve okul grupları ile iletişim neticesinde haberdar edilmiş ve buralardan veriler alınmıştır. Uygulamalar öncesinde, araştırmanın amacından bahsedilmiş, katılımcılar tarafından yöneltilen sorulara açıklık getirilmiştir. Ayrıca kişisel bilgilerin gizli tutulacağına dair gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Veri toplama araçları ile toplanan nicel veriler SPSS 21 programına aktarılmıştır. Öğrenci ve mezunlara uygulanan veri toplama araçlarındaki, beşli Likert tipinde oluşturulmuş bölümlerden elde edilen görüşlerin aritmetik ortalamaları ile frekans ve yüzdeleri belirlenmiştir. Beşli Likert ölçeğine göre aritmetik ortalamaların değerlendirme aralıkları, “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle katılıyorum” maddelerinin 1’den 5’e kadar sayısal değer verilmesi ve aralıkların eşit kabul edilmesi sonucunda oluşturulmuştur. Buna göre, aritmetik ortalamalardan elde edilecek olan 1.00-1.80 arasındaki değer “kesinlikle katılmıyorum”, 1.81-2.60 arasındaki değer “katılmıyorum”, 2.61-3.40 arasındaki değer “kararsızım”, 3.41-4.20 arasındaki değer “katılıyorum” ve 4.21-5.00 arasındaki değer ise “kesinlikle katılıyorum” olarak kabul edilmektedir. Ayrıca veri toplama aracında bulunan açık uçlu sorularla ilgili olarak içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde takip edilen süreçlerden biri de, elde edilen veriler sonucunda araştırmacıda oluşan aşinalık neticesinde kategorilerin ortaya çıkmasıdır. Elde edilen içeriğin düzenlenmesi aşamasında kodlar ve temalardan faydalanılır. Görüşme tekniği ile elde edilen verilerin analizinde etkili olan içerik analizi sonucunda ortaya çıkan veriler yorumlanırken genel olarak frekans ve yüzde kullanılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010: 273). İçerik analizi uygulamasında, elde edilen verilerin Microsoft Office Excel 2016 programına girişinin yapılarak kodlanması, kategoriler ve buna bağlı olarak temaların belirlenmesi, kategori ve temaların ilişkilendirilmesi, elde edilen bulgulara yönelik yorumlamaların yapılması adımları izlenmiştir. Farklı veri toplama araçlarından toplanan verilerin sağlandığı katılımcılar ayırt edilebilmesi bakımından farklı biçimlerde kodlanmıştır (örn. Ö1 [öğrenci 1], G1 [görüşülen öğrenci 1], M1 [mezun 1]).

## Bulgular

Bu başlık altında amaçlarla aynı sırada olacak biçimde; (1) öğrencilerin imam hatip lisesini tercih etme sebepleri, (2) öğrencilerin imam hatip lisesinden beklentileri, (3) öğrencilerin beklentilerinin karşılanmasına yönelik memnuniyetleri, (4) öğrencilerin okulla ilgili öngördüğü değişiklikler, (5) öğrencilerin imam hatip ve imam hatiplilik kavramları hakkındaki düşünceleri, (6) imam hatip lisesi mezunlarının bu okulları tercih etme sebepleri, (7) imam hatip lisesi mezunlarının bu okulların dünü, bugünü ve yarını hakkındaki düşünceleri ve (8) imam hatip lisesi mezunlarının bu okullarda öngördüğü değişikliklere ilişkin bulgular aşağıda sunulmaktadır.

### 1. Öğrencilerin İmam Hatip Lisesini Tercih Etme Sebepleri

Öğrencilerin imam hatip liselerini tercih etme sebeplerini saptamak üzere *birinci çalışma grubunda* yer alan birden çok seçim yapabilecekleri bir tercih listesi sunulmuştur. Öğrencilerin verdikleri yanıtların frekans ve yüzdeleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tercih Sebepleri	f	%
Ailem imam hatip lisesinde okumamı istediği için bu okula kaydoldum.	131	51.57
Puanım planladığım okula yerleşmeye yetmediği için imam hatip lisesini tercih ettim.	113	44.49
Lise öğreniminin yanında dinî eğitim verildiği için bu okulu tercih ettim.	102	40.16
İmam hatip lisesinde okumayı kendim tercih ettim.	98	38.58
İnançlarımı/ideallerimi yansıttığı için bu okulu tercih ettim.	57	22.44
Okuyan/mezun olan büyüklerim tarafından tavsiye edildiği için imam hatip lisesinde okumaya karar verdim.	50	19.68
Erkekler için en uygun okul olduğunu düşündüğümden bu okulu tercih ettim.	36	14.17
İmam hatip lisesinin eğitim kalitesini duyduğum için bu okulu tercih ettim.	24	9.45
Yakın arkadaşlarım imam hatip lisesinde okuduğu için burada okuyorum.	20	7.87
Diğer	19	7.48
İkametgâhıma yakın olduğu için bu okulu tercih ettim.	18	7.09
Kızlar için en uygun okul olduğunu düşündüğümden bu okulu tercih ettim.	14	5.51
İmam hatip lisesinde okumak diğer okullara göre daha masrafsız olduğu için bu okulda okuyorum.	14	5.51

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğrencilerin imam hatip liselerini tercih etmesinde öne çıkan ilk üç sebep, aile isteği (%51.57), hedeflediği okula yerleşememek (%44.49) ve bu okulun dinî eğitim vermesi (%40.16) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu okulu kendisi seçenlerin oranı %35.58 iken inanç ve ideallerini yansıttığı için bu okulu tercih ettiğini söyleyenlerin oranı ise %22.44 olarak gerçekleşmiştir.

## 2. Öğrencilerin İmam Hatip Lisesinden Beklentileri

İmam hatip lisesinden beklentilerini belirlemek üzere öğrencilere yine çoklu seçim yapabilecekleri bir liste sunulmuştur. Öğrencilerin seçimlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Beklentiler	f	%
İmam hatip lisesinde okuyup, dinî bilgileri öğrendikten sonra din görevliliği dışında bir meslek sahibi olmak istiyorum.	144	56.69
Lise eğitimimi güvenli, huzurlu bir ortamda geçirmek istiyorum.	109	42.91
Lise eğitiminin yanında temel dinî bilgilerimi almak istiyorum.	104	40.94
Kaliteli bir lise eğitimi almak istiyorum.	97	38.19
İmam hatip lisesinde öğrenim görüp din görevlisi/ilahiyatçı olmak istiyorum.	44	17.32
Diğer	37	14.57

Tablo 2’de görüldüğü gibi, bu okulda dinî bilgileri edinmek isteyen ancak sonrasında din görevlisi olmak istemeyen öğrencilerin oranı (%56.69) ile din görevlisi olmak için bu okulu tercih ettiğini beyan edenlerin oranı (%17.32) arasında dikkate değer bir fark görülmektedir. Güvenli, huzurlu bir ortamda temel dini bilgileri öğrenmek ve kaliteli bir eğitim almak yönündeki beklentiler öne çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilere meslek dersleri, kültür dersleri öğretmenleri ile okul yönetiminden beklentilerinin neler olduğu üç ayrı açık uçlu soru ile sorulmuş, alınan cevaplar içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizi sonuçlarına göre öğrencilerin hem meslek hem de kültür dersleri öğretmenlerinden beklentileri; “eğitim-öğretimin kalitesinin artırılmasına yönelik beklentiler” ( $f_{\text{meslek}}=73$ ;  $f_{\text{kültür}}=98$ ), “sınıf yönetimine yönelik beklentiler” ( $f_{\text{meslek}}=59$ ;  $f_{\text{kültür}}=30$ ), “ders geçmeye yönelik beklentiler” ( $f_{\text{meslek}}=35$ ;  $f_{\text{kültür}}=17$ ) ve “beklentisi olmadığını belirtenler” ( $f_{\text{meslek}}=13$ ;  $f_{\text{kültür}}=14$ ) temadalarından oluşmaktadır. Öğrenciler meslek dersleri öğretmenlerine ilişkin ayrıca “mesleğe yönelik beklentiler”ini ( $f=31$ ) ifade etmiştir. Bu temaları oluşturan kodlanmış görüşlerden öne çıkan beklentiler ise “derslerin daha etkili anlatılması” ( $f_{\text{meslek}}=56$ ;  $f_{\text{kültür}}=53$ ), “öğrenciyle sağlıklı iletişim kurulması”dır ( $f_{\text{meslek}}=17$ ;  $f_{\text{kültür}}=24$ ). Öğrenciye “adaletli davranılması” ( $f=17$ ) ise meslek dersleri öğretmenlerinden bir beklenti olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin okul yönetiminden beklentileri ise “adaletli yönetim” ( $f=133$ ), “özgürlükçü disiplin uygulamaları” ( $f=68$ ), “sosyal etkinlikler” ( $f=10$ ) temalarında yoğunlaşmaktadır.

### **3. Öğrencilerin Beklentilerinin Karşılanmasına Yönelik Memnuniyetleri**

Öğrencilerin okullarından memnuniyetlerini belirlemek üzere 26 maddelik Likert tipi bir anket uygulanmıştır. Anketin genelini yansıtan birinci maddesine (imam hatip lisesinde gördüğüm eğitim-öğretimden dolayı memnunum) öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalaması “kararsızım” düzeyindedir ( $\bar{X}=2.74$ ). Bu soruya verilen olumlu cevapların (katılıyorum + kesinlikle katılıyorum) toplamı %31.49 olarak gerçekleşmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin %68.51’i imam hatip lisesinde okumaktan dolayı ya memnun değildir ya da bu konuda kararsızdır. Öğrencilerin görüşleri içerisinde aritmetik ortalaması en yüksek ilk üç madde sırasıyla “okulun temizlik konusunda eksiklikleri vardır” ( $\bar{X}=3.67$ ), “bazı arkadaşlar, sürekli olarak olumsuz davranışlarla canımı sıkır” ( $\bar{X}=3.52$ ) ve “okuldan çıkmak için sık sık saate bakarım” ( $\bar{X}=3.44$ ) olmuştur. Ortalaması en düşük ilk üç madde ise sırasıyla “okulumuzda ödüllendirmede ve cezalandırmada adil davranılır” ( $\bar{X}=1.86$ ), “okulumuzun fizikî yapısı kaliteli bir eğitim için yeterlidir” ( $\bar{X}=1.90$ ) ve “okulumuzda öğrenci beklentilerine önem verilir” ( $\bar{X}=2.29$ ) olmuştur. Öğrencilere, yine memnuniyetlerini saptamak üzere, anketin yanında tekrar tercih şansları olsa imam hatip liselerini seçip seçmeyecekleri sorulmuştur. Öğrencilerin %73.2’si ( $f=187$ ) “bugün yeniden imam hatip lisesine gelmezdim” seçeneğini tercih etmiştir.

### **4. Öğrencilerin Okulla İlgili Öngördüğü Değişiklikler**

Araştırma kapsamında cevap aranan diğer soru imam hatip lisesi öğrencilerinin okullarında gerçekleştirmek istedikleri değişikliklerin neler olduğudur. Bu soruya dair öğrencilerin görüşleri alınmış, soruya verilen cevaplar içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin imam hatip lisesinde öngördüğü değişiklikler; “yönetim uygulamaları ile ilgili değişiklikler” ( $f=134$ ), “disiplin ile ilgili değişiklikler” ( $f=68$ ), “öğretmenler ile ilgili değişiklikler” ( $f=55$ ), “sistem ile ilgili değişiklikler” ( $f=40$ ), “eğitim-öğretim ile ilgili değişiklikler” ( $f=32$ ), “fizikî şartlar ile ilgili değişiklikler” ( $f=30$ ) ve “sosyal/sportif faaliyetler ile ilgili değişiklikler” ( $f=15$ ) olarak 7 temada ifade edilmiştir. Bu temaları oluşturan kodlanmış görüşlerden öne çıkanlarsa “öğretmen kadrosunu değiştirmek” ( $f=51$ ), “okul yönetimini değiştirmek” ( $f=48$ ) ve “adaleti sağlamak” ( $f=41$ ) olarak belirlenmiştir.

## 5. Öğrencilerin İmam Hatip Liselerine İlişkin Çeşitli Konulardaki Düşünceleri

Öğrencilerin imam hatip liselerine ilişkin çeşitli konulardaki görüşlerini irdelemek üzere araştırmamızın 28 kişilik *ikinci çalışma grubuna* 8 soruluk görüşme formu uygulanmış, alınan cevaplar içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları soru sırasına göre şu şekildedir:

1. Öğrencilere ilk olarak “sizce imam hatip lisesi ne demektir?” sorusu sorulmuştur. Analizler sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun imam hatip liselerine olumlu bir anlam yüklediği görülmüştür (f=21). İmam hatip liselerine özel bir anlam yükleyen öğrencilerin öne çıkardıkları kavramlarsa “din eğitimi görmek” (f=10) ve “şuur sahibi olmak” (f= 4) olmuştur.
2. Öğrenciler “imam hatip liselerinin temel görevinin ne olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna, çeşitli beceriler edindirmek (f= 21), “manevi değerleri kazandırmak” (18) ve “hayallerimizi yıkmak” (f=2) biçiminde temalandırılan cevaplar vermişlerdir. Bu temaların öne çıkan kodlanmış görüşleri ise “dini bilgileri öğretmek” (f=17), “şuurlu nesiller yetiştirmek” (f= 7) ve “ahlaki değerleri kazandırmak” (f= 6) olmuştur.
3. Öğrencilerin çoğunluğu imam hatipli olmanın özel bir anlamı olduğunu düşünürken (f= 16) “imam hatipli olma” kavramına özel bir anlam yüklemeyen öğrenciler de vardır (f= 10). İmam hatipli olma kavramına özel bir anlam yükleyen öğrencilerin öne çıkardığı görüş ise “maneviyat kazanmak” olmuştur.
4. Öğrencilerin büyük çoğunluğu “bulduğunuz ortamlarda imam hatip lisesi olduğunuzu rahatlıkla ifade edebiliyor musunuz?” sorusuna olumlu yanıt vermiş ve olumlu reaksiyon aldıklarını ifade etmiştir (f= 21). Bunun yanında imam hatipli olduklarını söyleyemediklerini, olumsuz reaksiyon aldıklarını/algıladıklarını beyan eden katılımcılar da vardır (f= 10).
5. Öğrencilerin büyük çoğunluğu “sizce toplumun, imam hatipli öğrencilerden beklentileri nelerdir?” sorusuna olumlu anlam içeren beklentiler olduğu yönünde cevaplar vermiştir (f= 24). Bu tema altında öne çıkan beklentiler; örnek olmak (f= 7), ahlaklı olmak (f= 5), din görevlisi olmak (f= 3) ve dürüst olmak (f= 2) şekilde belirlenmiştir.
6. Öğrencilere “kendinize rehber/örnek edindiğiniz kişiler kimlerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Burada öğrenci görüşleri oldukça çeşitlenmiş, dini şahsi-

yetler (f= 12), aile bireyleri (f = 12), siyasi şahsiyetler ve devlet adamları (f= 11), yakın çevre (f= 6), kahraman olarak addedilenler (f= 5) ve fikir adamları (f= 4) tekrarlayan görüşleri içeren temalar olarak ortaya çıkmıştır. Dini şahsiyetlerde Hz. Muhammed (SAV) (f= 4), aile bireylerinde baba (f= 4), siyasi şahsiyetleri ve devlet adamlarında Alparslan Türkeş ve Muhsin Yazıcıoğlu (f= 3), yakın çevrede öğretmenler (f= 2), kahraman olarak addedilenlerde Ömer Halis Demir ve Fethi Sekin (f= 2), fikir adamlarında Ziya Gökalp (f= 2) en çok tekrarlanan örnek şahsiyetler olarak ifade edilmiştir.

7. İmam hatip lisesi öğrencilerine “imkânınız olsa, şu an dünyanın hangi sorunlarına çözüm üretmek isterdiniz?” sorusu yöneltilmiş, katılımcılar dini/ahlaki sorunlar (f= 19) ve insani sorunları (f= 18) öne çıkarmışlardır. Bunu ekonomik sorular (f= 10) ve çevre sorunları (f= 8) izlemektedir. Bu temalarda en çok tekrarlanan sorunlar ise savaş (f= 5), zulüm (f= 5), açlık (f= 4), adaletsizlik (f= 4) ve ahlaksızlık (f= 4) olmuştur.
8. Son olarak öğrencilere “İslâm dünyasının içinde bulunduğu durum hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların çoğu bu konuda olumsuz düşünceler beyan ederken (f= 16) olumlu görüşler azınlıktadır (f= 3). Olumsuz temada açık ara öne çıkan görüş “Müslümanların niteliğinin düşük olması” olarak ifade edilmiştir (f= 8). Bu görüşü bir “İslam birliği kurulamaması” izlemiştir (f= 3). Olumlu görüş bildirenler ise “umutlu” olduklarını ifade etmişlerdir (f= 2). Öğrencilerden biri bu görüşünü “*umutluyum, bir gün yeniden bu dünyaya nizami, adaleti getireceğiz (G18)*” diyerek ifade etmiştir.

## 6. İmam Hatip Lisesi Mezunlarının Bu Okulları Tercih Etme Sebepleri

Araştırma kapsamında yanıt aranan “imam hatip lisesinden mezun olanların bu okulları tercih etme sebepleri nelerdir ve bu okulları tercih etmeye yönelik şu anki eğilimleri nasıldır?” sorusuna dair *üçüncü çalışma grubunda* yer alan imam hatip lisesinden mezun olmuş katılımcıların görüşleri alınmış, tercih etme sebeplerine ilişkin veriler Tablo 3’te betimlenmiştir.

**Tablo 3:** Mezunların İmam Hatip Lisesini Tercih Etme Sebepleri

Tercih Sebepleri	f	%
Ailem imam hatip lisesinde okumamı istediği için bu okula kaydoldum.	69	29.36
İmam hatip lisesinde okumayı kendim tercih ettim.	63	26.81
İnançlarımı/ideallerimi yansıttığı için bu okulu tercih ettim.	48	20.43
Büyüklerim tarafından tavsiye edildiği için imam hatip lisesinde okumaya karar verdim.	30	12.77
İmam hatip lisesinin eğitim kalitesini duyduğum için bu okulu tercih ettim.	10	4.26



Diğer	5	2.13
İmam hatip lisesinde okumak diğer okullara göre daha masrafsız olduğu için bu okulu tercih ettim.	3	1.28
Yakın arkadaşlarım imam hatip lisesinde okuduğu için bu okulu tercih ettim.	3	1.28
Erkekler için en uygun okul olduğunu düşündüğümden bu okulu tercih ettim.	2	0.85
Kızlar için en uygun okul olduğunu düşündüğümden bu okulu tercih ettim.	1	0.43
İkametgâhıma yakın olduğu için bu okulu tercih ettim.	1	0.43

Tablo 3'teki verilerin oluşturulması sırasında, çalışma grubunda bulunan kişilerin imam hatip lisesini tercih etme sebebi olarak bir veya daha fazla tercihte bulunmalarına imkân tanınmıştır. Buna göre, kişilerin bu okulları tercih etmesinde öne çıkan üç sebep, aile isteği (%29.36), kendi isteği (%26.81) ve inanç ve ideallerini yansıtması (%20.43) olarak karşımıza çıkmaktadır. İnanç ve ideallerini yansıttığı için bu okulu tercih ettiğini söyleyenlerin oranı imam hatip lisesi mezunu kişilerde %20.43 iken, hali hazırda imam hatip lisesi öğrencisi olanlarda bu oran %8.19'dur (bkz. Tablo 1).

Aynı araştırma sorusu kapsamında mezunlara imam hatip liseleri ile ilgili deneyim ve düşüncelerinden hareketle, tekrar tercih etmeleri gerekseydi bu okulları tercih edip etmeyeceklerine dair görüşleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan 158 mezundan 152'si (%96.20) yine imam hatip lisesini tercih ederdim cevabını vermişlerdir.

## 7. İmam Hatip Lisesi Mezunlarının Bu Okulların Dünü, Bugünü ve Yarını Hakkındaki Düşünceleri

Araştırma kapsamında, “imam hatip lisesinden mezun olanların, imam hatip liselerinin geçmişteki, şimdiki ve gelecekteki durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmış, katılımcıların görüşleri beşli Likert tipinde hazırlanmış anket sorularıyla alınmıştır. Mezunların, kendi öğrencilik dönemleri hakkındaki görüşleri içerisinde aritmetik ortalaması en yüksek ilk üç madde sırasıyla “imam hatip lisesinde gördüğüm eğitim-öğretimden dolayı memnunum” ( $\bar{X}$ =4.49, kesinlikle katılıyorum), “günümüzde İmam-Hatip Liseleri daha iyi fizikî şartlara sahiptir” ( $\bar{X}$ =4.47, kesinlikle katılıyorum) ve “öğrenci olduğum dönemde imam hatip lisesi öğretmenleri gayretliydi” ( $\bar{X}$ =4.23, kesinlikle katılıyorum) olmuştur. Bunun yanında, mezunların kendi öğrencilik dönemleri hakkındaki görüşleri içerisinde aritmetik ortalaması en düşük ilk üç madde ise sırasıyla “imam hatip lisesinde okuduğumu söylemekten utanırdım” ( $\bar{X}$ =1.83, katılmıyorum), “öğrenci olduğum dönemlerde medya genel olarak imam hatip liselerine destek veriyordu” ( $\bar{X}$ =1.92, katılmıyorum) ve “gelecekte dinî eğitim

almak için İmam-Hatip Liselerine ihtiyaç kalmayacaktır” ( $\bar{X}=2.37$ , katılmıyorum) olmuştur.

İmam hatip lisesi mezunlarının, günümüz imam hatip liseleri hakkındaki görüşleri içerisinde aritmetik ortalaması en yüksek ilk iki madde sırasıyla “günümüzde imam hatip liseleri daha iyi fizikî şartlara sahiptir” ( $\bar{X}=4.47$ , kesinlikle katılıyorum) ve “günümüzde imam hatip liselerinin öğrenci sayısının artmasına rağmen kalitesi düşmüştür” ( $\bar{X}=3.94$ , katılıyorum) olmuştur. Mezunların günümüz imam hatip liseleri hakkındaki görüşleri içerisinde ortalaması en düşük ilk üç madde ise “günümüzde şuurlu bir imam hatip nesli yetişmektedir” ( $\bar{X}=2.70$ , kararsızım), “günümüzde imam hatip liseleri hiç olmadığı kadar siyasetle iç içe olmuştur” ( $\bar{X}=2.90$ , kararsızım) ve “günümüz imam hatip liselerinin, dinî eğitim açısından diğer liselerden pek farkı kalmamıştır” ( $\bar{X}=2.90$ , kararsızım) olmuştur.

İmam hatip liselerinin geleceği hakkındaki görüşler içerisinde ortalaması en yüksek ilk iki madde “imam hatip liseleri daima toplumsal birleştiricilik görevi üstlenmişlerdir” ( $\bar{X}=4.08$ , katılıyorum) ve “gelecek yıllarda imam hatip liselerinde daha kaliteli eğitim verileceğini düşünüyorum” ( $\bar{X}=3.76$ , katılıyorum) olmuştur. Bunun yanında, mezunların gelecek hakkındaki görüşleri içerisinde ortalaması en düşük ilk iki madde “gelecekte dinî eğitim almak için imam hatip liselerine ihtiyaç kalmayacaktır” ( $\bar{X}=2.37$ , katılmıyorum) ve “önümüzdeki yıllarda imam hatip liselerine olan ilgi azalacaktır” ( $\bar{X}=2.56$ , katılmıyorum) olmuştur.

## 8. İmam Hatip Lisesi Mezunlarının Bu Okullarda Öngördüğü Değişiklikler

Araştırma kapsamında katılımcılara “yetkiniz olsaydı imam hatip liselerinde neleri değiştirdiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya verilen cevaplara ilişkin içerik analizi sonuçları göre, katılımcılar “eğitim-öğretimle ilgili değişiklikler” (f=54), “öğretmenlerle ilgili değişiklikler” (f=42), “öğrencilerle ilgili değişiklikler” (f=22), “yönetimle ilgili değişiklikler” (f=20), “imam hatip liselerinin yaygınlaşmasıyla ilgili değişiklikler” (f=12) ve “disiplinle ilgili değişiklikler” (f=6) temalarında toplanan görüşler bildirmişlerdir. Bu temaların oluşturan görüşlerden en sık tekrarlananlarına göre mezunlar, müfredatın (f= 25) ve öğretmen kadrosunun (f= 24) değişmesini ve imam hatip liselerinde şuur kazandıran bir eğitim verilmesini (f= 22) istemektedir. Bir mezun bu konudaki görüşünü “*cemaatlerin kandıramayacağı bilinçte eğitim ve ibadet alışkanlığı kazandırılmasına çok önem verirdim (M2)*” şeklinde ifade etmiştir. Bir başka mezun

eğitim-öğretimle ilgili değişiklikler teması kapsamında “*Biz kaymakam, hâkim olmayı hedefliyorduk genel olarak, ben banka müfettişi oldum. Oysaki bir sinemacı, tiyatro, güzel sanatlar, gazeteci vs. olma arzusu yoktu. Hayatın her yönüne insan yetiştiren bir okul olmalı imam hatip liseleri (M85)*” diyerek görüşlerini dile getirmiştir.

## Tartışma

### Öğrencilerin İmam Hatip Lisesini Tercih Etme Sebepleri

Araştırmaya katılan imam hatip lisesi öğrencilerinin büyük çoğunluğu bu okulları ailelerinin yönlendirmesi neticesinde tercih etmişlerdir. Daha önce yapılmış araştırmalar (Aşlamacı, 2017; Ateş, 2016; A. Doğan, 2006; Karateke, 2010; Korkmaz, 2013; Özcan, 2010; Özensel ve Aydemir, 2016; Türkmen Gül, 1998; Ünal 2008; Ünlü, 1999), öğrencilerin imam hatip lisesini tercih etmelerinde en çok kendi isteklerinin ve aile isteğinin etkili olduğunu göstermiştir. Çakır ve diğerleri (2004) ile Karacoşkun (1994) tarafından yapılan çalışmalar da öğrencilerin bu okulları kendi istekleri ile tercih ettiklerini göstermektedir. Cebeci (1995) ise, imam hatip lisesi öğrencilerinin bu okulları dini bilgileri daha iyi öğrenme arzusu içerisinde tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu çalışmada ise, öğrencilerin imam hatip lisesini tercih etme sebeplerinin ilk beşinin aile etkisi, istediği okula yerleşememe, dinî eğitim verilmesi, öğrencinin kendi isteği, inanç/ideali yansıtması şeklinde sıralandığı görülmektedir. Buna göre araştırmadan elde edilen bulgular, bahsi geçen araştırmalarda elde edilen bulgulardan farklılaşarak, öğrencilerin bu okulları tercihlerinde aile yönlendirmesinin etkisini artırdığını ve *istediği okula yerleşememe* gibi yeni bir etkinin ortaya çıktığını göstermiştir. Kendi istekleri dışında (aile isteği, istediği okula yerleşememe) bir etki ile bu okullara kaydolun öğrencilerin, mevcut öğrencilerin üçte birinden fazlasını oluşturuyor olması önemlidir. Özellikle ortaöğretim kurumlarına öğrenci yerleştirmek amacıyla yapılan merkezî sınavlar neticesinde elde edilen puanların, öğrencilerin yerleşmeyi hedefledikleri okullara yetmemesi sonucunda zoraki olarak bu okullara yönelmelerine neden olduğunu gösteren sonuca ulaşılması, bu okullar üzerinde nicelik-nitelik dengesi çerçevesinde yapılan tartışmalara ışık tutması açısından dikkate değerdir. Bu bulgu yorumlanırken, bu araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin tamamının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemiyle yerleştirildiği unutulmamalıdır. TEOG’un oluşturduğu bu etki yeni ortaöğretime yerleştirme sistemi ile belli ölçüde kı-

rılmıştır. Yeni yerleştirme sisteminde öğrenci tercihlerini etkileyen unsurların neler olduğu ileriki araştırmalarda ele alınabilir. Aşlamacı (2017) da TEOG ile yerleşen öğrenciler ile yaptığı araştırmasında, bazı öğrencilerin sistemin yönlendirmesi ve puan yetersizliği gibi sebeplerle bu okulu tercih etmek zorunda kaldıklarını ortaya koymuştur. Özdemir ve Karateke (2018) ise, bu okulların tercih edilmesinde aile isteğinin en etkili sebep olarak öne çıktığını belirtmekle beraber, öğrencilerin yaklaşık yarısının tercih sürecinde aileleriyle görüş ayrılığı yaşadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğunun sınav puanını öğrendikten sonra bu okulları tercih etmeye karar verdiklerini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada, öğrencilerin yarıdan fazlasının ilk tercihinin imam hatip lisesi olmadığı, farklı lise türüne yerleşemedikleri için bu okula kaydoldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Yine bu doğrultuda, Görmez ve Coşkun (2015) tarafından yapılan çalışma, öğrencilerin sistem tarafından tercih etmedikleri veya tercih etmek zorunda kaldıkları okullara yerleştirildiklerine dair bulguları ortaya koymuştur. Görmez ve Coşkun (2015), 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan TEOG sistemi ile birlikte tüm öğrenci ve okul türlerinin tercih havuzuna dâhil edildiği yerleştirme sürecinin böyle bir etkiye sebep olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, sayıları hızla artan imam hatip liselerinin tercih havuzunda önemli bir yere sahip olmasını sağlamıştır. Ayrıca, sisteme dâhil olan öğrenci sayısının da artmış olmasıyla, tercih ve yerleştirme sürecinde istek dışı kurumlara yerleştirmeler meydana gelmiştir. Bu etkinin bir sonucu olarak, esas sebep olmasa da, sistem yönlendirmesinin öğrencilerin bu okulu tercihinde göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür. Belirtildiği gibi artık TEOG kaldırılmış, artık yeni bir ortaöğretime yerleştirme sistemi yürürlüğe konulmuştur. Yeni sistemin yerleştirme uygulamalarına ilişkin ilk gözlemler ve dönütler olumlu görünse de durumu görünümünü verilere dayalı olarak ortaya koyacak çalışmalara gereksinim duyulduğu değerlendirilmektedir. Bunun yanında, bir ideal veya inancı önceleyerek bu okulu tercih ettiğini belirten öğrencilerin azınlıkta kaldığı görülmektedir. Bu durum, “imam hatiplilik”, “şuurlu gençlik”, “dindar nesil”, “imam hatip nesli” gibi kavramlarla ifade edilen ve belirli bir ulvî amaç çerçevesinde, topluma hizmet bilinciyle hareket etmeyi salık veren “imam hatiplilik” şuuru hakkında düşündürücü bir sonuç olarak görülmektedir.

## Öğrencilerin İmam Hatip Lisesinden Beklentileri

Araştırmaya katılan imam hatip lisesi öğrencileri, bu okullardan dinî bilgileri edinmeyi beklemektedir. Karateke (2010) tarafından yapılan çalışmada ise, öğrenciler dinî bilgileri daha iyi öğrenmenin yanında, bunları uygulamaya dönük imkânlar beklediklerini belirtmişlerdir. Ateş (2016) imam hatip lisesi öğrencilerinin beklentilerini belirlemeye ilişkin çalışmasında, öğrencilerin dini bilgileri öğrenme beklentisi içinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulguları destekler mahiyetteki bu çalışmaların yanı sıra, A. Doğan (2006) da, öğrencilerin bu okullardan beklentilerinin genel olarak kaliteli eğitim sunulması üzerine yoğunlaştığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre, öğrencilerin kaliteli eğitim beklentileri hem dinî/meslekî hem de genel eğitime yöneliktir. Bu noktada, bu okulları dinî bilgileri edinmekte bir araç olarak gören ve bu ihtiyacı karşılamak beklentisi içinde olanların oranının, din eğitiminin göz ardı edilemez bir ihtiyaç olduğunu gösterdiği söylenebilir. Din eğitimi almak için imam hatip lisesini tercih ettiğini belirten öğrencilerin oranı aynı zamanda, diğer ortaöğretim kurumlarında seçmeli dersler üzerinden genişletilmiş olan dinî içerikli derslere rağmen, bu okulların din eğitimi konusunda öncelikli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Hem katılımcı öğrencilerden hem de mezunlardan alınan veriler beraber değerlendirildiğinde, bireylerin din eğitimine yönelik taleplerini karşılamak için, imam hatip liselerini çoğunlukla alternatifsiz görmelerinin etkisiyle bu okullara yöneldikleri görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç da, imam hatip lisesi öğrencileri içerisinde din görevlisi olmayı hedefleyenlerin azınlıkta olduğudur. 2000 öncesi çalışmalarda (örn. Türkmen Gül, 1998; Ünlü, 1999), bu okullardan mezun olduktan sonra din görevlisi olmak isteyenlerin, imam hatip lisesi öğrencilerinin en az yarısını oluşturduğu görülmektedir. Araştırma bu yönüyle önceki çalışmalardan farklılaşmıştır. İmam hatip lisesi mezunlarının meslek grupları, imam hatip lisesi öğrencilerinin din görevlisi olma konusundaki isteksizliği ve bu okuldan dinî bilgileri edinmeye yönelik beklentileri beraber değerlendirildiğinde, bu okullardan mezun olanların din görevlisi olma oranlarının düşük olması daha anlaşılır hâle gelmektedir. Bu durum, geçmişten günümüze, imam hatip lisesi öğrencilerinin bu okullarda gördükleri eğitimden sonra din görevlisi olmadıklarına yönelik yapılan eleştiriler açısından dikkate değerdir. Ancak, bu noktada din görevliliğinin meslek olarak seçilmemesinden ziyade, bu okulların din eğitimi konusunda alternatifsiz görülmelerinden hareketle bir değerlendirme yapılması daha kabul edilebilir görülmektedir. Bir başka deyişle, beklenti-

leri dinî bilgileri edinmek olan öğrencilerden, sadece din görevlisi olmalarını beklemek ve bu yönde eleştiriler geliştirmek, bu konudaki tartışmaların yanlış bir zemin üzerine bina edildiğini düşündürmektedir.

İmam hatip lisesi öğrencileri meslek dersleri öğretmenlerinden eğitim-öğretimin kalitesinin artırılmasına dair beklenti içindedirler. Özellikle, meslek derslerinin yeterince etkili anlatılmadığı görüşünün öğrenciler arasında yaygın olduğu görülmektedir. Benzer durum kültür dersleri öğretmenlerinden beklentiler için de geçerlidir. Bunun yanında, eğitim-öğretimin kalitesinin artırılmasına yönelik beklenti daha yüksek orandadır. Her iki öğretmen grubuna yönelik beklentiler değerlendirildiğinde, öğrencilerin imam hatip lisesinde sunulan eğitim-öğretimin kalitesini yeterli görmedikleri anlaşılmaktadır. Aşlamacı (2017) çalışmasında, meslek dersi öğretim sürecinin imam hatip lisesi öğrencilerinin beklentilerine yeterince cevap veremediğini belirlemiştir. Karateke (2010) ise, imam hatip lisesi öğrencilerinin, meslek ve kültür dersleri öğretmenlerinden kendileri ile daha fazla ilgilenmeleri yönünde beklenti içerisinde olduklarını belirtmiştir. Bu yönüyle araştırma, daha önce yapılmış çalışmalarla aynı yönde sonuçlar ortaya koymuştur. Ayrıca öğrenciler, okul yönetimi tarafından adil yönetilmeyi beklemektedirler. Öğrencilerin, okul yönetiminin uygulamaları sırasında, kişiler arasında yeterince adil davranılmadığı vurgusunu sıkça tekrarladıkları görülmüştür.

### **Öğrencilerin Beklentilerinin Karşılanmasına Yönelik Memnuniyetleri**

İmam hatip lisesi öğrencileri genel olarak okul şartlarından memnun görünmemektedir. Öğrencilerin büyük kısmı yeniden liseye kayıt yaptıracak olsalar imam hatip lisesine gelmeyeceklerini ifade etmiştir. Bu sonuç, bu öğrencilerin okula olan aidiyetlerini yitirdikleri şeklinde de yorumlanabilir. Öğrencilerin, memnuniyet düzeylerini belirlemeye yönelik olarak kendilerine yöneltilen olumlu önermelerden hiçbirine katılmamış olmaları, olumsuz önermelere ise genel olarak katılmış olmaları bu kanaati kuvvetlendirmektedir. Aşlamacı (2017) tarafından yapılan çalışmada ise, imam hatip lisesi öğrencilerinin yarısının okullarından memnun olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu konuda daha önce yapılmış olan çalışmaları dikkate alarak yaptığı incelemelerde Aşlamacı (2017), 28 Şubat süreci ve öncesinde %80 üzerine ulaşacak kadar yüksek olan memnuniyet oranının, özellikle 2014 ve 2016 yıllarında yapılan çalışmalarda, dikkat çekici biçimde %50-55'e kadar düştüğünü belirtmiştir. Aşlamacı tarafından belirtilen durumu destekler bir çalışma da Korkmaz (2013) tarafından yapıl-

mıştır. Bu çalışmaya göre, okulundan memnun olduğunu belirten öğrenci oranı %60.90'dır. Korkmaz (2013), öğrencilerin memnun olma durumlarını daha çok dinî eğitim alabilmeleri ile ilişkilendirdiklerini belirtmiştir. Yaklaşık %40'ının okullarından memnun olmadığını belirten Korkmaz, bu durumun öğrenciler tarafından öğretmenlerle ilişkilendirildiğini belirtmiştir. Arpacı ve Yıldırım'ın (2014) çalışması ise öğrencilerin okullarından memnun olduklarını göstermektedir. Çakır ve diğerleri 2004 yılında 59 öğrenci ile yaptıkları görüşme sonucunda imam hatip lisesinde okuduğu için pişman olan kimseye rastlamadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin okullarından memnun oldukları söylenebilir. İmam hatip lisesi öğrencilerinin beklenti ve sorunlarını belirlemeye yönelik olarak yaptığı çalışmada Ünlü (1999), öğrencilerin okullarından memnun olduklarını (%83.93) belirlemiştir. Aynı yöndeki bir başka çalışmada Türkmen Gül (1998) tarafından elde edilen sonuç yine öğrencilerin okullarından memnun oldukları (%80.8) yönündedir. İmam hatip lisesi öğrencilerinin okullarına karşı duydukları memnuniyeti tespit etmeye yönelik olarak yapılan diğer araştırmalarda da (Akdoğan, 1994; Karacoşkun, 1994; Kula, 1986) öğrencilerin okullarından büyük oranda memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, daha önce yapılmış olan çalışmalara bakıldığında, yıllar içerisinde imam hatip lisesi öğrencilerinin okullarına yönelik memnuniyet düzeylerinde dikkate değer düşüş meydana geldiği görülmektedir. Bu durum, Aşlamacı'nın (2017) bu yönlerdeki tespitini doğrulamaktadır.

Bu çalışmada ise, imam hatip lisesi öğrencilerinin okullarından memnun olma durumlarının dörtte bir oranına kadar düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında, okullarında temizliğin yeterli düzeyde olmaması, bazı arkadaşlarının can sıkıcı olumsuz davranışlar sergilemeleri, okulda sunulan akademik eğitimin kaliteli olmaması, idareci ve öğretmenlerini özverili görmemeleri, idareci ve öğretmenlerin davranışlarını kendilerine örnek teşkil edecek düzeyde görmemeleri gibi düşüncelerin öğrenciler arasında sıklıkla paylaşılmasının etkili olduğu görülmüştür. Bu durumun ortaya çıkmasında etkili olan bir diğer sebebin, öğrencilerin bu okulları tercihlerinde etkili olan faktörler olduğu göz önüne alınmalıdır. Her ne kadar okuldan duyulan memnuniyetsizliğin tamamını açıklayamasa da, öğrencilerin yaklaşık üçte birinin kendi istekleri dışındaki bir etki ile bu okullara gelmiş olmaları, memnun olmama durumunun bir kısmının ön kabul ile gerçekleşmiş olabileceğini düşündürmektedir. Sonuç olarak görülmektedir ki, imam hatip lisesi öğrencilerinin memnuniyet düzeyindeki düşüş devam etmektedir.

## **Öğrencilerin Okulla İlgili Öngördüğü Değişiklikler**

İmam hatip lisesi öğrencileri okullarına yönelik özellikle yönetim uygulamalarıyla ilgili değişiklikler öngörmektedirler. Buna göre, öğrenciler özellikle okul yönetimini değiştirilmesini ve kendilerine adaletli davranılması gerektiğini düşünmektedir. Bunun yanında, öğrenciler öğretmen kadrosunun da değiştirilmesini istemektedir. Yine öğrencilerin okullarında disiplinin sağlanacağı biçimde değişiklik istemeleri de dikkat çeken bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır.

## **Öğrencilerin İmam Hatip Liselerine İlişkin Çeşitli Konulardaki Görüşleri**

İmam hatip lisesi öğrencileri, “imam hatip lisesini” dinî/manevî değerler ile ilişkili görmektedirler. Öğrencilerin, dinî bilgileri öğretmeyi bu okulların temel görevlerinin başında gördükleri belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin bu okullardan beklentileri ile ilgili bulgular ile aynı yöndedir. Elde edilen bulgular, bu okulların çeşitli beceriler edindirmeye yönelik görevlerinin yanında, manevî değerleri kazandırmaya yönelik görevleri olduğunu da düşünen öğrencilerin varlığını göstermektedir. Ünlü (1999), “imam hatip lisesi nasıl olmalı?” sorusunu yönelttiği imam hatip lisesi öğrencilerinden yaygın olarak, ismine yakışır biçimde dürüst, çalışkan, ahlâklı öğrenciler yetiştiren, meslek eğitimi öncelikli olmak üzere her yönüyle kaliteli eğitimin verildiği bir yer olması gerektiğini vurgulayan cevaplar almıştır. Öğrencilerin, meslekî derslerin önceliğine vurgu yapmaları sebebiyle dinî ve özellikle vurguladıkları değerler itibarıyla da manevî yönlerini öne çıkararak, imam hatip lisesini dinî/manevî bir çerçevede değerlendirdikleri söylenebilir. Arpacı ve Yıldırım (2014), imam hatip lisesi öğrencilerinin imam hatip lisesi kavramını şekillendiren ve hedefe ulaştıran olarak algıladıklarını, buna göre imam hatip lisesinin öğrenciler tarafından güven verici olarak algılandığını tespit etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin bu okulların dinî bilgilerin öğrenildiği yer olduğuna dair kanaate sahip oldukları da belirlenmiştir. Arpacı ve Yıldırım (2014) bu durumu, öğrencilerin bu okullara yüklenen misyonun farkında oldukları biçiminde yorumlamıştır. Buna göre, çalışmadan elde edilen sonuç bu yönüyle, daha önce yapılmış çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

İmam hatip lisesi öğrencileri “imam hatiplilik” kavramını dinî/millî/manevî değerlerle açıklamışlardır. Bunun yanında, bu kavramın her ne kadar öğrenciler tarafından önemli olarak ifade edildiği görülse de, bunun aksini belirten öğren-



cilerin çokluğu da dikkate değerdir. Bu durum, bu okulları kendi isteği dışında tercih etmek zorunda kalan öğrencilerin varlığı ile açıklanabilir görülmektedir. Öğrencilere imam hatip lisesi öğrencisinin nasıl olması gerektiğine dair soru yönelten Ünlü'nün (1999) aldığı yaygın cevaplar, bu kimliğin okulunu ve taşıdığı kimliği iyi şekilde temsil eden, şuurlu, dinî yönü gelişmiş, topluma örnek olacak davranışlar sergileyen bir yapıda olması gerektiğini göstermiştir. Ünlü (1999) ayrıca, öğrencilerin dinî kimlikleri ile vatanlarına ve milletlerine hizmet etmeyi istediklerini belirterek, bu okul ve öğrencilerle daha önce ilişkilendirilen dinî ve manevî değerlere millî değerleri de eklemiştir. İmam hatiplilik ile ilişkili olarak kabul edilebilecek bir çalışma Aşlamacı (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin okulları ile ilgili aidiyet düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre, öğrencilerin yaklaşık beşte üçü kendisini imam hatip lisesine ait hissetmektedir. Özensel ve Aydemir (2016: 124) ise araştırmalarında, imam hatipli olmanın aidiyet kaynağını, imam hatip öncesinde Kur'an kursu eğitimi ve dindar aileye mensup olma olarak belirtmişlerdir. Arpacı ve Yıldırım (2014) tarafından yapılan çalışmada ise, öğrencilerin ürettikleri metaforlar üzerinden, sorumluluk ve farkındalık duygusuna sahip oldukları öne sürülerek, bunun öğrencilerin imam hatipli olma ve imam hatip şuru kavramlarına yönelik bilinç taşıdıkları anlamına geldiği belirtilmiştir. A. Doğan (2006) çalışmasında, imam hatip lisesi öğrencileri tarafından imam hatipli olmak kavramının iyi, ahlaklı, dürüst, iffetli ve hürmetkâr olmak ile vatanına, milletine faydalı insan olmak şeklinde ifade edildiğini belirtmiştir. Çakır ve diğerleri (2004) tarafından öğrenci, öğretmen ve mezunların imam hatiplilik olgusu üzerine görüşlerinin alındığı çalışmada, imam hatipliliğin milliyetçi-muhafazakâr kavramlarla ifade edildiği belirlenmiştir. Ayrıca, imam hatipli olmanın katılımcılar tarafından bazı değerleri temsil etmek olarak anlaşıldığının vurgulandığı çalışmada, bu sebeple toplum içerisindeki davranışlara azami şekilde dikkat edilmesinin gerektiği de katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

İmam hatip lisesi öğrencileri, imam hatipli olduğunu toplum içinde ifade edebildiklerini, bu durum karşısında olumlu, olumsuz tepkiler aldıklarını belirtmişlerdir. Aşlamacı (2017) ve Karateke (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da, öğrencilerin imam hatip lisesi öğrencisi olduklarını rahatlıkla ifade edebildikleri sonucu çıkmıştır. Araştırma bu yönüyle daha önce yapılmış çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

İmam hatip lisesi öğrencileri, toplumun imam hatip lisesi öğrencilerinden beklentilerinin olumlu yönde olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Benzer

sonuç A. Doğan (2006) tarafından yapılan çalışmada da görülmektedir. Sonuç olarak, imam hatip lisesi öğrencileri, toplumun kendilerinden dinî ve ahlâkî bir takım beklentiler içerisinde olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuçların ortaya çıkmasında, ülkenin siyasî yöneliminin daha önceki dönemlere göre farklılaşması ve buna bağlı olarak özellikle medyanın bu okullara yönelik bakış açısının değişiklik göstermesi gibi etkenlerin etkili olduğu ileri sürülebilir. Bu noktada, özellikle medyanın 28 Şubat sürecinde izlediği yayın politikasının, toplumun bu okullara yönelik kanaatlerinin oluşmasında üstlendiği rol göz ardı edilmemelidir (A. E. Doğan, 2006; Tunahan, 2015).

İmam hatip lisesi öğrencilerinin kendilerine örnek/rehber olarak gördükleri şahsiyetler genel olarak dinî/millî/manevî değerleri temsil eden kişilerdir. Bunun yanında, imam hatip lisesi öğrencilerinin kendilerine örnek/rehber olarak benimsedikleri şahsiyetler arasında Hz. Muhammed'in (SAV) dile getirilme sıklığının diğer şahsiyetlerle benzer düzeyde olması düşündürücüdür. Toplumda, bu okulların dinî eğitim sunma vasfı ile öne çıkmış olması ve öğrencilerin de bu okulları dinî eğitim için alternatifsiz olarak görmeleri ve tercih sebebi olarak beyan etmiş olmalarına rağmen, Hz. Muhammed'i (SAV) rehber/örnek addedenlerin azlığı çelişki olarak görülmektedir. Bu okulu inanç ve ideallerini yansıttığı için tercih ettiğini belirten öğrencilerin azlığı, yani toplum içerisinde bu okullara yüklenen misyonun farkında olarak, şuurlu biçimde tercihte bulunan öğrencilerin az olmasının da bu tablonun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu durumun, imam hatiplilik kimliğinin yeniden üretilmesi sürecinde, Mermutlu'nun (2008) belirttiği gibi muhafazakâr kesimin dünyevileşmesinin bir sonucu olarak ortaya çıktığı öne sürülebilir.

İmam hatip lisesi öğrencilerinin öncelikli olarak çözülmesi gereken dünya sorunlarına yönelik düşünceleri, dinî/ahlâkî sorunlar ve insanî sorunlar etrafında toplanmıştır. Öğrenciler tarafından savaş, zulüm, ahlâk ve adalet kavramlarının öncelikli olarak dile getirilmiş olduğu görülmektedir. Özellikle dinî ve ahlâkî sorunların sıklıkla dile getirilmiş olması, alınan dinî eğitim vasıtasıyla hayatı anlamlandırma çabası içinde olduklarını düşündürmektedir. Buna göre diğer sorunların da, dinî ve ahlâkî çöküntünün bir sonucu olarak görüldüğü söylenebilir. Ayrıca, İslâm dünyasının içinde bulunduğu durumu olumsuzluklarla ilişkilendiren öğrencilerin çoğunlukta olması, bu yöndeki tartışmalara kaynaklık eden düşüncelerin öğrenciler tarafından da paylaşıldığını göstermektedir.

Tüm bu sonuçlardan elde edilen bilgiler doğrultusunda, öğrencilerin imam hatip liselerine ilişkin çeşitli konulardaki sorulara genel olarak dinî/millî/ma-

nevî değerler çerçevesinde cevaplar verdiği görülmektedir. Bu durum önceki çalışmalarda (Akşit ve Coşkun, 2005: 394; Aşlamacı, 2017; Çakır ve diğerleri, 2004; A. Doğan, 2006; Gökaçtı, 2005; Macit, 2014; Mermutlu, 2008; Özensel ve Aydemir, 2016; Subaşı, 2004; Ünlü, 1999) ortaya çıkan, imam hatipliliğin milliyetçi/muhafazakâr değerler çerçevesinde şekillendiği yönündeki söylemleri kuvvetlendirmektedir.

### **İmam Hatip Lisesi Mezunlarının Bu Okulları Tercih Etme Sebepleri**

İmam hatip lisesi mezunlarının bu okulu tercih etme sebeplerinin aile isteği ve kendi tercihleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sebeplerle bu okullara kaydolduğunu belirten mezun oranının, günümüz öğrencilerinden yine aynı sebeplerle bu okula kaydolanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında, bir ideal veya inancı önceleyerek bu okulu tercih ettiğini belirten mezun oranı da, günümüz öğrencilerinin aynı yöndeki oranından yüksektir. Bir başka deyişle, çoğunluğunu 2000 yılı öncesinde imam hatip lisesine kaydolmuş kişilerin oluşturduğu mezunlardan elde edilen verilere bakıldığında, bu okulları tercih etme sebepleri yönünden, günümüz imam hatip lisesi öğrencilerine göre, “ideal/şuur/ülkü” sahibi olma kıstasını daha fazla dikkate aldıkları görülmektedir. Bu durum, “imam hatiplilik” olarak nitelendirilebilecek bilincin, imam hatip kurumları ve bu okul öğrencileri için daha sıkıntılı geçtiği düşünülen yıllarda, günümüze oranla daha etkili olduğunu düşündürmektedir.

İmam hatip lisesi mezunların bu okullarla ilgili deneyimleri sonucunda, bu okullara yönelik olumlu bir tutum içerisinde buldukları görülmektedir. Tekrardan tercih etme hakkı olsa bu okulları tercih etmeyeceğini ifade eden günümüz imam hatip lisesi öğrencilerinin aksine, mezunların neredeyse tamamı tercihlerini yine bu okullardan yana kullanacaklarını beyan etmişlerdir. Bu durum, mezunların bu okulla ilgili bir mensubiyet hissini halen taşıdıkları şeklinde anlaşılmaktadır. Mezunların imam hatip liselerini tekrar tercih edip etmeyeceğine dair kanaatlerini alan Cebeci (1989), büyük çoğunlukla bu okulların tekrar tercih edileceği sonucuna ulaşmıştır. Yaklaşık 30 yıl arayla benzer soruyu soran iki araştırmanın benzer bu bulgusu, imam hatip liselerinin mezunlarında istikrarlı biçimde aidiyet (ya da memnuniyet) oluşturabildiği biçiminde yorumlanabilir. Halen öğrenci olanların ya da yeni mezunların okullarına gelecekte nasıl yaklaşacakları ise gelecek araştırmalar için işlevsel bir araştırma sorusu olabilir. Bunun yanında mezunlara göre, toplum günümüzde imam hatip liselerine kendi dönemlerine göre daha olumlu bakmaktadır. Yani, kendi öğrencilik dönemleri-

ne göre, günümüz toplumunda imam hatip liselerine yönelik genele yayılmış bir olumsuzluk olmadığı kanaatindedirler. İmam hatip lisesi mezunları, günümüz öğrencilerinin aksine, kendi dönemlerinde imam hatip lisesinin sunduğu eğitim-öğretimden yüksek düzeyde memnundurlar. Cebeci (1989) de, imam hatip lisesi mezunlarının bu okullarda okumaktan yüksek düzeyde memnun olduklarını ortaya çıkarmıştır. Her iki çalışma arasında benzerlik görülmektedir.

### **İmam Hatip Lisesi Mezunlarının Bu Okulların Dünü, Bugünü ve Yarını Hakkındaki Düşünceleri**

Ayrıca, mezunlar kendi öğrencilik dönemlerindeki öğretmenlerini de gayretli olarak nitelemişlerdir. Bunun yanında, kendi öğrencilik dönemlerinde imam hatip lisesinde okuduklarını rahatlıkla ifade edebildiklerini de belirtmişlerdir. Günümüzde imam hatip liselerinin öğrenci sayısının artmasına rağmen kalitesinin düştüğü fikrini savunan mezunlar, günümüz okullarında fizikî şartların iyi, ancak öğrenci ve eğitim kalitesinin düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Mezunlar, günümüz imam hatip liselerini, dinî değerleri önceleyen bir eğitim kurumu olarak tanımlayamamaktadırlar. Toplumda dinî kavramlarla özdeşleşmiş bir imaja sahip olmasına rağmen, mezunların günümüz okullarını bu şekilde tanımlamakta kararsız kalmasının nedeni, kendi öğrencilik dönemlerinde içinde buldukları şartları, idealler ve değerler yönünden daha olumlu görüyor olmalarıyla açıklanabilir. Günümüzde siyasilerin söylem ve davranışlarının imam hatip liselerine olan ilgiliyi artırdığını belirten mezunlar, bu okulların siyasetle ilişkilerinin geçmiş dönemlere göre daha kuvvetli olduğu konusunda belirgin bir kanaate sahip değildirlere.

İmam hatip lisesi mezunlarına göre gelecekte, din eğitimi konusunda imam hatip liseleri alternatifsiz olacaklardır. Aynı zamanda, onlara göre toplumun imam hatip liselerine daima ihtiyacı olacaktır. Gelecekte bu okulların toplumsal birleştiricilik rolünü devam ettireceğini ve bu okullarda daha kaliteli eğitim verileceğini düşünen mezunlar, imam hatip liselerinin şuurlu nesil yetiştirme konusunda ise geleceğe dair kararsızlık içindedirler. Gelecekte imam hatip liselerinin önüne yeni engeller konulup konulmayacağına yönelik önerme de kararsızlıkla karşılanmıştır. Bu sonuç ise, katılımcıların geçmiş dönemin tecrübelerinin oluşturduğu tedirginliklerini taşıdıklarını göstermektedir. Çakır ve diğerleri (2004) tarafından yapılan çalışmada, imam hatip lisesi mezunlarının bu okulların geleceği hakkındaki görüşleri alınmıştır. İmam hatip lisesi mezunları ile görüşme şeklinde yapılan çalışmada, bu konudaki mezun görüşlerinden

bazılarına yer verilmiştir. Çalışmada, mezunların geneli bu okulların geleceği hakkında umutlu görünmektedirler. Bunun yanında, imam hatip lisesi mezunlarından bazıları, bu okulların miadının dolduğunu ve geleceklerinin olmadığına dair görüş belirtmişlerdir. Belirtilen olumsuz görüşlerin özellikle, o dönemde henüz çözüme kavuşturulmamış olan ve imam hatip lisesi öğrencilerinin üniversiteye girişlerinde olumsuz etkiye sebep olan katsayı uygulamasının devam ediyor olmasından ötürü ortaya çıktığı değerlendirilebilir.

### **İmam Hatip Lisesi Mezunlarının Bu Okullarda Öngördüğü Değişiklikler**

İmam hatip lisesi mezunlarının bu okullarda yapılmasını gerekli gördükleri öncelikli değişiklikler eğitim-öğretim ile ilgilidir. Bu sonuç, kendi dönemlerindeki eğitim-öğretimin kalitesini, günümüz öğrencilerinin aynı yöndeki değerlendirmelerine göre, daha yüksek düzeyde görmeleri ile de ilişkili görülmektedir. Çakır ve diğerleri (2004) tarafından yapılan çalışmada ise, imam hatip liselerinin niteliğindeki fark edilir düşüşü önemli ve çözüm üretilmesi gerekli bir sorun olarak belirten mezunlar, bu durumun sebebini katsayı uygulaması sonucunda bu okullara öğrenci teminindeki zorluklar olarak belirtmişlerdir. 2004 yılında gerçekleştirilmiş olan çalışmada, uygulanmaya devam eden katsayı uygulamasının bir sonucu olarak üniversite öğrenimini önceleyen öğrencilerin imam hatip liselerini tercih etmemelerinin bir sonucu olarak bu okulların kayıtlı öğrenci sayılarında düşüşler yaşanmıştır. Bunun bir sonucu olarak, özellikle öğrencilerin kendi isteklerini tam olarak yansıtmayan biçimde bu okullara kaydedilmesi veya lise öğrenimini düşünmeyenlerin sırf okul kapanmasını diye kaydedilmesi gibi sebeplerden ötürü bu okulların niteliğinde gerilemeler yaşanmıştır. Buna göre, Çakır ve diğerleri (2004) tarafından çalışmanın yapıldığı dönemde değişik etkiler sonucu ortaya çıkan nitelik tartışmalarının farklı sebeplerle devam ettiği görülmektedir. O dönem için niceliksel küçülmeye bağlı olarak yaşanan nitelik tartışmalarının yanında, günümüzde niceliksel büyümeye bağlı olarak yaşanan nitelik tartışmalarının varlığından söz etmek mümkündür. Bu hususta mezunlar, imam hatip liselerinin kontrolsüz biçimde her yere yaygınlaştırılmasının niteliği düşürdüğünü ve bu okulların değerinin azalmasına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Bu yönüyle çalışma, Çakır ve diğerleri (2004) tarafından yapılan çalışmayla benzer yönde sonuçlara ulaşmıştır.

## Sonuç

Sonuç olarak, imam hatip lisesi öğrencilerinin bu okulları daha çok kendileri dışındaki etkenlerle tercih ettiği görülmektedir. Bununla birlikte öğrenciler, lise öğrenimiyle birlikte dini bilgileri de edinmek amacıyla bu okullara gelmektedir. Öğrencilerin genel anlamda okullarından bir memnuniyetsizlikleri olduğu dikkat çekmektedir. Öğrenciler bu noktada okul yönetimlerinden beklenti içindedirler. Mezunların görüşleri ile birlikte ele alındığında geçmişten günümüze imam hatip liselerinin daha iyiye gitmediği değerlendirilebilir. Anlaşılan odur ki, toplumun önemli bir kesiminin ve bu okulların öğrencilerinin beklentilerini karşılamak adına imam hatip liselerinde makro ve mikro düzeyde nitelik odaklı politikalar izlenmesi, okul ve öğrenci sayısı yerine bu okulların süreçlerine ve çıktılarına odaklanılması daha işlevsel bir yaklaşım olacaktır.

## Kaynakça

- Akıncı, A. (2013). Türk siyasal hayatında 1980 sonrası darbeler ve e-muhitira. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 39-58.
- Akdoğan, A. (1994). *İmam-hatip liselerinde okutulan hadis dersi programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Akşit, B. ve Coşkun, M. K. (2005). Türkiye'nin modernleşmesi bağlamında imam-hatip okulları. T. Bora, M. Gültekingil (Ed.), *Modern Türkiye'de siyasi düşünce* İçinde (s. 394-410). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Arpacı, M. ve Yıldırım, C. (2014). İmam hatip lisesi öğrencilerinin, “imam hatip lisesi” ve “imam hatip liseli olmak” kavramlarına yönelik görüşlerinin metafor analizi yoluyla incelenmesi (Diyarbakır örneği). *Toplum Bilimleri Dergisi*, 8(15), 135-152.
- Aşlamacı, İ. (2017). *Öğrenci ve öğretmenlerine göre imam-hatip liseleri: Profiller, algılar, memnuniyet, aidiyet*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.
- Ateş, P. (2016). *İmam hatip lisesinde okuyan öğrencilerin imam hatip lisesini tercih nedenleri ve beklentileri (Gaziantep örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Cebeci, S. (1989). *Orta öğretimde meslekî din eğitiminden mezun olanların yönelişleri ve sebepleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cebeci, S. (1995). İmam-hatip liselerinin öğrenci yapısı ve bunun sosyal gelişme açısından değerlendirilmesi. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 111-120.
- Çakır, R., Bozan, İ. ve Talu, B. (2004). *İmam hatip liseleri: Efsaneler ve gerçekler*. İstanbul: TESEV Yayınları.
- Çarkoğlu, A. ve Kalaycıoğlu, E. (2009). *Türkiye’de dindarlık: Uluslararası bir karşılaştırma*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Doğan, A. (2006). *1997 yılından sonraki dönemde imam-hatip liselerindeki gelişmeler (Adana örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Doğan, A. E. (2006). Siyasal yansımalarıyla İslamcı sermayenin gelişme dinamikleri ve 28 Şubat süreci. *Mülkiye Dergisi*, 30(252), 47-68.
- Doğan, R. (2017). Yaygın din eğitiminin neliği. R. Doğan ve R. Ege (Ed.), *Din eğitimi İçinde* (s. 275-294). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Dolmacı, E. (2018). *İmam hatiplere bakış 2017*. Erişim adresi: <http://www.onder.org.tr/Content/pdf/Papers//671b1707-5152-4ba1-93f2-17871853a29f.pdf>
- Ergin, O. N. (1977). *Türk maarif tarihi*. İstanbul: Eser Matbaası.
- Ertem, B. (2018, Nisan). 28 Şubat 1997 “post-modern” askeri müdahalesi ve medya. 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi’nde sunuldu, İstanbul.
- Gökaçtı, M. A. (2005). *Türkiye’de din eğitimi ve imam hatipler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Görmez, M. ve Coşkun, İ. (2015). *1. yılında temel eğitimden ortaöğretime geçiş reformunun değerlendirilmesi*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Karacoşkun, M. D. (1994). *İmam-hatip lisesi öğrencilerinin dini tutum ve davranışları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karateke, T. (2010). *İmam-hatip lisesi öğrencilerinin sorun ve beklentileri (Batman örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Korkmaz, M. (2013). İmam hatip lisesi öğrencilerinin bu okulu tercih süreçleri. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(16), 7-40.

- Kula, M. N. (1986). *Ergenlerde kimlik bunalımı ve din eğitiminin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Macit, M. (2014). Sosyal medyada “imam hatipli” temsilleri: Kolektif bir kimlik söylemindeki sosyal-bilişsel izdüşümler. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 51, 379-394.
- MEB (2019). 2023 Eğitim Vizyonu. Erişim adresi: <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Mermutlu, B. (2008). İmam-hatip liseleri'nin seküler açmazı. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 38, 87-98.
- Öcal, M. (1994). *İmam-hatip liseleri ve ilköğretim okulları*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Öcal, M. (2007). Türk hukuk mevzuatında din eğitimi ve öğretiminin yeri ve uygulama biçimi. İ. Çelebi (Ed.), *Avrupa birliği sürecinde dinî kurumlar ve din eğitimi* İçinde (s. 511-559). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Öcal, M. (2015). *Osmanlı'dan günümüze Türkiye'de din eğitimi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Özcan, M. (2010). *Anadolu meslek lisesi öğrencilerinin okudukları okulu seçme nedenleri ve gelecek beklentileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özdemir, Ş. ve Karateke, T. (2018). Öğrencilerin imam hatip liselerini tercih etme nedenleri (Elazığ örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 45, 5-33.
- Özensel, E. ve Aydemir, M. A. (2016). *Türkiye'de imam hatipli olmak: Temel sorunlar, beklentiler ve değer yapıları*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Subaşı, N. (2004). İmam hatip(li)ler üzerine: Teolojik birikimin modern kaynakları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 115-132.
- TİMAV (2014). *Türkiye imam hatip lisesi öğrenci profili araştırması (Temel sorunlar, beklentiler ve değer yapıları)*. Erişim adresi: <http://timav.org.tr/wp-content/uploads/2016/03/T%C3%BCrkiye-%C4%B0mam-Hatip-Lisesi-%C3%96%C4%9Frenci-Profil-Ara%C5%9Ft%C4%B1rmas%C4%B1.pdf>
- Topçu, N. (2016). *Türkiye'nin maarif davası*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tunahan, Ö. (2015). 28 Şubat süreci: 'Post-modern darbe'nin sosyo-politik dinamikleri ve toplum desteği. *Bilgi*, 30, 23-41.
- Türkmen Gül, E. (1998). *İmam-hatip lisesi öğrencilerinin beklenti ve sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Ünal, İ. Ö. (2008). *Sakarya ilinde imam hatip algısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



- Ünlü, Y. (1999). *İmam-hatip lisesi öğrencilerinin beklenti ve sorunları (Bursa merkez ve ilçeleri İHL örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Yayla, A. (2005). Eğitim kavramının etik açıdan analizi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-12.
- Yüksel, E. (2012). 28 Şubat sürecinde milli güvenlik kurulu ve medya gündemi ilişkisi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 19, 69-82.



Extended Abstract

## Evaluation of Imam Hatip High Schools from the Students and the Graduates' Perspective

---

Ömer Alper KARASUBAŞI, Teacher.  
Republic of Turkey Ministry of National Education, Turkey.  
omaralper@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0001-6399-2180>

Uğur AKIN, Corresponding Author, Associate Professor.  
Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Turkey.  
akinuur@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0002-4911-3781>

Nail YILDIRIM, Professor.  
Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Faculty of Education, Turkey.  
nailyildirim@ksu.edu.tr  
<http://orcid.org/0000-0002-4681-9498>

---

**Article Type:** Research Article  
<https://doi.org/10.34234/ded.602051>  
**Received Date:** 05.08.2019  
**Accepted Date:** 19.12.2019  
**Published Date:** 25.06.2020

### Introduction

Imam Hatip high schools, which have been the subject of positive and negative debates since they first took place in the Turkish education system, followed a fluctuating course as a result of the political and social conditions of the period they existed in. As a part of the political and social debates for many years, all citizens, whether or not they send their children to Imam Hatip high schools, can be said to be somehow familiar with the discussions around these schools and have idea about them. Given the historical ups and downs that Imam Hatip

high schools went through, nowadays they have reached the highest number of schools and students of the Republican period in terms of quantity, it would not be wrong to call the recent period as the “rise” of these schools. While many relevant and irrelevant parties are expressing opinions about Imam Hatip High Schools, which have got rid of its hurdles and sailed itself into the “prevailing winds”, determining the views of its students and graduates on various issues related to these schools is important in terms of making a realistic description of the state of Imam Hatip high schools.

Research into this subject has shown that these schools are preferred for some reasons such as the desire to learn religious issues better (Cebeci, 1995) or student’s own will (Aşlamacı, 2017; Ateş, 2016; Çakır, Bozan, and Talu, 2004; A. Doğan, 2006; Karateke, 2010; Korkmaz, 2013; Özensel and Aydemir, 2016). On the other hand, studies show that with the influence of different placement systems applied in the transition to secondary education, some students prefer these schools involuntarily due to the “orientation of the current system after middle school”, while others have to prefer these schools since “their score matches only these schools” (Aşlamacı, 2017; Görmez and Coşkun, 2015). There are also studies suggesting that student expectations from Imam Hatip high schools is to get high-quality education (A. Doğan, 2006) and learning religious subjects better (Ateş, 2016; Karateke, 2010). In addition to these, some studies have been observed to explain the expectations of students from vocational and cultural courses through the attitudes of students towards teachers. As for the satisfaction of the students, some studies show that students are satisfied with these schools to a great extent (Akdoğan, 1994; Arpacı and Yıldırım, 2014; Çakır et al., 2004), while others indicate that the satisfaction levels of students have decreased compared to previous years (Aşlamacı, 2017; Korkmaz, 2013). Although there has been as much as a two-and-a-half-fold increase in the number of students and a four-fold increase in the number of schools in today’s Imam Hatip high schools, no studies have been found in the literature of recent years investigating students’ preferences, expectations, and satisfaction, which is considered as a gap in the field.

This study aimed to determine the opinions of Imam Hatip high school students and its graduates on various issues related to Imam Hatip high schools and what it means to be an Imam Hatip high school student. For this purpose, the study sought answers to the following questions:

1. What are the reasons why Imam Hatip high school students prefer these schools?
2. What do Imam Hatip high school students expect from their schools?
3. What are the satisfaction levels of Imam Hatip high school students in terms of meeting their expectations?
4. What changes do Imam Hatip high school students want to make in their schools?
5. What are the opinions of Imam Hatip high school students on various issues related to their schools?
6. What are the reasons why graduates of Imam Hatip high schools preferred these schools and what are their current tendencies to choose these schools?
7. What are the opinions of Imam Hatip high school graduates about the past, present and future status of Imam Hatip high schools?
8. What changes do Imam Hatip high school graduates want to make in these schools?

## **Method**

This study used a mixed-method based on the application of both quantitative and qualitative research methods. In the quantitative and qualitative parts of the study, three different working groups were determined to collect data from students and graduates. The first study group consisted of 254 students selected among a population of 802 students enrolled in Tokat Anatolian Imam Hatip High School in the 2017-2018 academic year. The second study group consisted of 28 students selected among the population of 802 students described above by maximum variation sampling. On the other hand, the third study group was made up of 158 Imam Hatip high school graduates across Turkey, who was reached by employing the simple random sampling technique. A data collection tool was created for each study group to obtain quantitative and qualitative data. The arithmetic averages, frequencies and percentages of the opinions obtained from the sections created in the five Likert type were determined, as one of the data collection tools applied to students and graduates. Also, content analysis was conducted for open-ended questions in the data collection tool.

## **Results and Discussion**

The majority of Imam Hatip high school students who participated in the study were found to prefer these schools as a result of their families' orientation. Pre-

vious studies (Aşlamacı, 2017; Ateş, 2016; A. Doğan, 2006; Karateke, 2010; Korkmaz, 2013; Özcan, 2010; Özensel and Aydemir, 2016; Türkmen Gül, 1998; Ünal 2008; Ünlü, 1999) reported that student and family desire was often decisive in students' preference for Imam Hatip high school. In this study, on the other hand, the top five reasons of the students to choose Imam Hatip High School were determined to be the family impact, failing to win the desired school, provision of religious education, the manifestation of student's own wishes, belief, and ideals. Accordingly, the findings of the study differed from the findings of the aforementioned studies and showed that the impact of family orientation on the students' preferences increased and that a new factor such as *failing to win the desired school* emerged.

The Imam Hatip high school students who participated in the study expect to learn religious knowledge in these schools. In the study conducted by Karateke (2010), students stated that besides expecting to learn religious knowledge, the expect to find opportunities to apply the religious knowledge they gained. In a study on determining the expectations of Imam Hatip high school students, Ateş (2016) concluded that students expected to learn religious knowledge. In addition to these studies, which support the findings of the present study, A. Doğan (2006) reported that students' expectations from these schools generally centered on receiving good quality education. Accordingly, students' expectations of good quality education cover both religious/vocational and general education.

Another important result obtained from the study was that students who aim to become a religious official were the minority among Imam Hatip high school students. In studies conducted before 2000 (e.g. Türkmen Gül, 1998; Ünlü, 1999), the number of students who wanted to become a religious official after graduating from these schools was observed to make up at least half of the total Imam Hatip high school students. The present study differs from previous studies in this respect.

Imam Hatip high school students expect vocational teachers to increase the quality of teaching and learning. In particular, the idea that vocational courses are not taught effectively enough is common opinion among students. The same applies to expectations from the teachers of culture courses. In his study, Aşlamacı (2017) found that the process of teaching vocational courses did not adequately meet the expectations of Imam Hatip high school students. Karateke (2010), on the other hand, stated that Imam Hatip high school students expected teachers of vocational and cultural courses to be more interested engaging

students. In this respect, the current study laid out results similar to those of previous studies.

Imam Hatip high school students do not generally look satisfied with the school conditions. The majority of the students stated that if they were to decide today they would not choose going to Imam Hatip High School. This result can also be interpreted as the loss of these students' feelings of belonging to these schools. The fact that students did not agree on any of the positive propositions that aimed to determine their level of satisfaction but that they generally agreed on negative ones strengthens this opinion. In the study conducted by Aşlamacı (2017), half of Imam Hatip high school students were found to be satisfied with their schools. Korkmaz (2013) stated that students often attached their satisfaction to receiving religious education. Reporting that around 40% of the students were not satisfied with their schools, Korkmaz indicated that students attached this dissatisfaction with teachers.

The changes that Imam Hatip high school students want to make in their schools, cover particularly the managerial practices. Accordingly, the students think that school management should be changed and that they should be treated fairly. The students also want a change in teaching staff. Furthermore, students want some changes that maintain discipline in their school, which is another striking result.

The students of the Imam Hatip high school consider these schools to be associated with religious/spiritual values. Students were found to consider the main task of these schools as teaching religious knowledge. Ünlü (1999) asked Imam Hatip high school students how these schools should be. The responses emphasized that Imam Hatip high schools should be a place where good quality education is given in all aspects, including primarily vocational education, which raises honest, hard-working, moral students worthy of its name.

The students of Imam Hatip high school explained the concept of belonging to Imam Hatip schools with religious/national/spiritual values. Ünlü (1999) asked the students how a student of Imam Hatip high school should be, and the common answers indicated that a student carrying this identity should represent their school well, having well-developed consciousness, and exhibit model behaviors for the society.

Another study that could be considered related to the feeling of belonging to Imam Hatip high school was carried out by Aşlamacı (2017). According to the

results obtained in this study, approximately three-fifths of students felt that they have sense of belonging to Imam Hatip high schools.

Imam Hatip high school students stated that they think the society holds positive expectations for Imam Hatip high schools. A similar result was obtained from a study carried out by A. Doğan (2006). In conclusion, Imam Hatip high school students were found to think that society had some religious and moral expectations from them.

The personalities that Imam Hatip high school students see as role models/guides are generally those who represent religious/national/spiritual values. Besides, that the frequency with which the Prophet Muhammad (SAV) is mentioned among the personalities adopted by Imam Hatip high school students as a role model/guide is similar to that of other personalities is engrossing. Although these schools have become prominent in the society with the characteristic of offering religious education and that the students see these schools as irreplaceable for religious education and declare them as a reason of preference, the scarcity of those who consider the Prophet Muhammad (SAV) as a role model/guide reveals a contradiction.

The reasons why Imam Hatip high school graduates preferred this school were found to be the family desire and their own preferences. The rate of graduates stating that they were enrolled in these schools for these reasons were found to be higher than the rate of current students enrolled in this school for the same reasons. Also, the rate of graduates stating that they preferred this school by prioritizing an ideal or belief was found to be higher than the rate of current students preferring this school for the same reason.

As a result of the experiences of Imam Hatip high school graduates in these schools, they were observed to have a positive attitude towards these schools. Unlike today's Imam Hatip high school students who state that they would not prefer these schools if they had another chance to choose a school again, almost all of the graduates declared that they would prefer these schools again. Cebeci (1989), who investigated the opinions of graduates whether they would prefer Imam Hatip high schools again, concluded that these schools would be preferred again. This similar finding of two studies that asked the same question with 30-year interval can be interpreted as the fact that the feeling of belonging (or satisfaction) was established in Imam Hatip high school graduates.

Besides, the graduates described their own teachers' performance as diligent. They also stated that they could easily state they were an Imam Hatip high



school student when they were students. The graduates who claimed that the quality of Imam Hatip high schools fell despite the increased number of students today stated that the physical conditions were good in today's schools, but the quality of students and education was low. The graduates were determined to be unable to define today's Imam Hatip high schools as an educational institution that prioritizes religious values.

According to the graduates of Imam Hatip high schools, Imam Hatip high schools will be irreplaceable in the future in terms of religious education. At the same time, according to them, society will always need Imam Hatip high schools. The graduates who think that these schools will maintain their social unification role in the future and that the quality of education will be increase in these schools are indecisive about the future of Imam Hatip high schools.



## Eğitim Temalı Türk Filmlerinde Yer Alan Değerlerin İncelenmesi

### Examination of Values in Educational Themed Turkish Films

Orhan ÜNAL, Sorumlu Yazar, Araştırma Görevlisi.  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.  
orhan.unal@omu.edu.tr  
<http://orcid.org/0000-0002-4604-6210>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

#### **Makale Türü / Article Type:**

Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received Date:** 21.08.2019

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 22.11.2019

**Yayın Tarihi / Published Date:** 25.06.2020

**Tr/En:** Tr

**Atıf/Citation:** Ünal, O. (2020). Eğitim temalı Türk filmlerinde yer alan değerlerin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (39), s.107-136. <https://doi.org/10.34234/ded.608530>

**İntihal / Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

**Öz:** Günümüzde insanlar günlerinin önemli bir kısmını televizyon izleyerek ve internette vakit geçirerek harcamaktadır. Televizyonlarda ve diğer ortamlarda gösterime giren filmler ise izleyiciler üzerinde etki bırakma gücüne sahiptir. Özellikle gençler ve çocuklar izledikleri film ve dizilerdeki kahramanları kendilerine rol model almaya ve onların her halini taklit etmeye çalışmaktadır. Filmler ve diziler kısa sürede geniş kitlelere ulaşma imkânı sunması açısından da oldukça önemlidir. Dolayısıyla filmler bazı değerlerin aktarılması amacıyla kullanılabilir etkin araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma eğitim temalı Türk filmlerinde yer alan değerlerin incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında eğitim temalı filmlerin seçilmesindeki ana amaç bu filmlerin aktarmaya çalıştığı mesajların eğitime ve eğitim sürecine yönelik olmasıdır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada örneklem grubunu eğitim temalı sekiz Türk filmi oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan filmlerin seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında doküman analizi yöntemi, verilerin analiz edilmesinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Filmlerde yer alan değerler tablolar halinde sunulmuş ve değer ifadeleri doğrudan alıntılarla örneklendirilmiştir. Araştırma sonucunda filmlerde en çok yer alan değerlerin; sevgi, yardımseverlik, saygı, dayanışma ve çalışkanlık değerleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen filmlerin hepsinde çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, saygı, sevgi, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerini geliştirici öğelerin yer aldığı bulgulanmıştır. Ayrıca filmlerin tamamında ana karakter olan öğretmenlerin olumlu karakter özelliklerine sahip olduğu görülmüştür. Son aşamada araştırma sonuçları alan yazında yapılan benzer çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Film, Türk filmi, Değer.

&

**Abstract:** Today, people spend a significant part of their day watching television and surfing the internet. Movies broadcasted on television and in other media have the power to influence the audience. Especially youngsters and children try to take their protagonists in the movies and series they watch as role models and act like them. Movies and TV series are also very important in terms of providing the opportunity to reach a large audience in a short time. Therefore, films are effective tools that can be used to transfer some values. The purpose of this study is to examine the values in educational themed Turkish films. The main reason behind the selection of educational themed films, was effective the messages that these films tried to convey were related to education and the

educational process. Mixed method was used in the research. The sample group consists of eight educational themed Turkish films. In the selection of the films constituting the sample, maximum variation sampling was used. Document analysis method was used for data collection and descriptive analysis was used for data analysis. The values in the films are presented in tables and the value expressions are exemplified by direct quotations. As a result of the research, it has been concluded that more highlighted values in films are the values of love, helpfulness, respect, solidarity and diligence. It was found that all of the films examined included elements that improve the values of diligence, solidarity, sensibility, respect, love, responsibility and helpfulness. In addition, as a result of the research, it has been found out that teachers, who are the main characters in all films, have positive character traits. In the last stage, the results of the research were compared with the results of similar studies in the literature.

**Keywords:** Education, Film, Turkish film, Value.

(The Extended Abstract is at the end of the article)

## Giriş

Özellikle son yarım yüzyıllık süre içinde önem kazanan ve üzerinde daha çok çalışılan değer kavramının alanyazında çeşitli tanımları yer almaktadır. Değer, bir toplumda o toplumun büyük çoğunluğu tarafından kabul gören, toplumun tarihi birikimi ile şekillenen, toplumun sağlıklı olarak ayakta durabilmesinin ve geleceğe yürüyebilmesinin sebebi olarak o toplum tarafından benimsenen ve korunan inanış ve davranışlardır (Tural, 1992). Daha kısa bir tanım yapmak gerekirse değer; bir şeyin önemini belirleyen soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, yüksek ve yararlı niteliklerdir (Ulusoy ve Dilmaç, 2016). Değerler eğitimi ise kısaca değerlerin öğrencilere kazandırılması amacıyla yapılan çalışmaların tümü olarak tanımlanabilir. Değerler eğitimi çok eski tarihlerden beri farklı şekillerle de olsa yapılmaktadır. Zira eğitimin bir amacı da topluma faydalı bireyler yetiştirmektir. Topluma faydalı bireylerden ise öncelikle değerlerine bağlı ve saygılı olmaları beklenir. Ancak değerler eğitiminin ayrı bir alan olarak ele alınması ya da kendisine verilen önemin oldukça artması son elli yıllık süreye denk gelmektedir (Demir, 2018; 20).

Geçmişten günümüze ulaşan birçok değer bireyselleşme ve insanların yaşam biçimlerinde meydana gelen değişimler gibi çeşitli nedenlerle günümüz-

de kaybolmaya yüz tutmuş ve hak ettiği önemi insanlar tarafından görmemeye başlamıştır (Demirkaya ve Çal, 2018). Belki de değerler ve değerler eğitimi konusunda özellikle son yıllarda yapılan çalışmaların artmasında insanların değerlerden uzaklaşması ve değerlerin değerini kaybediyor olması etkili olmaktadır. Bu çalışmaların birçoğu toplumun ayakta tutan değerlerin korunması ve gelecek nesillere aktarılması amacıyla ya da bu amaca hizmet edecek araçlar olması düşüncesiyle yapılmaktadır.

Değerler eğitiminin öneminin artmasıyla birlikte değerlerin nasıl kazandırılacağı konusunda farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Elbette değerlerin neler olduğu, neyin değer olarak kabul edilebileceği ya da değerlerin nasıl sınıflandırılacağı da üzerinde durulması gereken önemli konulardır. Ancak bu çalışma değerlerin kazandırılması konusunda etkili olan materyallere odaklanmaktadır. Değerler eğitiminin ilk okulu ailedir. Çocukların karakter özelliklerinin gelişiminde olduğu gibi değerlerin kazandırılması konusunda da aileye büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir (Demir, 2018; 19). Aileden sonra ise eğitim kurumları bu sorumluluğu devralmaktadır. Elbette aile ve okulda kazandırılacak ya da daha fazla üzerinde durulacak değerler farklılaşabilmektedir. Aile ve okul değerler eğitiminde iki başat unsur olmakla birlikte değerlerin kazandırılması noktasında etkili olan medya ve arkadaş çevresi gibi başka faktörler de mevcuttur. Bu bağlamda günümüzde televizyon ekranları, sinema perdeleri ve internet ortamları aracılığıyla geniş kitlelere ulaşma imkânı bulan filmlerin de değerlerin aktarılması noktasında etkisi büyüktür. Filmler ait olduğu toplumun bir parçası olduğu gibi o toplumu oluşturan bireyleri yönlendirme gücüne sahip bir sanat dalı ve kitle iletişim aracı olarak karşımıza çıkmaktadır (Akıncı Yüksel, 2015).

Alanyazında filmler ve değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmalar filmlerin değerler eğitiminde bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Postman (1994), çalışmasında televizyonun ders kitaplarından daha etkin araçlar haline geldiğini ve özellikle çocukların televizyon karşısında geçirdiği sürenin fazla olmasından dolayı televizyonun bir eğitim aracı olarak kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Eşitti (2016), küresel kültür ile yerel kültürün medya özellikle de televizyon üzerinde bir çatışma halinde olduğunu çalışmasında belirtmiştir. Çalışmada televizyonlarda gösterime giren ve en çok izlenme oranına sahip olan yerli ve yabancı çizgi filmlerin incelenmesi sonucunda (Pepee ve Caillou) çizgi filmlerin küresel kültüre ait değerler ve yerli kültüre ait değerlerin aktarılmasında etkili olduğu vurgulanmıştır. İnan (2016), TRT Çocuk kanalında gösterime giren 11 çizgi filmde yer alan evrensel değerleri ve bu değerlerin çizgi filmlerde

ne sıklıkla yer aldığına incelemiştir. Karakuş (2016), TRT Çocuk kanalında gösterime giren 2-6 yaş grubuna hitap eden Niloya çizgi filmini içerdiği değerler bağlamında incelemiştir. Yorulmaz (2013a) ise Pepee çizgi filmini din ve değerler eğitimi bağlamında incelemiştir.

İnsanların öğrenme ve davranış geliştirme süreçlerinde sosyal çevrelerinin büyük öneme sahip olduğunu vurgulayan Albert Bandura bu görüşlerini “Sosyal Öğrenme Kuramı” (Social Cognitive Theory) adıyla kuram haline getirmiştir. Bandura’ya göre insanlar öğrenebilmek için başka insanlara ihtiyaç duyar ve insanlar birçok şeyi başkalarından görerek ve onları model alarak öğrenir (Bandura, 2001). Günümüzde insanlar özellikle de çocuklar ve gençler izledikleri filmlerde ve dizilerde yer alan kahramanları, kahramanların hal ve hareketlerini hatta giydikleri elbiseleri bile taklit etmekte, onlar gibi olmaya çalışmakta ve kendilerini kahramanlarla özdeşleştirmektedirler (Erjem ve Çağlayandereli, 2006; Kim, Agrusa, Lee ve Chon, 2007).

Günümüzde filmlere ulaşmak televizyon sinema ve internet gibi araçlar sayesinde çok daha kolay hale gelmiştir. Daha önceki yıllar ile kıyaslandığında internetin ve akıllı telefonların yaygınlaşması gibi nedenlerle televizyon izlenme süresinde bir azalma görülsede Türk halkı hala günlerinin önemli bir bölümünü televizyon izleyerek geçirmektedir. 2018 yılı verilerine göre Türkiye’de günlük ortalama 3 saat 34 dakika televizyon izlenmektedir (RTÜK, 2018). Televizyon ekranları gibi sinema perdeleri ve internet platformları da filmleri izleyicilerle buluşturmaktadır. Türk halkının sinemada Türk filmlerine karşı oldukça ilgili olduğu bilinmektedir. 2002 yılından günümüze gelinceye kadar 17 yıllık süreçte her yılın en çok izlenen sinema filminin Türk filmlerinden olması Türk halkının Türk filmlerine olan ilgisini ortaya koymaktadır (www.sinematurk.com). Bununla birlikte özellikle eski Türk filmlerine olan ilgiden dolayı günümüzde birçok Türk filminin restorasyonlu hali televizyon kanallarında ve internet ortamında yayınlanmakta ve ciddi izleyici sayısına ulaşmaktadır.

Türk halkının televizyon, sinema ve internet ortamında yer alan filmlere olan ilgisi bu ortamlarda yer alan filmlerin değerler eğitimi açısından incelenmesini önemli kılmaktadır. Bu çalışma özelinde seçilen eğitim temalı filmlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi ise ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü bu filmlerin vermek istediği mesaj eğitime ve eğitim sürecine yöneliktir. Ayrıca filmlerin farklı yaş gruplarınınca talep görmesi ve hitap ettiği kitlenin oldukça büyük olması da bu filmlerin değerler açısından incelenmesinin önemini artırmaktadır. Bu çalışma eğitim temalı Türk filmlerini değerler bağlamında incelemek ve filmlerde yer alan değerlere ilişkin nitel ve nicel veriler ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Eğitim temalı Türk filmlerini içerdiği değerler bağlamında incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar; verilerin ağırlıkla sayısal olarak ifade edildiği nicel araştırmaların aksine bir durumu derinlemesine incelemeye olanak sağlayan ve soruların ayrıntılı olarak incelenmesine ve yorumlanmasına izin veren araştırmalar olarak değerlendirilebilir (Strauss ve Corbin, 1997). Durum çalışması ise gerçek yaşamın, güncel bağlam ya da ortamın içindeki bir durumun araştırılmasını gerektirmektedir (Yin, 2009). Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2014).

### **Evren ve Örneklem**

Araştırma evrenini, 1960-2019 yılları arasında gösterime girmiş eğitim temalı Türk filmleri oluşturmaktadır. Örneklem ise 1960-2019 yılları arasında gösterime girmiş eğitim temalı sekiz Türk filminden oluşmaktadır. Filmlere ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur. Örnekleme oluşturan filmlerin seçiminde belirtilen tarih aralıklarını temsil edebilmesi açısından amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması olarak tanımlanabilir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, örnekleme yansıtılacak çeşitlilik durumlarının araştırmanın amacını dikkate alarak karar verilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Örnekleme oluşturan filmler 1960-2019 yılları arasında her on yıla en az bir film gelecek şekilde seçilmiştir. Bu aşamada aynı on yıllık süre içerisinde gösterime giren Hababam Sınıfı serisi gibi seri olarak vizyona giren filmlerden birbirinin devamı niteliğinde olacağı düşüncesiyle seriye ait yalnızca bir film seçilmiştir. Serinin hangi filminin seçileceği noktasında ise gişe hasılatı ölçüt alınmıştır. Ancak örneklem içerisinde yer alan Çalıkuşu filmi iki kısım olarak sinemaya aktarılmıştır. Bundan dolayı iki parça olan film tek bir film olarak değerlendirmeye alınmıştır.



<b>Tablo 1: Örneklem Grubunu Oluşturan Filmlerin Künyesi</b>				
<b>Filmin Adı</b>	<b>Yönetmen</b>	<b>Başrol Oyuncuları</b>	<b>Gösterim yılı</b>	<b>Süre</b>
Çalıkuşu	Osman Fahir Seden	Türkan Şoray-Kartal Tibet	1966	156 dk.
Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı	Ertem Eğilmez	Münir Özkul-Tarık Akan-Kemal Sunal	1975	95 dk.
Öğretmen Kemal	Remzi Jöntürk	Cüneyt Arkın	1981	85 dk.
Öğretmen	Kartal Tibet	Kemal Sunal	1988	98 dk.
Sürgün	Mehmet Tanrısever	Bulut Aras	1992	100 dk.
Sınav	Ömer Faruk Sorak	İsmail Hacıoğlu-Yağmur Atacan- Rüya Önal-Caner Özyurtlu- Volkan Demirok	2006	124 dk.
İki Dil Bir Bavul	Özgür Doğan-Orhan Eşkişiyö	Emre Aydın	2008	78 dk.
Benim Dünyam	Uğur Yücel	Uğur Yücel- Beren Saat	2013	108 dk.

Kaynak: [www.tsa.org.tr](http://www.tsa.org.tr); [www.sinematurk.com](http://www.sinematurk.com)

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma kapsamında verilerin toplanması amacıyla doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi; araştırılmak istenen olgu veya olaylarla ilgili bilgi içeren materyallerin analiz edilmesi olarak tanımlanabilir. Burada kast edilen materyaller yazılı materyaller olabileceği gibi film ve video gibi görsel materyallerden de oluşabilir. Hatta film ve video gibi görsel materyallerin araştırmacılara sunduğu bazı avantajlar da vardır. Yüz ifadeleri ve vücut hareketleri gibi sözel olmayan davranışların değerlendirilebilmesi, verilerin araştırmacı veya bir başka araştırmacı tarafından tekraren incelenebilmesine olanak sağlaması bu avantajlardan birkaçıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Filmlerde yer alan değerlerin belirlenebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından içerik değerlendirme formu oluşturulmuştur. İçerik değerlendirme formunun güvenilirliğini sağlamak amacıyla kappa analizi yapılmıştır. Analiz için öncelikle eğitim temalı bir film incelenmiş, film içerisinde değerlerle alakalı olan cümleler seçilmiş ve önceden belirlenen temalarla (değerler) eşleştirilmiştir. Daha sonra filmde yer alan cümleler ve ilgili oldukları değerler birbirleri ile eşleştirilmek üzere alanında uzman üç kişiye gönderilmiştir. Uzmanlardan alınan cümle ve temaların eşleştirilmiş olduğu formlar SPSS 22.0 istatistik paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda içerik değerlendirme formunun fleiss kappa katsayısı ,86 olarak hesaplanmıştır. Kappa katsayısının .81 ile 1.00 arasında olması puanlayıcılar arasında mükemmel bir uyum olduğu anlamına gelmektedir (Landis & Koch, 1977). Dolayısıyla mevcut araştırmada

hazırlanan içerik değerlendirme formunun güvenilir olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma örneklemini oluşturan filmlerin değerler eğitimi açısından genel bir değerlendirmesini yapabilmek amacıyla Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan ‘‘ocuklara Yönelik Programlar ve Bu Programlarda Yayınlanan Reklamların İçerik Analizi Araştırması’’ adlı çalışmanın konumuzla alakalı değerlendirme sorularından yararlanılmıştır (Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, 2008).

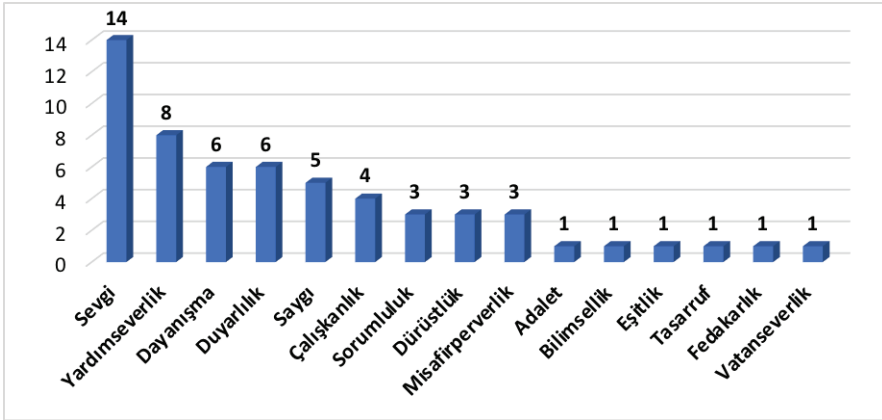
Değerlendirme formlarının oluşturulmasından sonra örneklem grubunda yer alan filmler araştırmacı tarafından iki defa izlenmiştir. İlk izlemeler filmlerde yer alan değerlerin kaç sahnede geçtiği ve bu sahnelerin ne zaman olduğu dikkate alınarak yapılmıştır. İkinci izlemeler ise belirlenen sahnelerde yer alan değer cümlelerinin hangi değerle eşleştirilmesi gerektiğine yönelik olarak yapılmıştır. Bu noktada sadece doğrudan cümleler dikkate alınmamış duygu ifadeleri, jest ve beden hareketleri gibi sözel olmayan unsurlar da göz önünde bulundurulmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin analiz edilmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç ilgili formundan elde edilen verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış halde ilgili kişilere sunabilmektir. Elde edilen veriler belirlenen temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Bulgular arasında nedennsonu ilişkisi kurulur ve gerektiğinde olgular birbirleriyle karşılaştırılır (Bogdan ve Biklen, 1992; Yıldırım ve şimşek, 2011). Bu bakımdan betimsel analizin içerik analizine kıyasla daha yzeyssel olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında filmlerden elde edilen veriler doğrultusunda değerlerden oluşan temalar hazırlanmış, değerlere ilişkin betimsel veriler sunulmuş (hangi filmde hangi değerlerin yer aldığı ve bu değerlerin film içerisinde kaç defa geçtiği) ve betimsel olarak sunulan verilerin desteklenmesi amacıyla filmlerde yer alan örnek cmler verilmiştir.

### **Bulgular**

Bu başlık altında örneklem grubunda yer alan eğitim temalı Türk filmleri ilk aşamada içerdikleri değerler bağlamında teker teker incelenmiş ve ulaşılan veriler nitel ve nicel olarak ifade edilmiştir. İkinci aşamada ise filmlerin genel değerlendirmesine ilişkin nicel veriler ve bu verilere ilişkin yorumlar sunulmuştur.



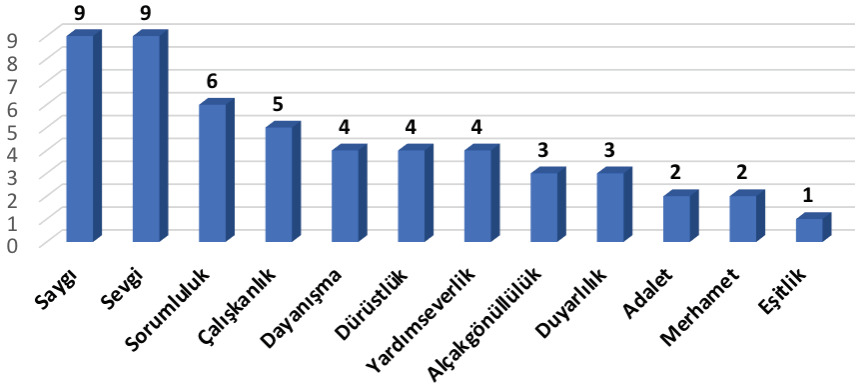
**Grafik 1.** Çalılıkta Yer Alan Değerlere İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 1. incelendiğinde Çalılıkta filmde doğrudan veya dolaylı şekilde on beş değer varlığından söz edilebilir. Bu değerlerin isimleri ve film içerisinde geçme sayıları ise şu şekilde ifade edilebilir: Sevgi (14), yardımseverlik (6), duyarlılık (6), dayanışma (6), saygı (5), çalışkanlık (4), dürüstlük (3), misafirperverlik (3), sorumluluk (3), adalet (1), bilimsellik (1), eşitlik (1), fedakârlık (1), tasarruf (1) ve vatanseverlik (1).

Film içerisinde değerlerle ilişkilendirilebilecek bazı diyalog örnekleri aşağıda sunulmuştur.

- *Dünyanın en tatlı en sevimli insanlarıydı ikisi de. Hele kızları Müjgan benim için bir öz kardeş, bir abladan farksızdı.* (Sevgi)
- *Sonra bir sürü talebem olacak. Kendime abla dediyeceğim kalfacığım. Yoksullara kendi ellimle önlük diyeceğim.* (Yardımseverlik)
- *Kamuran hadi koş kızını teskin ediver. Çok utandı zavallı. Hadi yavrurum, hadi.* (Kamuran utanan Feride'ye destek olmak için hemen yanına gider.) (Dayanışma)
- *Siz dünyanın bütün iyiliklerine layıksınız Feride Hanım. Bana gelince, böyle bir teklifi kabul edemeyecek kadar şerefli bir askerim.* (Duyarlılık)
- *Feride Hanım, talebelerinizden Maide'nin ablası sıfatıyla sizi bu gün paşa babam ve annem namına davet cüretinde bulunduğum için affınızı rica ediyorum. Emrinize tahsis edilen araba kapınızda bekleyecek. Teşrifinizle bizleri ihya edeceksiniz efendim.* (Saygı)
- *O erkek işi bu erkek işi. Böyle diye diye cemiyette geri kalmışız biz. Kadın da cemiyette vazifesini yapacak kalfa.* (Adalet)
- *Senin gibi güzel bir konak çocuğunun ne işi var buralarda? Nerden düştün buraya?*

- Ben sadece hizmet etmek istiyorum. (Çalışkanlık)
- Beni lafa tuttun, ikramda kusur ettim sana. Şu çöreklerden yemeyecek misin? (Misafirperverlik)



**Grafik 2.** Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı Filminde Yer Alan Değerlerle İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 2. incelendiğinde Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı filminde doğrudan veya dolaylı şekilde dokuz değer yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu değerlerin isimleri ve film içerisinde geçme sayıları ise şu şekilde ifade edilebilir: Saygı (9), sevgi (9), sorumluluk (6), çalışkanlık (5), dayanışma (4), dürüstlük (4), yardımseverlik (4), alçakgönüllülük (3), duyarlılık (3), adalet (2), merhamet (2) ve eşitlik (1).

Film içerisinde değerlerle ilişkilendirilebilecek bazı diyalog örnekleri aşağıda sunulmuştur.

- At şuraya bir yumruk.
- Ama hocaya el kalkmaz ki. (Saygı)
- Ben döverim, hem de çok döverim. Ama severim de. Ne de olsa evlat. (Sevgi)
- Gerek öğretmenlerine gerekse anne babalarına yani sizlere hatta memleketlerine faydalı birer insan olarak yetişmeleri için ne yaptınız. Görev ve sorumluluklarını kendilerine hatırlattınız mı? Bir çocuk eline çanta verip okula yollamakla, cebine üç beş kuruş para koyup okul köşesine atmakla eğitilmez. Daha doğrusu ana babanın görevi burada bitmez. (Sorumluluk)
- Bir eğitimcinin görevi sadece ders vermek sonra da karşılaştığı ilk zorlukta bozguna uğrayıp kaçmak mıdır? Hiç birisi değil. Önemli olan mücadele etmek. Bütün zorluklarla ve engellerle. Evet ben böyle düşündüm. Kaçmadım, mücadele-

le ettim. (Çalışkanlık)

- Sadece tekaütlükten aldığım maaş yetmiyor. Oğlum üniversite son sınıf. Eli ekmek tutuncaya kadar çalışmam lazım.

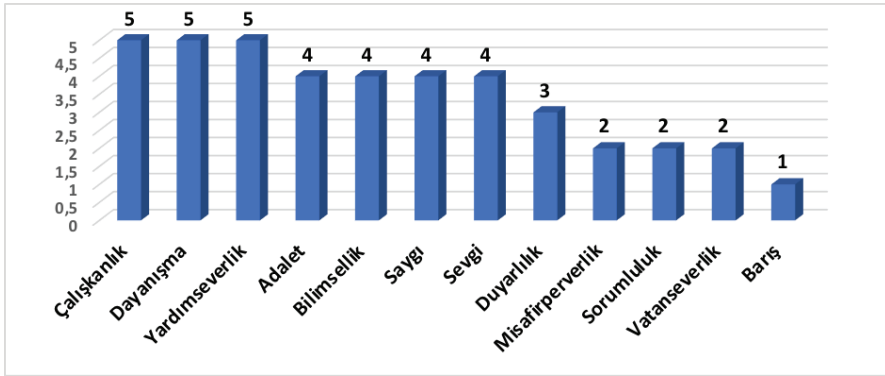
- Çok iyi anlıyorum. Babam da aynı zorluklarla okuttu bizi. (Dayanışma ve çalışkanlık)

- Yillardır neredeymişim ben, niye ilgilenmemişim seninle!

- Aman baba!

- Öyle öyle. Ben babalık yapsaydım belki bugün her şey başka türlü olurdu, Her şey. (Sorumluluk ve dürüstlük)

Ama şu da bir gerçek burası da pek mükemmel bir okul değil. Bizler de mükemmel birer eğitimci değiliz. Belki de kendilerine yeterince faydalı olmadık. (Alçakgönüllülük ve sorumluluk)



**Grafik 3.** Öğretmen Kemal Filminde Yer Alan Değerlere İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 3. incelendiğinde Öğretmen Kemal filminde doğrudan veya dolaylı şekilde on iki değer yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu değerlerin isimleri ve film içerisinde geçme sayıları ise şu şekilde ifade edilebilir: Çalışkanlık (5), dayanışma (5), yardımseverlik (5), adalet (4), bilimsellik (4), saygı (4), sevgi (4), duyarlılık (3), misafirperverlik (2), sorumluluk (2), vatandaşlık (2) ve barış (1).

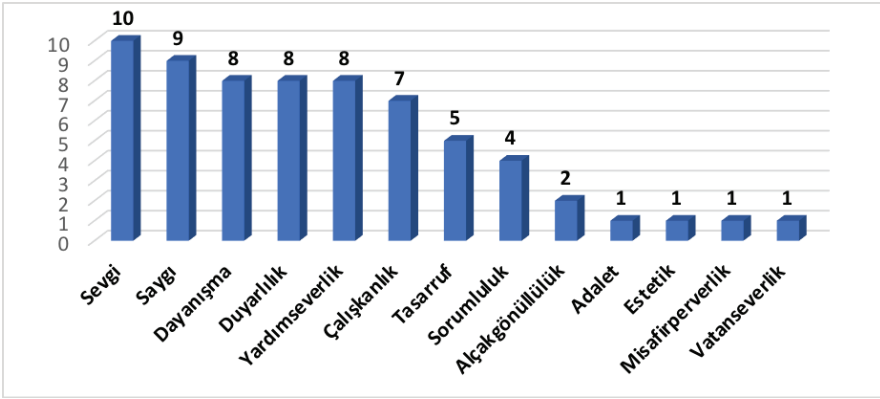
Film içerisinde değerlerle ilişkilendirilebilecek bazı diyalog örnekleri aşağıda sunulmuştur.

- Bakın arkadaşlar, ben kaba güce karşıyım. Çünkü öğretmenim. Barış adamıyım. Barış. Barışı belleten, yayan, yaşayan bir adamım. (Barış)

- Çalışanın yeri yanımda, tembelin yeri karşımda. (Çalışkanlık)

- Hoş geldin evlat. Köyümüze onur getirdin. Muallim Bey'in demesi o ki Atamız emretmiş, köylüm okusun demiş. Efendilik babadan oğula miras kalmasın, okusun da kendi efendisi olsun demiş. (Saygı ve adalet)

- Biz savaşçılar anlarız birbirimizi.
- Tabii anlarız. Hamurumuz aynı. (Dayanışma)
- Sen gelmiyorsan Ayşe'yi gönder de şu mektebi bitiriverelim Şerif Hoca. Ha gayret bacılar ha gayret. Hadi namus günü bugün, uğraş günü bugün tez olun. (Köye okul yapmak için köyün genci, yaşlısı, kadını, erkeği el ele verip hep birlikte çalışmaya koyulurlar.) (Yardımseverlik ve Çalışkanlık)
- Ama çiçekle silahlı bağdaştıramadım. Burası okul Durali. Saygı ister. (Saygı)
- Kaşıklar senin şerefine çıktı. Sultan gelin ısındı sana.
- Zevzeklenme Gazi. Sen onun kusuruna bakma muallim efendi bizim de kusurumuza bakma. Köy yeri yokluk yeri. Aha yumurtaları buldum.
- Seni Allah gönderdi Kemal. Sayende ziyafete kondum. Çerçiden iğne iplik almak için biriktiriyordu yumurtaları. Ağırlamak istiyor seni, doyasin istiyor. (Misafirperverlik)
- Belki ekmeğimiz aşımız yok ama askerine memuruna dokunanı yaşatmayan bir başımız var. (Vatanseverlik)



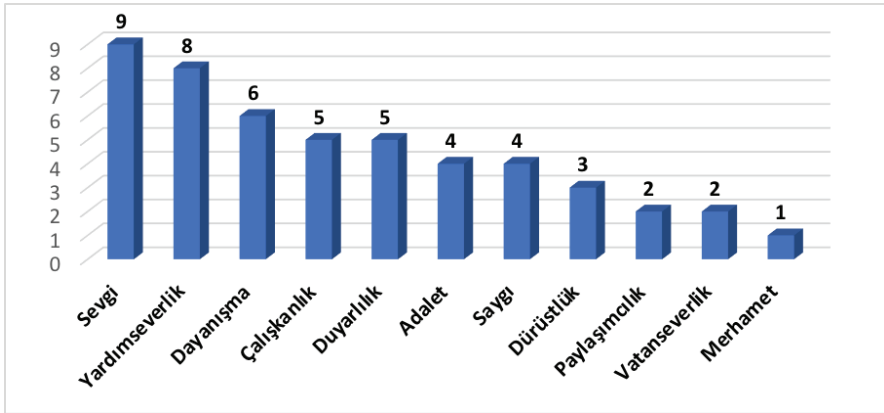
**Grafik 4.** Öğretmen Filminde Yer Alan Değerlere İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 4. incelendiğinde Öğretmen filminde doğrudan veya dolaylı şekilde on üç değer yer aldığı görülmektedir. Bu değerlerin isimleri ve film içerisinde geçme sayıları ise şu şekilde ifade edilebilir: Sevgi (10), saygı (9), dayanışma (8), duyarlılık (8), yardımseverlik (8), çalışkanlık (7), tasarruf (5), sorumluluk (4), alçakgönüllülük (2), adalet (1), estetik (1), misafirperverlik (1) ve vatanseverlik (1).

Film içerisinde değerlerle ilişkilendirilebilecek bazı diyalog örnekleri aşağıda sunulmuştur.

Öğrenciler sokakta buldukları annesi ölen köpeği gizlice okula getirmişlerdir. Ancak öğretmenleri bu durumu fark etmiştir. Bunun üzerine aralarında geçen konuşma:

- Ben getirdim öğretmenim. Annesini kamyon ezdi. Gidecek bir yeri yok zavallının. Annem de apartmanda köpek beslenmez diyerek evde istemedi. Onu sokağa mı atacaksınız öğretmenim. Ölür zavallılık. Ne olur kalsın öğretmenim ne olur!
- Peki burada kalsın Süleyman efendiye söylerim ilgilenir. (Sevgi ve yardımseverlik)
- Anladım sen de babana yük olmamak için çalışıp okul masrafını çıkarıyorsun değil mi? Peki nasıl yapıyorsun bu işi. Benim de aldığım maaş yetmiyor. Ek bir iş yapmam lazım. (Çalışkanlık ve sorumluluk).
- Sen de bırak şu makineyi. Bütün gün ev işi yetmiyormuş gibi başına bir de dikiş çıkardın.
- Ben yüksünmüyorum. Hem evin bütçesine az da olsa bir katkı oluyor. (Dayanışma ve çalışkanlık).
- Peşinat olarak iki milyon alıyoruz. Ama madem öğretmensiniz sizin için bir buçuk milyon olsun. Öğretmenlere saygımız büyük. (Saygı)
- Biz öğretmenler vatandaşlara her hususta örnek olmalıyız. (Sorumluluk)
- Arkadaşlar benim çok değişik bir fikrim var. Öğretmenimiz köyden geldiği için şehir hayatını pek bilmiyor. Ona her öğretmene aldığımız kitap defter dolma kalem gibi şeylerin yerine erzak götürelim. Hiç olmazsa bütçesine yardım etmiş oluruz. (Duyarlılık ve yardımseverlik)
- Doktora gitmiyoruz ki. Biraz birikmiş paramız var onu da doktorla ilaçla çarçur edemem. (Tasarruf ve sorumluluk)



**Grafik 5.** Sürgün Filminde Yer Alan Değerlere İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 5. incelendiğinde Sürgün filminde doğrudan veya dolaylı şekilde on üç değer yer aldığı görülmektedir. Bu değerlerin isimleri ve film içerisinde geçme sayıları ise şu şekilde ifade edilebilir: Sevgi (9), yardımseverlik (8), dayanışma (6), çalışkanlık (5), duyarlılık (5), adalet (4), saygı (4), dürüstlük (3), paylaşımcılık (2), vatanseverlik (2) ve merhamet (1).

Film içerisinde değerlerle ilişkilendirilebilecek bazı diyalog örnekleri aşağıda sunulmuştur.

*Onlar sevgi doludur. Sevmek gerek. İnsanları sevmeliyiz. Dünyanın en güzel insanı olan Anadolu insanını canımız gibi sevmeli. Severek korkularını ve tedirginliklerini dağıtmalı. Sevmeliyiz onları. Allah insanı sevgiden yarattı. (Sevgi)*  
-Zahmet oldu sana da.

-Ne zahmeti hocam. Amirine memuruna hizmet etmişim mektebe de hizmet etsem çok mu? (Yardımseverlik ve duyarlılık)

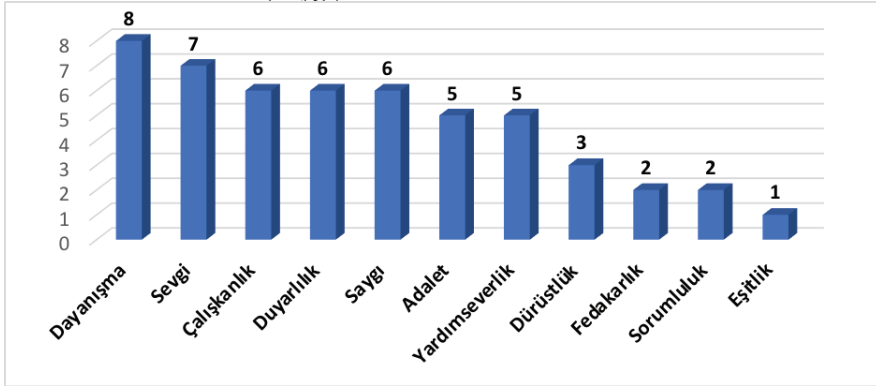
-Hepsini bana ver. Ben doymadım ki.

-Olur mu Ayşe'm. Biri yer biri bakar kıyamet ondan kopar. Ben size bir güzel üleştiriveriyim. (Adalet ve paylaşımcılık)

*Gördüğüm kadarıyla köyünüzde yapılması gereken çok işler var. Şartlar ne olursa olsun yılmadan çalışmalıyız. Her şeyin en güzelini yapmak için uğraşmalıyız. Göreceksiniz kısa zamanda çok şeyler değişecek. Yeter ki birlikte hareket edelim. (Çalışkanlık ve dayanışma)*

*Eğitimin başı şefkattir. Çocuklar kitaplardan önce anne ve babalarını okur. Hayatı onların bakışlarından öğrenir. Onların asıl ilkokulu ailedir. Sen de oranın başöğretmenisin. Köyümüzden de okumuş adamlar çıkmalı. Yeni yetişenlere örnek olmalı. (Merhamet ve duyarlılık)*

Oyun oynayan çocuklara seslenerek: *Askerler gelin hele buraya bakayım. Öpün hocanızın elini hadi. (Saygı)*



**Grafik 6.** Sınav Filminde Yer Alan Değerlere İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 6. incelendiğinde Sınav filminde doğrudan veya dolaylı şekilde on bir değere değinildiği söylenebilir. Bu değerlerin isimleri ve film içerisinde geçme sayıları ise şu şekilde ifade edilebilir: Dayanışma (8), sevgi (7), çalışkanlık (6), duyarlılık (6), saygı (6), adalet (5), yardımseverlik (5), dürüstlük (3), fedakârlık (2), sorumluluk (2) ve eşitlik (1).



Film içerisinde değerlerle ilişkilendirilebilecek bazı diyalog örnekleri aşağıda sunulmuştur.

*Ne olur böyle şeyler söyleme. İyileşeceksin sen. Neler atlattık biz seninle, bunu da atlatacağız tamam mı? İyileşeceksin. (Dayanışma)*

*Ben seni neden affettim sanıyorsun Mert? Beni bırakıp gitmene rağmen sevdiğilerin için neleri göze alabilecek bir herif olduğumu gördüğüm için. (Sevgi)*

*Bak abin, ablan en güzel yerleri kazandılar. Sen de biraz gayret etsen olacak be Kağan' cığım. (Çalışkanlık)*

*Öğrencilerin hayatlarıyla, meslekleriyle ilgili 195 dakikada sonuç almalarını beklemek çok acımasız. Ne yapacağını bilmeyen veliler soluğu sözde yol yordam gösteren özel dersanelerde alıyorlar. (Duyarlılık)*

-Hanımefendi küçük bir yanlış anlaşılma olmuş. Lütfen bizi affedin.

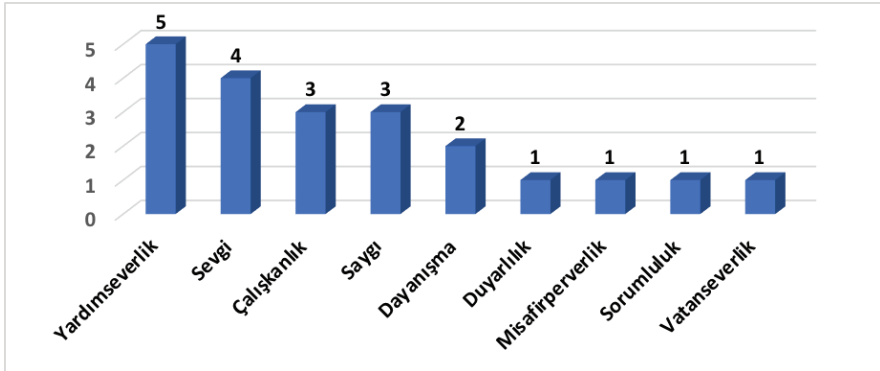
-Esağfurullah efendim, esağfurullah. (Saygı)

Jean-Claude Van Damme kendisinden sınav sorularını çalmasını isteyen öğrencilere çaldığı soruları teslim ederken şu sözleri söylemektedir: *Bu yaptığımız, sınava girecek olanlara haksızlık. Umarım bunun farkındasınızdır. (Adalet)*

Öğretmen fotokopi çektirmesi için güvendiği öğrencisi Kağan'a sınav sorularını verir. Fotokopyi çektirip sınıfa gelen kağan ile arkadaşı arasında geçen konuşma ise şu şekildedir:

- Neler sormuş baktın mı abicim?

- Saçmalama abicim ya ne bakacağım. (Dürüstlük)



**Grafik 7.** İki Dil Bir Bavul Filminde Yer Alan Değerlere İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 7. incelendiğinde İki Dil Bir Bavul filminde doğrudan veya dolaylı şekilde dokuz değer varlığından söz edilebilir. Bu değerlerin isimleri ve film içerisinde geçme sayıları ise şu şekildedir: Yardımseverlik (5), sevgi (4), çalışkanlık (3), saygı (3), dayanışma (2), duyarlılık (1), misafirperverlik (1), sorumluluk (1) ve vatanseverlik (1).

Film içerisinde değerlerle ilişkilendirilebilecek bazı diyalog örnekleri aşağıda sunulmuştur.

Kaldığı lojmanda su olmayan öğretmen su doldurmak için çeşmeye gider. Öğretmenlerinin doldurduğu şişeleri lojmana taşıdığını gören iki çocuk hemen yardıma koşar. (Yardımseverlik)

-Sen ne yapacaksın kız yaz tatilinde?

-Öğretmenim ders kitabı çalışacağım. (Çalışkanlık)

Çocuklarımızı size emanet ediyoruz. Ne kadar biz yanlış da olsak siz öğretmen-siniz, bizden daha iyi biliyorsunuz. Öğreten sizsiniz. Bir kusurumuz varsa affe-desiniz. (Saygı)

Karne günü sınıfta veda konuşması yapan öğretmenine sınıftan bir öğrenci yanında getirdiği çiçekleri verir. (Sevgi)

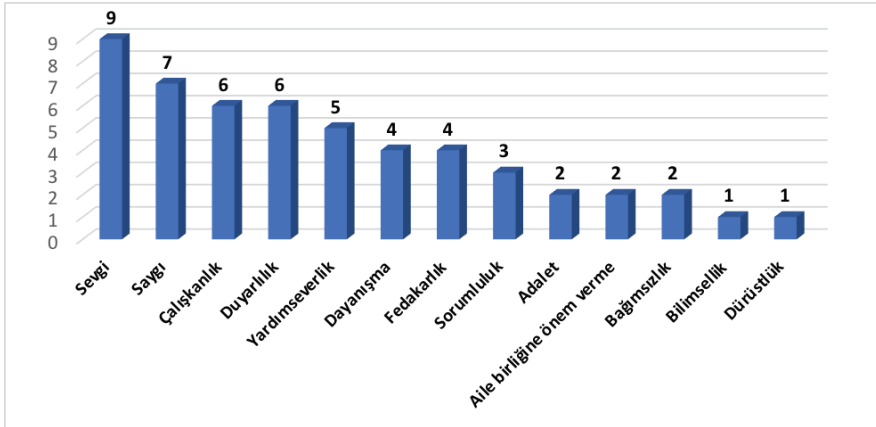
Dünyada çocukların bayramı olan tek ülke hangisi? Şu anda 23 Nisan Çocuk Bayramını dünyada kutlayan tek millet hangisi? Türkiye. Kıymetini bilin. (Vatanseverlik)

Öğretmen okula gelmeyen öğrencilerinin neden okula gelmediklerini öğrenmek için evlerine gider:

-Hasan gel bakayım gel. Niye okula gelmiyorsunuz oğlum? He, Rojda?

-Öğretmenim ben tarlaya gidiyorum, bu da (Rojda) küçük kız kardeşimin yanında.

-E oğlum başka kimse yok mu bakacak? Bak kardeşin okuma yazmaya geçecek. Niye gelmiyor okula? Baban abin yok mu? Böyle olmaz oğlum. Rojda'nın mutlaka gelmesi lazım okula. Tamam mı? (Sorumluluk ve duyarlılık)



**Grafik 8.** Benim Dünyam Filminde Yer Alan Değerlere İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 8. incelendiğinde Benim Dünyam filminde doğrudan veya dolaylı olarak on üç farklı değer yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu değerlerin isimleri ve film içerisinde geçme sayıları ise şu şekildedir: Sevgi (9), saygı (7), çalışkanlık (6), duyarlılık (6), yardımseverlik (5), dayanışma (4), fedakârlık (4), sorumluluk (3), adalet (2), aile birliğine önem verme (2), bağımsızlık (2), bilimsellik (1) ve dürüstlük (1).

Film içerisinde değerlerle ilişkilendirilebilecek bazı diyalog örnekleri aşağıda sunulmuştur.

*Bu ne şimdi! Kitaplara da mı saygın yok. Çabuk kaldır o kitapları. (Saygı)*

Mahir Hoca üniversite giriş sınavında başarılı olan görme ve işitme engelli olan öğrencisi Ela'ya hediye olarak beyaz bir yürüme bastonu hediye eder. Bunun üzerine Ela hediyeyi öğretmenine uzatır ve işaret diliyle “Ben buna bağımlı olmak istemiyorum” der. Mahir Hoca ise şöyle cevap verir: “Bu seni bağımlı yapmayacak. Bu seni bağımsız yapacak. İnan.” (Bağımsızlık)

-Bilgi onun için ne ifade ediyor?

-Bilgi her şeydir. Bilgi; ruh, cesaret, ışık ve sestir. Bilgi benim öğretmenimdir. (Bilimsellik)

*Mahir Hocam biliyorsunuz Ela iki yıldır aynı sınıfta okuyor. Ben de ona yardım edebilmek için bir şeyler yapmayı düşündüm. 1 ve 2. sınıfın bütün ders notları hocam. Hem de kabartma harfleriyle. Bir keresinde “iyilik yapmak için çok az fırsatımız oluyor” demiştiniz. (Dayanışma ve yardımseverlik)*

*Bir hoca arıyorlar. Çok hatırlı bir aile. Mektebe müracaat etmişler. İşin tek ehli de sensin bu memlekette. Ben de gelip hem seni göreyim dedim hem de bir tenefüs edeyim dedim. Belki niyet edersin de sahiden niyet edersin de birini hayata kazandırırısın diye düşündüm. (Duyarlılık)*

*Bütün soruları bildin demek he. Aferin benim güzel kızıma. Ela bu gün bütün gün gülümsedi Refik Bey. Hep böyle gülsün benim güzel kızımın yüzü. (Sevgi).*

*Bugün hocam ilk sözcüğünü hatırladı. Su. Bu dünyadaki en büyük öğretmen.*

*Dünyada imkânsız diye bir şeyin olmadığını yeniden kanıtlayan, başka biri için yaşamının ne kadar güzel olduğunu bana öğreten adam. (Fedakârlık).*

**Tablo 2:** Örneklem Grubunu Oluşturan Sekiz Adet Filmde Yer Alan Değerlerin Frekans ve Yüzdelelerine İlişkin Veriler

Sıra	Değer	f	%
1	Sevgi	66	16,97
2	Yardımseverlik	48	12,34
3	Saygı	47	12,08
4	Dayanışma	43	11,05
5	Çalışkanlık	41	10,54

6	Duyarlılık	38	9,77
7	Sorumluluk	21	5,40
8	Adalet	19	4,88
9	Dürüstlük	14	3,60
10	Misafirperverlik	7	1,80
11	Vatanseverlik	7	1,80
12	Fedakârlık	7	1,80
13	Bilimsellik	6	1,54
14	Tasarruf	6	1,54
15	Alçakgönüllülük	5	1,29
16	Eşitlik	3	0,77
17	Merhamet	3	0,77
18	Paylaşıcılık	2	0,51
19	Aile birliğine önem verme	2	0,51
20	Bağımsızlık	2	0,51
21	Barış	1	0,26
22	Estetik	1	0,26
<b>Toplam</b>		<b>389</b>	<b>100</b>

Tablo 2. incelendiğinde örneklem grubunda yer alan sekiz filmde toplam yirmi iki farklı değer yer aldığı görülmektedir. Bu değerler filmlerde doğrudan veya dolaylı olarak 389 yerde geçmektedir. Her bir değere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’de yer alıyor olsa da burada filmlerde en fazla yer alan beş değer ifade edilmesi uygun olacaktır: Sevgi: 66 (%16,97); yardımseverlik: 48 (%12,34); saygı: 47 (%12,08), dayanışma: 43 (%11,05); çalışkanlık: 41 (%10,54).

**Tablo 3:** Örneklem Grubunu Oluşturan Filmlerin Değer Gelişimine Yönelik İçerikleri

Değer İfadesi	Var	%	Yok	%
Adalet duygusunu geliştirici iletiler vardır.	7	%87,5	1	%12,5
Aile birliği duygusunu geliştirici iletiler vardır.	2	%25	6	%75
Bağımsızlık duygusunu geliştirici iletiler vardır.	1	%12,5	7	%87,5
Barış duygusunu geliştirici iletiler vardır.	1	%12,5	7	%87,5
Bilimsellik duygusunu geliştirici iletiler vardır.	3	%37,5	5	%62,5
Çalışkanlık duygusunu geliştirici iletiler vardır.	8	%100	0	%0
Dayanışma duygusunu geliştirici iletiler vardır.	8	%100	0	%0
Duyarlılık duygusunu geliştirici iletiler vardır.	8	%100	0	%0
Dürüstlük duygusunu geliştirici iletiler vardır.	6	%75	2	%25
Estetik duygusunu geliştirici iletiler vardır.	1	%12,5	7	%87,5
Eşitlik duygusunu geliştirici iletiler vardır.	4	%50	4	%50
Özgürlük duygusunu geliştirici iletiler vardır.	0	%0	8	%100
Saygı duygusunu geliştirici iletiler vardır.	8	%100	0	%0
Sevgi duygusunu geliştirici iletiler vardır.	8	%100	0	%0
Sorumluluk duygusunu geliştirici iletiler vardır.	8	%100	0	%0
Tasarruf duygusunu geliştirici iletiler vardır.	1	%12,5	7	%87,5
Vatanseverlik duygusunu geliştirici iletiler vardır.	5	%62,5	3	%37,5

Yardımsızlık duygusunu geliştirici iletiler vardır.	8	%100	0	%0
Aktardığı ileti, haklıdan yana olmayı özendirir.	5	%62,5	3	%37,5
Ahlak kuralları konusunda bilinçlendirici iletiler taşır.	6	%75	2	%25

Tablo 3. örneklem grubunda yer alan filmlerin genel olarak değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Filmler genel olarak değerlendirildiğinde, filmlerin değer gelişimine yönelik faydalı içeriklere sahip olduğu anlaşılmaktadır. İncelenen filmlerin hepsinde çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, saygı, sevgi, sorumluluk ve yardımsızlık değerlerini geliştirici öğeler yer almaktadır. Bununla birlikte bu filmlerin hiç birisinde özgürlük değerine yönelik bir içeriğin yer almadığı görülmektedir. Filmlerin çoğunluğu (%62,5) haklıdan yana olmayı özendirecek içeriklere sahiptir. Ancak örneklem içerisinde yer alan Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı filmi gibi bazı filmlerde karakterlerin olumsuz ya da değerlerle bağdaşmayan bazı davranışları iyi bir örnekmiş gibi gösterilmektedir. Burada şunu da belirtmek gerekir ki aktarılan bazı olumsuz davranışlar filmlerin akışı içerisinde özür dilemek, hatasının farkına varmak veya pişman olmak gibi çeşitli yollarla olumlu yöne çevrilebilmektedir. Filmlerin çoğunluğu (%75) ahlak kurallarının aktarılması konusunda olumlu içeriklere sahiptir.

İnsanların genellikle filmlerin kahramanlarını veya başrol oyuncularını model aldıkları düşünüldüğünde örneklem grubunda yer alan filmlerin başrol oyuncularını, Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı ve Sınav filmleri hariç tutulmak üzere, genellikle olumlu karakter özelliklerine ve davranışlara sahiptir. Bu durum filmlerde aktarılan değerlerin insanlar tarafından kabul görmesinde ve değer davranışlarının model alınmasında olumlu etkiye sahip olacaktır.

## Sonuç ve Tartışma

Eğitim temalı Türk filmlerinin içerdiği değerler bağlamında incelenmesi sonucunda ulaşılan sonuçlar şu şekilde ifade edilebilir. Çalışma filminde on beş farklı değer yer aldığı, film içerisinde en fazla geçen değerlerin ise sevgi, yardımsızlık, dayanışma ve duyarlılık olduğu anlaşılmıştır. Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı filminde on iki farklı değer yer aldığı ve bu değerlerden en fazla saygı, sevgi ve sorumluluk değerlerine değinildiği anlaşılmıştır. Öğretmen Kemal filminde de on iki farklı değer yer aldığı, en fazla sahnede yer alan değerlerin ise saygı, sevgi ve sorumluluk değerleri olduğu görülmüştür. Öğretmen filminde on üç farklı değer yer aldığı sevgi, saygı ve dayanışma değerlerinin ise en fazla yer alan değerler olduğu anlaşılmıştır. Aynı zamanda Öğretmen filmi örneklem grubu içerisinde değerlere ilişkin en fazla sahnenin geçtiği filmidir

(On üç farklı değer altmış beş sahnede geçmektedir). Sürgün filminde on bir farklı değer var olduğu bu değerlerden de film içerisinde en fazla sevgi, yardımseverlik ve dayanışma değerlerinin geçtiği görülmüştür. Sınav filminde de on bir farklı değer yer almaktadır. En fazla sahnede yer alan değerler ise dayanışma, sevgi ve çalışkanlıktır. İki Dil Bir Bavul filminde dokuz farklı değere temas edilmiş bu değerlerden film içerisinde en fazla yardımseverlik, sevgi ve dayanışma geçmiştir. Ayrıca İki Dil Bir Bavul filmi örneklem grubu içerisinde değerlere ilişkin en az sahnenin yer aldığı filmidir (Dokuz farklı değer yirmi bir sahnede geçmektedir). Bu sonuç üzerinde filmin örneklem grubu içerisindeki en kısa süreye sahip film olması ve filmin gerçek bir durumu olduğu gibi izleyiciye aktarıyor olması etkili olmuştur. Son olarak Benim Dünyam filminde on üç farklı değer yer aldığı, bu değerlerden film içerisinde en çok sahnede geçen değerlerin ise sevgi, saygı ve çalışkanlık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Filmler genel olarak değerlendirildiğinde filmler içerisinde yirmi iki farklı değer geçtiği görülmüştür. En fazla yer alan değerlerin ise; sevgi (66; %16,97), yardımseverlik (48; %12,34), saygı (47; %12,08), dayanışma (43; %11,05) ve çalışkanlık (41; %10,54) değerleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen filmlerin tamamında çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, saygı, sevgi, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerini geliştirmeye yönelik iletiler yer almaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen filmlerin tamamında ana karakterlerden olan öğretmenlerin olumlu karakter özelliklerine sahip oldukları anlaşılmıştır. Her ne kadar bazı filmlerde (Sınav ve Sürgün gibi) olumsuz karakter özelliklerine sahip öğretmen karakterleri yer alıyor olsa da bu karakterlerin kendilerine özenilmemesi gerektiği mesajı film içerisinde yer almakla birlikte filmlerde bu karakterler filmin ana karakteri olan öğretmenin imajını güçlendirmek için kullanılmıştır. Filmlerin tamamında öğretmenlerin olumlu karakter özelliklerine sahip olması ve kendilerine saygı duyulması izleyicilerin bu karakterleri kendilerine rol model olarak almalarını ve onlar gibi olmaya çalışmalarını sağlaması açısından önemlidir.

İlgili literatür incelendiğinde filmlerin değerler ve değerler eğitimi bağlamında incelenmesini konu alan çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Karakuş (2015), Niloya çizgi filminin içerdiği değerleri incelediği ve sınıflandırdığı çalışmasında duyarlılık, hoşgörü, sevgi ve iyilik değerlerinin belirtilen çizgi filmin incelenen her bölümünde yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Beldağ ve Yazar Kaptan (2017), Arabalar filminin içerdiği değerlere ilişkin çalışmalarında saygı, alçakgönüllülük, duyarlılık, iş birliği, dürüstlük, sevgi ve yardımseverlik değerlerinin film

içerisinde daha çok vurgulandığı sonucuna ulaşmışlardır. Yorulmaz (2013a) Pepe çizgi filmini din ve değerler eğitimi bağlamında incelemiştir. Araştırma kapsamında incelenen kırk bölümün altısında (%15) değerleri geliştirici sözel iletilerin yer aldığı, otuz dördünde (%85) ise bu iletilerin yer almadığı; yine kırk bölümün beşinde (%12,5) değerleri geliştirici model almaya yönelik görsel iletilerin yer aldığı, otuz beş bölümde (%87,5) ise bu iletilerin yer almadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı araştırma sonucunda Pepe'nin olumsuz karakter özelliklerine sahip olduğu ve model almak için olumsuz bir örnek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yorulmaz (2013b) Caillou çizgi filmini din ve değerler eğitimi bağlamında incelediği çalışmasında ise incelediği kırk bölümün on birinde (%27,5) değerleri geliştirici sözel iletilerin yer aldığı, yirmi dokuzunda (%72,5) ise bu iletilerin yer almadığı; yine kırk bölümün on sekizinde (%45) değerleri geliştirici model almaya yönelik görsel iletilerin yer aldığı, yirmi iki bölümde (%55) ise bu iletilerin yer almadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma kapsamında Caillou'nun genellikle olumlu karakter özelliklerine sahip olduğu ve model almak için iyi bir örnek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaman, Bayburtlu, Tekir ve Kırmızı (2015) hazırladıkları çalışmada Dede Korkut çizgi filminde yer alan değerleri incelemişler araştırmada Dede Korkut çizgi filminde özellikle dostluk, doğruluk, saygı, ahlak kuralları, dini değerleri geliştirici iletiler, yardımseverlik, özgüven, sabır, empati, toplumsal kurallar, liderlik ve sorumluluk değerlerinin daha çok vurgulandığı sonucuna ulaşmışlardır. Karakuş (2016), Maysa ve Bulut isimli animasyon çizgi filmini içerdiği kültürel öğeler açısından incelemiş ve araştırmada çizgi filmde Türk'ün misafirperverliği, öğretmene/hocaya verdiği değer, hayvanları sevmesi ve koruması gibi önemli toplumsal değerlerin üzerinde durulduğu sonucuna ulaşmıştır. Akcan ve Polat (2016) çalışmalarında eğitim konulu Türk filmlerinde yer alan öğretmenlerin olumlu ve olumsuz imaj özelliklerini ortaya koymuşlardır. İnan (2016) TRT Çocuk kanalında 2016 yılında gösterime giren on bir farklı çizgi filmi evrensel ve yerel değerler bağlamında incelemiştir. Çalışmada izlenen 11 farklı çizgi film bir bütün olarak değerlendirildiğinde yardımlaşma, işini en iyi şekilde yapma, çalışkanlık, dayanışma ve sevgi değerlerinin çokça vurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada izlenen çizgi filmlerde en az yer alan değerlerin tutumluluk, tevazu ve sadelik olduğu bulunmuştur.

Son olarak bu çalışmada incelenen filmler ağırlıklı olarak içerdiği olumlu değer öğeleri bağlamında incelemeye tabi tutulmuştur. Konu ile alakalı yapılacak çalışmalarda eğitim temalı filmlerin içerdiği olumsuz değer öğelerinin incelenmesi olumlu ve olumsuz öğelerin karşılaştırılmasına olanak sağlayacak ve konu hakkında bütüncül bir bakış açısı sunacaktır.

## Kaynakça

- Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü (2008). *Çocuk programları ve bu programlarda yayınlanan reklamların içerik analizi*. İstanbul: Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.
- Akcan, E. ve Polat, S. (2016). Eğitim konulu Türk filmlerinde öğretmen imajı: Öğretmen imajına tarihi bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 293-320. doi: 10.14527/kuey.2016.012
- Akıncı-Yüksel, N. A. (2015). Kültürel bir ürün olarak Türkiye’de sinema filmlerinde okul, öğretmen ve öğrenci temsilleri. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 6(11), 1-17.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3(3), 265-299. doi: 10.1207/S1532785XMEP0303
- Beldağ, A. ve Yarar Kaptan, S. (2017). Arabalar filminin içerdiği değerlere ilişkin bir inceleme. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(2), 487-499.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon A Division of Simon & Schuster Inc.
- Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri* (Bütün, M. ve Demir, S. B. Çev. Edt.). (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitap.
- Demir, F. (2018). *Değer öğretimi yaklaşımlarına göre hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Demirkaya, H. ve Çal, Ü. T. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dürüstlük değerine ilişkin metaforik algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1964-1980.
- Doğan, Ö. ve Eskiköy, O. (Yön.) (2008). *İki dil bir bavul*. Türkiye: Perişan Film.
- Eğilmez, E. (Yön.) (1975). *Hababam sınıfı sınıfta kaldı*. Türkiye: Arzu Film.
- Erjem, Y. ve Çağlayandereli, M. (2006). Televizyon ve gençlik: yerli dizilerin gençlerin model alma davranışı üzerindeki etkisi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 15-30.
- Eşitti, Ş. (2016). Çizgi filmlerde küresel ve yerel kültürün inşası: Caillou ve Pepee örneği. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 32(32), 125-144. doi: 10.17498/kdeniz.279674



- İnan, T. (2016). Çocuk medyasında evrensel ve yerel değerlerin aktarımı: TRT Çocuk kanalı örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(25), 200-212.
- Jöntürk, R. (Yön.) (1981). *Öğretmen Kemal*. Türkiye: Murat Film.
- Karakuş, N. (2015). Okul öncesi döneme hitap eden tema içerikli çizgi filmlerin değerler eğitime katkısı yönünden değerlendirilmesi (Niloya örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(3), 251-277.
- Karakuş, N. (2016). Maysa ve Bulut isimli animasyon çizgi filmin kültürel öğeler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 134-149.
- Kim, S.S.; Agrusa, J.; Lee, H. ve Chon, K. (2007). Effects of Korean television dramas on the flow of Japanese tourists. *Tourism Management*, 28, 1340-1353.
- Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Postman, N. (1994). *Televizyon: Öldüren eğlence* (Osman Akinhay Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) (2018). *Televizyon izleme eğilimleri araştırması-2018* (2019, Ağustos 08). Erişim adresi: [https://www.rtuk.gov.tr/rtuk-kamuoyu-arastirmalari/3890/5776/televizyon\\_izleme\\_egilimleri\\_arastirmasi\\_2018.html](https://www.rtuk.gov.tr/rtuk-kamuoyu-arastirmalari/3890/5776/televizyon_izleme_egilimleri_arastirmasi_2018.html)
- Seden, O. F. (Yön.) (1966). *Çalkışu*. Türkiye: Kemal Film.
- SinemaTürk (t. y.). (2019, Ağustos 15). Erişim adresi: <http://www.sinematurk.com/gise/gelmis-gecmis/>
- Sorak, Ö. F. (Yön.) (2006). *Sınav*. Türkiye: Fida Film.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1997). *Grounded theory in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tanrısever, M. (Yön.) (1992). *Sürgün*. Türkiye: Feza Film.
- Tibet, K. (Yön.) (1988). *Öğretmen*. Türkiye: Uğur Film.
- Türk Sineması Araştırmaları (TSA). (2019, Ağustos 08). Erişim adresi: <http://www.tsa.org.tr/tr/>
- Tural, S. (1992). *Kültürel kimlik üzerine düşünceler*. Ankara: Ecdad Yayınevi.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2016). *Değerler eğitimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yaman, E; Bayburtlu, F. İ.; Kırman, S. ve Tekir, B. (2015). Dede korkut çizgi filminde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29). 245-269
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Yorulmaz, B. (2013a). Pepee çizgi filminin din ve değerler eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(24). 438-448.
- Yorulmaz, B. (2013b). Din ve değerler eğitimi açısından Caillou çizgi filminin değerlendirilmesi. *Diyanet İlmî Dergi*, 49(3). 127-143.
- Yücel, U. (Yön.) (2013). *Benim dünyam*. Türkiye: TMC Film.

Extended Abstract

## Examination of Values in Educational Themed Turkish Films

Orhan ÜNAL, Corresponding Author, Research Assistant.

Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Turkey.

orhan.unal@omu.edu.tr

<http://orcid.org/0000-0002-4604-6210>

**Article Type:** Research Article

<https://doi.org/10.34234/ded.608530>

**Received Date:** 21.08.2019

**Accepted Date:** 22.11.2019

**Published Date:** 25.06.2020

### Introduction

Values are what accepted by the majority of the society, shaped by the historical accumulation of that society, and what make the society to be able to stand and walk to the future through the beliefs and behaviors adopted and protected by that society (Tural, 1992). Values education, on the other hand, can be defined as all of the studies carried out in order to gain values to students. One aim of the education is to educate individuals who are beneficial to the society. Individuals who are beneficial to society are expected to be committed and respectful to their Values (Demir, 2018; 20). Many values that have survived from the past to today have disappeared due to various reasons such as individualization and changes in the way people live (Demirkaya and Çal, 2018). With the increasing importance of values education, different approaches have emerged about how to gain values. Most of the studies conducted in the field of values education are carried out with the aim of protecting the values that keep the society alive and transferring them to future generations or with the idea of being the means to serve this purpose.

While family and school are two major elements in values education, there are other factors such as the media and the circle of friends that are influential in the values education. In this context, films that have the opportunity to reach large audiences through television screens, cinema curtains and internet environments have a great impact on the transfer of values. Films are a part of the society to which they belong and appear as an art and mass communication tool that has the power to direct the individuals who make up that society (Akıncı Yüksel, 2015). Studies on films and values education in the literature show that films can be used as a tool in values education (Yorulmaz, 2013a; Karakuş, 2015; İnan, 2016; Eşitti, 2016).

Nowadays, people, especially children and young people, are trying to imitate the protagonists and their movements that appear in the films and series they watch (Erjem and Çağlayandereli, 2006; Kim, Agrusa, Lee and Chon, 2007). Compared to previous years, the Turkish people still spend a significant portion of their days watching television, although there is a decrease in television viewing time. According to a research carried out in Turkey in 2018, television is monitored daily average of 3 hours 34 minutes (RTÜK, 2018). Like television screens, curtains and internet platforms bring films to the audience.

The interest of the Turkish people in films on television, cinema and internet makes it important to examine the films in terms of values education. In this study, it is of special importance to examine selected educational themed films in terms of values education. Especially films with messages that is related to education and the educational process. This study was prepared to examine educational themed Turkish films in terms of values.

## **Methodology**

### **Research Model**

In the research, mixed method was used in which qualitative and quantitative research methods were used together. Mixed method research is widely used in social sciences because it allows the evaluation of a subject from various aspects. At this point, mixed method research is defined as the combination of both quantitative and qualitative methods in a study or related studies (Creswell, 2003).

## Universe and Sample

The universe of the research consists of educational themed Turkish films that were broadcasted between the years 1960-2019. The sample consists of eight educational themed Turkish films broadcasted between the years 1960-2019. The data for the films are presented in Table 1. In order to represent the date ranges specified in the selection of the films constituting the sample, maximum variation sampling was used for purposeful sampling methods. The films that were included in the sample were selected from 1960-2019 with at least one film per decade.

**Table 1:** Identification of the Films Constituting the Sample Group

Name of the Film	Director	Lead Actors	Broadcast Date	Runtime
Çalıkuşu	Osman Fahir Seden	Türkan Şoray-Kartal Tibet	1966	156 min.
Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı	Ertem Eğilmez	Münir Özkul-Tarık Akan-Kemal Sunal	1975	95 min.
Öğretmen Kemal	Remzi Jöntürk	Cüneyt Arkın	1981	85 min.
Öğretmen	Kartal Tibet	Kemal Sunal	1988	98 min.
Sürgün	Mehmet Tanrısever	Bulut Aras	1992	100 min.
Sınav	Ömer Faruk Sorak	İsmail Hacıoğlu-Yağmur Atacan- Rüya Önal-Caner Özyurtlu- Volkan Demirok	2006	124 min.
İki Dil Bir Bavul	Özgür Doğan-Orhan Eskiköy	Emre Aydın	2008	78 min.
Benim Dünyam	Uğur Yücel	Uğur Yücel- Beren Saat	2013	108 min.

## Data Collection

Document analysis was used to collect data. Document analysis can be defined as the analysis of materials that contain information about the facts or events that are to be investigated. Materials referred to herein may be written materials or visual materials such as film and video (Yıldırım and Şimşek, 2011). Content evaluation form was prepared by the researcher to determine the values in the films. In order to ensure the reliability of the content evaluation form, kappa analysis was performed. As a result of the analysis, the fleiss kappa coefficient of the content evaluation form was calculated as .86. The Kappa coefficient is between .81 and 1.00, which means that there is a perfect fit between the raters (Landis & Koch, 1977).

## **Analysis of Data**

Descriptive analysis was used to analyze the research data. The aim of the descriptive analysis is to present the data obtained from the related form to the concerned persons in an edited and interpreted form. The data obtained are classified, summarized and interpreted according to the identified themes. The cause-effect relationship is established between the findings and, when necessary, the cases are compared with each other. (Bogdan and Biklen, 1992; Lightning and Lightning, 2011).

## **Findings**

The values and the quantitative data related to the values in the examined films are as follows:

The values in the film *Çalığışu*: Love (14), helpfulness (8), solidarity (6), sensibility (6), respect (5), diligence (4), responsibility (3), hospitality (3), patriotism (1), scientific (1), fairness (1), equality (1), saving (1) and sacrifice (1).

The values in the film *Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı*: Respect (9), love (9), responsibility (6), diligence (5), solidarity (4), honesty (4), helpfulness (4), humility (3), sensibility (3), fairness (2), mercifulness (2) and equality (1).

The values in the film *Öğretmen Kemal*: Diligence (5), solidarity (5), helpfulness (5), fairness (4), scientific (4), respect (4), love (4), sensibility (3), hospitality (2), responsibility (2), patriotism (2) and peace (1).

The values in the film *Öğretmen*: Love (10), respect (9), solidarity (8), sensibility (8), helpfulness (8), diligence (7), saving (5), responsibility (4), humility (2), fairness (1), aesthetic (1), hospitality (1) and patriotism (1).

The values in the film *Sürgün*: Love (9), helpfulness (8), solidarity (6), diligence (5), sensibility (5), fairness (4), respect (4), honesty (3), sharing (2), patriotism (2) and mercifulness (1).

The values in the film *Sınav*: Solidarity (8), love (7), diligence (6), sensibility (6), respect (6), fairness (5), helpfulness (5), honesty (3), sacrifice (2), responsibility (2) and equality (1).

The values in the film *İki Dil Bir Bavul*: Helpfulness (5), love (4), diligence (3), respect (3), solidarity (2), sensibility (1), hospitality (1), responsibility (1) and patriotism (1).

The values in the film *Benim Dünyam*: Love (9), respect (7), diligence (6), sensibility (6), helpfulness (5), solidarity (4), sacrifice (4), responsibility (3), fairness (2), giving importance to family unity (2), independence (2), scientific (1) and honesty (1).

Twenty-two different values were found in the eight films in the sample group. These values occur directly or indirectly in 389 locations in films. The top five values in the examined films were as follows: Love: 66 (16.97%); helpfulness: 48 (12.34%); respect: 47 (12.08%), solidarity: 43 (11.05%); diligence: 41 (10.54%). When films are evaluated in general, it is understood that they have useful contents for value development. In all of the films reviewed, there are elements that enhance the values of diligence, solidarity, sensibility, respect, love, responsibility and helpfulness.

## **Conclusion and Discussion**

When the films were evaluated in general, it was seen that there were twenty-two different values in the films. In all of the films that reviewed, there are messages aimed at improving values such as; diligence, solidarity, sensibility, respect, love, responsibility and helpfulness.

It was found out that teachers, who are one of the main characters, had positive character traits in all of the films examined within the scope of the research. Although some films (such as *Sınav* and *Sürgün*) include teacher characters with negative character traits, yet the message that these characters should not be taken as models was included in the film. In addition, these characters were used to strengthen the image of the teacher who is the main character of the film. It is important that teachers have positive character traits and respect for themselves in all of the films so that viewers can take these characters as role models and try to emulate them.

When the related literature is examined, there are various studies on the examination of films in the context of values and values education. Karakuş (2015) examined and classified the values contained in the *Niloya* cartoon in his study. As a result of the study, it has been concluded that the values of sensitivity, tolerance, love and goodness are included in each section of the mentioned cartoon. Beldağ and Yazar Kaptan (2017) found that the values of respect, humility, sensibility, cooperation, honesty, love and helpfulness were more emphasized in the film of *Cars*. Yorulmaz (2013a; 2013b) examined *Pepee* and *Caillou* car-

toons in the context of religious and values education. Yaman, Bayburtlu, Tekir and Kırman (2015) examined the values in Dede Korkut cartoon in their study. In the study, it was concluded that Dede Korkut cartoon emphasized the values of friendship, righteousness, respect, moral rules, messages that improve religious values, helpfulness, self-confidence, patience, empathy, social rules, leadership and responsibility values. Karakuş (2016) examined the animation cartoon Maysa and Bulut in terms of the cultural elements it contains and the research found that there is focus on important social values such as Turkish hospitality, teacher's value and animal love. Inan (2016) examined eleven different cartoons published on TRT Çocuk channel in 2016 in terms of universal and local values. When the 11 different cartoons evaluated as a whole, it was concluded that the values of solidarity, performing a duty in the best way, diligence, solidarity and love were among the highly emphasized.



## Psikolojik Yardım Almanın Dini / Manevi Açından Damgalanması ve Bu Süreci Yaşayanların Manevi Danışmanlık Hizmetlerinden Beklentileri\*

### The Religious/Spiritual Stigmatization of Receiving Psychological Help, and the Expectations of People Who Go Through this Process from Spiritual Counseling Services\*\*

Kevser ÇAĞLAN, Doktora Öğrencisi.  
İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye.  
caglankevser@gmail.com  
http://orcid.org/0000-0002-5638-5013

Gülüşan GÖCEN, Sorumlu Yazar, Doç. Dr.  
İstanbul Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Türkiye.  
gulusan.gocen@istanbul.edu.tr  
http://orcid.org/0000-0003-4856-9653

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

http://ded.dem.org.tr

#### Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received Date:** 09.09.2019

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 26.05.2020

**Yayın Tarihi / Published Date:** 25.06.2020

**Tr/En:** Tr

**İntihal / Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

**Atıf/Citation:** Çağlan, K. ve Göcen, G. (2020). Psikolojik yardım almanın dini / manevi açıdan damgalanması ve bu süreci yaşayanların manevi danışmanlık hizmetlerinden beklentileri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), s.137-172. <https://doi.org/10.34234/ded.617263>

\* “Psikolojik hastalıkların yanlış yorumlanması ve inanç eksikliği olarak damgalanması sürecinde manevi destek ihtiyacı” (2019) isimli yüksek lisans tezinden üretilen bu çalışmanın önceki bir versiyonu Sağlık Hizmetlerinde Manevi Danışmanlık ve Rehberlik (Dem Yayınları: 2019) bildiriler kitabında yayınlanmış; Değerler Eğitimi Dergisi’nde hakem görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

\*\* A previous version of this study, which was based on a master thesis titled “The need for spiritual support to challenge the process of misinterpretation of psychological diseases and its stigmatization as a lack of belief” (2019), was published in the book of abstract of Spiritual Counseling and Guidance in Health Services (Dem Publications: 2019); then it was reorganized in line with the opinions of the referee for the publication in the Journal of Values Education.

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, psikolojik yardım alan dindar bireylerin, yardım almaya yönelik tutumlarının dini inanç ve ibadet hayatlarıyla ilişkisini incelemek, psikolojik yardım alma sürecinde damgalanma yaşayan bireylerin karşılaştıkları problemlere yönelik manevi danışmanlık hizmetinin/rolünün ne olduğunu ortaya koymak ve neler yapabileceğine dair önerilerde bulunmaktır. Nitel metotta olgu bilim deseninde hazırlanan bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu ve maksimum çeşitlilik kullanılmış, farklı psikolojik rahatsızlığa sahip kişiler çalışmaya dâhil edilmiştir. Ölçüt örnekleme de uygulanarak katılımcıların kendilerini dindar olarak tanımlamaları, tanı almış olmaları ve en az iki ay profesyonel psikolojik yardım almış olmaları koşulu sağlanmıştır. Çalışma grubu depresyon, bipolar bozukluk, panik atak, anksiyete ve kişilik bozukluğu tanısına sahip, psikolojik yardım almış ya da almakta olan 1'i erkek 20 kişiden oluşmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme tekniği ile toplanmış, betimsel analiz kullanılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, yardım almanın kişinin sosyal çevresi tarafından inanç eksikliği olarak damgalanmasının hastalarda içsel damgalanmaya neden olduğu, bu kişilerin tıbbi tedavi almalarının yanında dini uygulamalarındaki eksiklikleri de tespit edip gidermeye çalıştıkları, fakat bu konuda da çeşitli damgalamalara maruz kalabildikleri, hastalıkların doğru şekilde algılanması ve çözümlenmesinde hem hastalar hem de hasta yakınları için manevi desteğe ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yaşadıkları süreç çerçevesinde çevrelerinden almak istedikleri dini ve manevi kaynaklı destekleyici ve incitici olmayan konular sorulmuş ve manevi danışmanlık uygulamalarından neler bekledikleri sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Psikolojik yardım, Din, Damgalama, Manevi danışmanlık ve rehberlik.

&

**Abstract:** The aims of this study are to examine religious people who have received psychological help and their attitudes towards receiving psychological help and their religious beliefs and practices, to show what role can the spiritual counseling services take for the problems faced by individuals who are stigmatized in the process of getting psychological help. In this study, which was carried out in qualitative method, people with different psychological illnesses were included using snowball and maximum diversity sampling from purposeful sampling methods. By applying criterion sampling, participants were required to identify themselves as religious, to have been diagnosed and to have received professional psychological help for at least two months. Data were collected by

interview technique using semi-structured interview form and interpreted using descriptive analysis. As a result of the research it was determined, stigmatization of psychological illnesses as a lack of belief by one's social environment causes internal stigmatization in patients. In addition to condemning receiving medical treatment, patient's religious practices are identified and get corrected. It is observed that there is a need for spiritual support for both patients and their relatives about the right perception and treatment of psychological diseases.

**Keywords:** Psychological help, Religious, Stigmatization, Spiritual counseling and guidance.

(The Extended Abstract is at the end of the article)

## **Giriş**

Damgalama, kişinin davranışlarının veya sahip olduğu niteliklerin içinde yaşadığı toplumun normal kabul ettiği ölçülerin dışında sayılması nedeniyle dışlanması, kişiye saygınlığını azaltıcı ve toplumdan ayırıcı yakıştırmalarda bulunulmasıdır (Çam ve Bilge, 2013, s.91; Budak, 2000, s.193). Damga kelimesi Yunanca'da "delik, delmek, yara, leke, iz" (Goffman, 1963, s.1-2) anlamına gelse de, günümüzde sosyal hayat içerisinde kullanılan "damgalama" daha çok "kara leke" anlamındadır (Ayvayışık, Er, Kışlak ve Erkuş, 2000, s.177). Ortaçağ'da suçlu kişilerin, suçluluğun göstergesi olarak bedenlerine kesikler veya yanıklar yoluyla işaretler konulması sözcüğün bugünkü anlamına kaynaklık etmektedir (Goffman, 2018, s.27). Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ne bakıldığında mecazi anlamıyla "bir kimsenin adını kötüye çıkaran, yüz kızartıcı durum" olarak tanımlanan damga, "bir şeyin üzerine; belirlemek, ayırt etmek için işaret yapmak, damga vurmak, bir kimseye; gerçeğe dayanmadan olumsuz anlamda herhangi bir özellik veya nitelik yüklemek, birine yüz kızartıcı bir suç yüklemek" (TDK, 2018) olarak açıklanmaktadır. Türkçe literatürde de kullanılan damgalamanın İngilizce'deki karşılığı olan "stigma" kelimesi, "mimlemek, dağlanarak yapılan iz" (Reber, 1985, s.731), "utanç verici bir şeyin başkaları üzerinde yarattığı etki, leke, tepecik, dişicik başı, gözenek (İz, Hony ve Aldersan, 1989, s.521) kusur, damga, dağlama izi gibi anlamlara gelmektedir.

Damgalama, (İngilizce'deki karşılığı ve zaman zaman Türkçe'de de kullanılan "stigmatization"), kişi ile değer kaybı ilişkisi üzerinden incelenir. Bu nedenle sosyal psikoloji alanında çokça ele alınmış bir olgu olsa da, günümüz-

de sağlık ile ilgili konularda daha çok öne çıktığı görülmektedir. Literatürde damgalamanın kaynağı çeşitli faktörlerle bir arada değerlendirilerek irdelenmiş, bunun sonucunda *içselleştirilmiş damgalama ve toplumsal damgalama* olarak iki farklı boyutta ele alınmıştır (Baysan- Arabacı, Yedikardaşlar- Başoğlu ve Büyükbayram, 2015, s.114-115; Sezer ve Gülleroğlu, 2016).

Toplumsal damgalanma, bazı gruplar/ kişiler hakkında önceden edinilmiş olan toplumsal değer yargıları, kalıp yargılar ve stereotipler yoluyla ortaya çıkan tutum ve davranışlardır. Önyargılar, damgalamaya konu olan grup ve kişilere tepkisel yaklaşılmasına, onların toplum içinde sosyal ve psikolojik olarak dışlanmalarına neden olmaktadır (Vogel, Wade ve Haake, 2006; Vogel, Wade ve Hackler, 2007; Vogel, Wade ve Aschman, 2009). İçselleştirilmiş damgalama ise, bireyin kendi adına bazı olumsuz basmakalıp düşünceleri kabul etmesi sonucu ortaya çıkan değersizlik, utanç hissi ve gizlenme davranışdır (Sezer ve Gülleroğlu, 2016: s.78). Kişi içsel damgalamada, kendini etiketlenmiş hissederken; toplumsal damgalanmada çevresiyle etkileşime girer ve etiketlenme davranışına maruz kalır (Ersoy ve Varan, 2007). Yapılan araştırmalarda, toplumsal damgalamanın içsel damgalamayı yordadığına toplumsal damgalama düzeyinin içselleştirilmiş damgalama düzeyindeki artış ve azalmaya etki ettiğine ilişkin bulgular vardır (Doğanavşargil, 2009; Vogel, Bitman, Hammer ve Wade, 2013).

İçsel damgalanma, *“psikolojik bozukluğu olan kişilerin etiketlenme, dışlanma ve ayrımcılık yaşayarak olumsuz değerlendirileceğine ilişkin duyduğu korku”* olarak da tanımlanabilir (Topkaya, 2014, s.472). Nitekim psikolojik bozukluğu nedeniyle içselleştirilmiş damgalanma yaşayan bireyler, toplumda ayrımcılığa maruz kalmasalar bile kendilerini damgalanmış olarak hissetmektedir. Bu durum bireylerde hastalık semptomlarını kötüleştirmekte ve iyileşmeyi yavaşlatmaktadır (Kapıkıran ve Kapıkıran, 2016; Gökengin, Çalık ve Öktem, 2017). İçsel damgalanma bireyin düşük özsaygıya sahip olmasıyla ilişkilendirilebileceği gibi çocukluğundan itibaren edindiği kültürel imgeler ve olumsuz değerlendirmeler de bu tutuma kaynaklık edebilmektedir (Link, Struening, Neese-Todd, Asmussen ve Phelan, 2001; Batinic, Lemonis ve Opacic, 2013). Ne var ki erken çağlardan bu yana damgalama ve ayrımcılığa en fazla maruz kalan kesim psikolojik bozukluğu olan kişilerdir.

Psikolojik bozukluklar geçmişten bu yana insanları korkutmaya, tedirginlik yaratan bir durum olmaya devam etmiş, psikolojik bozuklukların tamamı damgalamaya konu olmuştur. Bu konudaki olumsuz basmakalıp yargılar, psikolojik tedavi almış kişilerin yaşam alanlarının daraltılmasına, rahatsızlıkları bulaşıcı,

tedavi edilemez olarak algılanmasına neden olmuş, onlarla evlilik yapılamayacağı, herhangi bir yerde çalışamayacakları ve sürekli muhtaç yaşayacaklarının düşünülmesi toplum içerisinde örselenmelerine yol açmıştır (Hayward, Wong ve Lam, 2002; Yüksel ve Taşkın, 2005).

Psikolojik yardım almanın damgalanması üzerine gerek yurt içinde gerekse yurtdışında birçok çalışma yürütülmüştür (Eker, Öner ve Şahin, 2010; Oban ve Küçük, 2011; Vogel ve ark. 2013; Gargari 2015). Hastalar, hasta yakınları, sağlık çalışanları, hemşireler, tıp ve ilahiyat öğrencileri üzerine yapılan bu çalışmalar, hastalara ve psikolojik sağlığa yönelik algı ve tutumların incelendiği çoğu nicel modelde yapılmış saha araştırmalarıdır. Hekimler sağlık servislerine başvurarak psikolojik yardım alan kişilerin taşıdıkları fiziksel semptomlara şüpheyle yaklaşmakta, bu belirtileri göz ardı ederek doğrudan psikosomatik bozukluk adı altında değerlendirmektedirler (Kuş-Saillard, 2010). Ben-Porath (2002) tarafından yapılan senaryoya dayalı bir araştırmada da fiziksel rahatsızlıkları nedeniyle yardım alan kişiler ile psikolojik bozukluğu nedeniyle yardım alanlar karşılaştırılmıştır. Psikolojik yardım alan kişilerin daha sık duygusal dalgalanmalar yaşadıkları, kendilerine olan güvenlerinin ise daha düşük olduğu görülmüştür.

Psikolojik bozukluğu olan kişilere toplumda korku ve huzursuzluk yarattıkları ön kabulü ile etiketleme, dışlama ve ayrımcılık yapılmasının temelinde birçok faktör bulunmaktadır. Sosyo-demografik değişkenler, kültür, hastalıklar konusundaki bilgi eksikliği ve dini inançlar bunlardan bazılarıdır. Damgalayıcı tutumu tetikleyen demografik özelliklerden en önemlisi, sosyal sınıftır. Düşük sosyal sınıfa ait olan bireyler damgalanma ve dışlanmayla daha çok karşılaşmaktadırlar. Kentlerden gelen hasta ve hasta yakınları, köy veya kırsal kesimden gelen hastalara göre daha çok kabul görmektedirler (Taşkın, 2007). Bunun yanı sıra araştırmalarda daha genç olanların, yaş almış kişilere göre ve kadınların erkeklere göre daha az damgalayıcı olduğu tespit edilmiştir (Kaya ve Ünal, 2006; Bilge ve Çam, 2010). Ayrıca hastalıkların belirtileri, sebepleri, normal ve anormal davranışların belirlenmesi ve bu davranışların ne derece hastalık olarak ifade edildiği içinde bulunulan kültüre göre farklılık göstermektedir (Eker, 1989). Örneğin Doğu toplumlarında hastalıkların tedavisi için geleneksel iyileştirici unsurların kullanımının ve tıp dışı yardım arama davranışlarının daha yaygın olduğu görülmektedir. Öte yandan farklı inanç sistemleri, kültürler ve tarihsel olaylar psikolojik bozukluklara karşı tutum ve davranışın yönünü etkilemektedir.

Fiziksel hastalıklarda olduğu gibi psikolojik hastalıkların etiyojisi üzerinde de kültürel ve dini tutumlar etkili olmuştur. Hangi din olduğunun önemi olmak-

sızın, katı bir din inancının varlığı, hastalıkların sebebini metafiziksel olarak açıklamaya ve bu kişilere yönelik sert ve yargılayıcı bir yaklaşıma sebep olmuştur (Babaoğlu, 2002; Geçtan, 2012). Örneğin tarihte cüzzam, Tanrı'nın insana verdiği bir kötülük, veba Tanrı'nın insanlara günahkâr davranışları yüzünden verdiği ceza, AIDS ilahi bir ceza ve AIDS'e yakalananlar ise günahkârlar olarak yorumlanmıştır (Oran ve Şenuzun, 2008; Çam ve Uğuryol, 2019). Benzer biçimde Antik Yunan'da ve Ortaçağ'da da psikolojik hastalıkların kişiler için hak edilmiş bir ceza, şeytan veya cin çarpması olarak ve büyü ile ilişkilendirilerek açıklandığı görülmektedir (Foucault, 2013). Stanford (2007) tarafından yapılan bir araştırmada da din görevlilerinin tarihtekine benzer biçimde psikolojik bozuklukları kişilerin işledikleri günahların bir sonucu olarak değerlendirdikleri ifade edilmektedir.

Psikolojik yardım alma sürecindeki kişilere “deli, hasta” vb. yakıştırmaların yapılması, onların sosyal yaşamlarında ve kendi içlerinde çatışmalara sebebiyet vermektedir. Dindar çevrelerde bunlara ek olarak “inancı eksik, imanı azalmış, tevekkülsüz” gibi kişinin dini ve manevi duygularına ilişkin yargılamaların da olduğu görülür. Hz. Peygamberin de risaletin ilk yıllarında “mecnun” olarak isimlendirilip bulunduğu toplum tarafından ötelenmiş ve toplumdan tecrit edilmeye çalışıldığı bilinmektedir (Kalem, 68/51; Tekvir, 81/22). Bu şekilde özellikle İslam dini üzerinden konuşulursa din, kalpleri açık beyan bildiğini söyleyen bir Allah tasavvurudur ve kişilerde hem içsel hem de sosyal damgalanmalara yol açtığını iddia etmek makul değildir. Din üzerinden yapılan damgalamalar, dinin asli metinlerinden olmaktan ziyade daha çok dinin doğru yorumlanmamasından kaynaklıdır demek mümkündür. Yaşamdaki sıkıntılar ve çözülmesi gereken problemler, dindar insan açısından hayata geliş amacını deneyimlemek olarak değerlendirilmektedir (Kula, 2005; Ayten, 2010; Göcen, 2015). Aynı şekilde hastalıklar ve damgalanma da dindar insan için birer tecrübe ve imtihandır. Nasıl ki yardım alıyor olmak bir cezalandırılma değilse, psikolojik hastalıklara yakalanma sebebi de dini/ manevi eksiklik veya yoksunluktan kaynaklanıyor değildir. Dünyada hiçbir insan bir diğerine benzemediği gibi, yaşanan hiçbir olayın arkasındaki mana tam olarak genellemez, kişiden kişiye değişen yönleri vardır.

Türk toplumunu ele alan literatürü incelediğimizde ülkemizdeki dini tutumlar ve yaşantılar ile damgalama ilişkisi üzerine sayılı çalışma olduğu görülmektedir (Al-Krenawi 2005; Diaz, Neilands Rivera ve Betancourt 2010; Eker ve ark. 2010; Güngörmüş, Ekinci ve Daş, 2014). Bu çalışma, dini/manevi yaşam ile

damgalama ilişkisini doğrudan ele almasının yanı sıra, din temelli açıklamaların bir damgalama çeşidi olduğunu ve bireyde içsel damgalamaya neden olduğunu, dini inanç ve yaşantıların psikolojik yardım alma sürecindeki etkilerini, ortaya koyan ilk araştırma olması bakımından son derece özgündür. Din ve psikoloji ilişkisi bağlamında güncel bir problemi inceleyen bu çalışma, problemin çözümünde manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetinin rolünü de ele alması bakımından önemlidir. Böylece araştırma, a) Psikolojik hastalığa sahip bireyler kendilerini dini açıdan nasıl değerlendirmektedir? b) Bireylerin yardım alma sürecinde aile ve sosyal çevrelerinde karşılaştıkları dini/ manevi temelli açıklama ve öneriler nelerdir? c) Bu kişiler psikolojik yardım alma sürecinde manevi danışmanlık hizmetini nasıl değerlendirmektedir ve onun rolüne dair görüşleri nelerdir? soruları etrafında şekillendirilmiştir.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada, psikolojik destek alan kişilerin ve onlara tanıklık eden yakınlarının neler hissettikleri ve bu süreçten nasıl etkilendiklerini derinlemesine anlayabilmek ve manevi danışmanlık hizmeti sunan uzmanlara sağlıklı öneriler sunabilmek için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş, araştırma desenlerinden olgu bilim modeli kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu, maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Buna göre katılımcıların psikolojik destek almak için psikoloğa veya tedavi almak için psikiyatraya giderek tanı almış olması, bununla birlikte en az iki ay profesyonel psikolojik yardım almış olması ve kendilerini dindar olarak tanımlaması ölçüt alınmıştır.

### **Araştırmanın Çalışma Grubu**

Katılımcılar, 20-54 yaş aralığında ( $X=26,65$ ) olup biri erkek on dokuz kadın toplam 20 kişiden oluşmaktadır. Kadınların büyük çoğunluk olduğu bir çalışma grubu oluşmuştur. Planlı bir tercih olmamakla birlikte kartopu örnekleme çerçevesinde erkek katılımcılara ulaşım daha az olmuştur. Katılımcıların 3'ü ilkokul, 3'ü lise, 1'i ön lisans, 11'i lisans, 2'si yüksek lisans mezunu kişilerdir. Çalışma grubu ağırlıklı olarak lisans eğitimi almış öğrenim düzeyi yüksek kişilerden oluşmaktadır. Katılımcıların 3'ü öğretmenlik, 2'si danışma ve yönlendir-

me, 1'i satış danışmanlığı, 1'i de ayakkabı imalatı ve satışı yapmakta olup 7'si çalışmaktadır. Geneli orta ekonomik düzeye sahip olduğunu belirten çalışma grubunun medeni durumlarına bakıldığında, 5'nin evli, 2'nin nişanlı ve 13'nün bekâr olduğu görülmektedir. Katılımcılardan, 5'i panik atak, 3'ü yaygın anksiyete, 2'si bipolar, 1'i somatik bozukluk, 1'i kişilik bozukluğu, 2'si sosyal fobi, 2'si depresyon teşhisi almış olup, 4'ü rahatsızlığını isimlendirmek istemeyerek sadece psikolojik yardım aldığını belirtmiştir. Gönüllü olarak dahil olan katılımcıların tamamı Müslüman olduklarını belirtmişlerdir. 14'ünün tedavisi halen devam etmekte olup, diğer 6'sı tedavisinin tamamlandığını belirtmişlerdir.

**Tablo 1:** Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

No	Yaş	Cinsiyet	Medeni Durum	Eğitim Düzeyi	Çalışma Durumu	Mesleği	Algılanan Sosyo Ekonomik Durum	Rahatsızlığı/Tanıısı	Tedavi Alma Süresi	Tedavi Durumu
K1	47	K	Evli	Lise	Çalışmıyor	-	Orta	Panik Atak	4 yıl	Tamamlandı
K2	26	K	Bekar	Lisans	Çalışmıyor	-	Orta	Depresyon	1 yıl	Devam Ediyor
K3	24	K	Bekar	Lisans	Çalışıyor	Din Kültürü Öğretmeni	Orta	Sosyal Fobi- Agorafobi	2 yıl	Tamamlandı
K4	44	K	Bekar-Boşanmış	Ön Lisans	Çalışıyor	Din Kültürü Öğretmeni	İyi	Kişilik Bozukluğu	4 yıl	Devam ediyor
K5	22	K	Bekar	Lisans	Çalışmıyor	Öğrenci	Orta	Bipolar Bozukluk	3 yıl	Devam ediyor
K6	25	K	Bekar	Yüksek Lisans	Çalışmıyor	-	Orta	Psikoterapi	2,5 ay	Devam ediyor
K7	25	K	Bekar	Yüksek Lisans	Çalışıyor	Eğitmen	Ortanın altı	Kaygı Bozukluğu	6 yıl	Devam ediyor
K8	21	K	Bekar	Lisans	Çalışmıyor	Öğrenci	Orta	Psikoterapi	1 yıl	Devam ediyor
K9	24	K	Bekar	Lisans	Çalışıyor	Din Kültürü Öğretmeni	Orta	Panik Atak, OKB, Kaygı Bozukluğu	8 yıl	Devam ediyor
K10	50	K	Evli	İlkokul	Emekli	Tekstil	İyi	Bipolar Bozukluk	19 yıl	Devam ediyor
K11	51	K	Bekar-Boşanmış	İlkokul	Çalışmıyor	-	Orta	Panik Atak, Depresyon	9 ay	Tamamlandı
K12	23	K	Bekar	Lisans	Çalışmıyor	Öğrenci	Orta	Psikoterapi	2,5 ay	Devam ediyor



K13	23	K	Nişanlı	Lisans	Çalışmıyor	-	İyi	Psikoterapi	6 yıl	Tamamlandı
K14	30	K	Evli	Lisans	Çalışmıyor	-	Orta	Kaygı Bozukluğu	1,5 yıl	Tamamlandı
K15	54	E	Evli	İlkokul	Çalışıyor	Ayak-kabı İmalat-Satış	Orta	Panik Atak	2 yıl	Tamamlandı
K16	20	K	Bekar	Lisans	Çalışıyor	Satış Danışmanı	Orta	Psikosomatik Bozukluk	8 ay	Devam ediyor
K17	24	K	Bekar	Lisans	Çalışmıyor	-	Orta	Depresyon	2,5 yıl	Devam ediyor
K18	38	K	Bekar-Boşanmış	Lise	Çalışıyor	Danışma-Yönlendirme	Orta	Panik Atak	10 yıl	Devam ediyor
K19	40	K	Nişanlı	Lise	Çalışıyor	Danışma-Yönlendirme	Zayıf	Kaygı Bozukluğu	3 yıl	Devam ediyor
K20	23	K	Bekar	Lisans	Çalışmıyor	-	Ortanın altı	Sosyal Fobi	1,5 yıl	Devam ediyor

### Veri Toplama Aracının Oluşturulması

Psikolojik rahatsızlıkların dindarlar tarafından dini yaşamın zayıflığı olarak görülüp görülmediği, bunun kişinin yaşamında içsel ve toplumsal damgalanma olarak nasıl yaşandığı görüşmeler yoluyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Görüşme formunda öncelikle çalışma hakkında kısa bir bilgi verilmiş, bu bilgiler kişinin konuyu anlamasına yardımcı olacak şekilde yalın bir dille anlatılmıştır. Devamında katılımcıları tanımaya yönelik kişisel bilgi formu eklenmiştir. Sorular yarı-yapılandırılmış şekilde, katılımcıların anlayabileceği düzeyde ve açık ifadelerle yazılmıştır. Görüşme formu oluşturulduktan sonra soruların geçerliliğini, içerik ve yapı bakımından değerlendirilmesini sağlamak amacıyla form iki akademisyen ve bir psikoloğun takdirine sunulmuştur. Din psikolojisi alanında uzman iki akademisyene ulaşılmış, soruları değerlendirmeleri istenmiş, onlardan gelen öneriler çerçevesinde sorular tekrar gözden geçirilmiştir. Aynı zamanda hali hazırda danışanlarıyla terapi yapan bir klinik psikolog ile de yüz yüze görüşülerek sorular üzerinden birlikte geçilmiştir. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda görüşme soruları yeniden düzenlenmiştir. İki kişi ile ön görüşme yapılarak soruların uygulanabilirliği test edilmiş, görüşme formunun son haline ulaşılmıştır.

## **Verilerin Toplanma ve Analiz Süreci**

Veriler, 2019 yılı Nisan ayında toplanmıştır. Tedavisi tamamlanan ya da devam etmekte olan ve bunun yanı sıra ilaç tedavisi veya psikoterapi alan kişilere göre soruların sorulma şekli değişiklik göstermiştir. Görüşmeler sırasında konuşmalar kayıt altına alınmış, daha sonra yazıya aktarılarak çözümlemesi yapılmıştır. Bir kişi sesinin kaydedilmesine izin vermemiştir. Elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Buna göre yanıtlar, oluşturduğu temalara göre taslak temalar altında birleştirilerek kategorilere ayrılmıştır. Daha sonra verilen yanıtlardan yola çıkılarak alt temalar oluşturulmuş, yanıtlar sınıflandırılmıştır. Bunun yanında katılımcıların yanıtlarının kullanılabilmesine dair izin belgeleri, görüşmelerin kayıtları ve deşifreleri araştırmacı tarafından korunmuştur. Katılımcıların her birine numara verilerek çalışmada isim yerine katılımcı numaraları ile rol almaları sağlanarak kimlikleri gizli tutulmuştur. Ayrıntılı betimlemenin yanında doğrudan alıntılara sık sık yer verilmeye çalışılmıştır. Bulgular araştırmacıların gözlemleri ile desteklenerek yorumlanmıştır.

## **Araştırmacıların Rolü**

Nitel araştırmada araştırmacı da bir aktördür ve kendisini gözlemler. Araştırmacılarından biri, soruların incelenmesi için uzman görüşü alınacak psikoloğu ziyaret etmek üzere randevu alarak çalıştığı hastaneye gittiğinde kendisinde damgalanma korkusu olduğunu hissetmiştir. Psikoloğun odasına girdiğinde psikoterapi almak için gelmemiş olmasına rağmen dışarıda onu gören insanlar tarafından damgalanma korkusu yaşamıştır. Diğer araştırmacı da bir seminer vermek için cezaevine gittiği sırada yol tarifi sorduğu kişilerin sorgulayıcı bakışları karşısında benzer biçimde damgalanma korkusu yaşamıştır. İki araştırmacı da ötekileştirilmenin az da olsa neler hissettirebileceğini deneyimlemiştir.

## **Bulgular ve Yorumlar**

### **Psikolojik Yardım Almış ya da Almakta Olan Dindar Danışanların, Psikolojik Yardım Alma Sürecinde Dini/Manevi Açıdan Karşılaştıkları Toplumsal Damgalanmaya Dair Görüşleri**

Katılımcılara, “psikolojik yardım alma durumlarının ortaya çıkma sebebinin ne olduğu” ile ilgili sosyal çevreleri tarafından özellikle inanç veya dini yaşantısıyla ilgili açıklama ve yönlendirmeler olup olmadığı sorulmuştur. Buna cev-

ben katılımcılarımızın neredeyse tamamı, bu tür genel basmakalıp, olumsuz ve etiketleyici söz ve tavırlara maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. En basit haliyle bir katılımcımızın rahatsızlığı sosyal çevresi tarafından *nazar* olarak değerlendirilmiştir: “*Nazar dediler... Pek çok hocaya götürdüler bu sebeple. Okuttular beni nazar geçsin diye*” (K7). Aynı kişi, ailesinin onu okuttuğu hoca tarafından “*cinlenmiş*” yorumuyla karşılaştığını söylemiştir: “... *Ama bir kadına götürdüler o kadın cin bulaşmış dedi. Ona çok sinirliyim mesela*” (K7). Aynı katılımcı, çevresindeki insanların dini inancındaki bir eksiklikten dolayı hastalığının ortaya çıktığını ifade ettiklerini belirtmiştir: “... *sonra bir arkadaşım ile konuştum, tamamen tevekkül eksikliği demişti. Teslimiyet eksikliği ve gelecek kaygısı olarak değerlendirmişti. Güvendiğim bir arkadaşım ve o bunu dedikten sonra biraz düşündüm, manevi olarak eksiklik değil ama tevekkülümü artırsam bana iyi geleceğine karar verdim*” (K7). Görüldüğü üzere, birey, kendisinde tevekkül eksikliğinin var olduğuna ikna olmuş, dini ve manevi anlamda rahatsızlığı sebebiyle yaşadığı toplumsal damgalanma, şekil değiştirerek içselleştirilmiş damgalanmaya dönüşmüştür. Aynı zamanda ilaç tedavisi de alan katılımcı, ilacın tek başına yeterli olmadığını düşünerek geleceğe kaygılanmanın teslimiyet duygularındaki azalmadan ortaya çıktığını düşünmeye başladığını da belirtmiştir.

Hâlihazırda rahatsızlığını kabullenmekte güçlük çeken bir başka katılımcıya sosyal çevresi tarafından “Allah’ın ona hak etmediği bir hastalığı verdiği” şeklinde bir söylem ile hastalığa karşı bir önyargı oluşturulmuştur: “*Dediler ki, ... sen çok iyi bir insansın neden senin başına geliyor bunlar diye söylüyorlardı*” (K14). Sosyal çevresi tarafından bu şekilde hak etmediği bir şeye maruz bırakıldığını düşünen katılımcı, rahatsızlığını kendine yakıştıramayarak öz saygısını azaltmış, sosyal çevresinin ona konduramaması ile bu aşırı ve yıkıcı özeleştiriyeye kendisini mahkûm etmiştir.

Kişiler bu süreçte Müslüman olmaları sebebiyle bilinçli ve güçlü, dolayısıyla sağlıklı olması gerektiğini düşünen bazı doktorlarla da karşılaşmışlardır. Bazıları, dini inancı olmayan ya da kendini dindar olarak görmeyen psikiyatrlar tarafından damgalanma yaşamış, bu sebeple de kendilerini damgalamıştır: “... *Doktor da sen bilinçli bir insansın senin burada ne işin var dedi. Ona dedim ki, ben bilinçli olduğumu biliyorum zaten, bilinçsiz olduğum için değil sıkıntılar yaşadığım için buraya geldim dedim. Her bilinçli olan çok iyi olamaz. Dalga geçer bir bakış seziyordum... Ama o alaycı bakışı görünce Daha güçlü olmam gerekirdi ben neden buradayım gibi şeyler hissettim. Niye böyle bu rezil duruma geleyim ki bunlar bana böyle yapsın dedim kendi kendime*” (K14). Hastalara

yaklaşımlarından dolayı hastanın oraya neden geldiğini yeniden sorgulatan bazı doktorlar, kişileri muhtemeldir ki başörtülü ya da dini hassasiyetleri olan biri olarak gördüklerinden bilinçli olduklarını, dini/manevi duygularının baskın olduğunu düşünmektedirler. Bundan dolayı psikiyatra gelmelerine gerek olmadan sıkıntısını çözeceğini düşünerek, inançlı insanın psikolojik rahatsızlık yaşayacağını dile getirmiş, kendilerine gelen hastalara damgalayıcı gözle bakmışlardır. *“Terapiye gittiğimde sanki herkes deli ve sen de deli olmak zorundasın gibi bir hisse kapılıyordum. Acaba benim hakkımda ne düşünüyorlar falan diyorum. Çünkü zayıf noktalarımla oradayım. Her zaman kendimi orada yenilmiş ve yıkık hissediyorum... Doktorum başı açık biri. Düşünce yapısı farklı. Çoğu zaman şöyle hissediyorum; ben inançlı olduğumu iddia ediyorum bunu uyguluyorum ve ben ezik bir vaziyette onun karşısındayım. İnançlı insanın daha sağlam ve güçlü olmasıyla ilgili bir fikrim var”* (K13). Hekimlerin kişilere bakışları, kişilerin de kendilerini damgalamalarına sebep olmaktadır. Bu da göstermektedir ki hastalara olduğu kadar sağlık personellerine de hastalıklar ve damgalama konusunda destekleyici eğitimler verilmesi gerekmektedir. Yapılan birçok çalışmada da belirtildiği gibi bazı sağlık çalışanları psikolojik hastalıkları toplumsal yargılarını bir kenara bırakarak değerlendirememektedir (Kuş-Saillard, 2010).

Katılımcılar arasında bulunan ilahiyat eğitimi almış kişilerin din eğitmeni kimliği ile toplumda yer almaları, onların kişisel dini yaşamının yanında mesleki olarak da bir dini misyon yüklenmelerine sebep olmaktadır. Bu durum, onları rahatsızlıklarını inançları ile birleştirerek sorgulama ve irdeleme noktasına daha hızlı taşımıştır. Özellikle dini uygulamaların bilgisine ve mefhumuna sahip yetkin bir kişi olarak görüldüğünden dolayı bir katılımcının rahatsızlık yaşaması, doğrudan dini anlamda yetersiz ve olgunlaşmamış biri olarak damgalanmasına yol açmıştır: *“...akrabalarımın gizleme sebebim bu. İlahiyatçıyım ve başka bir bölümde olsaydım bu durumlarımı daha çabuk dile getirebilirdim belki. İlahiyatçısın ve bu işin içindesin ama sen bile iyi değilsin gibi...”* (K13). Aynı şekilde başka bir katılımcı din eğitmeni olmasından dolayı olsa gerek: *“Babam bu durumumu inançsızlık olarak görmüştü, yani ibadet eksikliği ya da tevekkülülük gibi görmüştü. Annem daha çok destek olmuştu bana”* (K9) demiştir.

Dindar bir ailede yaşamakta olan bir diğer katılımcı, hastalığını dile getirdiğinde ailesinin ona inanmadığını, kendisini ciddiye almayarak yanında olmadıklarını ve durumunu yalnızca iman zayıflığı ve inanç eksikliği ile ilişkilendirdiklerini dile getirmektedir: *“...imanın azalmış kendini düşürmüşsün dediler... bu tür bir şeye insan yakalanmaz dediler... şimdi dediler yani, demesem yalan*

*olur. Ama ben pek kulak asmadım... Ben her zamanki yaptığımı yaptım, ibadetimde de kitabımda da. Hiç değişiklik yoktu” (K15). Bununla birlikte inançtaki zayıflamayı rahatsızlığın direkt sebebi olarak görmemelerine rağmen, iyileşebilmesi için inanç temelli telkinlerde bulunanların sayısı da oldukça fazladır: “Allah’a sığın gibi şeyler diyorlardı ama o kadar. Ben imanımın zayıfladığını düşünmüyorum sadece hassas ve o kadar da güçlü değilmiş dedim” (K1).*

2 katılımcı ibadet ve duaları artırmaları yönündeki teşviklerin yanında, içinde buldukları durumun Allah’ın verdiği nimetlere karşı nankörlük, şükürsüzlük olarak algılandığını ifade etmiştir. Bu kişiler; gelir düzeyi iyi, hayatlarında kendilerini sıkıntıya sevk edecek herhangi bir etkenin olmadığını, yani somut bir problem sebebiyle destek almadıklarını belirten kişilerdir. Çevrelerindeki insanlar, ortada somut bir neden göremeyince ya kişilerin rahatsız olduklarına inanmamaktadırlar ya da onların durumunu içinde buldukları nimete nankörlük olarak görerek onları etiketlemektedir: “Annemin genelde tavrı bunun nankörlük olduğunu söylüyordu. Bu kadar rahat bir hayatta böyle olmak Allah’a karşı nankörlüktür. Senin tevekkülün yok mu diyordu sık sık. Mükemmel olmamız bekleniyor ama biz Gazali değiliz. Her şey çok iyi ama sen problem çıkarıyorsun tavrında oluyorlardı” (K13).

### **Psikolojik Destek Almış ya da Almakta Olan Dindar Danışanların, Dini/Manevi Açından Yaşadıkları İçselleştirilmiş Damgalamaya Dair Görüşleri**

Katılımcılara rahatsızlıklarını dini bir yüklem yaparak tanımlayıp tanımlamadıkları sorulduğunda ve destek alma süreçlerini inançları ile ilişkilendirip ilişkilendirmedikleri sorusu yöneltildiğinde, katılımcıların kendi kendilerini damgalayıcı bir bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Bazılarının toplumsal damgalamadan etkilenerek bazılarının ise doğrudan rahatsızlığı öğrendikleri ilk andan itibaren kendilerini “imanı zayıflamış, tevekkülsüz” veya bir günahları sebebiyle “cezalandırılmış” hissederek damgaladıkları verdikleri yanıtlar yoluyla anlaşılmaktadır.

Katılımcıların hastalıkları değerlendirmede inanç temelli olumsuz bir yaklaşım içerisinde olmaları veya dini inanç ve ibadet yaşamları ile aralarına bir mesafe koymaları, olumsuz dini başa çıkma olarak da değerlendirilebilmektedir. Damgalanma ile olumsuz dini başa çıkma birbirine girift konular olmakla birlikte, bu iki olgu bir sebep-sonuç ilişkisi olarak da değerlendirilebilir. Nitekim olumsuz dini başa çıkma, bireyin içinde bulunduğu durumu kaldırabilmek

için kullandığı bir yöntem olarak, yardım alma sürecinin getirdiği bir sonuçtur. Damgalama ise, bireyin yardım alma sürecini anlamlandırırken bir yargıda bulunması ve en önemlisi de bu yargılamadan memnun olmamasıdır. Damgalanma hissi nedensellik, dini başa çıkma ise tepkisellik açısından değerlendirilmelidir. Kişi kendi kendini damgalayarak olumsuz dini başa çıkma yaşayabileceği gibi, olumsuz dini başa çıkma yaşadığında damgalanma hissi de ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle inanç temelli damgalama, kendisini literatürde olumsuz dini başa çıkma içerisinde göstermektedir. Ancak bu iki konunun sınırlarının netleştirilmesi önemli ve gereklidir.

Katılımcıların 5'inin ifadelerinden, daha önceden işledikleri bir günah sebebiyle cezalandırıldıklarını (K19, K18, K9, K13, K4) düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu süreci yaptıkları suç ve hatalar sebebiyle bir karşılık olarak gördüklerini belirtmiştir. 2 katılımcı tesettürüne dikkat etmediği için, *“Önceleri başım açıktı sonradan “bu şekilde giyinmemin bir cezası” olarak düşünüyordum. İlk başta “büyük bir günah işlediğim için bunun bedelini mi ödüyorum acaba” hissi olmuştu, ya da “daha büyük bir şey gelecek başıma ve bu onun hazırlığı” gibi düşündüm. Büyük bir darbe alacağımı düşünüyordum”* (K9); ibadetlerindeki özensizlik için: *“Biraz da günahlarımın cezası olarak görüyordum. Allah'ın yolunda gitmediğim içindir galiba diyordum. İnançlı biriyim ama başım açık, namaz yok. Bunlardan sebep bir şeyler ruhumu sıkıyor diyordum”* (K19); şükürsüzlüğü ve günahları için: *“...mutlu olmam gereken bir yerde bile mutlu değilim, her şeyim var, her şey yolunda ama ben niye mutlu değilim. Çoğu zaman günahlarımdan dolayı cezalandırılıyor muyum hissine kapılıyorum”* (K13); bir diğeri eski eşinin nişanlılık döneminde elini tuttuğunu belirterek, dini açıdan uygun olmayan bir davranışta bulunduğu için cezalandırıldığını düşünmüştür: *“Eşim Allah bizi cezalandırdı diyordu. Bu benim çok psikolojimi bozuyordu. Biz yanlış olan bir iş yaptık ve Allah da bize bunu verdi diyordu. Bunlarda hep suçlu hissettim ve hep Allah'tan ceza almış hissediyordum. Herhalde çizgiyi aştım Allah da bunu bana imtihan olarak verdi dedim. Tek verebildiğim cevap...”* (K4).

3 katılımcı, Allah'ın onları terbiye etmek için hastalık verdiğini (K18, K14, K4) düşünmektedir: *“Bir de diyordum ki, ben kendime değer veriyordum, kendime saygı duyuyordum... Kendim için ve her şey için kurallar olması gerektiğini inanıyordum, en iyi olmam gerektiğine inanıyordum. Belki de bu benlik, sevgimi törpülemek amaçlı bana böyle bir şey verdi diyordum”* (K14). *“...Ya aslında bunun gerçek sebebi neydi biliyor musunuz, ben “Allah'a karşı geldim. Allah da dedi ki kendine gel!” Allah diyor ki, bir kalpte iki sevgiyi barındırmam. Ben*

*eşimi o kadar çok sevdim ki Allah'ı unuttum” (K4). Yıllar geçmiş olmasına rağmen tedavilerinin bitmemesini de yine terbiye edilmelerinin devam etmesi olarak değerlendirmişlerdir: “Allah biraz hayatı tanıtmak istedi bana gibi geliyor. Asıl terbiye etti. Tam tersine duruldum. Ben kendi içime döndüm. Ama almam gerekeni daha tam almadım, daha terbiye olmam gerekiyor o sebepten rahatsızlığımın devam ettiğini düşünüyorum. Ben bu olaya tamamen böyle bakıyorum” (K18). Katılımcılardan biri rahatsızlığını kendine açıklamaya çalışırken, Allah'ın onu dünyada başıboş bıraktığını, Allah'ın kendisini sevmediğini düşündüğünü ve bu sebeple hastalık yaşadığını ifade etmiştir: “Sanırım Allah beni sevmiyor” diyordum. Başıboş bırakılmış ve yalnız hissediyordum. Namaz kılmadığımda “namaz kılmayım ve çarpılıyım ki Allah tarafından umursandığı mı hissedeyim” demiştim” (K17).*

Bir katılımcı, Allah'ın kendisini hatırlatmak istemesi nedeniyle ona hastalık vermiş olabileceğini belirterek, “İlaç tedavi tabii ki bunlar gerekli şeyler ama dermanın gerçek sahibini öğreniyorsunuz. Sana kendini hatırlatıyor. Sen inkâr ediyorsun hatırlamak istemiyorsun. Sonra biraz daha seni sarsıyor, sen yine hatırlamıyorsun, sonra biraz daha. Sonra zelzele şeklinde hatırlatmak istiyor” (K18) hastalığı süresince devam etmekte olan krizlerin de nedeninin bu hatırlatma isteği olduğunu belirtmiştir.

Katılımcılardan 3'ü hastalıklarını ilk öğrendiklerinde, inançlarındaki bir bozukluğun yahut ibadetlerindeki zayıflamanın bu hastalığa sebep olup olmadığını sorguladıklarını söylemiştir. Kendilerine böyle bir teşhis koydukları için de tedavi yöntemini de bu şekilde belirlemişlerdir: “O an onu da sorguladım yani acaba imani noktada bir sıkınım mı var, ibadetlerimde samimiyetim zarar gördü de bir şeylerde yanlış yapıyor muyum da ben böyle hissediyorum diye düşündüm. Bu sebepten ibadetlerimde de daha dikkatli olmaya başlamıştım. İmanımı tazelemeye çalışmıştım” (K3); “... evet imanımda bir problem var tevekkülüm yok Allah'a güvenmiyorum gibi düşüncelere kapılıyordum” (K17). 2 kişi de rahatsızlığın yaşanma sebebini, “iyi insan olmaya çalışmaktaki kırılmalar” olarak düşünmüş: “... Ama ben okumayı seven, yaşamayı seven insanlara örnek olmaya çalışan kendini bilen biriyim. Ben böyle bir sıkıntıya düşecek biri değilim diyordum. Peygamber onca şey yaşamış ve sinir krizleri geçirmemişken dili tutulmamışken ben neden böyleyim diyordum. Evet, burada iman eksikliği de olabilir” (K14) diyerek kendini ifade etmiştir. Katılımcılardan bir kişi, psikoloji eğitimi almış olan, psikolojik yardım almasından dolayı damgalanma kaygısı duymayan ve hastalığı ile barışık olduğunu belirtmiştir. Bu süreçte inancında

bir eksiklik hissettiğini de söyleyen katılımcı, bu hissettiği eksikliğin inanca dayalı olmadığını, bir tür entelektüel arayış olduğunu yoğun bir vurguyla dile getirmiştir. Bu ikilem görüşme esnasında araştırmacı için dikkat çekici olmuştur.

Bir katılımcı, psikolojik rahatsızlıkları da fiziksel rahatsızlık gibi gördüğünü ancak iki tür hastalığın da maneviyat eksikliği ya da inanç zayıflığından kaynaklandığını düşünmektedir. İmanın eksildiği dönemlerde gerek fiziksel gerekse psikolojik rahatsızlıkların tevarüs ettiğini ifade eden bu katılımcıya göre, bireyler hayatlarında günahsız ve hatasız olmayı başardıklarında herhangi bir sıkıntıyla karşılaşmayacaklardır: *“Düşünce çok ayrı bir şey ama depresyon fiziksel olarak da çok etkiliyor... Hormonlar için mesela, ilaç tedavisi gerekiyor. Ama şu var ki, manevi olarak geriye gittiğim, bir şeyleri azalttığım zaman bu bende fiziksel bir rahatsızlık olarak da ortaya çıkıyor”* (K4).

Literatürde yapılmış diğer çalışmalar incelendiğinde görülmektedir ki, eski çağlardan günümüze kadar hastalıkların nedenleri tartışılırken dini inanca başvurulmuş, tedavi yöntemleri manevi uygulamalar ve dua gibi yollar olmuştur. Elbette ilahi dinlerin nihai amacı, hastalıkların nedenleri konusunda aydınlatma yapmak veya insanların nasıl tedavi edileceğine dair öneriler sunmak değildir. Fakat günümüze kadarki süreçte din ve sağlık ilişkisine bakıldığında asıl öne çıkan, sevgi ve adalet üzere Allah tasavvuru olan inançlı insanların sağlıklı din algılarıyla hem maddi hem de manevi iyi oluş içinde oldukları; inanç, ibadet ve ahlaki bozulmalar sonrasında ise cezalandıran bir Allah tasavvuru sebebiyle Allah'ın insanlara gerek imtihan gerekse ceza olarak hastalıkları verdiği olgusudur (Atmaca, 2010). Hastalıkların, günahların karşılığında bir kefarete, ceza olarak verildiği veya bir yasağı çiğnemeleri nedeniyle Allah'ın kendilerini ıslah etmek için hastalık verdiği görüşü dindar insanlarda oldukça yaygındır. Nitekim Apaydın, Özer ve Aydın'ın (2008) hastalık sürecinde bireylerin dini manevi duyguları ile ibadet ilişkileri arasındaki etkileşimi ele aldıkları çalışmada, bireylerin hastalıklarla ilk karşılaştıklarında önce tıbbi tedavi yerine inanç ve ibadete yöneldikleri, hastalıktan kurtulabilmek amacıyla dua ve ibadetlerini artırdıkları ve sıkça tövbe ettikleri, yardım alma sürecinde Allah'a isyan etmeyerek ibadetlerini ve şükürlerini artırdıkları tespit edilmiştir.

### **Katılımcıların Psikolojik Yardım Alma ile Dini İnanç İlişkisine Dair Görüşleri**

Kişilerin rahatsızlık yaşamadan önce sosyal damgalamaları ne kadar çoksa, içselleştirilmiş damgalamalarının gücü de o oranda fazla olmaktadır. Bu nedenle,



dindar bireylerdeki psikolojik yardım alma durumunun nasıl değerlendirildiğini anlayabilmek amacıyla katılımcılara “*Sizce Müslüman depresyona girer mi?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilecek yanıtların, hastaların içinde buldukları yardım alma sürecini değerlendirirken etkisinde kalabilecekleri muhtemel yargıları keşfetmede ve katılımcıların yardım alma süreci ile dini inanç arasında kurdukları ilişkiyi anlamada faydalı olacağı düşünülmüştür.

Müslümanların da psikolojik rahatsızlığa yakalanabileceğini düşünenlerden 2 kişi bu durumu, Hz. Peygamberin de çeşitli nedenlerle depresyona girdiğini referans göstererek açıklamaktadır: “... *Kendim Nas Felak okudum. Çünkü peygamber de öyle yapmış. Ama çok fazla kapıldım o düşünceye, cinlendim mi hissine (gülür) Herhalde ben iyi olamayacağım dedim. Buna da çok kapıldım*” (K15). Bir diğer katılımcı, “*İnançlı insan hasta olmaz lafından nefret ediyorum çok tepkiliyim. Çünkü öyle bir şey yok. Peygamberin de içinin sıkılıp intiharı düşündüğüne dair bazı rivayetler var. Yani herkes bunu yaşayabilir bunun inançla ilgisi yok*” (K5) şeklinde yanıt vermiştir.

Müslümanların psikolojik rahatsızlıklar yaşayabileceğini düşünen diğer 4 katılımcı, bu iddialarını kişinin beşer olması ile temellendirerek, insanın noksan bir varlık olduğuna vurgu yapmışlardır. İnsanın fiziksel hastalıklarda olduğu gibi psikolojik olarak da hasar görebileceğini dile getirmişlerdir: “*Hepimiz insanız şaşar beşeriz, hayat öyle bir şey ki ne olacağı belli olmuyor, seni en üst noktadan en alt noktaya getirebiliyor. Müslüman da insan o demir değil... Kendisinin dinle ilgisi olmadığı hale sürekli inançla ilgili telkinlerde bulunuyorlar... Bence en büyük eksiklik insanı tanımamak*” (K3).

Müslüman sizce depresyona girer mi sorusuna yanıt olarak 3 katılımcı inancın, psikolojik rahatsızlığa sebep olmadığını, aksine başa çıkabilmek için yardımcı güç olduğunu dile getirmişlerdir: “*Evet, inancınızı artırmanız hastalığa iyi geliyor ama sebebi bu değildir. Din hayatımızda var ve onun var olduğunu bilmek bizi rahatlatıyor*” (K7). Bir başka katılımcı ise farklı bir çıkarımda bulunarak rahatsızlığın yaşanma sebebini “*iyi insan olmaya çalışmaktaki kırılmalar*” olarak düşünmesi, yaşanan tedavi sürecinin olumlu yönelimlere teşvik edici bir sürece de götürebileceğini göstermiştir. “... *Ama ben okumayı seven, yaşamayı seven insanlara örnek olmaya çalışan kendini bilen biriyim. Ben böyle bir sıkıntıya düşecek biri değilim diyordum. Peygamber onca şey yaşamış ve sinir krizleri geçirmemişken dili tutulmamışken ben neden böyleyim diyordum. Evet, burada iman eksikliğine giriyor olay, belki o da olabilir*” (K14). Bu bulgu, yardım alma sürecindeki kişilerin olumlu dini başa çıkma kullandıklarında

Allah'ı yanında hissettiklerini ve bu tasavvurda onun suçlamasını ve ötelemesini değil, yaşamlarına destek veren iyileştirici ve affedici özelliklerini öne çıkarttıklarını göstermektedir.

Psikolojik yardım almanın inanç eksikliğinden değil, aksine inanç fazlalığından kaynaklanabileceğini söyleyen 2 katılımcı ise ilginç tespitlerde bulunmuştur. Bireylerin hayatlarını devam ettirirken fazlaca ahlaklı ve dindar olmaya çalıştıklarında, sahip oldukları inancın strese neden olabileceği ve onlara zarar verebileceğini düşünmektedirler: “*Bazen tam tersini düşünüyorum, inanan insanın daha çok problemi olur bence, inanmayan insanın problemi olmaz. İnanan kişi kendisinin sınırlı ve aciz olduğunu sonlu olduğunu biliyor. Kendimi aciz hissediyorum. Bu yüzden inanç hem olumlu hem olumsuz etki edebilir*” (K9), “*...ben bu düşünceye hiç katılmıyorum, Müslüman güzel ahlaklı olmak uğruna daha çok depresyona bile girebilir bence*” (K6). Bir katılımcı ise, “*Psikolojik rahatsızlıkları çok imanla ilişkilendiremiyorum. İnançsız olsam daha isyankâr olurum belki ama inançlı olduğum için de daha çabuk iyileşmedim. Bana psikolog iyi geldi*” (K16) diyerek inancın psikolojik rahatsızlığa olumlu veya olumsuz bir etkisinin olmadığını ifade etmiştir.

### **Psikolojik Destek Almış ya da Almakta Olan Dindar Danışanların, Bu Süreçlerinde Manevi Desteklenme İhtiyaçlarına Dair Görüşleri**

Araştırmaya katılanların tamamı kendini dindar olarak tanımlayan, psikolojik tanı alarak tedavi süreci geçirmiş veya geçirmekte olan kişilerdir. Farklı psikologlardan çeşitli terapiler alan katılımcıların din temelli damgalanma korkusu ya da deneyimi yaşadıklarında, dini ve manevi açıdan desteklenmeye istek ve ihtiyaçlarının olup olmadığı, bu ihtiyacın karşılanıp karşılanmadığı ve bununla ilgili ne düşündükleri ele alınmaya çalışılmıştır. Burada katılımcılardan bir kısmı, dini/manevi damgalanma konusundaki uzman desteğinin yanında, bir manevi danışmanın nasıl yaklaşması konusunda da bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu bulgulara da araştırma çıktıları kapsamında bu başlık altında yer verilecektir.

Katılımcıların 5'inin (K5, K6, K7, K11, K17) önyargı ve damgalamanın önlenmesi konusunda dindar hasta ve hasta yakınları için uzmanlarca bilgilendirmenin gerekliliğini öne sürerek manevi danışmanlık ve rehberliğe ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda katılımcılardan biri, “*Bazı insanlar hastalıklar konusunda çok sabit fikirli olduğu için bazıları da bilmediği için farklı yaklaşabiliyor duruma. Destek ihtiyacı olabilir.*” (K6) diyerek manevi danışmanlık yardımıyla hasta ve çevresindeki diğer insanlar için hasta-

lığın tanımlanmasının değişmesi bakımından desteğe ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Bu tanım ve yorum değişikliği damgalanmayı önleyecek, kişilerin rahatsızlıklarını bir başkası ile paylaşabilmesini sağlayacak, böylece rahatsızlığın teşhis ve tedavi süresini hızlandıracaktır. Rahatlıkla yardım alma merkezlerine başvuru yapabilen hastanın, rahatsızlığı ilerlemeden tedavisi gerçekleştirilecektir: “*Hastalıkların anlaşılması ve kabullenilmesi sürecinde ailelerin ve kişinin desteğe ihtiyacı oluyor. Çünkü durumu anlamlandırmakta güçlük duyuyoruz. Kaldırılabilir bir acı olmasını sağlamak gerekiyor*” (K7).

2 katılımcı, manevi danışmanlığın hastalıkların yorumlanması ve kişilerin tedavilerinde doğru yönlendirilmesi konusunda bir ihtiyaç olduğunu ifade etmiş, bu yönlendirmelerin sağlıklı yapılabilmesi için uzmanlarca yapılması gerektiğini belirtmiştir: “*İnsan kendini daha iyi tanımak, sorunlarının nereden kaynaklandığını görmek sorunu tespit etmek ve çözmek ister. İnsanları psikoloğa götürmek için de ön bir çaba gerekiyor. Bu konularda uzmanlarca bilinçlendirmenin ve farkındalık kazandırmanın gerekli olduğunu düşünüyorum.*” (K20); “*Hastalıkların anlaşılması ve kabullenilmesi sürecinde ailelerin ve kişinin desteğe ihtiyacı oluyor. Çünkü durumu anlamlandırmakta güçlük duyuyoruz. Kaldırılabilir bir acı olmasını sağlamak gerekiyor...*” (K7).

Hastaların bazı durumlarında ihtiyacının manevi destek olduğu da bu çalışma içerisinde görülen bulgulardan birisidir. Bu ihtiyaçlarını karşılayacakları doğrudan bir adres olmamasından ya da probleminin çözümünde manevi kısmın eksik kalmasından dolayı iyileşememe düşüncelerinden de bahsetmişlerdir. Bir katılımcı görüşme sırasında manevi danışmanlık diye bir kurumun olduğunu öğrenmiş, ihtiyaç duyduğu psikoloji ve dini manevi desteği bir arada bulabileceğini anladıktan sonra araştırmacıdan manevi danışmanlık tavsiyesi istemiştir: “*İyi olurdu bence. Psikologlarda çok imani konular konuşulmuyor. Şu an ihtiyaç duymuyorum ama bunu düşünürsem, ihtiyacım olursa nereye gideceğim? Tavsiye edeceğiniz yer var mı?*” (K10); “*Hiç manevi desteğe yönelten olmadı, başvurmayı düşünürüm. ...benim gittiğim bir psikolog beni yogaya yöneltmişti. Ama bir hocaya gitsem düzelir miyim düşüncesi hala var*” (K9).

Bir katılımcı da dini algılayış ve yaşayıştaki yanlışlıkların onarılması nedeniyle manevi danışman ihtiyacı olduğunu bildirmiştir: “*...kimi insanlar dini sadece ritüellerden ibaret görüyor. Dinin güç veren yanını göremeyebiliyorlar... Din güç veriyor diye düşündüğünde de bu kez sosyalden kendini tamamen çekme oluyor ilişkisini kesiyor... Çok boyutlu bakmak gerektiğine inanıyorum. İnsanın o dinin içindeki tüm doğru parçaları tek başına eşleştirme gücü her zaman olamıyor*” (K20).

Diğer katılımcılardan 7'si, psikoloğun kişinin inancıyla ilgili kaygıları ile ilgilenmemesi ve onları önemsememesi nedeniyle manevi danışmanlığa ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir (K18, K19, K8, K12, K9, K10, K13). Örneğin; *“Bundan önceki gittiğim psikolojik danışman beni inancım ile ilgili konularda anlamıyordu. Ben suçluluk duyup tereddüt ettiğim inancım ile ilgili konularda aman boş ver diyordu, o tavsiyeyi bana komşu da verirdi. İnancım ile ters düşecek konulardaki suçluluğumu anlayamıyordu”* (K12); *“Ben bunu zaman zaman hissediyorum. Doktorum bana desin ki bu bir imtihan. Böyle bir şeyi duymak istiyorum. Ciddi anlamda psikoloji bilen inançlı insanlara ihtiyacım var. İnancı bir kenara koyup onsuz yol alınmıyor zaten. Bir zemin bir anlamı olsun”* (K13).

Katılımcılardan 9'u (K18, K14, K8, K4, K5, K16, K3, K12, K17) terapinin inançla bir arada gitmesi gerektiğini düşünmesi nedeniyle manevi danışmanlığa ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir: *“Ben düşünüyorum evet. Çünkü o an hasta olan kişi dini duygularının farkında olmuyor. İnancın olumlu bir etkisi var o döneme, ama bunu hissedemediğiniz için katkısı da olmuyor. Ama birinin o anlamda destek olması gerekiyor çünkü hep bir tarafı boşluk oluyor insanın. Evet, başvurmayı düşünürüm. İnsanları da yönlendiririm”* (K14) diyerek manevi danışmanlığın kişinin dini duygularını harekete geçirerek tedavisini hızlandıracağını düşünmektedir. Bir diğer katılımcı da terapi sürecinin inancıyla bir arada gittiğini söyleyerek psikoloğun manevi duygularını da etkilediğini dile getirmektedir: *“Mesela ben psikoloğuma namazlarımla ilgili sorun yaşıyorum dediğimde bana sohbet göndermişti. Bunu başka bir psikolog anlayamazdı. Bir arada gidiyor inançla... Maneviyatımı da etkiliyor psikolog”* (K8).

Din ve psikoloji farklı zeminlerde değerlendirilse de bunların aynı yeri eğitmeye ve iyileştirmeye çalıştığını düşünen bir katılımcımıza göre, manevi danışmanlık hastalığın çözümlenmesini de kolaylaştıracaktır: *“Bugün din ve psikolojiyi ayrı ayrı tartışmak değil de birlikte aynı yerde konuşabilmek lazım, bu yüzden kişiye manevi destek verilmeli ve inancı ile aldığı desteği birleştirmeli. Bu hastalığın çözümünü kolaylaştıracaktır”* (K12).

Üç katılımcı yardım alma sürecinde onlara yol arkadaşlığı edecek birine ihtiyaç duymaları nedeniyle (K18, K19, K20) manevi desteğe ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir: *“Manevi destek uzmanı olsa ben başvururum. Hastaların çoğu hastalıkla uğraşırken çevreleri ile ilişkilerinde ve hastalığı yaşama süreçlerinde, o hastalıkla yaşayabilmeyi öğrenme sürecinde çok büyük sıkıntılar yaşıyorlar. Bu açıdan manevi anlamda destek iyi olurdu.”* (K5) diyen katılımcı, tedavi gerçekleşene değin hastalığa uyum sağlama konusunda da manevi danışmanlığının yardımcı olabileceğini ifade etmiştir. Bir diğeri, *“Ben manevi danışmanlığa*

*başvurmayı düşünürüm ve ona sadece panik atakla ilgili gitmem, birçok şeyle giderim. İçimi dökmek derdimi de söylemek isterim, bir tartışmada haklı mıyım haksız mı bunu duymak isterim, yönlendirilmeyi isterim.”* (K18) sözleriyle hastalıkla baş etme yöntemlerinin dini ve manevi anlamda da desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Çok fazla arkadaş edinemeyen, hastalığı nedeniyle de birçok arkadaşı ile artık görüşmeyen bir katılımcı konuşabileceği biri olması açısından manevi danışmana ihtiyaç duyduğunu söylemiştir: *“Tabi ki manevi danışmana da başvururum. Bunun çözümünü her yerde aramaya çalışıyorum. Zaten hastalıktan sonra daha çekingen daha içe dönük oldum. Konuşabileceğim herkese giderim.”* (K19). Bir katılımcı ise dini kaygıları olan danışmanlara her konuda daha çok güveneceğini söyleyerek manevi danışmana ihtiyaç duyduğunu dile getirmiştir: *“...öyle bir danışmana ihtiyaç duyuyorum, isterdim. Ben helal haram kavramlarını bilen insanlara ihtiyaç duyuyorum en azından insanlara yaklaşırken de bu şekilde yaklaşırlar. Dinin girdiği yerde hiçbir bozukluk olmuyor, ama gerçekten dini bütün insanlarsa. Ne seni kandırırlar ne saygısızlık görürsün. Dini kaygılarını da paylaşır konuşursun”* (K18). Buradan da anlaşılmaktadır ki manevi danışmanlar, dinin temsilcileri olarak algılanmaktadırlar.

### **Katılımcıların Manevi Danışmanlık Hizmetlerinden Beklentileri**

Araştırmada katılımcılara, manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetinin nasıl olması gerektiği, bir manevi danışmanın nasıl davranmasını bekledikleri sorulmuş, onların bu konuda önemli gördükleri noktalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Sorular doğrudan hastalığı ya da rahatsızlığı olan kişilere yöneltildiğinden, katılımcılar manevi danışmanlardan beklentilerini öneri olarak sunmuşlar bunlar da yedi başlıkta toplanmıştır.

***Danışmanın damgalayıcı/önyargılı olmaması.*** Özellikle hastalığından ötürü damgalanma korkusu yaşadıklarından dolayı psikolojik yardım aramaktan çekinen, sosyal çevrelerinin yanında psikolog ve psikiyatrlar ile sağlık personellerinin de kendilerine damgalayıcı yaklaştıklarını dile getiren katılımcıların manevi danışmanlara önerileri, hastalara toplumun yüklediği belli kalıp yargılarla bakılarak damgalayıcı yaklaşılması konusundadır: *“Psikolog çözüm değil diye bakıyorlar. Olayı karışık hale getirdiğini düşünüyorlar. Psikolog kendisini çok iyi yetiştirmemişse o da sizi bir kalıba sokmaya çalışıyor. Belli bir eğitimden çıkıyor ve size o gözle bakıyor. Kişiler de bundan korkuyor olabilir. Bunu haklı görüyorum”* (K2). Nitekim toplum içerisinde dile getirilmekten çekinilen bir konu olan cinsellikle ilgili rahatsızlıklarda da benzer bir

sorun ile karşılaşmaktadır. Subaşı'nın (2016) cinsel sorunlara yönelik manevi danışmanlığı konu edindiği çalışmasında, manevi destek uzmanının danışanını önyargısız ve yargılamadan dinlemesi gerektiği vurgulanmıştır. Yargılandığını ve eleştirileceğini hisseden danışanlar, o ortamdaki acilen ayrılmak isteyeceklerini ya da orada kaldıkları süre boyunca rahatsız ve kötü hissederek olumsuz etkileneceklerini ifade ederek manevi danışmanın tarafsız bir duruş ile danışanını dinlemesi ve kendisini ifade etmesine izin vermesi gerektiğini belirtmiştir.

***Küçümseyici değil, anlayışlı ve değer verici olmaları.*** Katılımcıların bazıları (K18, K19, K20) sağlık personellerinin hastaya gereken değeri vermedikleri ve özenle yaklaşmadıklarını düşünmektedir. Elbette bunlar öznel yorumlar olduğu için gerçekte olup olmadığından çok kişilerin bu konudaki his ve algıları üzerinden bu durumun ifade edildiğinin de altını çizmek gerekir. Tüm hastalar değer görmeyi ister. Fakat psikolojik hastalıkların tedavilerinde fiziki hastalıklara göre kişilere daha özveri ve ihtimamla yaklaşılması gerekmektedir. Çünkü psikolojik yardım almada birçok kişi, sağlık servislerine damgalanma korkusu nedeniyle başvuramamaktadır (Özmen ve Taşkın, 2004).

Bir katılımcı, doktorunun onu dinlerken tahammül edemediğini ve onun durumunu anlayışla karşılamadığını ifade etmiştir: “...psikiyatra gittiğim zaman bana bir keresinde ses tonumu düşürmemi söylemişti. Ben oraya karnım ağrıyor diye gitmedim, psikolojim bozuk... Bu açıdan psikoloğlara hiç güvenmiyorum anlayışlı değiller. Danışmanlar da daha profesyonelce ve anlayışlı davranmalılar.” (K18). Sağlık çalışanları içerisinde işini özveri ile yapanların yanında, her meslek grubunda olduğu üzere muhatabını yeterince anlayamayanların olması muhtemeldir. Görüşme yapılan katılımcılar arasında psikolojik destek aldığı sağlık personellerinden memnun olmayanlar da olmuştur. Öyle ki sağlık personellerinin ilgisizliği ve küçümseyici tavır ve davranışları, kişilerin yara almış psikolojilerini daha kötüye götürecektir (Kuş-Saillard, 2010). Bu nedenle hastaya pozitif yaklaşılmalı, danışman onu anladığını ve onun tedavisi için çaba göstereceğini, en önemlisi de böyle bir rahatsızlık yaşamış olsa dahi değerinden hiçbir şey kaybetmediğini ona hissettirmesi gerekir. Çünkü her insan, çok değerli ve kıymetlidir.

***Dinin de içinde olduğu konularda buyurgan, kınayıcı ve manipülatif yaklaşmamaları.*** Maneviyat, bireyin aşkın varlık ile öznel bir bağ kurmasıdır, ona anlam katan, duygu, düşünce ve uygulamalarını şekillendiren değeridir. Din ise insanların üstün güç olarak kabul ettiği bir varlığa az ya da çok bilinçli ve gönüllü bağlılıklarını ifade eder (Horozcu, 2010). Bu kabul görmüş

inanç sistemi inananlarının yaşamlarının her alanında hatta edindikleri amaçlarda dahi etkili olmaktadır. Bu yönü ile dinlerin yaşama dair belli yasaları ve inanca bağlı belli ritüelleri vardır. Ancak manevi danışmanın danışanına dini kuralları dayatması söz konusu olamaz. Manevi danışmanlık hizmetinin amacı, danışanlara dini öğretmek veya onlara doğru dini anlayışı yerleştirmeye çalışmak değildir.

Katılımcılar, manevi danışmanlık hizmeti veren uzmanların danışanın dini düşüncesine saygı duymalarını, taraflı ve önyargılı yaklaşımdan kişinin isteği dâhilinde dini görüş, yorum ve açıklamada bulunmalarını, aksi halde danışanını herhangi bir dini düşünce veya davranışlar konusunda yönlendirici olmamalarını istemektedirler: *“Bu çok zor ama objektif olmaları gerekiyor. Ben ilk psikoloğa gittiğimde örtülü değildim, birkaç yıl sonra kapanıp gittim. Psikoloğum da örtülü biri olduğu için beni tebrik etti, çok sevindi falan. Bir gün açılsam tekrar kabul görebilir miyim diye düşündüm mesela orada... İnsan çünkü danışmanını bir otorite olarak görüyor. Dinde otorite çok mümkün değil, çok yoruma açık durum var. Danışman otorite olursa yanlış bir yere gidebilir. Kurumsal bir rütbe ile danışman gibi değil de, öğüt veren biri olarak yer alması daha sağlıklı olur”* (K20).

***Danışmanların görüşme sırasında mimik ve tepkilerinin kontrollü olması.*** Psikolojik bozuklukların tedavisinde sağlık personelinin tüm davranışları bir yana jest ve mimikleri de çok önem arz etmektedir. Bazı katılımcılar danışmanları ile konuşurken onların hiç tepki vermediklerini, bunu danışanını etkilememek için yaptıklarını bildiklerini, ancak bunun danışanda farklı yansıdığını, danışmanın kendisini anlamadığı hissi oluştuğunu ifade etmişlerdir. Burada danışmanın onaylayan veya reddedici tarzda yönlendirici mimikleri hariç, danışanını anlayabildiğini belli eden göz kontağı kurarak danışanını can kulağı ile dinlediğini hissettirmesi gerekmektedir: *“Danışmanların mimiksiz ve tepkisiz poker surat olması gerekir derler ama bunu abartmasınlar. Mesela benim terapistim poker surat olduğunda anlattıklarımı anlamıyormuş gibi geliyor. Daha dengeli ve tecrübeli olsunlar bu konuda”* (K20).

***Manevi desteği uygulamalarla birleştirici bir dil ve davranışlar bütünü ile yaklaşımları.*** Rahatsızlığı sebebiyle birey, yaşamında anlam ve his kaybına uğrar ve bu anlamı yeniden kazanabilmek için varoluşsal sorgulamalara ve arayışlara yönelebilir. Sorgulamalarına yanıt verebilecek, yitirdiği anlamı geri kazandıracak, kısacası onu yaşama bağlayarak iyileştirecek olan temel şeylerden biri de ait hissettiği dine yönelik inançlarıdır (Horozcu, 2010).

Çalışmaya katılanların tamamı, inançlı insanlardır. Psikoloğun ilk aşamada kendilerine iyileşme konusunda destek olduğunu ancak bağlı buldukları dine yönelik hislerinin ve inançlarının iyileşme sürecine olumlu etki etmesinden dolayı katılımcılar kaybettikleri bu hislerini danışmanların ortaya çıkarmasını ve inancını göz ardı etmemelerini önermişlerdir. *“Terapiden çıkınca namaz kıyıyorum mesela, ikisini birleştirip beni etkileyen bir şey ararım. Gündelik yani herkesin bu tarz şeyler yaşayabileceğinden girip, herkesin imtihan yaşadığını ve oraya güzel bağlamaları gerektiğini düşünüyorum.”* (K13); *“Mesela ben namazımı düzenli kılamıyorum, bunu manevi uzman duymalı. Ama ben bunun yanında hiçbir şey de yapamıyorum. Ben sadece namaz değil kitap da okuyamıyorum, kursa da gidemiyorum, temizlik de yapamıyorum. Bunlar bir arada tedavi edilmeli. Bunların tümüne odaklanmasa lazım uzmanın...”* (K5).

***Doğrudan kişiye özel ve durumunu gözeterak bir dil kullanmaları.***

Katılımcıların psikoterapi veya ilaç tedavisi aldıkları süreçte psikologlara ve psikiyatlara bakışlarında da bazı değişkenler oluşmuştur. Görüşmeye katılanların 2’si psikologların sorulara genel geçer yanıtlar verdiğini ve yanıtların tatmin edici olmadığını ileri sürerek manevi danışmanın kişinin karakterini, yaşamını ve durumunu temel alan bir yaklaşım benimsemelerini beklemektedir (K20, K18, K5, K4, K13): *“Ben Allah’ı rahmet sıfatı ile tanımlıyorum ve bana onun üzerinden bir şeyler söylendiğinde benim bam telime daha iyi dokunur. Ama başkasına da kendi inanç şekline göre tedavi verilmeli. Onlara önerim, kişinin durumunu baz alarak ona yaklaşmalı ve önerilerde bulunmalıdır. Genel geçer laflarla basmakalıp cümlelerle değil de doğrudan o kişinin inancını hedef alacak ve onun gösterdiği işaretlerle yönlendirilmesi iyi olur”* (K5). Katılımcılar genelleyci bir dil kullanımından rahatsız olmaktadır. Kendilerinin, ailelerinin ve sosyal çevrelerinin dindar olması nedeniyle benzer dini argümanlarla sıklıkla karşılaşmış ve bu söylemlerden incinmiş olabilmektedir: *“Hastanın ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı”* (K18). Dini ve manevi açıdan yük alacak değil yük oluşturacak argümanlar duymanın ya da artık ezbere aldıkları için bir farkındalık oluşturmayan dini söylemlerle karşılaşmanın fayda getirmediğine vurgu yapmışlardır.

***Yalnız hastaya değil ailelere de bu süreçte dini/manevi konularda rehberlik ve danışmanlık verilmesi.*** Özellikle evli olan katılımcılar eşleri için ve genel manada tüm katılımcılar birinci derecede aile üyeleri için manevi danışmanlık hizmetine ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Ailelerin hastalıklar konusundaki bilgi eksikliğinden dolayı kişiye damgalayıcı yaklaşıldıklarını dile getirerek damgalanma yaşanmasa bile ilk aşamada hastalığı fark etme ve



doğru yorumlamak, teşhis ve tedaviyi hızlandırmak için yardım alma sürecinde tüm aile bireylerine danışmanlık yapılmasını önermişlerdir. “Eşleri birlikte tedavi etmeliler. Ailelere de destek vermeliler. Tek başına olmaz çünkü. Ailenin de sakınması gereken şeyleri söylemeliler. Tek başınıza yaşamıyorsunuz” (K4). Bu öneriler yalnızca sosyal damgalamaya dair önlemler olarak algılanabilir, ancak bugünkü önlemler gelecek nesiller için içsel damgalamayı azaltacak önemli bir atılım olacaktır. Çünkü kişi büyüdüğü toplumun değerlerini içselleştirir.

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Katılımcıların psikolojik yardım alacaklarını öğrendiklerinde hissettikleri duygulardan anlaşılmaktadır ki, din temelli bir yargılanma olsun veya olmasın, psikolojik yardım alma kabullenilmesi zor bir durumdur. Katılımcılarımızın psikolojik destek almaya yönelik tutumlarının temelinde, toplumun ve yardım alan kişinin değersizleştiği ve itibar kaybettiğine dair olumsuz bir bakış açısı vardır. Birçoğu, rahatsızlıklarını her ortamda rahatça paylaşamadıklarını ifade ederken bu yaşadığı süreç nedeniyle herhangi bir utanç ve saklama ihtiyacı duymayan katılımcıların oldukça az olması, toplumdaki sosyal damgalama düzeyinin hayli yüksek olduğunu göstermektedir.

Genel anlamda toplumsal damgalama içerisinde özellikle dindarların psikolojik rahatsızlıkları bireyin imanının zayıflığı ile alakalandırılarak inanç ve maneviyat eksikliği olarak değerlendirilmeleri, rahatsızlığı yaşayanları dini/ manevi anlamda damgalamaktadır. Dini hayatta elde edilen derinlik dindar insan için bir statüdür. Hem kendi iç dünyalarında hem de çevrelerinden onlara yöneltilen din temelli açıklamalarda bu statüyü korumaya çalışırlar. Bu sosyal statüyü kaybetmemek için dindar kesimin psikolojik yardım almada seküler olduğunu düşündüğü bir psikoloğu tercih etmemesi, ediyorsa da bunu dindar olan aile ve sosyal çevresinden saklamaya çalışması da damgalamaya konu olan diğer bir husustur. Bireylerin yardım alma sürecinde yargılanarak sosyal statülerini ve benlik saygılarını kaybetmiş olduklarını düşünmeleri, bu süreci daha da zorlaştıran etkenler arasındadır.

Araştırmaya katılanların önemli bir kısmı bir günah sebebiyle cezalandırıldıklarını veya Allah’ın onları terbiye ettiğini düşünmektedirler. Bireylerin ibadetlerindeki nitelik ve düzey kaybının bir sonucu olarak kendilerini dini/manevi anlamda zayıflamış olarak görmeleri, kendi deyişleriyle “tevekkülsüz, inancı zayıf, günahkâr” olmaları, hastalıklarının diğer bir sebebidir.

Dini başa çıkma çalışmalarının geneline bakıldığında, olumsuz dini başa çıkma yönelimlerinin suçluluk ve günahkârlık duygularını anlamlandırmada dindar insanlar tarafından sıklıkla kullanıldığı görülür (Ayten, 2010; Ekşi, 2001). Ayrıca içsel bir suçlamanın yanı sıra toplumsal damgalanma konusunda da terdirgin oldukları görülmüştür. İlahiyat mezunu iki katılımcı, hastalıkları nedeniyle ibadetlerinin azaldığını, bu nedenle sürekli aileleri tarafından ibadetleri konusunda uyarıldıklarını, özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olan biri, namaz kılmamasından dolayı ötekileştirileceğinden endişe duyduğunu belirtmiştir.

Araştırmada özellikle ailenin, içsel ve toplumsal damgalamaya ilişkin olumlu ve olumsuz yönde önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Tedavi sürecini ailesinden saklayan ve ailesinin etiketleyici tutumuyla karşılaştığını söyleyen katılımcılarımız da var olmakla birlikte, kişiler bu süreçte çoğunlukla ailelerinden destek gördüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca aile içindeki birinin psikolojik yardım almasının ailenin diğer üyelerinin de damgalanmasına neden olabileceği düşüncesi, bu süreçte yardım alan kişileri olumsuz etkilemektedir.

Psikoloji ve din ilişkisinin kadim ilintisi, insanın derinliklerinin bilinmezliği konusu burada da karşımıza çıkmaktadır. Psikolojik yardım alan bireyler, sosyal çevreleri tarafından en basit haliyle nazar, en karmaşık haliyle cinlere bulaşma gibi inanç ile ilişkilendirilmiş yorumlarla damgalanmışlardır. Burada ilginç olan, psikolojik yardım arama davranışına karşılık olarak sağlık çalışanlarından “*sen inançlı insansın senin burada ne işin var*” şeklinde bir söylem ile karşılaşanların var olmasıdır. Katılımcılardan din eğitimi veren ve psikolojik yardım alan iki kişinin, sosyal çevreleri tarafından dini anlamda yetersiz, olgunlaşmamış vb. gibi damgalanmalar yaşamamak için durumlarını kimseyle paylaşamadıkları görülmüştür. Bu durum, toplumda psikolojik yardım alma ile olgunluk düzeyi arasında ters bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Katılımcılardan birçoğu, kendilerine neden bu hastalığı yaşıyorum sorusunu sorduklarında, daha çok dini/ manevi hayatlarını sorgulama ve o noktada gerekli gördükleri yerleri düzenleme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Toplum nezdinde yaygın bir kullanım olan “*Müslüman, depresyona girer mi?*” söylemiyle karşılaşmış olan katılımcıların çoğu, inanç ile hastalığın birbirine karıştırılmasından şikâyetçidir. Müslümanların da psikolojik rahatsızlığının olabileceğini söyleyen 2 katılımcı peygamberi referans alarak açıklamakta, 3 katılımcı ise inancın psikolojik rahatsızlığa sebep olmadığını fakat yardımcı

güç olduğunu söylemektedir. Katılımcılar bu konunun üzerinde epeyce durarak, bu söylemi bireysel ve sosyal yaşamlarında birçok kez etüt ettiklerini ve bu söylemden son derece rahatsızlık duyduklarını ifade etmişlerdir. Hastalığın inanç eksikliğinden değil, aksine inanç fazlalığından kaynaklanabileceğini söyleyen iki katılımcımız, kişilerin fazla ahlaklı ve dindar olmaya çalıştıklarında bu stresli durumun onları psikolojik yardım arama noktasına taşıyabileceğini söylemesi konuya farklı bir yaklaşım getirmiştir (Ok, 2005).

Damgalamaya etki eden dini faktörler göz önünde bulundurulduğunda, insanın fiziksel ve psikolojik sağlığının yanında manevi olarak da desteklenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Özellikle hastane içerisinde sunulan manevi danışmanlık hizmeti ve uzmanının bu konudaki katkısının hayati olduğu görülmektedir. Hastalıkların kişi ve toplum tarafından doğru şekilde yorumlanması, inanç eksikliği olarak damgalanmaması için, psikolojik yardım alma sürecinin manevi danışmanların desteğiyle profesyonel ekip ile sürdürülmesi elzemdir.

Araştırma sonucunda katılımcıların hemen hemen hepsi, manevi danışmanlık hizmetine olumlu bakmıştır. Psikologların kişinin inancıyla ilgili kaygılarını önemsememesi ve ilgilenmemesi ve terapinin inançla bir arada gittiğinde daha çabuk ve bütüncül iyileşme yakalanacağı düşüncesiyle manevi danışmanlığa ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Öte yandan psikolojik yardım alma süreci ile ilgili olarak önyargı ve damgalamanın önlenmesi için toplumun hastalıklara bakış açısının yeniden inşa edilmesi gerekmektedir. Bu elbette uzun bir süreçtir ancak hasta ve hasta yakınları için uzmanlarca bilgilendirmelerin yapılması bu sürece önemli bir katkı sağlayacaktır. Bu bilgilendirmeleri yapmak konusunda da manevi danışmanlığa ihtiyaç olduğu bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Günümüzde profesyonel psikolojik yardım alma durumunu olumsuz yönde en çok etkileyen faktör, bu alanda meydana gelen damgalamalardır. The World Health Report'un (2001) sağlık raporlarında konuya genişçe yer verilmiştir. Bu rapora göre, sorunun ortadan kalkabilmesi için sadece psikiyatristlerce değil bu engeli oluşturan tüm sahaların tedavi ekibine dâhil edilmesi gerekmekte, damgalamayla mücadeleyi sağlamada multidisipliner biçimde ruh sağlığını çalışmalarını genişletmek önerilmektedir. Bu disiplinlerden biri insanın hayatını anlamlandırmasında ve sosyal varlığını idame ettirmesinde önemli bir yere sahip olan dini / manevi değerlerdir. Bireylerin dini/manevi hayatına etki eden din eğitiminin sağlıklı bir şekilde yönetilmesi, din görevlilerinin din temelli damgalama konusunda topluma rehberlik etmesi, damgalamayı önleyici girişimler olacaktır. Damgalama ile mücadele uzun zaman isteyen, kolay çözümlenmeyen,

uzun soluklu ve toplumun her kesimine ulaşılmayı gerektiren bir hizmettir. Bu çalışma, dini/manevi damgalanma konusunu sahada inceleyen ilk araştırmadır. Probleme kabaca işaret eden sınırlı düzeydeki bu çalışmanın, psikolojik yardım almanın damgalanması ile dini hayat ilişkisi üzerine yapılacak sonraki araştırmalara yön vermesi ve kaynaklık etmesi beklenmektedir. Bu konuda çalışmalar yapılması hem bir ihtiyaç hem de bir sorumluluktur.

## **Kaynakça**

- Al-Krenawi, A. (2005). Socio-political aspect of mental health practice with arabs inthe israeli context, *The Israel Journal of Psychiatry And Related Sciences*, 42,126-136.
- Apaydın H., Özer S., Aydın A. R. (2014). Hastalık sürecinde bireylerin dinî eğilimlerine psikolojik bir yaklaşım. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(3), 5-51.
- Atmaca V. (2010). Eski medeniyetlerde günah-hastalık ilişkisi veya Tanrı'nın gazabı meselesi. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 34, 99-121.
- Ayten, A. (2010). *Tanrı'ya sığınmak -Dinî başa çıkma üzerine psiko-sosyal bir araştırma-*. İstanbul: İz.
- Ayvaişık, H. B., Er, N. M., Kışlak, Ş. T., Erkuş, A. (2000). *Psikoloji terimleri sözlüğü: İngilizce-Türkçe*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Babaoğlu, A. (2002). *Psikiyatri tarihi*, İstanbul: Okuyan Us.
- Batinic, B., Lemonis, E., Opacic, G. (2013). Effects of internalized stigma of mental disorder on quality of life and self esteem in schizophrenic patients. *Schizophrenia*, 28.
- Baysan-Arabacı, L., Yedikardaşlar-Baçoğul, C., Büyükbayram, A. (2015). Adli psikiyatri hastalarının içselleştirilmiş damgalanma ve sosyal işlevsellik düzeyleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(3), 113–121.
- Ben-Porath, D. D. (2002). Stigmatization of individuals who receive psychotherapy: an interaction between help-seeking behavior and the presence of depression. *Journal of Social And Clinical Psychology*, 21(4), 400–413.
- Bilge, A. ve Çam, O. (2010). Ruhsal hastalığa yönelik damgalama ile mücadele. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 9(1), 71-78.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Çam, M. O. ve Uğuryol, M. (2019). Ruhsal hastalıktan iyileşmeye kültürel etki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11(1), 55-64.

- Çam, O. ve Bilge, A. (2007). Ruh hastalığına yönelik inanç ve tutumlar. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8, 215-223.
- Çam, O. ve Bilge, A. (2013). Türkiye’de ruhsal hastalığa/hastaya yönelik inanç, tutum ve damgalama süreci: Sistemantik derleme. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 4(2), 91-101.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2020). *Kur’an-ı Kerim Türkçe meali* (2020, Haziran 1) erişim adresi: [kuran.diyaret.gov.tr/mushaf](http://kuran.diyaret.gov.tr/mushaf)
- Doğanavşargil, Ö. (2009). *Şizofreni ve depresyonda içselleştirilmiş damgalama ve yaşam kalitesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eker, D. (1989). Attitudes toward mental illness: Recognition, desired social distance, expected burden and negative influence on mental health among Turkish freshmen. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 24(3), 146-150.
- Eker, F., Öner, Ö., Şahin, S. (2010). Din görevlilerinin şizofreniye ilişkin bilgi ve tutumları (Düzce örneği). *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 1(2), 63-70.
- Ekşi, H. (2001). *Başaçıkma, dini başaçıkma ve ruh sağlığı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma: Eğitim, ilahiyat ve mühendislik fakültesi öğrencilerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ersoy, M. A. ve Varan, A. (2007). Ruhsal hastalıklarda içselleştirilmiş damgalanma ölçeği Türkçe Formu’nun güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(2), 163-171.
- Foucault, M. (2013). *Akıl hastalığı ve psikoloji* (E. Bayoğlu, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Gargari, S. (2015). *Dokuz Eylül Üniversitesi’nde öğrenim gören üç farklı fakülte öğrencilerinin alkol ve madde bağımlılığına yönelik damgalamaları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Geçtan, E. (2012). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. İstanbul: Metis.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. ABD, Prentice-Hall, Inc.
- Goffman, E. (2018). *Damga: Örselenmiş kimliğin idare edilişi üzerine notlar*. Ankara: Heretik.
- Göcen, G. (2015). Tüp bebek tedavisi almış kadınların dinî başa çıkma süreçleri ve dinî yaşantılar üzerine nitel bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 32, 165-217.
- Gökengin, D., Çalık, Ş., Öktem, P. (2017). Türkiye’de HIV’le ilgili damgalama ve ayrımcılığın analizi: HIV’le yaşayan kişiler için damgalanma göstergesi sonuçları. *Klinik Dergisi*, 30(1), 15-21.

- Güngörmüş, K., Ekinci, M., Daş, M. (2014). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin ruhsal hastalığa yönelik inançlarının belirlenmesi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 11(2), 45-51.
- Hayward, P., Wong, G., Lam, D. (2002). Stigma and self-esteem in manic depression: An exploratory study. *Journal of Affect Disorders*, 69, 61-7.
- Horozcu, Ü. (2010). Tecrübi araştırmalar ışığında dindarlık ve maneviyat ile ruhsal ve bedensel sağlık arasındaki ilişkisi. *Milel ve Nihal İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 209-240.
- İz, F., Hony, H. C., Alderson, A. D. (1989). *İngilizce Türkçe sözlük = The Oxford English Turkish Dictionary*. İstanbul: ABC Kitabevi.
- Kapıkıran, N. A. ve Kapıkıran, Ş. (2013). Psikolojik yardım aramada kendini damgalama ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 131-141.
- Kaya, Y. ve Ünal, S. (2006). Psikotik bir hastalık durumunu açıklama ve çare arama davranışında cinsiyetin rolü. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7, 197-203.
- Kula, N. (2005). *Bedensellik engellilik ve dini başa çıkma*. İstanbul: DEM.
- Kuş- Saillard, E. (2010). Ruhsal hastalara yönelik damgalamaya ilişkin psikiyatrist görüşleri ve öneriler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(1), 14-24.
- Link, B. G., Struening, E. L., Neese-Todd, S., Asmussen, S., Phelan, J. C. (2001). Stigma as a barrier to recovery: The consequences of stigma for the self-esteem of people with mental illnesses. *Psychiatric Services*, 52, 1621-1626.
- Oban, G., Küçük, L. (2011). Ergenlerde ruhsal hastalıklara yönelik damgalamayı etkileyen etmenler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(1), 31-39.
- Ok, Ü. (2005). Dini düşüncede yaşanan stresin (şüphe, uyumsuzluk, çelişki v.b.) boyutları. *Dini Araştırmalar*, 8(22), 11-40.
- Oran, N. T., Şenuzun, F. (2008). Toplumda kırılması gereken bir zincir: HIV/AIDS stigmatası ve baş etme stratejileri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-16.
- Özmen, E. ve Taşkın, E. O. (2004). Ruhsal hastalıklara yönelik tutumların ruh sağlığı hizmetlerine etkisi. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji (3P) Dergisi*, 12 (Ek-3), 83-92.
- Reber, A. S. (1985). *The penguin dictionary of psychology*, penguin books, London, XI.
- Sezer, S., GÜLLEROĞLU, D. (2016). Psikolojik yardım arama tutumlarını yor- dayan değişkenler: Kendini damgalama, özsaygı, psikolojik yardım almış olma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 75-93.
- Stanford, M. S. (2007). Demon or disorder: A survey of attitudes toward mental illness in the christian church. *Mental Health, Religion, Culture*, 10(5), 445-449.

- Subaşı, Z. (2016). Cinsel sorunlarda manevi danışmanlık ve rehberlik (MDR) uygulamaları. A. Ayten, M. Koç, N. Tınaz (Ed.), *Manevi danışmanlık ve rehberlik Cilt-I* içinde (s. 191-231). İstanbul: Dem.
- Taşkın, E. O. (2007). Ruhsal hastalıklara yönelik tutumlar ve damgalamayı etkileyen faktörler. E. Oryal Taşkın (Ed.), *Stigma: Ruhsal hastalıklara yönelik tutumlar ve damgalama* içinde (s. 41-57). İzmir: Meta Basım.
- The World Health Report, Mental Health: New Understanding, New Hope. (2001). *Chapter 3: Solving Mental Health Problems* (2019, Mayıs 9). Erişim adresi: [www.who.int](http://www.who.int)
- Topkaya, N. (2014). Psikolojik yardım almaya ilişkin tutumu yordamada cinsiyet, psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama ve sosyal damgalanma. *Educational Sciences: Theory, Practice, 14*(2), 471-487.
- Türk Dil Kurumu, “Damga”, Erişim adresi: <http://tdk.gov.tr>
- Varas-Diaz, N., Neilands, T.B., Malavé Rivera, S., Betancourt, E. (2010). Religion and HIV/AIDS stigma: Implications for health professionals in Puerto Rico. *Glob Public Health*, 1-18.
- Vogel, D. L., Wade, N.G., Ascherman, P. L. (2009). Measuring perceptions of stigmatization by others for seeking psychological help: Reliability and validity of a new stigma scale with college students. *Journal of Counseling Psychology, 56*(2), 301–308.
- Vogel, D. L., Wade, N. G., Hackler, A. H. (2007). Perceived public stigma and the willingness to seek counseling: The mediating roles of self stigma and attitudes toward counseling. *Journal of Counseling Psychology, 54*, 40–50.
- Vogel, D. L., Wade, N. G., Haake, S. (2006). Measuring the self-stigma associated with seeking psychological help. *Journal of Counseling Psychology, 53*, 325–337.
- Vogel, D., Bitman, R. L., Hammer, J. H., Wade, N. G. (2013). Is stigma internalized? The longitudinal impact of public stigma on self-stigma. *Journal of Counseling Psychology, 60*(2), 311–316.
- Yüksel, G. E. ve Taşkın, E. O. (2005). Türkiye’de hekimler ve tıp fakültesi öğrencilerinin ruhsal hastalıklara yönelik tutum ve bilgileri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi; 6*, 113-21.

Extended Abstract

## The Religious/Spiritual Stigmatization of Receiving Psychological Help, and the Expectations of People Who Go Through this Process from Spiritual Counseling Services

---

Kevser ÇAĞLAN, Ph.D. Student.  
İstanbul University, Social Sciences Institute, Turkey.  
caglankevser@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0002-5638-5013>

Gülüşan GÖCEN, Corresponding Author, Associate Professor.  
İstanbul University, Faculty of Theology, Turkey.  
gulusan.gocen@istanbul.edu.tr  
<http://orcid.org/0000-0003-4856-9653>

---

**Article Type:** Research Article  
<https://doi.org/10.34234/ded.617263>  
**Received Date:** 09.09.2019  
**Accepted Date:** 26.05.2020  
**Published Date:** 25.06.2020

### Introduction

Stigmatization is disfavoring a person by means of negative judgment and social exclusion (Çam and Bilge, 2013; Goffman, 2018: 27). Individuals can be stigmatized by their social environment through exclusion, alienation and discrimination as well as self-stigmatizing (Vogel et al. 2006; Baysan- Arabacı, 2015:114-115; Sezer and Gülleroğlu, 2016). All psychological disorders have been the subject of stigma and discrimination since the early ages (Çam and Bilge, 2007). People receiving psychological help stigmatized with attributions such as “crazy, sick”, etc. (Foucault, 2013). In addition to these, people are seen to be judged in terms of their religiosity/spirituality in religious circles (Al-Krenawi 2005; Diaz et al.,



2010; Eker et al., 2010; Güngörmüş et al., 2014). Stigma prevents individuals from applying to health services by damaging their social status and self-esteem (Link et al., 2001; Batinic et al., 2013). Thus, it causes conflicts both within themselves and within their social lives (Hayward et al., 2002; Yüksel and Taşkın, 2005). This study that examines the aforementioned problem in the context of religion and psychology, is important in terms of yielding the role of spiritual counseling and guidance in solving the stigma problem.

### **Aim of the Research**

This study aims to examine the problems arising from the religious/spiritual stigma experienced by people receiving psychological help, and to make explanations and suggestions about the role of spiritual counseling service in solving these problems. The research questions are as follows:

- How do individuals receiving psychological help evaluate themselves in terms of religion?
- What kind of religious/spiritual explanations and suggestions do individuals face from their family and social environment during this process?
- How do these individuals evaluate spiritual counseling and what are their views on its role?

## **Method**

### **Research Design**

The research is designed as a qualitative case study. Phenomenological approach was used in this study. Phenomenology is an in-depth study and explanation of a phenomenon we have previously learned in a real context (Yıldırım and Şimşek, 2016: 69). From purposeful sampling methods, snowball sampling, criterion sampling and maximum diversity sampling are used in this study. Accordingly, the study group consists of volunteer and religious participants who have received professional psychological help for at least two months.

### **Data Collection and Analysis**

The data were collected in April 2019. The data collection tools are interview and observation. Semi-structured interview technique was used in the research.

ch. The interviews were recorded, then transcribed and analyzed. The participants were referred to by numbers instead of names, by assigning numbers to each participant. In this way, their identities were kept anonymous. Descriptive analysis method was used to analyze the data. In descriptive analysis, the data are presented and interpreted in accordance with previously determined themes (Yıldırım and Şimşek, 2016: 239). In addition to the detailed descriptions, direct quotations were frequently included. The findings were interpreted with support of the researcher's observations.

## **Findings**

People who are getting psychological help are stigmatized regarding the cause and the treatment of their illness in their social environment, and being labelled like; “with an evil eye”, or who “lost his marbles (being infected with a jinni)”, or “distrustful”, “unconscious” or “ungrateful”, etc. Suggestions such as increasing the prayers, turning to Allah, refreshing their faith, and not hindering themselves from worships were made to those who are getting help. In this process, people also met some doctors who thought that they should be conscious and strong and therefore healthy because of the fact that they were Muslims. This shows that, healthcare personnel, as well as patients, should be supported in terms of psychological diseases and stigmatization. As stated in many studies, some health workers cannot evaluate psychological diseases without leaving their social judgment aside (Kuş-Saillard, 2010).

It was determined that the majority of the participants experienced religiously/spiritually interiorized stigma. These can be classified under three categories; a) being punished for a sin they committed, b) Allah is reminding them of Himself, so that to discipline them, c) experiencing the illness as a result of disruptions of their worship, and weariness in their faith. The view that, diseases are given as a punishment for sins, is quite common among religious people. As a matter of fact, according to researches, that when individuals first encounter illnesses, instead of treatment medical they turn to faith and worship, increase their prayer/ worship and repent in order to get rid of the disease (Apaydın et al., 2008; Kula, 2005; Göcen, 2015).

As for the problem question, “Does the faithful people get depressed?”, it has been observed that individuals mostly refer to the troubles experienced by the Prophet, and emphasize that human beings are mortal, and their psycho-

logy may be impaired. In the findings regarding the role of spiritual counseling, spiritual support is needed with the correct interpretation and execution of the assistance to people seeking psychological treatment without stigmatization. It was also found that, people in the process of getting help needed spiritual support to share their concerns about their belief, and get their religious inquiries answered by the help of a counselor, and repair the perception regarding experiencing psychological problems. The expectations of the participants from the spiritual counseling service are as follows: a) consultants are not to be biased and stigmatizing, b) they should be insightful and valuing, not judging, c) Not being condemning, manipulative and compelling in religious matters, d) Using a language directly based on the person's condition, e) Supporting not only the patient but also their families in this process.

## **Conclusion, Discussion and Suggestions**

Whether or not being subjected to stigmatization, getting psychological help is a difficult process. As a matter of fact, the number of participants who do not feel any shame and need to hide in the help-getting process is very low. This indicates that the social stigmatizing attitude towards the psychological disorders is quite high. Especially, religious people's evaluation of psychological disorders as related to the weakness of the individual's faith stigmatize them religiously and spiritually. Most of the participants faced with this widely-used expression, "Does Muslim ever get depressed?". However, participants complain about the misrelating of belief and psychological disorder in this regard.

A significant number of participants are being self-stigmatized religiously/spiritually, even if they didn't experience stigmatization by the society. Looking at the overall religious coping researches, it is seen that negative religious coping styles are often used by religious people (Ayten, 2010; Ekşi, 2001). Stigmatization and negative religious coping are two intertwined issues. The fact that individuals have a belief-based negative approach in evaluating diseases can also be considered as negative religious coping (Babaoğlu, 2002; Ok, 2005; Geçtan, 2012). Therefore, faith-based stigmatization can be found in researches dealing with negative religious coping studies (Atmaca, 2010). However, it is important and necessary to clarify the boundaries between these two issues. Negative religious coping is a method used by the individual to overcome the situation in the process of getting help. But stigmatization is about an individual

that being judged, but nevertheless seeking help, and most importantly, he or she feels unhappy about this judgment. On the other hand, in order to prevent stigmatization, perspective of the society on psychological diseases must be reconstructed. Spiritual expert support that provided for patients and their relatives will make an important contribution to this process.

## İlkokul Matematik Ders Kitaplarında Sosyal Değerler\*

### Social Values in Primary School Mathematics Textbooks\*\*

Ömer ŞAHİN, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi.

Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.

mersahin60@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-7449-3627>

Kübra TUĞRUL, Öğretmen.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye.

kubraturul@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-5949-2279>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

#### Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received Date:** 13.09.2019

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 28.01.2020

**Yayın Tarihi / Published Date:** 25.06.2020

**Tr/En:** Tr

**İntihal / Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

**Atf/Citation:** Şahin, Ö. & Tuğrul, K. (2020). İlkokul matematik ders kitaplarında sosyal değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (39), s.173-208. <https://doi.org/10.34234/ded.620309>

\* Bu çalışma 11-13 Temmuz 2019 tarihleri arasında düzenlenen "International Conference on Mathematics and Mathematics Education" isimli konferansta sunulan bildiriye dayanmaktadır.

\*\* This study is based on the paper presented at "International Conference on Mathematics and Mathematics Education" held between 11-13 July 2019.

**Öz:** Bu çalışmanın amacı; ilkökul matematik ders kitaplarında sınıf düzeyi, öğrenme alanı ve yayınevi türüne göre sosyal değerlere nasıl yer verildiğini incelemektir. Çalışmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden biri olan açıklayıcı-tanımlayıcı durum çalışması kullanılmıştır. Veri toplamanın ilk kısmında; Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere elektronik doküman sağlayan, [www.eba.gov.tr](http://www.eba.gov.tr) sitesinde yer verilen matematik ders kitapları incelenmiştir. Ders kitaplarında yer alan sosyal değerlerin analiz edilmesinde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak sosyal değerlerin belirlenmesi için literatürde yer alan sosyal değerlere ait sınıflandırmalardan bir çatı oluşturulmuştur. Bu araştırmanın çatısı; sevgi, saygı, sorumluluk, yardımlaşma, hoşgörü, iyilikseverlik, evrenselcilik ve nezaket sosyal değerlerinden oluşmaktadır. Veri toplamanın ikinci kısmında sınıf öğretmenlerinin matematik eğitiminde sosyal değerlere ilişkin görüşlerini almak için yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler ise içerik analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda en az sosyal değere birinci sınıf düzeyinde rastlanırken, diğer üç sınıf düzeyinde ise sosyal değerlerin benzer bir şekilde dağıldığı görülmüştür. Ders kitaplarında en fazla sevgi değerine, en az ise hoşgörü değerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca en fazla sosyal değere "*Sayılar ve İşlemler*" öğrenme alanında yer verildiği görülmüştür. Sınıf öğretmenleri ise sosyal değerlere matematik kitaplarında yeterince yer verilmediğini ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik eğitimi, Ders kitabı inceleme, Sosyal değerler, İlkokul eğitimi.

&

**Abstract:** The purpose of this study is to examine how social values are included in elementary school mathematics textbooks according to grade level, learning area and publisher. Illustrative case study method, which is a qualitative research method, was employed in accordance with the purpose of study. In the first part of data collection; the primary school mathematics textbooks that are published on the website [www.eba.gov.tr](http://www.eba.gov.tr) by the Turkish Ministry of National Education which provides electronic documents for teachers were examined. In order to analyze the social values existing in the primary school mathematics textbooks, qualitative data analysis method of descriptive analysis was used. In order to determine the social values to be used, a framework was created from the classifications of social values in the literature. This frame consisted

of; love, respect, responsibility, solidarity, tolerance, benevolence, universalism and kindness. In the second part of the data collection, semi-structured interviews were conducted to get the opinions of primary school teachers about social values in mathematics education. The data obtained from the semi-structured interviews were analyzed with the content analysis techniques. As a result of the research, the least social value was found at the first grade level, and the other three grades were found to be distributed in a similar way. The most common value in the mathematics text books was found to be love value. The least common value was observed to be tolerance value. In addition, it was observed that most of the social values were included in the “*Numbers and Operations*” learning domain. On the other hand, classroom teachers stated that social values occur less in mathematics books.

**Keywords:** Mathematics education, Analysis of textbook, Social values, Primary education.

(The Extended Abstract is at the end of the article)

## Giriş

İnsanı diğer varlıklardan ayıran en önemli özelliklerinden biri, insanın değerler sistemine sahip olması ve bu değerlerle hayatını anlamlandırmasıdır. Bu anlamlandırma sürecinde, insan yaşadığı toplumun değerlerinden yararlanır (Küçükşen ve Budak, 2017). Değerler bir toplumu özelleştiren, diğer toplumlardan ayıran ve o toplumun devamlılığını sağlayan en önemli unsurlardan biridir (Bolat, 2013). Bir toplumda yaşayan bireylerin uyması gereken ortak davranış kalıpları değerler yardımıyla belirlenir (Yaman, Taflan ve Çolak, 2009). Diğer bir ifadeyle; değerler bireylerin hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiği hakkında onlara yol gösterir (Oğuz, 2012). Dolayısıyla sahip olduğumuz değerler, günlük hayatın akışında karşılaştığımız problemlerle başa çıkmamızda harekete geçmemizi sağlayan gücün kaynağıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Kişinin kendi yaşamında özgünlüğü sağlayan, yaşamını anlamlandırır ve zihinsel öğrenmelere dayanak sağlayan yapıdır. Bireyin tepki mekanizmasında tercih etmesini sağlayan ve davranışlarına yön veren bir ölçüttür (Kılıç ve Aktan, 2015). Arzu edilebilir olanı tercih etme yönelimidir. Değer, insan davranışlarını amaçlarına uygun bir şekilde gerçekleştirilmesinde görev alır (Dilmaç, 2007). İnsan yaşantısı sonucunda ortaya çıkan tavır ve davranış kalıplarıdır.

Bir toplumun sahip olduğu değerler; hem o toplumda yer alan bireyleri hem o toplumu özelleştirir (Bolat, 2013). Bireyin aldığı kararlarda etkili olan, davranış ve düşüncelerin önemi dâhilinde yapılan, toplumun kabul gördüğü şekilde davranışlarına yön veren kişisel tercihlerdir (Aktepe ve Yel, 2009; Turan ve Aktan, 2008). Sosyolojik açıdan değerler toplumun tamamı tarafından kabul gören ve devamlılık sağlayan yargılardır (Küçükşen ve Budak, 2017). Değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019).

Bir toplumun devamlılığı açısından birçok katkısı olan değerleri, bireyin kazanma süreci ailede başlamakta ve örgün eğitim yoluyla devam etmektedir. Bireylerin eğitim aracılığıyla kazandığı bilgi, beceri, tutum ve değerler bireylerin karakterinin oluşmasında önemli roller oynamaktadır (Topkaya, 2016). Değerler bir toplumu oluşturan bireyleri birbirilerine bağlamakta, kişilik gelişimlerini etkilemekte ve o toplumun kültürünü geleceğe aktarmada bir araç olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla bir toplumun geleceği, o toplumun değerlerini benimsemiş insanlara bağlıdır. Bu nedenle toplumu oluşturan bireylerin değerlerinde meydana gelen yozlaşma, o toplumun birlik ve beraberliğini doğrudan etkilemektedir (Gül, 2017; Yaman, Taflan ve Çolak, 2009). Birey toplumsal değişime uyum sağlayamamakta ve bunun sonucunda değerlerinden uzaklaşmaktadır. Bu durum toplumsal bunalıma neden olmakta ve önlenmesinin yolu değerlerin kazandırılması ile olmaktadır (Şahin ve Katılmış, 2016). Toplumda olumsuz davranışların önlenmesinde eğitime büyük bir görev düşmektedir (Kılıç ve Aktan, 2015). Değerler eğitiminin önemi, gelişen dünyada artan suç oranları ile bir kez daha anlaşılmaktadır (Lickona, 2009). Ayrıca ailesi yanında yeterince değer eğitimi alma fırsatı olmayan öğrenciler içinde değer eğitiminin önemi büyüktür (Şahin ve Katılmış, 2016). Değerler eğitimi ile sosyal, siyasal, kültürel ve estetik değerler bireylere kazandırılabilir (Veugelers ve Vedder, 2003).

Okullar öğrenciyi akademik yönden hayata hazırlarken, bunun yanında ders içi ve ders dışı etkinliklerle bazı değerleri kazandırmayı amaçlar (Deveci ve Ay, 2009; MEB, 2017). Eğitim sistemi, bu işlevini eğitim programlarında açıkça ortaya koymaktadır. Eğitim programları; *öğretim programları*, *öğrenme öğretme ortamları*, *eğitim araç gereçleri*, *ders dışı etkinlikler*, *mevzuat* gibi birçok unsur göz önünde bulundurularak oluşturulur. Öğretim programında değerler ayrı bir unsur olarak görülmemiştir ve programın her biriminde yer almıştır (MEB, 2017). Bu unsurlardan biri olan öğretmen sınıftaki rolü ile ön plandadır. Öğretmen toplumun değerleri bağlamında; neyin iyi, neyin kötü olduğunu öğ-



rencilere keşfettirmelidir. Ayrıca öğretmen davranışlarıyla öğrencilere rol-model olmalıdır (Topkaya, 2016). Zamanının büyük bir bölümünü okulda geçiren öğrencilere, kimi zaman bilinçli kimi zaman bilinçsiz bir şekilde öğretmenler tarafından değerler kazandırılır. Değerlerin kazandırılmasında öğretmenlere öğretim programları rehberlik etmektedir (Şahin ve Başgöl, 2018). Öğretim programında yer verilen kök değerler; *adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik* şeklindedir. Bu değerler, hem kendi başına hem de ilişkili olduğu alt değerler ile birlikte öğretim programında yer almıştır (MEB, 2017).

Öğretim programlarının hedefleri doğrultusunda, okullarda değer kazandırma araçlarından bir diğeri ise ders kitaplarıdır (Gül, 2017; Sanchez, 1998). Ders kitapları, öğretim programında yer alan konulara ait bilgileri aktaran, dersin hedefleri doğrultusunda öğrenciyi yönlendiren, eğitim ve öğretime yön veren araçlardır. Ders kitapları sayesinde, öğrenciler karşılaştıkları kültürel öğeleri kendi zihinlerinde yorumlayabilmektedir (Gül, 2017). Dolayısıyla, bilgi aktarımının yanı sıra ders kitapları toplumun değerlerini kazandırabilme özelliğine de sahip olduğu söylenebilir (Şahin ve Başgöl, 2018).

Değerler Eğitimi Yönergesi'ne göre (MEB, 2017); öğretim programlarında yer alan kültürel ve evrensel değerlerimiz, sınıf ve branş öğretmenleri tarafından ders konularıyla ilişkilendirilmelidir. Bu yönergede yer alan değerler: “*sevgi, sorumluluk, saygı, hoşgörü, duyarlılık, özgüven, empati, adil olma, cesaret - liderlik, nazik olmak, dostluk, yardımlaşma - dayanışma, temizlik, doğruluk - dürüstlük, aile birliğine önem verme, bağımsız ve özgür düşünebilme, iyimserlik, estetik duyguların geliştirilmesi, misafirperverlik, vatanseverlik, iyilik yapmak, çalışkanlık, paylaşımcı olmak, şefkat - merhamet, selamlaşma, alçakgönüllülük, kültürel mirasa sahip çıkma, fedakârlık*” olarak ifade edilmiştir.

Sosyal değerler ise toplum bireylerini birbirine yaklaştıran, bir arada tutan, toplumun devamını sağlayan temel yargılar, değerler olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Sosyal değerler bireyin topluma karşı sorumluluklarını gösteren değerlerdir (Dede, 2007). Sosyal değerler bireye genel yargılara varma konusunda yol gösterir. Yaşamın anlamını öğrenmeye yardımcı olur (Güven, 1999). Bireyin sağlıklı kararlar alabilmesi, kendini toplumun bir parçası olarak görebilmesi sosyal değerler açısından önemlidir. Bireyin sosyal değerlere sahip olması sevme, empati, fedakârlık gibi duygular kazanmasını sağlar (Şahin ve Başgöl, 2018).

Matematiğin değer barındırmayan bir alan olduğu düşünülmektedir. Ancak matematik de değerler taşır (Dede, 2007). Matematik ve değerlerin ilişkisiz olduğunu düşünmek yanlıştır ve matematikte değerler eğitiminin yeri ve önemi açıktır (Bishop, 1999).

İlgili literatür incelendiğinde matematik ders kitaplarında yer alan sosyal değerlerin incelenmesine yönelik olarak (Sayın, Orbay ve Şam, 2019; Şahin ve Başgül, 2018) yeterince çalışma yer almadığı görülmektedir. İlgili literatürde yer alan çalışmalarda (Sayın, Orbay ve Şam, 2019; Şahin ve Başgül, 2018) ortaokul düzeyinde yer alan matematik ders kitaplarında yer alan sosyal değerlerin incelendiği görülmektedir. Buna karşın ilkokul matematik ders kitaplarında yer alan sosyal değerlerin incelendiği bir çalışmaya ise rastlanmamaktadır. İlkokul matematik ders kitaplarına yönelik çalışmalarda (Karaca ve Uzunkol, 2019) ise değerlerin genel olarak ele alındığı görülmektedir. Ayrıca, matematik dersinin sadece matematik değerleriyle sınırlı olmadığı, bunun yanında 2017 programında ifade edilen sabır, saygı, sorumluluk gibi sosyal değerlerinde (Baş, 2017) yer alabileceğinin vurgulanması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda; bu çalışmada birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf matematik dersi kitaplarının sosyal değerler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin, ilkokul matematik ders kitaplarında yer alan sosyal değerlere yönelik farkındalıklarının incelenmesi amacıyla öğretmen görüşleri de alınmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranacaktır.

1. İlkokul matematik ders kitaplarında sosyal değerler; sınıf düzeyine, öğrenme alanına ve yayın evi türüne göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin sosyal değerlere yönelik görüşleri nelerdir?

## **Yöntem**

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama aracı, verilerin analiz süreci ve geçerlik-güvenirlilik çalışmaları hakkında bilgilere yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Deseni**

Bu çalışmada ilköğretim matematik ders kitaplarındaki sosyal değerleri belirlemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden biri olan açıklayıcı-tanımlayıcı durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarının en önemli avantajı bir

olayı, durumu, ilişkiyi veya süreci derinlemesine inceleme fırsatı tanınmasıdır (Denscombe, 2010). Açıklayıcı-tanımlayıcı durum çalışmaları; bir veya iki durum hakkında bilgi edinmek amacıyla betimsel olarak gerçekleştirilir (Aytaçlı, 2012). Bu araştırmanın durumlarını ise; ilköğretim matematik ders kitaplarında yer alan sosyal değerler ve sınıf öğretmenlerinin sosyal değerlere ilişkin görüşleri oluşturmaktadır.

## Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını; lisans eğitimini tamamlamış, aktif olarak çalışmakta olan dokuz sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçsal örnekleme yönteminde, katılımcıların belirlenmesinde birtakım kriterler dikkate alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde; sınıf öğretmenliği lisans mezunu olma ve ilköğretim düzeyinde matematik derslerine girme şartı aranmıştır. Araştırma etiği doğrultusunda, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin gerçek isimlerini kullanmamıştır. Sınıf öğretmenlerine Ö1, Ö2, ... Ö9 şeklinde kodlar verilmiştir. Ayrıca katılımcılara ait demografik bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

**Tablo 1:** Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Düzye	Öğretmen	f
Cinsiyet	Kadın	Ö3, Ö7, Ö9	3
	Erkek	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8	6
Mesleki Deneyim	0-5	Ö5	1
	5-10	Ö4, Ö7	2
	10-15	Ö1, Ö3, Ö6	3
	15-20	Ö9	1
	20-25	Ö2, Ö8	2
Derslerine Girdiği Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	Ö7, Ö9	2
	2. Sınıf	Ö3	1
	3. Sınıf	Ö2, Ö6	2
	4. Sınıf	Ö1, Ö4, Ö5, Ö8	4
Kullanılan Yayın Türü	Meb	Ö2	1
	Ata	Ö1, Ö4, Ö5, Ö8	4
	Ada	Ö6	1
	Başak	Ö3	1
	MHG	Ö7, Ö9	2

## Verilerin Toplanması

Bu çalışmada birinci araştırma problemine yönelik veri toplama sürecinde, nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi (documents and artifact collection method) kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Doküman incelemesi yönteminde; yazılı, sözlü ve görsel materyaller araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılabilir (McMillian ve Schumacher, 2010). Bu araştırmanın veri toplama sürecinde, Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlere elektronik doküman sağlayan, [www.eba.gov.tr](http://www.eba.gov.tr) sitesinde yer alan ilkökul matematik ders kitapları incelenmiştir. Bu çalışmanın kaynakça bölümünde sosyal değerler açısından incelenen ders kitaplarına “*İncelenen ilkökul matematik ders kitapları*” başlığı altında yer verilmiştir.

Bu çalışmada ikinci araştırma problemine yönelik veri toplama sürecinde, sınıf öğretmenlerinin matematik ders kitaplarında yer alan değerlere ve değerlerin matematik eğitimindeki yerine yönelik görüşlerini öğrenmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ilkökul matematik ders kitapları incelemeleri sonucunda araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Araştırmacılar aşağıda sırasıyla Tablo 2 de yer alan ve dokuz sorudan oluşan görüşme formunu oluşturmuşlardır.

Tablo 2: Görüşme Formunda Yer Alan Sorular	
Soru No	Soru
1	Değerler hakkında ne biliyorsunuz?
2	Sosyal değerler hakkında ne biliyorsunuz?
3	Matematik dersi öğretim programında sosyal değerlere yer verilmiş midir? Nasıl?
4	Matematik ders kitaplarında sosyal değerlere yer verilmiştir? Nasıl?
5	Kullandığınız ders kitabında hangi sosyal değerlere yer verilmektedir?
6	Kullandığınız ders kitabında hangi sosyal değerlere daha çok yer veriliyor?
7	Kullandığınız ders kitabında hangi sosyal değerlere daha az yer veriliyor?
8	Ders kitaplarında sosyal değerlere nasıl yer verilmektedir?
9	Sizce matematik dersinde sosyal değerlere yer verilmeli midir? Evet, ise siz dersinizde sosyal değerlere nasıl yer veriyorsunuz?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ile ön görüşme yapılarak araştırma hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir. Çalışmaya katılmak isteyen sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yüz yüze yapılmış ve ses kaydı alınmıştır. Ses kaydı alınmasını istemeyen öğretmenlerin görüşleri, görüşme sırasında araştırmacı tarafından yazılı kayıt altına alınmıştır.

## Verilerin Analizi

Çalışmada ilkökul matematik ders kitaplarında var olan sosyal değerlerin analiz edilmesi için nitel veri analiz tekniklerinden olan betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde; elde edilen veriler daha önceden belirlenen tema ve kodlara göre yorumlanır. Ayrıca, verilerin elde edildiği kaynaklardan doğrudan alıntılara yer verilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada kullanılacak sosyal değerlerin belirlenmesi için literatürde yer alan sosyal değerlere ait sınıflandırmalardan (Haydon, 2006; Nelson, 1974, akt; Naylor ve Diem, 1987; Rokeach, 1973; Schwartz, 1992; Sennett, 2003; Spranger, 1928; Tillman, 2000) bir çatı oluşturulmuştur. Bu araştırmanın çatısı; *sevgi, saygı, sorumluluk, yardımlaşma, hoşgörü, iyilikseverlik, evrenselcilik ve nezaket* sosyal değerlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın çatısında yer alan sosyal değerler ve bu sosyal değerlere yer veren çalışmalar aşağıda yer alan Tablo 3’de özetlenmiştir. Başka bir ifade ile bu çalışmada; ilkökul matematik ders kitaplarında yer alan örnekler, problemler, etkinlikler ve alıştırmalar, bu araştırmanın çatısında yer alan sosyal değerler açısından incelenmiştir.

Tablo 3: Araştırmanın Çatısında Yer Alan Sosyal Değerler	
Değerler	Değerlere Yer Veren Çalışmalar
Sevgi	Spranger, 1928; Rokeach, 1973
Saygı	Haydon, 2006; Nelson, 1974; Rokeach, 1973; Sennett, 2003
Sorumluluk	Rokeach, 1973; Tillman, 2000
Yardımlaşma (işbirliği)	Rokeach, 1973; Schwartz, 1992; Tillman, 2000
Hoşgörü	Tillman, 2000
İyilikseverlik	Rokeach, 1973
Evrenselcilik	Rokeach, 1973; Schwartz, 1992
Nezaket	Rokeach, 1973

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için; ilkökul matematik ders kitapları iki ayrı araştırmacı tarafından incelenmiştir. Araştırmacılar ders kitaplarını birbirlerinden bağımsız olarak kodlamışlardır. Daha sonra iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalardaki benzer ve farklı durumlar belirlenerek güvenilirlik yüzdesi hesaplanmıştır. Bu tarz çalışmalarda güvenilirlik yüzdesi en az %70 civarında olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada iki ayrı araştırmacı tarafından analiz edilen veriler kodlanmış ve kodlama güvenilirlik yüzdesi % 87 olarak bulunmuştur. Daha sonraki süreçte araştırmacılar farklılaşma olan kodlar üzerinde tartışarak uzlaşmaya varmışlardır. Bu bağlamda aşağıda yer

alan Tablo 4’te araştırmannın veri analiz sürecine örnek bir veri analiz çerçevesi bulunmaktadır.

**Tablo 4:** Araştırmannın Veri Analiz Çerçevesi

Kitapta Yer Alan İfade	Kodlayıcılar	Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Sosyal Değerler/Göstergeler
Efe’nin 1 onluk ve 16 birlik kadar bilyesi vardır. Emir’in ise 2 onluk kadar bilyesi vardır. Efe ve Emirden hangisinin daha çok bilyesi vardır?	Kodlayıcı 1	2	Sayılar ve İşlemler	Yok
	Kodlayıcı 2	2	Sayılar ve İşlemler	Yok
Hakkı dede, 525TL’sinin 145TL’sini torunlarına harçlık olarak verdi. Hakkı dedenin ne kadar parası kalmıştır?	Kodlayıcı 1	3	Sayılar ve İşlemler	Nezakət/ Hakkı dede
	Kodlayıcı 2	3	Sayılar ve İşlemler	Nezakət/ Hakkı dede Sevgi /Torunlarına harçlık vermesi
Bir bambu ağacı, günde ortalama 90cm uzamaktadır. Buna göre bambu ağacı bir haftada toplam kaç m kaç cm uzar?	Kodlayıcı 1	4	Sayılar ve İşlemler	Evrenselcilik / Bambu ağacı uzama miktarı
	Kodlayıcı 2	4	Sayılar ve İşlemler	Evrenselcilik / Bambu ağacı uzama miktarı

Tablo 4’ te görüldüğü üzere, ilkokul matematik ders kitaplarında yer alan ifadelere (problemler, alıştırmalar, örnekler) sınıf düzeyi, öğrenme alanı, ifadenin içerdiği sosyal değer ve bu sosyal değerın seçilme gerekçesine (göstergesine) yer verilmiştir. Ayrıca Tablo 4’ te iki farklı araştırmacı tarafından yapılan kodlamalara yer verilmiştir. “*Hakkı dede, 525TL’sinin 145TL’sini torunlarına harçlık olarak verdi. Hakkı dedenin ne kadar parası kalmıştır?*” problem durumunda birinci kodlayıcı *nezaket* değerine yer verildiğini söylerken, ikinci kodlayıcı bu değere ek olarak bu ifadede *sevgi* değerinin de olduğunu ifade etmiştir. Daha sonra araştırmacılar yaptıkları tartışmalar sonucunda torununa harçlık vermenin *sevgi* değerinin bir göstergesi olduğunu kabul ederek uzlaşmaya varmışlardır.

Bu çalışmanın devamında sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen veriler nitel veri analiz tekniklerinden biri olan içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde verileri açıklayabilecek ilişkilere ve kavramlara ulaşmak amaçlanır. Verilerin içerisindeki saklı gerçeği ortaya çıkarmaya ve verileri tanımlamaya çalışılır. Yapılan işlemde birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve anlaşılabilir olmasını sağlamak amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacılar tarafından veriler incelenmiş ve anlamlı bölümlerden kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilere ait örnek cevaplar doğrudan alıntılar şeklinde aktarılmıştır.

## Geçerlik-Güvenirlilik

Bu araştırmanın probleminin seçilmesinde, geliştirilmesinde, araştırma sonunda ortaya çıkan sonuçların tartışılmasında ilgili literatürden yararlanılmıştır. Burada araştırmanın geçerliliğini sağlamak amaçlanmıştır. Ders kitapları seçiminde amaçsal örnekleme yöntemi tercih edilmesi geçerliliği arttıran bir diğer unsurdur. Bunlara ek olarak bulgular kısmında ders kitaplarından alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmacılar tarafından oluşturulan veri analiz çerçevesi çalışmanın güvenilirliğini sağlamaktadır. Ayrıca güvenirliliği artırmak için veriler iki araştırmacı tarafından kodlanmış ve kodlama güvenirlilik yüzdesi hesaplanmıştır.

## Bulgular

Araştırmanın bu kısmında ilkökul matematik ders kitaplarında yer alan alıştırmaların, problemlerin, etkinliklerin vb. sosyal değerler yönünden incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular sınıf düzeyi, öğrenme alanı, yayın türü kategorilerinde tablolar halinde verilmiştir. Bulguların ikinci kısmında ise, sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilere yer verilmiştir.

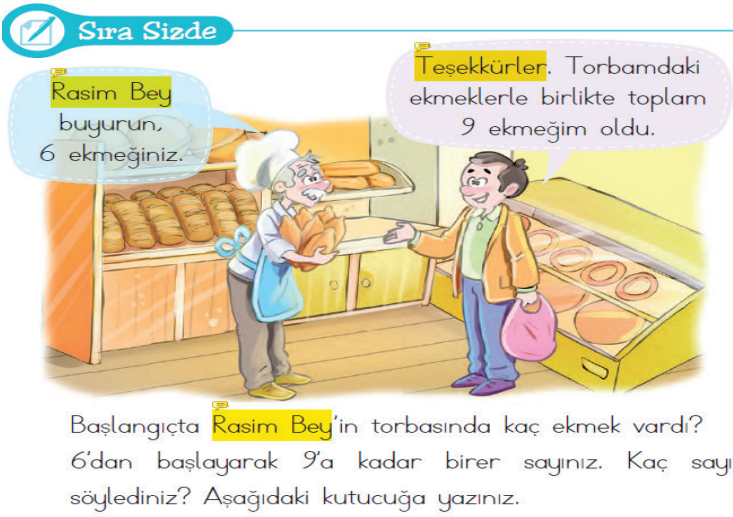
## İlkokul Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Sosyal Değerlere İlişkin Bulgular

İlkokul matematik ders kitaplarında sosyal değerlere sınıf düzeyine, öğrenme alanına ve yayın türüne göre yer verilme durumuna ilişkin bulgular bulunmaktadır. Aşağıda verilen Tablo 5'te birinci sınıf matematik ders kitabında sosyal değerlere ait bulgular yer almaktadır.

**Tablo 5:** Birinci Sınıf Matematik Ders Kitabında Yer Alan Sosyal Değerlere Ait Frekans Tablosu

Öğrenme Alanı	Sevgi	Saygı	Sorumluluk	Yardımlaşma (işbirliği)	Hoşgörü	İyilikseverlik	Eyrensizlik	Nezaket	Toplam
Sayılar ve İşlemler	13	14	8	19	3	6	1	24	88
Geometri	3	2	1	2	-	-	-	2	10
Ölçme	6	2	10	3	-	1	2	3	27
Veri İşleme	3	-	7	4	2	2	-	-	18
<b>Toplam</b>	25	18	26	28	5	9	3	29	143

Tablo 5’te görüldüğü üzere birinci sınıf matematik ders kitabında en fazla *nezaket* (29), *yardımlaşma* (28) ve *sorumluluk* (26) değerlerine yer verildiği görülmüştür. En az ise *evrenselcilik* (3), *hoşgörü* (5) ve *iyilikseverlik* (9) değerlerine yer verildiği görülmüştür. Öğrenme alanları açısından değerlendirildiğinde ise en fazla değere *Sayılar ve İşlemler* (88) öğrenme alanında yer verildiği görülmüştür. En az sosyal değere ise *Geometri* (10) öğrenme alanında yer verildiği görülmektedir. Birinci sınıf ders kitaplarında çok fazla sosyal değere yer verilmediği “Aşağıdaki eş şekilleri yuvarlak içine alınız.” tarzında etkinliklere yer verildiği görülmüştür. Etkinlik başlarında yer verilen “Sıra arkadaşımızla eş olalım” gibi ifadelerle değerlere yer verildiği görülmüştür.



### Şekil 1. Birinci sınıf matematik ders kitabından bir ünite sonu örneği

Şekil 1’de birinci sınıf matematik ders kitabında *Sayılar ve İşlemler* öğrenme alanında yer alan öğrencileri derse karşı güdülemeyi hedefleyen ve konuyu pekiştirmeyi sağlayan bir öğrenme etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikte “Rasim Bey” diye hitap edilmesi ve sonucunda teşekkür edilmesi öğrencilere *nezaket* sosyal değerini kazandırmada etkili olacağı söylenebilir.

Aşağıda yer verilen Tablo 6’ da ikinci sınıf düzeyinde üç farklı yayın evine ait matematik ders kitabında yer alan sosyal değerlere ait bulgulara yer verilmektedir.



**Tablo 6:** İkinci Sınıf Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Sosyal Değerlere Ait Frekans Tablosu

Öğrenme Alanı	Kitaplar	Sevgi	Saygı	Sorumluluk	Yardımlaşma (işbirliği)	Hoşgörü	İyilikseverlik	Evenselcilik	Nezaket	Toplam
Sayılar ve İşlemler	2A	59	28	27	130	14	22	4	16	300
	2B	51	19	23	72	4	10	2	14	195
	2C	74	16	14	43	4	12	1	13	177
Toplam		184	63	64	245	22	44	7	43	672
Geometri	2A	3	-	-	25	-	2	-	5	35
	2B	4	-	2	1	-	1	3	2	13
	2C	12	-	4	10	-	2	4	8	40
Toplam		19	-	6	36	-	5	7	15	88
Ölçme	2A	26	20	23	45	-	6	2	8	130
	2B	24	16	8	23	-	1	2	13	87
	2C	28	8	22	23	3	5	2	4	95
Toplam		78	44	53	91	3	12	6	25	312
Veri İşleme	2A	18	1	10	1	-	-	-	-	30
	2B	5	1	1	2	1	1	1	-	12
	2C	9	-	3	1	1	-	1	-	15
Toplam		32	2	14	4	2	1	2	-	57
<b>Toplam</b>		<b>313</b>	<b>109</b>	<b>137</b>	<b>376</b>	<b>27</b>	<b>62</b>	<b>22</b>	<b>83</b>	<b>1129</b>

Tablo 6'dan görüldüğü üzere; ilkökul matematik ders kitaplarında en fazla *sevgi* (313) ve *yardımlaşma* (376) sosyal değerlerine yer verilmiştir. İlkokul matematik ders kitaplarında en az yer verilen değerlerin ise *evrenselcilik* (22) ve *hoşgörü* (27) olduğu görülmektedir. Öğrenme alanları açısından değerlendirildiğinde ise en fazla sosyal değere *Sayılar ve İşlemler* (672) öğrenme alanında yer verilmiştir. *Veri İşleme* (57) öğrenme alanında ise sosyal değerlere diğer öğrenme alanlarına göre daha az yer verilmiştir. Ayrıca, 2A yayını evine ait matematik ders kitabında (495) diğer ders kitaplarından daha fazla sosyal değere rastlanmıştır. Aşağıda 2A matematik ders kitabında geçen “*Biraz Düşünelim*” bölümü yer almaktadır.



### Biraz Düşünelim

Ayşe'nin annesi fırına gidip ekmek almasını istedi. Ayşe fırına gittiğinde sıra olduğunu gördü. Ama sıraya girmeden en öne geçerek fırınca Hasan amcadan iki ekmek istedi. Hasan amca ondan daha önce gelenler olduğunu ve sıraya geçmesi gerektiğini söyledi. Ayşe yaptığı hatayı anlayarak hem sıradakilerden hem de Hasan amcadan özür dileyerek sıraya girdi.

Ayşe sırada arkadaşı Ahmet'i gördü. Ahmet 3. sırada ve Ayşe 6. sırada olduğuna göre Ahmet ile Ayşe'nin arasında kaç kişi vardır?

#### Şekil 2. İkinci sınıf matematik A yayını ders kitabından örnek

Şekil 2'de görüldüğü üzere; verilen problemde “*annesi*” ifadesi sevgi, “*ekmek almasını istedi*” sorumluluk, “*sıraya geçmesi gerektiğini söyledi*” hoşgörü ve “*özür dileyerek sıraya girdi*” nezaket değeri olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla bu etkinlikte, birden fazla sosyal değere yer verildiği görülmektedir.

3. Umut, Derya ve Emir sokak hayvanlarının soğuktan korunmaları için mahallelerin belli yerlerine kulübeler yaptırmak istiyorlar. Bunun için biriktirdikleri harçlıkları bir araya getiriyorlar. Umut 26 TL, Derya 41 TL, Emir ise 37 TL biriktirmiştir. Umut, Derya ve Emir'in kaç Türk Lirası vardır?

#### Şekil 3. İkinci sınıf matematik A yayını ders kitabından örnek

Şekil 3'te yer alan ikinci sınıf A yayını matematik ders kitabında “*Düşünelim Cevaplayalım*” bölümü örneğinde sokak hayvanlarını soğuktan korumak için kulübe yapmaları *sevgi, sorumluluk, iyilikseverlik* değerlerinin göstergesi ve bunun için harçlıklarını bir araya getirmeleri *yardımlaşma* değerinin göstergesidir.

Aşağıda yer verilen Tablo 7'de üçüncü sınıf düzeyinde iki farklı yayını evine ait matematik ders kitabında yer alan sosyal değerlere ait bulgulara yer verilmektedir.

**Tablo 7:** Üçüncü Sınıf Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Sosyal Değerlere Ait Frekans Tablosu

Öğrenme Alanı	Kitaplar	Sevgi	Saygı	Sorumluluk	Yardımlaşma (işbirliği)	Hoşgörü	İyilikseverlik	Evrenselcilik	Nezaket	Toplam
Sayılar ve İşlemler	3A	52	27	27	66	17	4	12	20	225
	3B	66	17	26	47	2	7	11	20	196
Toplam		118	44	53	113	19	11	23	40	421
Geometri	3A	13	2	-	16	3	-	-	2	36
	3B	15	-	3	7		-	-	1	26
Toplam		28	2	3	23	3	-	-	3	62
Ölçme	3A	35	11	16	27	8	-	5	8	110
	3B	38	7	13	29	2	4	3	11	107
Toplam		73	18	29	56	10	4	8	19	217
Veri İşleme	3A	9	1	2	8	3	-	-	-	23
	3B	20	-	2	1	1	-	-	-	24
Toplam		29	1	4	9	4	-	-	-	47
<b>Toplam</b>		<b>248</b>	<b>65</b>	<b>89</b>	<b>201</b>	<b>36</b>	<b>15</b>	<b>31</b>	<b>62</b>	<b>747</b>

Tablo 7’den, üçüncü sınıf matematik ders kitaplarında en fazla sevgi (248) ve yardımlaşma (201) sosyal değerlerine yer verildiği görülmektedir. Üçüncü sınıf matematik ders kitaplarında; *iyilikseverlik* (15), *evrenselcilik* (31) ve *hoşgörü* (36) değerlerine ise daha az rastlanmıştır. Öğrenme alanlarına baktığımızda, en fazla sosyal değere *Sayılar ve İşlemler* (421) öğrenme alanında yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. *Veri İşleme* (47) ve *Geometri* (62) öğrenme alanlarında ise sosyal değerlere daha az yer verildiği görülmektedir. Her iki yayın evine ait ders kitaplarını incelediğimiz zaman, 3A (394) ve 3B (353) yayınlarının yakın düzeyde sosyal değere yer verildiği görülmektedir. Aşağıda Şekil 4’ te 3A ders kitabı *Sayılar ve İşlemler* öğrenme alanında yer alan bir örnek soruya yer verilmiştir.

### ÖRNEK

Mavi bayraklı plaj; temiz, bakımlı, güvenli ve gerekli donanımına sahip iyi bir çevreyi temsil etmektedir. Türkiye’deki mavi bayraklı plaj sayısı 2016 yılında 444’tür. Bu sayıyı yazalım ve okuyalım.

([antalyakulturturizm.gov.tr](http://antalyakulturturizm.gov.tr))

### Şekil 4. Üçüncü sınıf matematik 3A yayını ders kitabından örnek

Şekil 4’te, Mavi bayraklı plajlar hakkında bilgi vermesi ve Türkiye’deki sayısını ifade etmesi *sorumluluk* ve *evrenselcilik* değerlerine yer verildiğinin göstergesidir. “*Yazalım ve okuyalım*” ifadeleri ise birlikte çalışmayı ifade ettiği için *yardımlaşma* değerini içermektedir.

3 Okulumuzda, kullanılmış pilleri geri dönüşüme kazandırmak için pil toplama kampanyası düzenledik. 3/A sınıfı ve 3/B sınıfı iki yüz yirmi üçer pil getirdiler. İki sınıfın getirdiği pil sayısının toplamını önce taban bloklarıyla sonra çarpma işlemi yaparak bulalım.

**Şekil 5.** Üçüncü sınıf matematik 3B yayını ders kitabından örnek

Şekil 5’te yer alan “ÖĞRENELİM” bölümü sorusunda kullanılmış pillerin geri dönüşüme kazandırılması öğrencilere *sorumluluk* değerini kazandırmada yardımcı olabilir. Sınıfların birlik içinde bu işlemi yapmaları ise öğrencilere *yardımlaşma* değerini kazandırabilir.

★ Damlatan bir musluğun altına koyduğum bardak 52 saniyede doldu. Babam bir an önce tamir ettirmeli.



★ 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı’nda 60 saniyelik saygı duruşunda bulunduk.



**Şekil 6.** Üçüncü sınıf matematik 3B yayını ders kitabından örnek

Şekil 6’da “Zaman Ölçüleri Arasındaki İlişki” konusu altında verilen “ÖĞRENELİM” bölümü örnekleri yer almaktadır. Bu örneklerde damlatan musluğun tamir edilmesi gerektiğini belirtmesi *sorumluluk* ve 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı’nda saygı duruşunda bulunulması *saygı* ve sorumluluk değerlerinin öğrencilere aşıl原因 bulgulardır.

Aşağıda yer verilen Tablo 8’de dördüncü sınıf matematik ders kitabında sosyal değerlere ait bulgular yer almaktadır.

**Tablo 8:** Dördüncü Sınıf Matematik Ders Kitabında Yer Alan Sosyal Değerlere Ait Frekans Tablosu

Öğrenme Alanı	Sevgi	Saygı	Sorumluluk	Yardımlaşma (işbirliği)	Hoşgörü	İyilikseverlik	Evrencilik	Nezaket	Toplam
Sayılar ve İşlemler	26	58	37	23	2	5	3	57	211
Geometri	6	1	2	3	1	-	-	1	14
Ölçme	18	36	20	11	-	2	7	43	137
Veri İşleme	10	1	10	6	2	-	3	3	35
<b>Toplam</b>	<b>60</b>	<b>96</b>	<b>69</b>	<b>43</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>13</b>	<b>104</b>	<b>397</b>

Tablo 8’den dördüncü sınıf matematik ders kitaplarında, en çok *nezaket* (104) ve *saygı* (96) sosyal değerlerine yer verildiği görülmektedir. *Hoşgörü* (5) ve *iyilikseverlik* (7) değerlerine ise diğer değerlere oranla çok az sayıda rastlanmıştır. Öğrenme alanlarına açısından değerlendirildiğinde ise, diğer sınıf düzeylerinde

olduğu gibi *Sayılar ve İşlemler* (211) öğrenme alanında daha fazla sosyal değere rastlanmıştır. *Geometri* öğrenme alanında ise diğer öğrenme alanlarından daha az sayıda sosyal değere yer verilmiştir.

**Örnek:** İhtiyacı olanlara yardım etmek isteyen Fatma, kumbarasında 179 TL biriktirdi. Fatma'nın, kumbarasında yaklaşık kaç TL biriktirdiğini bulalım.

#### Şekil 7. Dördüncü sınıf matematik ders kitabından örnek

Şekil 7'de yer alan örnekte ihtiyacı olanlara yardım etmek *iyilikseverlik* değerini kazandırırken, para biriktirmek *sorumluluk* değerini kazandırmaktadır.

3. Hasan Bey, çalıştığı şirkette yaptığı sunumu önceden söz verdiği gibi 3 saat 50 dakikada tamamlamıştır. Buna göre Hasan Bey, sunumu kaç dakikada tamamlamıştır? (Çözümü defterinize yapınız.)

#### Şekil 8. Dördüncü sınıf matematik ders kitabından örnek

Şekil 8'de yer alan dördüncü sınıf matematik ders kitabı "*Alıştırılmalar*" bölümü örneğinde Hakan Bey ifadesi *nezaket*, söz verdiği yapması ise *sorumluluk* değerlerinin bir göstergesidir.

Aşağıda yer alan Tablo 9'da tüm sınıf düzeylerinde ders kitaplarında yer alan sosyal değerlere ait bulgular yer almaktadır.

**Tablo 9:** Tüm Sınıf Düzeylerinde Ders Kitaplarında Yer Alan Sosyal Değerlere Ait Frekans Tablosu

Öğrenme Alanı	Sevgi	Saygı	Sorumluluk	Yardımlaşma (işbirliği)	Hoşgörü	İyilikseverlik	Evrenselcilik	Nezaket	Toplam
Sayılar ve İşlemler	341	179	162	400	46	66	34	164	1392
Geometri	56	5	12	64	4	5	7	21	174
Ölçme	175	100	112	161	15	19	23	90	695
Veri İşleme	74	4	35	23	10	3	5	3	157
<b>Toplam</b>	<b>646</b>	<b>288</b>	<b>321</b>	<b>648</b>	<b>75</b>	<b>93</b>	<b>69</b>	<b>278</b>	<b>2418</b>

Tablo 9'a bakıldığında [www.eba.gov.tr](http://www.eba.gov.tr) sitesinde yer verilen ilkökul matematik ders kitaplarında en fazla *sevgi* (646) ve *yardımlaşma* (648) değerlerine yer verilmiştir. *Hoşgörü* (75), *iyilikseverlik* (93) ve *evrenselcilik* (69) değerlerine daha az yer verildiği görülmüştür. Öğrenme alanları açısından değerlendirildiğinde ise en fazla değere ise *Sayılar ve İşlemler* öğrenme alanında (1392) yer

verildiği görülmüştür. *Veri İşleme* (157) öğrenme alanında ise değerlere daha az yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

### **Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Değerlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular**

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi konusuna yönelik görüşlerini belirlemek için yapılan analiz sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda yer almaktadır. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgulara ilişkin kategoriler bir tablo yardımıyla sunulmuştur. Ayrıca bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden alınan doğrudan alıntılara yardımıyla desteklenmiştir.

**Tablo 10:** Sınıf öğretmenlerinin Kategorilere Göre Frekans ve Yüzdeleri

Kategori	Frekans	Yüzde (%)
Değerler hakkında yeterince bilgiye sahip olmama	7	78
Öğretim programında değerlerin yerinin olmadığını düşünme	6	67
Matematik ders kitaplarında değerleri tespit edememe	8	89
Değerlerin matematik dersinde önemsiz olduğunu düşünme	2	23
Değerlere matematik dersinde yer verilmesi gerektiğini düşünme	7	78
Matematik dersinde sosyal değerlere yer verme	6	67

Tablo 10’da, sınıf öğretmenlerinin % 78’ i değerler hakkında yeteri bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri değerleri açıklama ve anlamlandırma sürecinde zorluklar yaşamaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenlerin % 67’ si öğretim programında değerlere yer verilmediğini belirtmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (% 89) matematik ders kitaplarında yer alan sosyal değerleri tespit edememektedir. Sınıf öğretmenlerinin % 23’ ü matematik derslerinde değerlerin önemsiz olduğunu ve matematik başarısını olumsuz etkileyebileceğini düşünmektedir. Bunun aksine sınıf öğretmenlerin % 78’ i ise matematik derslerinde değerlerin yer alması gerektiğini düşünmektedir. Bununla birlikte görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerin % 67’ si matematik derslerinde sosyal değerlere yer verdiklerini söylemişlerdir.

### **Değerler Hakkında Yeterince Bilgiye Sahip Olmama**

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sırasında; katılımcıların değerleri tam olarak açıklayamadıkları ve yeterince bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Değerleri açıklarken bazı öğretmenler zorluk yaşarken, bazı öğretmenler ise kısa cümlelerle aktarabilmişlerdir. Bu kategoride açıklama yapan öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

**Ö3:** Sosyal değerler diye bahsettiğimiz; yardımlaşma, dayanışma, empati, özverili davranma gibi davranışlardır.

**Ö4:** İnsanın diğer insanlarla arasındaki zamanla oluşan ahlaki etik normlardır. Toplumlar arasında farklılıklar gösterir ama evrensel değerlerde vardır. İnsanların ilişkilerinde daha ahlaki ve daha yapıcı olan davranışlar genel olarak yardımseverlik, kibarlık, kalp kırmama diyebilirim.

**Ö6:** Öğrencilerimizi hayata hazırlama esnasında sosyal değerler büyük bir öneme sahiptir. İyi bir iletişim için gereklidir.

**Ö7:** Değerler çocuklara kazandırılması gereken sosyal tutum davranışlar olarak biliyorum genel olarak yardımlaşma, paylaşma gibi. Sosyal değerlerimiz toplumun içinde uymamız gereken yazılı olmayan ama belli normlarla belirlenmiş değerlerimizdir. Komşuluk, yardımlaşma, paylaşma, yaşlılara hürmet, saygı, sevgi, güven bunların hepsi bizi toplum haline getiren değerlerdir; sosyalleştiren değerlerdir.

**Ö9:** Sevgi, saygı, ahlak konularının sosyal değer olduğunu biliyorum. Bunlar iletişim ve yaşanabilir bir toplum için önemlidir.

### **Öğretim Programında Değerlerin Yerinin Olmadığını Düşünme**

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin birçoğu öğretim programında sosyal değerlere yeterince yer verilmediğini düşünmektedir. Öğretim programın matematik bilgisi ağırlıklı olduğunu ve sosyal değerle ancak kendi çabalarıyla derslerinde yer verebildiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte sınıf öğretmenleri, öğretim programında sosyal değerlere daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

**Ö1:** Ben matematik dersinde denk gelmedim. Gerçekten denk gelmedim. Diğer dersleri sorarsanız, diğer derslerde şu an çok iyi hatırlıyorum. Trafik dersi yaptım, çok güzel yer verilmiş ahlaki değerlere. Keza sosyal bilgiler dersinde, Türkçe dersinde çok güzel yer verilmiş. Matematik dersinde emin olun ben denk gelmedim. Belki de kaçırmış olabilirim. Ama görmedim yani.

**Ö2:** Zaten matematik dersinde yok, görmedim ben. Sadece eğitim olarak kazanımlar var.

**Ö4:** Yer verildiğini pek düşünmüyorum. Konunun içeriği ve soru yapıları çocuğun bilinçaltına değerler aşılayacak şekilde hazırlanırsa etkili olacaktır.

**Ö5:** Öğretim programında değerlere çok fazla yer verilmemiştir. Konunun içeriğinde çocuklara mesaj olarak verilebilir bu değerler.

**Ö7:** Matematik dersi öğretim programında aslında yer verilmiş ama çok kısıtlı yer verilmiş. Tabi ben birinci sınıf öğretmeniyim. Matematiği problemler

üzerinden somutlaştırarak anlatıyorum. Gerçek yaşam problemleri ve bu somutlaştırmayı yaparken de ister istemez de bilinçli bir şekilde de bu değerleri kullanmaya başlıyorsunuz. Çocuk toplama işlemi yaparken arkadaşına bir şeyler vermeyi, paylaşmayı öğreniyor. Kullandığın her tür problemde bu değerler konusuna aslında bir şekilde değiniyorsun. Matematikten aslında çok da uzak değil bu değerler düşününce.

**Ö8:** Bir öğretmen sosyal değerleri matematik dersine kendisi bizzat sıkıştırabilir. Fakat müfredatın içinde bu kaygı olduğunu düşünmüyorum. Müfredatı incelediğimizde değer kaygısı taşımadan düz bir matematik anlatımı görüyorum.

**Ö9:** Matematik dersi ilkokulun tüm düzeylerinde salt ders öğretimine yönelmiş durumda. Sadece matematiksel bilgilerle donatılmış, eğitim kısmı pek yok. Değerler de yer almıyor.

### **Matematik Ders Kitaplarında Değerleri Tespit Edememe**

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu sosyal değerlerin matematik ders kitaplarında bulunmadığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla ilkokul matematik ders kitaplarında sosyal değerlere yer verilmesine rağmen, sınıf öğretmenleri bu değerleri ders kitaplarında fark edememişlerdir. Başka bir deyişle öğretmenler değerleri tespit etme sürecinde sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu konuya yönelik öğretmen görüşleri şöyledir:

**Ö2:** Ders kitaplarında da yok ki. Ders kitaplarında değerler eğitimi ile ilgili ben bir şeye rastlamadım. Olsa da eskiden kullanılan ve şimdi kullanılan ölçü birimlerinde bunlarla ilgili birtakım şeyler var o kadar.

**Ö3:** Kullandığım kitapta da sosyal değerlere tam yer verilmemiştir. Zaten kitap çok karmaşık kitabın eksikliğini örneklendirmede ben vermeye çalışıyorum.

**Ö4:** Kitaplarda da yer verildiğini pek düşünmüyorum. Kitaplarda yer verilse gizil öğrenme ile çocuklara faydalı olacağını düşünüyorum.

**Ö5:** Matematik ders kitaplarında değerlere çok az yer verilmiştir. Verilen sosyal değerlere çocukların çok içselleştireceği şekilde verilmemiştir. Verilen değerlerin etkili olduğunu düşünmüyorum. Matematik ders kitaplarında değerler ünitenin başında okuma metinlerinde ve problemlerin içeriğinde yer verilmiştir.

**Ö7:** Ders kitaplarında verilmemiş açıkçası. Kitaplar da çok değerlere yer verilen şeyler yok. Yani sen onu istersen o yöne çekebiliyorsun. Bir çıkarma işlemi yapıyoruz duraktan otobüse yolcu biniyor. Çocuklar “Yaşlılara yer vermeliyiz değil mi?” diyorlar. Çocukların dikkatleri bu yönden çok açık. Aslında matematikte kullanılsa çok güzel kullanılacak yerler var. Kitaplarda çok yer almıyor.



**Ö9:** *Hayır, yer verilmemiştir. Sadece matematiksel ifadeler var kitapta. Hayat bilgisi ve Türkçe kitaplarında var ama matematikte olmadığını düşünüyorum. Biraz paylaşımın önemi var etkinliklerde o kadar.*

### **Değerlerin Matematik Dersinde Önemsiz Olduğunu Düşünme**

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin küçük bir kısmı matematik derslerinde değerlerin yer almasının matematik başarısı ve motivasyonunu olumsuz etkileyebileceğini düşünmektedirler. Bu düşüncede olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

**Ö4:** *Evet yer verilmeli ama sosyal değerlere çok yer verilip matematikten taviz vermemek lazım. Matematiğin önüne geçmemeli değerler.*

**Ö5:** *Sosyal değerlere yer verilmeli. Fakat sosyal değerler konunun ders içeriğinin önüne geçmeyecek şekilde olmalıdır.*

### **Değerlere Matematik Dersinde Yer Verilmesi Gerektiğini Düşünme**

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı matematik derslerinde, öğretim programında ve ders kitaplarında sosyal değerlere yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Sınıf öğretmenleri öğretim programında ve ders kitaplarında sosyal değerlere yer verildiğinde; sadece başarılı meslek sahibi bireyler değil toplum içinde yeri olan iyi insanlar yetişeceğine inanmaktadırlar. Bu yöndeki bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

**Ö1:** *Tabi kesinlikle yer verilmelidir. Bahsettiğimiz gibi dersin yanı sıra, kazanımların yanı sıra öğrencilere ahlaki değerleri vermiş bulunuyoruz. Bir taşla iki kuş vurmuş oluyoruz. Ama matematik dersinde sadece problemden ibarettir. Bunu çocuk problem çözerken ne yapmalı, oradan bir şeyler daha almalı, ahlak olarak bir şeyler almalı.*

**Ö2:** *Evet, yer verilmelidir. Diğer derslerde nasıl yer veriliyorsa matematikte de yer verilmelidir.*

**Ö3:** *Her derste yer verilmelidir. Bir çocuk çok iyi problem çözemeyebilir. Çok zeki olmayabilir. Ama biz en önce vatana, millete hayırlı bireyler yetiştiriyoruz. Sevgi, saygı, sorumluluk bilinci geliştirmek çok zor bir şey değil. O yüzden mutlaka matematik dersinde de, diğer derslerde de yer verilmelidir. Bir çocuğun çok iyi matematik çözmelerini sağlayamasak bile arkasına karşı saygılı, büyüklere seven, küçüklerini koruyan bir çocuk yetiştirirsek, ne mutlu bize. Bir sınıf öğretmeni olarak önce davranış diyorum. Davranışları geliştirmede de değerler*

eğitimi de bizim yol göstericimiz.

**Ö6:** Bence matematik dersinde sosyal değerlere yer verilmelidir. Çünkü bu değerler eğitimi öğrencilerimizin davranışlarının şekillenmesi açısından çok hassas bir konu.

**Ö7:** Tabi ki verilmeli, verilmeliymiş bunu fark ediyorsun işlerken. Matematik derslerinde bu konulara ağırlık verilmeli. Kendim bağdaştırıyorum şu an. Hoşgörü, güven bizi biz yapan aile yapan değerlere yer verilmelidir. Çocuklar matematik kitaplarında gördükçe kendilerini sorgulamaya başlıyorlar, aile birlikte masayı hazırlıyor. Bende tabakları taşıyım diyorlar, bunların işbirliği olduğunu kavryorlar.

**Ö8:** Zaman zaman şöyle söyleriz. Bize her türlü insan lazım ama iyi insan lazım. İyi insan dediğimiz zaman altında değerlerine sahip insan demek istiyoruz. Farkında değiliz bize çöpçüde lazım profesörde ama değerlerine sahip olmalı. Matematik derslerinde de diğer derslerde olduğu gibi değerlere muhakkak yer verilmelidir.

**Ö9:** İşlenen konunun miktarı azaltılarak daha öz işlenmeli. Bu sayede sosyal değerlere kitaplarda yer açılmalı. Kendi hazırlayacağımız etkinliklerle de bunu desteklemeliyiz. Ders içeriğinin yoğunluğu buna engel çünkü. Bu durumlar sağlandığında sosyal değerler matematikte yer almalı bence. Doktor, mühendis yetiştiriyor ama sosyal yönü de eksik olmamalı, önceliğimiz değerlerini bilen birey yetiştirmek olmalı.

### **Matematik Dersinde Sosyal Değerlere Yer Verme**

Katılımcıların bir kısmı öğretim programında ve ders kitaplarında sosyal değerlerin olmadığını düşünse bile, kendi derslerinde değerlere yer verdiklerini ifade etmektedirler. Bu yöndeki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

**Ö1:** Matematik dersinde vermiyorum, diğer derslerde veriyorum. Yeri geliyor kazanımları vereceğim zaman zaten veriyoruz. Ayrıca olumsuz durumlarla da karşılaşılıyor, o zaman kendimiz ders dışına çıkıp ahlaki değerleri çocuklara vermeye çalışıyoruz.

**Ö2:** Ben örnek verdiğim şeylerde problem çözerken ya da konuyu eskiye dayanarak eskiden nasıldır şimdi nasıldır. Şöyle söyleyeyim ben bir de biraz eski kuşak öğretmenim o dönemdeki öğrenci profili ile şimdiki öğrenci profili arasında da bayağı bir fark var. Bunun içinde öğrenci ihtiyacına göre değerler eğitimi veriyorum yani.

**Ö5:** Sorduğum problemlerde yer veriyorum. Sınıfta anlattığım bazı örnek olaylar aracılığıyla yer veriyorum.

**Ö6:** Matematik dersimde; bir problem çözerken, etkinlik yaparken, alıştırmaları yaparken kısacası her yerde, her aşamada yer vermeye çalışıyorum. Daha çok iş birliğine değinmiş oluyorum etkinliklerde çünkü beraber yapılıyor etkinlikler.

**Ö9:** Eşitlik, paylaşma ve adalete önem veriyorum. Etkinlik yaparken, söz hakkı alırken bile bunlara dikkat etmek öğrencinin dikkatini çekiyor.

## Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmadan elde edilen sonuçların araştırma alt problemleri doğrultusunda iki alt başlık altında ilgili literatürle tartışılmasına yer verilmiştir.

### İlkokul Matematik Ders Kitaplarında Sosyal Değerler

Bu çalışmada birinci sınıf düzeyinde bir adet matematik ders kitabı incelenmiş ve incelenen kitapta en fazla *nezaket*, *yardımlaşma* ve *sorumluluk* değerlerine yer verildiği görülmüştür. Birinci sınıf ders kitabında en az ise *evrenselcilik*, *hoşgörü* ve *iyilikseverlik* değerlerine yer verildiği görülmüştür. Öğrenme alanları açısından değerlendirildiğinde ise en fazla değere “*Sayılar ve İşlemler*” öğrenme alanında yer verilirken en az değere ise “*Geometri*” öğrenme alanında yer verilmiştir.

İkinci sınıf düzeyinde üç adet matematik ders kitabı incelenmiş ve incelenen kitaplarda en fazla *sevgi* ve *yardımlaşma* değerlerine rastlanmıştır. Bununla birlikte, ikinci sınıf ders kitaplarında en az *evrenselcilik* ve *hoşgörü* değerlerine yer verildiği görülmüştür. Öğrenme alanlarında ise “*Sayılar ve İşlemler*” öğrenme alanında en fazla sosyal değere, en az ise “*Veri İşleme*” öğrenme alanında sosyal değere yer verildiği görülmüştür. Yayınlar arasında ise en fazla sosyal değere 2A yayınında yer verildiği görülmüştür.

Üçüncü sınıf düzeyinde iki adet matematik ders kitabı incelenmiştir. Sonuç olarak, üçüncü sınıf matematik ders kitaplarında en fazla *sevgi* ve *yardımlaşma* değerlerine yer verildiği görülmüştür. Üçüncü sınıf matematik ders kitaplarında en az rastlanan sosyal değerlerin ise; *iyilikseverlik*, *evrenselcilik* ve *hoşgörü* değerlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme alanlarına baktığımızda en fazla “*Sayılar ve İşlemler*” öğrenme alanında en az ise “*Veri İşleme*” ve “*Geometri*” öğrenme alanında sosyal değerlere yer verildiği görülmüştür. İki yayın evinin ders kitapları sosyal değerler bakımından kıyaslandığında; iki farklı yayın evine ait ders kitabında yakın sayıda sosyal değer yer aldığı görülmüştür.

Dördüncü sınıf ders kitabında ise en fazla *nezaket* ve *saygı* sosyal değeri yer aldığı sonucuna varılmıştır. Dördüncü sınıf ders kitabında en az yer verilen sosyal değerler; *hoşgörü* ve *iyilikseverlik* değerleridir. Öğrenme alanları açısından değerlendirildiğinde; diğer sınıf düzeylerinde olduğu gibi “*Sayılar ve İşlemler*” öğrenme alanında daha fazla sosyal değere rastlanmıştır. “*Geometri*” öğrenme alanında ise diğer öğrenme alanlarından daha az sayıda değere yer verilmiştir.

Tüm sınıf düzeyleri değerlendirildiğinde; en fazla değere dördüncü sınıf düzeyinde yer verilmiş olup ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde yakın düzeyde sosyal değerlerin yer aldığı tespit edilmiştir. Buna rağmen birinci sınıf düzeyinde sosyal değerlere diğer üç sınıf düzeyinden daha az yer verildiği belirlenmiştir. Tüm kitaplarda yer alan değerlerin toplamı incelendiğinde; en fazla sevgi ve yardımlaşma değerlerine yer verilmiştir. Hoşgörü, iyilikseverlik ve evrenselcilik değerlerine ise daha az yer verildiği görülmüştür. Benzer şekilde; Sayın, Orbay ve Şam (2019) yardımseverlik değerinin beşinci sınıf matematik ders kitaplarında, en fazla yer verilen değerlerden biri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Şahin ve Başgül (2018) ise yaptıkları çalışmada; sevgi değerinin ortaokul matematik ders kitaplarında en çok yer verilen, hoşgörü ve iyilikseverliğin ise daha az yer verilen değerler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçların aksine, Karaca ve Uzunkol (2019) üçüncü ve dördüncü sınıf matematik ders kitaplarında yardımseverlik değerinin en az yer verilen değerlerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenme alanlarına bakıldığında ise “*Sayılar ve İşlemler*” öğrenme alanında tüm sınıf düzeylerinde en fazla değere yer verildiği görülmüştür. “*Veri İşleme*” öğrenme alanında ise en az sayıda değere rastlanmıştır. Benzer şekilde Şahin ve Başgül (2018) yaptıkları çalışmada; ortaokul matematik ders kitaplarında en fazla sosyal değere “*Sayılar ve İşlemler*” öğrenme alanında yer verildiğini, “*Veri İşleme*” öğrenme alanında ise az sayıda değere yer verildiğini ifade etmişlerdir.

### **Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Değerler Hakkındaki Görüşleri**

Çalışma sonunda, sınıf öğretmenleri sosyal değerleri tanımlamakta ve açıklamakta zorluk yaşadıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenleri sosyal değerlerin toplum açısından önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri öğretim programını değerler açısından değerlendirdiklerinde; değerlerin öğretim programında yeterince yer almadığını ve öğretim programının salt matematiksel bilgi öğrenmeye odaklandığını vurgulamışlardır. Katılımcıların çoğu öğretim programında sosyal değerlere daha fazla yer verilmesi gerekti-

ğini belirtmişlerdir. Değerlere daha fazla yer verilmesinin öğrenciler açısından bilinçli ve bilinçsiz öğrenmelere neden olacağı ve bu öğrenmelerin öğrencilerin faydasına olacağını düşünmektedirler. Benzer şekilde ilgili literatürde yer alan çalışmalarda; okul öncesi (Akıtürk ve Bağçeli Kahraman, 2019), ilkokul (Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli, 2014), ortaokul (Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli, 2014) ve lise öğretmenlerinin (Kaymakcan ve Meydan, 2011) değerlerin her kademedeki öğrenci için önemli olduğuna dair görüşlerini ifade etmişlerdir. Değerlerin öğrenciler açısından son derece önemli olmasına rağmen birçok çalışmada (Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli, 2014; Kaymakcan ve Meydan, 2011) öğretmenlerin değerler eğitimine yeterince önem verilmediğini belirtmişlerdir. Örneğin, Kaymakcan ve Meydan (2011) din kültürü öğretmenlerinin değerler eğitimine okullarda yeterince önem verilmediğini ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin matematik ders kitaplarında yer alan sosyal değerlerin varlığı hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Buna karşın sınıf öğretmenleri, matematik ders kitaplarında sosyal değerlerin yer almasının değerlere yönelik öğrencilere gizil öğrenmeler sağlayacağını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Dinçer ve Gözel (2019) sınıf öğretmenlerinin değerlerin öğrencilere aktarılmasının çok önemli olduğunu ve ilkokul derslerine değerlerin entegre edilmesi gerektiğini benimsediklerini ifade etmişlerdir.

Çalışma sonunda bazı katılımcılar, matematikte sosyal değerlerin olmasının matematik başarısı açısından olumsuz sonuçlar doğurabileceğini açıklamışlardır. Benzer şekilde; Batmaz ve Erdoğan (2019) sınıf öğretmenlerinin akademik başarı odaklı eğitim sisteminden dolayı değerlere yeterince önem verilmediğine dair öğretmen görüşlerine ulaşmışlardır. Çalışma sonunda bazı katılımcılar ise tam tersi şekilde matematiğin değerlerle bir bütün olduğunu ve iyi insan yetiştirmede önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışma sonucunda, katılımcıların öğretim programında ve ders kitaplarında gördükleri eksiklikleri kendi çabaları ile tamamladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim programlarında derslerin amacı; sadece akademik başarı yönünden ifade edilmemiştir. Bunun yanında topluma katkı sağlayacak iyi bir vatandaş ve birey olmalarının nasıl sağlanacağına dönük açıklamalara da yer verilmiştir (MEB, 2017). Başka bir ifade ile amaç sadece öğrencileri meslek sahibi yapmak değil, bunun yanında toplumun kültürünün ve insanlığın getirdiği değerlere sahip bireyler yetiştirmektir. Bunu sağlamada önemli olan unsurlardan biride ders kitaplarıdır (MEB, 2017). Bunun için ders kitaplarında belirli standartlar

olmalıdır. Fakat bu çalışmada yayın evine ve sınıf düzeyine göre değerlerin değiştiği görülmüştür. Ders kitaplarında yer alan değerleri incelemeye yönelik yapılan çalışmalarda (Kılıç ve Aktan, 2015; Şahin ve Başgöl, 2018), değerlerin bulunma oranının yazarlara ve yayın evlerine göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bundan dolayı ders kitaplarında sosyal değerler açısından bir standart sağlanabilir.

## **Öneriler**

Araştırmamanın bu bölümünde çalışma doğrultusunda yapılan öneriler maddeler halinde yer almaktadır.

### **Uygulamaya Yönelik Öneriler**

- Bazı sınıf düzeylerinde sosyal değerlerin az olması sonucu dikkate alınmalı öğrenci gelişimine göre değerler sınıf düzeylerinde gerektiği kadar yer almalıdır.
- Sınıf öğretmenlerine değerlerin varlığı ve aktarımı konusunda yardımcı olmak için kılavuz kitaplar ve hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Çalışmada az rastlanan hoşgörü, iyilikseverlik ve evrenselcilik değerlerine kitaplarda daha fazla yer verilmelidir.
- Öğrenme alanlarında değerlerin dengesiz dağıtıldığı görülmüş ve her öğrenme alanında değerlerin olması gerektiği düşünülmektedir. Bundan dolayı sosyal değerlere bütün öğrenme alanlarında yer verilmelidir.

### **Araştırmaya Yönelik Öneriler**

- Çalışmanın sonucunda her yayın evine göre bulunan değer alanları ve sayıları farklılık gösterdiği düşünüldüğünde bu konuda hedeflenen insan profili için bir standart geliştirilebilir.
- Matematik dersinde sosyal değerlerin varlığının matematik başarısına etkisini araştırmak için yarı deneysel çalışma yapılabilir.

## **Kaynakça**

Akıttürk, H.K. ve Bağçeli Kahraman, P. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 267-294.

- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607- 622.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Baş, M. (2017). 2009 ve 2015 ilkököl matematik dersi öğretim programları ile 2017 ilkököl matematik dersi öğretim programı karşılaştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1219-1258.
- Batmaz, O. ve Erdoğan, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2681-2692.
- Berkant, H. G., Efendioğlu, A. ve Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 427-440.
- Bishop, A. J. (1999). Mathematics teaching and values education-An intersection in need of research. *ZDM*, 31(1), 1-4.
- Bolat, Y. (2013). Bir değer ölçme aracı: Çok boyutlu sosyal değerler ölçeği. *Turkish Journal of Education*, 2(4), 13-27.
- Dede, Y. (2007). Matematik öğretiminde değerlerin yeri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 12-25.
- Denscombe, M. (2010). *The good research guide: for small-scale social research projects* (4th Edition). London: Open University Press.
- Deveci, H. ve Ay, T. S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 167-181.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencine verilen insani değerler eğitimin insani değerler ölçeği ile sınanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Diñer, B. ve Gözel, Ü. (2019). İlköğretim programlarında (1-4) yer alan ve kazandırılması hedeflenen değerlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 207-234.
- Gül, U. M. (2017). Türkçe ders kitabındaki metinlerin (5. sınıf) değerler eğitimi yaklaşımıyla incelenmesi. *Erciyes Journal of Education [EJE]*, 1(1), 59-78.
- Güven, S. (1999). *Toplumbilim*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Haydon, G. (2006). *Values in education*. London: Continuum International Publishing Group.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29-55.

- Karaca, D. & Uzunkol, E. (2019). İlkokul matematik ders kitaplarının içerdiği değerler bakımından incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2), 55-71.
- Kılıç, A. ve Aktan, O. (2015). İlköğretim okulları için tavsiye edilen 100 temel eserde vurgulanan değerler. *İlköğretim Online*, 14(1), 243-275.
- Küçükşen, K. ve Budak, H. (2017). Lise öğrencilerinin sosyal değer tercihlerinin küresel sosyal sorumluluk düzeylerine. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1813-1826.
- Lickona, T. (2009). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. London: Bantam.
- McMillian, H. J. ve Schumacher, S. (2010). *Research in education*. Boston, USA: Pearson Education.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Değerler eğitimi yönergesi (2019, Nisan 2). Erişim adresi: [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015\\_02/09093609\\_degerleregitimi.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015_02/09093609_degerleregitimi.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5, 6, 7 ve 8. sınıflar) (2019, Nisan 2). Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329>
- Naylor, D. T. ve Diem, R. A. (1987). *Elementary and middle school social studies*. New York: Amer School Pub.
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1309-1325.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Pres.
- Sanchez, T. R. (1998). *Using stories about heroes to teach values*. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.
- Sayın, V., Orbay, K. ve Şam, E. A. (2019). 5. sınıf matematik ders kitabının değerlerimiz açısından incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 161-171.
- Schwartz, (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.
- Sennett, R. (2003). *Respect in a world of inequality*. New York: Norton.
- Spranger, E. (1928). *Types of men*. Translated by P. J. W. Pigors, Halle, East Germany: Max Niemeyer Verlag.



- Şahin, Ö. ve Başgül, M. (2018). Ortaokul matematik ders kitaplarında sosyal değerler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(34), 90-104.
- Şahin, T. ve Katılmış, A. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterlilikleri. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Tillman, D. (2000). *Living values activities for young adults living values an educational program*. Deerfield Beach, Florida: Health Communications, Inc.
- Topkaya, Y. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer aktarım yaklaşımları hakkındaki görüşlerine ait nitel bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 637-652.
- Turan, S., & Aktan D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Türk Dil Kurumu (2019). Genel Türkçe sözlük (2019, Nisan 2). Erişim adresi: [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ca345026ffd52.72206141](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ca345026ffd52.72206141)
- Veugeliers, W. ve Vedder P. (2003). Values in teaching. *Teachers And Teaching: Theory and Practice*, 9, 377-389.
- Yaman, H., Taflan, S. ve Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 107-120.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Sözkese Matbaacılık.

## İncelenen Kitaplar

- Kayhan Altay, M., Özyıldırım Gümüş, F., Yaman, H., Özer, A. ve Şengil Akar, Ş. (2018). *İlkokul matematik 1 ders kitabı*. Ankara: MHG Yayıncılık.
- (2A) Çelebi Akkaya, S. (2018). *İlkokul matematik 2.sınıf ders kitabı*. Ankara: Başak Yayıncılık.
- (2B) Apladı, D., Canbaz Kırıkciöğlü, R. ve Cerit, Ç. F. (2018). *İlkokul matematik 2 ders kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları.
- (2C) Atlı, A., Doğangüzel, E. E., Güneş, A. ve Şahin, N. (2018). *İlkokul matematik 2 ders kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları.
- (3A) Doğan, O. ve Gezmiş, A. T. (2018). *İlkokul matematik 3 ders kitabı*. Ankara: Ada Yayıncılık.
- (3B) Genç, N., Güleç, H., Şahin, N. ve Taşçı, S. (2018). *İlkokul matematik 3.sınıf ders kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları.
- Özçelik, U. (2018). *İlkokul matematik 4 ders kitabı*. Ankara: ATA Yayıncılık.



Extended Abstract

## Social Values in Primary School Mathematics Textbooks

---

Ömer ŞAHİN, Corresponding Author, Assistant Professor.  
Amasya University, Faculty of Education, Turkey.  
mersahin60@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0001-7449-3627>

Kübra TUĞRUL, Teacher.  
Republic of Turkey Ministry of National Education, Turkey.  
kubraturul@hotmail.com  
<http://orcid.org/0000-0002-5949-2279>

---

**Article Type:** Research Article  
<https://doi.org/10.34234/ded.620309>  
**Received Date:** 13.09.2019  
**Accepted Date:** 28.01.2020  
**Published Date:** 25.06.2020

### Introduction

It is believed that mathematics is a field that does not contain values. However, mathematics also has values (Dede, 2007). It is wrong to think that mathematics and values are unrelated, and the place and significance of values education in mathematics are clear (Bishop, 1999). Therefore, there was a need for this study which aimed to investigate first, second, third and fourth grade mathematics textbooks in terms of social values. In this context, it was aimed to see how social values are included in primary school mathematics textbooks. In accordance with the objective of the study, how social values are included in mathematics textbooks was investigated based on grade levels and learning areas. The study sought answers for the following questions in the scope of its general objective:

1. What is the occurrences of social values in primary school mathematics textbooks based on grade levels, learning areas and types of publications?
2. What are the views of classroom teachers regarding values?

## **Method**

### **Research Design**

The illustrative case study method, one of the qualitative research methods, was used to examine the social values in the primary school mathematics textbooks. The most significant advantage of case study is that it provides an opportunity to conduct an in-depth analysis of a case, situation, relationship or process (Denscombe, 2010). The case of this study consisted of social values that occurred in primary school mathematics textbooks.

### **Participants**

The participants of the study consisted of 9 in-service teachers who completed their undergraduate education. Due to research ethics, the real names of the participants were not used, and they were coded as T1, T2, ... T9.

### **Data Collection**

In the data collection process of this study, the qualitative data collection method of document analysis (document and artifact collection method) was utilized. In the data collection process, the primary school mathematics textbooks that are published on the website *www.eba.gov.tr* by the Turkish Ministry of National Education which provides electronic documents for teachers were examined. With the purpose of learning about the views of the in-service teachers regarding teaching values, the method of semi-structured interviews was utilized.

### **Data Analysis**

In order to analyze the social values existing in the primary school mathematics textbooks, the qualitative data analysis method of descriptive analysis was used. In order to determine the social values to be used, a framework was created from the classifications of social values in the literature (Nelson, 1974, cited

in: Naylor and Diem, 1987; Rokeach, 1973; Schwartz, 1992; Spranger, 1928; Tillman, 2000). This frame consisted of the social values of love, respect, responsibility, solidarity, tolerance, benevolence, universalism and kindness. At the next stage of the study, the data that were obtained through the semi-structured interviews that were carried out to determine the views of the in-service teachers regarding the values, and they were analyzed by using the qualitative technique of content analysis.

### **Validity and Reliability**

The data that were analyzed by two separate researchers were coded, and the coding reliability level was found as 87%.

## **Findings**

### **Findings Related to Social Values in Primary School Mathematics Textbooks**

The first-grade mathematics textbook included the values of kindness (29), solidarity (28) and responsibility (26) the most frequently, while the least frequently included values were universalism (3), tolerance (5) and benevolence (9). In terms of learning areas, the most abundant occurrences of values were observed in the learning area of “*Numbers and Operations*” (88). The least abundant occurrences were observed in the learning area of “*Geometry*” (10).

Second-grade mathematics textbooks from three different publishers were examined. The books included the values of love (313) and solidarity (376) the most, while the least frequently occurred values were universalism (22) and tolerance (27). In terms of learning areas, the most abundant occurrences of values were observed in the learning area of “*Numbers and Operations*” (672), while the area of “*Data Processing*” (57) included fewer values. Based on the total numbers of values, the mathematics textbook published by 2A included the highest number of values (495).

Third-grade mathematics textbooks included the values of love (248) and solidarity (201) the most, while the least frequently occurred values were benevolence (15), universalism (31) and tolerance (36). In terms of learning areas, the most abundant occurrences of values was observed in the learning area of “*Numbers and Operations*” (421), while the areas of “*Data Processing*” (47)

and “*Geometry*” (62) included fewer social values. Comparing both publishers, it was seen that the textbooks published by 3A (394) and 3B (353) included close numbers of values.

The social values included in the fourth-grade mathematics textbook were examined, and accordingly, the values of kindness (104) and respect (96) were occurred the most, while tolerance (5) and benevolence (7) were rarely observed. As in the case of the other grade levels, the highest number of social values was found in the learning area of “*Numbers and Operations*” (211), while the lowest was in the learning area of “*Geometry*”.

In the primary school mathematics textbooks on the website [www.eba.gov.tr](http://www.eba.gov.tr), the values of love (646) and solidarity (648) were occurred the most. While values of tolerance (75), benevolence (93) and universalism (69) occurred more rarely. In terms of learning areas, the highest number of values were found in the area of “*Numbers and Operations*” (1392), while the learning area of “*Data Processing*” (157) included much fewer values.

### **Findings Regarding Primary School Teachers’ Views on Social Values**

67% of teachers who participated in the interviews stated that values were not included in the curricula, and the vast majority of them (89%) were unable to determine values occurred in mathematics textbooks. 22% of the participants believed that values are unimportant in mathematics courses and could affect success in mathematics negatively. As opposed to this, 78% thought values should be included in mathematics courses. In addition to this, 67% of the participants stated that they include social values in mathematics courses.

## **Discussion and Conclusion**

### **Social Values in Primary School Mathematics Textbooks**

As a result of the study, it was observed that the values of love and solidarity were included the most in the primary school textbooks, while the least frequently included values were universalism, tolerance and benevolence. Similarly, Şahin and Başgöl (2018) stated that the value of love is the most commonly used value in the middle school mathematics textbooks, whereas tolerance and benevolence are the less widely regarded values.

In terms of learning areas, the highest number of values was included in the area of “*Numbers and Operations*”, while the lowest number was found in the area of “*Geometry*”. It was clear that the first-grade mathematics textbook included a low number of values by a total of 143 values. Three second-grade mathematics textbooks were examined, and the most frequently encountered values were love and solidarity. Among the publications, the textbook published by 2A included the highest number of social values. Two third-level mathematics textbooks were examined, and the most frequently encountered values were love and solidarity. Both publications included close numbers of values. In the fourth-grade textbook, the most frequently included social values were found to be; kindness and respect.

Considering all grade levels and publications, the highest number of values was included on the fourth grade level. It was clear that the first grade level included fewer values in comparison to the other three grade levels. In terms of learning areas, it was observed that the area of “*Numbers and Operations*” included the highest number of values on all grade levels, while the area of “*Data Processing*” included the lowest number of values.

### **Primary School Teachers’ Views on Social Values**

When teachers evaluated the curricula, they emphasized that values were not sufficiently included in the curricula, and the curricula included a plain mathematics instruction. Most participants stated that values should be included more in the curricula. They thought that including more values will lead to conscious and unconscious learnings among students, and these learnings will be beneficial for them. While some participants were observed to be hesitant in terms of the presence of social values in mathematics textbooks, others stated that they noticed the importance allocated to values were not adequate. They said inclusion of values would form latent learnings in students. Similarly, Dinçer and Gözel (2019) stated that it was very important for primary school teachers to transfer the values to the students and that they should integrate the values into the primary school classes. Some participants believed that inclusion of values in mathematics would have a negative effect on success in mathematics and overshadow mathematics. In contrast, most participants believed that mathematics is intertwined with values and important in training people. It was observed that some participants try to compensate for the shortcomings of the curricula and textbooks with their own efforts.

## **Recommendations**

The finding that social values were included less on some grade levels need to be considered, and values should be included as much as they are needed on different grade levels based on the developmental level of students. It was observed that values were distributed among learning areas in an unbalanced way, and it is believed that values should be included in all learning areas. This is why social values should be present in all learning areas. Further quasi-experimental studies may be carried out to investigate the effects of the presence of social values in mathematics courses on mathematics success.



# Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sanat ve Estetik Değerleri Kazandırma Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi

## Examining Preschool Teachers' Self-Efficacy Perceptions in Helping Students Acquire Artistic and Aesthetic Values

Salih AKYILDIZ, Sorumlu Yazar, Doç. Dr.

Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkiye.

sakyildiz61@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-8569-7411>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

### Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received Date:** 09.10.2019

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 12.01.2020

**Yayın Tarihi / Published Date:** 25.06.2020

**Tr/En:** Tr

**İntihal / Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

**Atıf/Citation:** Akyıldız, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik değerleri kazandırma öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), s.209-234. <https://doi.org/10.34234/ded.629922>

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik değerlerin kazandırılması ile ilgili öz yeterlik algılarını belirlemek ve yeterlik algılarının bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini incelemektir. Araştırma tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmanın evreni, Trabzon il ve ilçe merkezlerindeki okullarda görev yapan 646 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi, küme örnekleme yöntemiyle seçilen 267 okul öncesi öğretmeninden oluşturulmuştur. Veriler, “Sanat ve Estetik Alan Yeterlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans, yüzde, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi ve Bonferroni testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik alanla ilgili öz yeterlik algılarının ölçeğin bilgi sahibi olma ve estetik bakma boyutlarında “yeterli”, sanat uygulamalarına yer verme boyutunda ise “biraz yeterli” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik değerlerin çocuklara kazandırılmasında öz yeterlik algılarının çok yüksek olmadığı, sanat uygulamaları boyutunda ise nispeten daha düşük olduğu; sanata olan merak ve ilgilerinin öğretmenlerin sanat ve estetik değerleri kazandırma öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi öğretmeni, Öğretmen eğitimi, Sanat ve estetik, Sanat eğitimi, Sanat ve estetik yeterlik algısı.

&

**Abstract:** The purpose of this study is to determine the self-efficacy perceptions of preschool teachers about acquiring art and aesthetic values and to examine whether their self-efficacy perceptions change according to some variables. The research was conducted based on the screening model. The study population consists of 646 preschool teachers working in Trabzon province and town centers. The study sample consisted of 267 preschool teachers selected by cluster sampling method. The data were collected using “Art and Aesthetics Field Competence Scale”. Arithmetic mean, frequency, percentages, independent groups t-test, one-way ANOVA, and Bonferroni tests were used in the analysis of data. According to the findings, preschool teachers’ self-efficacy perceptions of art and aesthetics were found to be “sufficient” in the dimensions of knowledge and aesthetics, and “somewhat sufficient” in including art practices. It was seen that preschool teachers’ self-efficacy perceptions differed significantly

according to various variables. In the research results, it was observed that the self-efficacy perceptions of preschool teachers to provide art and aesthetics values to students were not very high, and it was relatively low in the art practices dimension; it was concluded that curiosity and interest in art positively affected teachers' self-efficacy perceptions of gaining art and aesthetic values.

**Keywords:** Preschool teacher, Teacher education, Art and aesthetics, Art education, Art and aesthetic competence perception.

(The Extended Abstract is at the end of the article)

## **Giriş**

Sanat, çeşitli biçimlerinde (görsel sanatlar, müzik, tiyatro, dans, vb.) çocuğun tüm duyularını içerir; bilişsel becerilerini ve sosyal-duygusal gelişimlerini güçlendirir (Grissmer, Grimm, Aiyer, Murrah ve Steele 2010). Sanat, çocukların neyi yaratabileceklerini görmelerini, denemelerini ve keşfetmelerini sağlar (Schirmmacher, 2006). Sanat çalışmaları, çocuklara kendi düşüncelerini keşfetme ve bu düşünceleri diğer çocuklarla ve yetişkinlerle tartışma fırsatı sunar (Novaković, 2015). Sanat, erken çocukluk döneminde yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünceyi geliştirir (James ve Prout, 2015). Bu dönemde yapılan sanat eğitimi çalışmaları, çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkarmada büyük bir potansiyel oluşturur. Ancak bu potansiyeli ortaya çıkarabilmek için sanat eğitimi almış bilgisi iyi olan, estetik bakış açısı kazanmış ve sanatsal etkinlikleri düzenleyebilen öğretmenlere ihtiyaç vardır.

Her çocuk yaratıcı bir potansiyel ile doğar ancak bu potansiyelin ortaya çıkması için yaratıcılığın beslenmesi ve teşvik edilmesi için özen gösterilmesi gerekir. Aksi halde bu potansiyel ortaya çıkmayabilir (House, Éireann, Foster ve Cliath, 2009). Çocukların yaratıcılıklarının ortaya çıkması ve gelişimi ile sanat etkinliklerine katılımları arasında pozitif yönde bir ilişki vardır (Bancroft, Fawcett ve Hay, 2008; Craft, 2003; Moga, Burger, Hetland ve Winner, 2000; Wilson, 2005). Araştırmalar, erken çocukluk yıllarında çocukların yaratıcı işleyişin zirvesine ulaştığını (Schirmmacher, 2006), bu dönemde sanat etkinliklerinin çocukların estetik ve bilişsel gelişimlerini desteklediğini (Acer, 2015), yaratıcı ve sanatsal becerilerini geliştirdiğini, estetik algılarına ve dünyaya bakış açılarının olumlu yönde gelişmesine yardımcı olduğunu göstermiştir (Alekseevaa, Shkol'yara ve Savenkova, 2016). Bu nedenle, çocukların estetik bakış açılarının ge-

lişimi, tutum ve beceriler kazanmaları yönünden okul öncesi dönemdeki sanat eğitimi önemlidir (Gönen, Aydos & Erdem, 2016). Bu dönemdeki sanat etkinlikleri, çocukların yaratıcılığını ve hayal gücünü kullanarak problem çözme, eleştirel düşünme ve çözüm odaklı olma becerilerinin gelişimine olanak sağlar. Çocukların algılarının yönlendirildiği sanat etkinlikleri meraklarını uyandırır ve duygusal algılarını geliştirir (Novaković, 2015). Sanat etkinlikleri, çocukların kendilerini ifade etmelerine imkân vererek iletişim becerilerinin gelişmesine, yaşadığı kültürü ve diğer kültürleri daha iyi tanımalarını sağlayarak farklılıklara saygı duymasına yardımcı olur ( Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Bunun için sanat ve estetik eğitim için sanat etkinliklerine yer veren nitelikli okul öncesi öğretmenlerine ihtiyaç vardır.

Çocuktaki yaratıcılığın gelişmesinde öğretmenin eğitim düzeyi ve kişiliği çok önemlidir (Argun, 2011). Sınıftaki yaratıcılık, bir öğretmenin çocukları nasıl etkilediğiyle ve öğrenmek için onlara ilham vermesiyle ilgilidir (House, Éireann, Foster ve Cliath (2009). Yaratıcılığı geliştirmek amacıyla çocuklara verilen sanat eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanmasında, öğretmenlerin sanat eğitimi ve yaratıcılık konusundaki hazırlık ve inançları belirgin bir rol oynamaktadır (Schirmacher, 2006). Nitekim birçok çalışma, yaratıcılık eğitimi kolaylaştıran bir sınıf ortamı oluşturmada (Chien ve Hui, 2010; Kampylis, 2010; Wilson, 2001) ve çocukların yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarmada (Cheung ve Mok, 2013; Davies, 2010; Hudson ve Hudson, 2007) öğretmenlerin etkin bir rol oynadığını göstermiştir. Öğretmenlerin yaratıcılık ile ilgili görüşleri, çocukların yaratıcılık kapasitelerinin gelişimi için önemli bir unsurdur (Eckhoff'tan aktaran Runco ve Johnson, 2002). Zira okul öncesi öğretmenlerinin sanatla ilgili görüşleri ile sanatsal etkinliklere yer verme sıklığı arasında bir ilişki bulunmaktadır (Novaković, 2015). Benzer biçimde, Akyıldız (2016) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sanata olan ilgilerinin sanat ve estetik alanındaki yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Diğer yandan sanat eğitiminde bilgi, deneyim ve pedagojik açıdan eksik olan bir öğretmenin uygulamalarında bazı problemler ortaya çıkabilmektedir (Ulutaş ve Ersoy 2004). Örneğin bu tür bir öğretmen, yaratıcı düşünmeye değer veren bir sınıf ortamı yerine yaratıcı düşünmenin değer görmediği hatta cesaretinin kırıldığı bir sınıf ortamı oluşturmayı seçebilmektedir (Eckhoff, 2011).

Okul öncesi eğitiminin en önemli amaçlarından biri de çocuğun yaratıcılığını geliştirmektir (Özkan ve Girgin, 2014). Zira bir toplumun gelişmesi ve geleceği o toplumdaki insanların yaratıcılığı ile yakından ilişkilidir (Argun, 2011). Ya-

raticı bireyler yetiştirmek için ise özellikle okul öncesi eğitime büyük görevler düşmektedir. Bu nedenle birçok ülkede ulusal müfredatların sanatsal ve estetik bir boyutu vardır. Ülkemizde de mevcut okul öncesi eğitim programında sanat eğitime önem verilmekte ve okul öncesi dönemde sanat etkinliklerinin çocukların yaratıcılıklarını geliştirmede önemli olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2013). Programda açık bir biçimde; “Estetik değerleri korur.” ve “Sanat eserlerinin değerini fark eder.” kazanımlarına yer verilmiştir. Elbette nitelikli bir sanat eğitimi için, yalnızca programların geliştirilmesi, ortamların düzenlenmesi yeterli değildir. Bunun yanında öğretmenlerin sanat eğitimi konusunda gerekli bilgi ve donanımına sahip olmaları gerekir (Özkan ve Girgin, 2014). Diğer yandan etkili bir sanat eğitimi için nitelikli programların geliştirilmesi yanında bu programı uygulayabilecek bilgi ve anlayışa sahip nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012). Çocukların yaptığı çalışmaların sanat ve estetik yönüne dikkat çekme, çocuklara beğeni kazandırma ve bu yolla çocukların estetik algılarını geliştirmede öğretmen önemli bir faktördür (Akyıldız, 2016). Özellikle okul öncesi dönemde öğretmenin sanat eğitiminde rolü çok daha önemlidir. Okul öncesi çocuklarının sanat eğitimine katılımları öğretmenlerden aldıkları desteğe bağlıdır (Rose, Jolley ve Burkitt, 2006). Zira “okul öncesi öğretmenin sanatı verdiği önem ve değer, çocuklara sunacağı sanat yaklaşımını ve eğitiminin şekillenmesini doğrudan etkileyecektir” (Aykanat, 2018). Parlakyıldız ve Yıldızbaş (2006) yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sanatla ilgili eğitimlerinin çocuğun gelişimine katkıda önemli bir rolü olduğunu tespit etmişlerdir. Bu açıdan özellikle okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik değeri kazandırma ile ilgili öz yeterlik algıları önemlidir.

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, mesleki nitelik kazanmalarında önemli değişkenlerden biridir. Zira öğrenmeye uygun ortamlar oluşturma başarısı, büyük ölçüde öğretmenlerin yeteneklerine ve öz yeterlik algılarına dayanır. Öğretmen öz-yeterlikleri “öğretmenin, belirli bir durumda belirli bir kalitede belirli öğretim görevlerini yerine getirme yeteneklerine olan bireysel inancı” olarak tanımlanmaktadır (Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellett, 2007). Bandura (1995), öğretmenlerin kişisel öz yeterliklerine ilişkin inançlarının eğitim sürecine ve belirli öğretim faaliyetlerine yönelik genel yönelimlerini etkileyeceğini ileri sürmüştür. Pajares (1992), öğretmenlerin inançlarını, sınıf uygulamalarını etkileyen temel etken olarak görmüştür. Yani öğretmenlerin kendilerini nasıl algıladıkları davranış biçimlerini etkiler. Nitekim araştırma bulguları, öğretmenlerin öğretim etkinlikleri ile ilgili inançlarının sınıf ortamların düzenlemelerinde etkili olduğunu göstermektedir (Bandura, 1993). Öğretmenlerin sanat eğitimin-

de öz-yeterlikleri güçlü ise, sınıflarında sanat etkinliklerine yer verme olasılığı daha yüksektir. Öğretmenlerin sanat eğitiminde öz-yeterlikleri zayıfsa, sanat etkinliklerine yer verme olasılığı daha düşüktür (Garvis ve Pendergast, 2011). Benzer biçimde diğer araştırmacılar da öğretmenlerin kendi mesleki yeterliklerine yönelik algılarının başarı ve verimliliklerini (Ashton ve Webb, 1986), davranış ve tutumlarını (Brownell ve Pajares, 1999), iş doyumlarını (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006) etkilediğini vurgulamıştır.

Sanatsal ve estetik eğitimde öğretmenin merkezi bir rolü olduğu düşünülürse, okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik değerleri kazandırma ile ilgili yeterlik algılarının ne kadar önemli bir konu olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Diğer yandan erken çocukluk eğitiminde sanat eğitimine yönelik öğretmen öz-yeterlik inançları hakkında çok az şey bilinmektedir (Garvis ve Pendergast, 2011). Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik değerleri kazandırma ile ilgili öz yeterlik algılarının ortaya çıkarılması araştırmaya değer bir konu olarak görülmüştür. Yapılan literatür taramasında okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik değerleri kazandırma ile ilgili yeterliklerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamış olması bu araştırmanın önemini artırmaktadır. Bunun yanında, çalışmada ulaşılabilecek sonuçların öğretmenlerin performanslarının belirlenmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması amacıyla düzenlenecek eğitimlerin içeriğinin belirlenmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik değerlerin kazandırılması ile ilgili öz yeterlik algılarını belirlemek ve yeterlik algılarının bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini incelemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin, sanat ve estetik değerleri kazandırma öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin, sanat ve estetik değerleri kazandırma öz yeterlik algıları, bir sanat sergisi gezme değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin, sanat ve estetik değerleri kazandırma öz yeterlik algıları, bir sanat uğraşısı olup olmama değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin, sanat ve estetik değerleri kazandırma öz yeterlik algıları, çocuk çalışmalarını değerlendirmede estetiğe önem verme değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

5. Okul öncesi öğretmenlerinin, sanat ve estetik değerleri kazandırma öz yeterlik algıları, sınıf düzeninde sanat ve estetiğe önem verme değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin, sanat ve estetik değerleri kazandırma öz yeterlik algıları, sanat etkinliklerine yer verme değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımı içerisinde tasarlanmış olup, genel tarama modeline dayalı ilişkisel bir çalışma niteliğindedir. Tarama modeli “geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde araştırmaya konu edilen durum olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2008).

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni, 2018-2019 öğretim yılında, bir il ve ile bağlı ilçe merkezlerindeki okullarda görev yapan 646 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem küme örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. “Küme örnekleme yöntemi, çalışılması düşünülen evrende doğal olarak oluşmuş veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde belirli özellikler açısından benzerlik gösteren değişik grupların olması durumunda kullanılır” (Şimşek ve Yıldırım, 2011: 105). Bu yöntem uygun olarak, araştırmanın yapılacağı il ve ilçe merkezindeki ana sınıfları ve bağımsız anaokulları birer küme kabul edilmiş ve bu kümelerden yer alan okullardan rastlantısal olarak belirli sayıda ana sınıfı ve anaokulu belirlenmiştir. Bu okullarda görev yapmakta olan toplam 267 okul öncesi öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin değişkenlere göre dağılımı ise Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1:** Çalışma Grubunun Çeşitli Özelliklere Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	N	%
1. Cinsiyet	1. Kadın	253	95
	2. Erkek	14	5
2. Bir Sanat Sergisi Gezme Durumu (Resim, heykel, ebru vb.)	1. Hiç gezmedim	28	10
	2. Bir kez gezdim	56	21
	3. İki kez gezdim	48	18
	4. Üç ve üçten çok gezdim	135	51
3. Bir Sanat Alanında Uğraşısı Olma Durumu (Resim, heykel, ebru vb.)	1. Var	78	29
	2. Yok	189	71
4. Çocuk Çalışmalarını Değerlendirmede Sanat ve Estetiğe Önem Verme	1. Önem veririm.	169	63
	2. Kısmen önem veririm.	98	37
	3. Önem vermem.	-	-
5. Sanat etkinliklerini sınıfta uygulama sıklığı.	1. Her zaman.	203	76
	2. Ara sıra.	64	24
	3. Hiç	-	-
6. Sınıfı düzenlemede sanat ve estetiğe önem verme.	1. Veriyorum.	211	79
	2. Kısmen veriyorum.	56	21
	3. Vermiyorum.	-	-
<b>Genel Toplam</b>		267	100

### Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri “Sanat ve Estetik Alan Yeterlik Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Başlangıçta 25 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Başlangıçta bu havuzdan 21 maddelik bir örnek forum hazırlanmış, alınan uzman görüşü sonucunda 6 madde çıkarılmış ve 15 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin maddeleri beşli likert tipinde; “5= Her zaman, 4= Çoğunlukla, 3= Bazen, 2= Ara sıra, 1= Hiçbir zaman” şeklinde cevaplanmaktadır. Ölçeğin 237 öğretmene uygulanması sonucunda elde edilen verilerin yapı geçerliğini test etmek üzere Kaiser-Meyer-Oklin (KMO) ve Bartlett analizleri yapılmıştır. Ölçeği KMO örneklem uyum katsayısı 0.92, Bartlett Küresellik Testi ise 1861.339 olarak hesaplanmıştır (Akyıldız, 2016). Bu hesaplamalardan sonra ölçeğin faktör analizine uygun olduğuna karar verilmiştir. Faktör analiz sonucunda toplam varyansın % 70.988’ini açıklayan, öz değeri 1’den büyük 3 faktör ortaya çıkmıştır. Ölçeğin faktörlerine ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları Tablo 2’de verilmiştir (Akyıldız, 2016).



**Tablo 2:** Ölçeğin Tamamı ve Alt Ölçeklerin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Alt Ölçekler	Madde Sayısı	Faktör Yükleri	Cronbach $\alpha$	Örnek Maddeler
Bilgi Sahibi Olma	3	.56- .82	.68	Güzel sanatların müzik, görsel sanatlar gibi çeşitli alanlarını tanıırım.
Uygulama	4	.63- .84	.83	Öğrencilerin sanatsal etkinliklere ilgi duymalarını sağlayacak ortamlar düzenlerim.
Estetik Bakış	4	.75- .83	.88	Estetik bakış açısını dikkate alarak, sınıf ortamını öğrencilerle birlikte düzenlerim.
Ölçeğin Tamamı	11	.56- .83	.88	

Elde edilen değerler sonucunda ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin her bir faktöründen alınabilecek en yüksek puan ortalaması 5,00; en düşük puan ortalaması ise 1,00'dır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı yeniden hesaplanmıştır. Toplanan veriler üzerinden yapılan ölçme işlemi sonucunda; “bilgi sahibi olma” faktörü için .70; “uygulama” faktörü için .82; “estetik bakış” faktörü için .86 ve ölçeğin tamamı için .90 bulunmuştur. Cronbach Alpha değerleri ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2004).

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerini toplamak amacıyla geliştirilen ölçek formları bir zarfın içinde, öğretmenlere dağıtılmak üzere, okul yöneticilerine teslim edilmiştir. Bir gün sonra ölçekler okul yöneticilerinden geri alınmıştır. Toplanan ölçeklerden eksik bırakılan ölçekler değerlendirme dışında tutulmuş, toplam 267 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik değerlerin kazandırılması ile ilgili öz yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla SPSS.20 paket programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde; betimsel istatistik, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının değişkenlere göre değişip değişmediğinin tespit etmek için t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniklerinden yararlanılmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda anlamlı farklılığın ortaya çıktığı durumlarda, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla, Bonferroni testi uygulanmıştır. Ortalamaların yorumlanmasında Akyıldız (2016) tarafından geliştirilen Tablo 3'de yer alan değerler referans alınmıştır.

**Tablo 3:** Ortalamaların Yorumlanmasında Kullanılan Değerler

Puan Aralığı	Dereceleme	Yorum
1.00 – 1.79	Hiçbir zaman	Çok yetersiz
1.80 – 2.59	Ara sıra	Yetersiz
2.60 – 3.39	Bazen	Biraz yeterli
3.40 – 4.19	Çoğunlukla	Yeterli
4.20 – 5.00	Her zaman	Çok yeterli

## Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular alt amaçlara bağlı olarak düzenlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik değerleri kazandırma yeterlik algılarının “bilgi sahibi olma”, “uygulama yapma” ve “estetik bakış açısı” boyutlarına ilişkin yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma analiz sonuçları Tablo 4’de gösterilmiştir.

**Tablo 4:** Okul Öncesi Öğretmenlerinin, Sanat ve Estetik Değerleri Kazandırma Öz Yeterlilik Algıları

Alt Ölçek	n	$\bar{X}$	SD	Yorum
Bilgi Sahibi Olma	267	3,71	.74	Yeterli
Uygulama Yapma	267	3,36	.82	Biraz yeterli
Estetik Bakma	267	3,87	.75	Yeterli
Ölçeğin Tümü	267	3,64	.66	Yeterli

Tablo 4’e göre, sanat ve estetik değerleri kazandırma yeterlik algılarının bilgi sahibi olma ( $\bar{X}=3.71$ ) ve estetik bakma boyutunda ( $\bar{X}=3.87$ ) kendilerini “yeterli” algıladıkları; uygulama boyutunda ise kendilerini “biraz yeterli” algıladıkları ( $\bar{X}=3.36$ ) anlaşılmıştır. Ölçeğin tümü için okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik algılarının “yeterli” ( $\bar{X}=3.64$ ) düzeyde olduğu görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik değerleri kazandırma yeterliklerinin “bilgi sahibi olma”, “uygulama yapma ve “estetik bakma” boyutlarına ilişkin yeterlik algılarının bir sanat sergisi gezme değişkenine ait varyans analiz sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5:** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sanat ve Estetik Değerleri Kazandırma Öz Yeterlik Algılarının “Bir Sanat Sergisi Gezme” Değişkenine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Alt Ölçek	Sanat Sergisi Gezme	n	$\bar{X}$	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi Sahibi Olma	Hiç	28	3,50	.75	Gruplar Arası	8,523	3	2,282	5,441	.001	2-4 3-4
	Bir kez	56	3,55	.75							
	İki kez	48	3,53	.74	Gruplar İçi	137,333	263	,522			
	Üç ve üçten çok	135	3,89	.68							
	Toplam	267	3,71	.74	Toplam	145,856	266				
	Levene: 0,639		p=.591								
Uygulama Yapma	Hiç	28	3,32	.89	Gruplar Arası	2,432	3	,811	1,204	.309	-
	Bir kez	56	3,32	.83							
	İki kez	48	3,19	.80	Gruplar İçi	177,078	263	,673			
	Üç ve üçten çok	135	3,44	.80							
	Toplam	267	3,36	.82	Toplam	179,510	266				
	Levene: 0,286		p=.836								
Estetik Bakma	Hiç	28	3,85	.80	Gruplar Arası	3,064	3	1,021	1,854	.138	-
	Bir kez	56	3,78	.82							
	İki kez	48	3,70	.79	Gruplar İçi	144,857	263	,551			
	Üç ve üçten çok	135	3,97	.67							
	Toplam	267	3,87	.74	Toplam	147,921	266				
	Levene: 2,599		p=.053								

Tablo 5' e göre, bir sanat sergisi gezmeyen ( $\bar{X}=3,50$ ), bir kez gezen ( $\bar{X}=3,55$ ), iki kez gezen ( $\bar{X}=3,53$ ) ve üç ve üçten çok sergi gezen ( $\bar{X}=3,89$ ) okul öncesi öğretmenleri, güzel sanatlar alanında bilgi sahibi olma boyutunda kendilerini “yeterli” görmektedirler. Okul öncesi öğretmenleri, sanat ve estetik değerlerin “bilgi sahibi olma” boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması ( $\bar{X}=3,71$ ) bulunmuştur. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin güzel sanatlarla ilgili genel bilgilere sahip olma alanında kendilerini “yeterli” algıladıkları anlaşılmaktadır.

Varyans analiz sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerin sanat ve estetik değerlerin “bilgi sahibi olma” boyutuna ilişkin yeterlik algıları bir sanat sergisi gezme değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $F_{(3-263)}=5,441$ ,  $p<.05$ ). Bonferroni farklılık testi sonuçlarına göre bu farklılığın üç ve üçten çok sanat sergisi gezen ( $\bar{X}=3,89$ ) öğretmenler ile bir kez sanat sergisi gezen

( $\bar{X}=3,55$ ) öğretmenler ve iki kez sanat sergisi gezen ( $\bar{X}=3,53$ ) öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, üç ve üçten çok sanat sergisi gezen öğretmenlerin bir ve iki kez sanat sergisi gezen öğretmenlere göre sanatla ilgili genel bilgilere sahip olma boyutunda, kendilerini daha yeterli gördükleri anlaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin uygulama yapma boyutunda bir sanat sergisi gezmeyen ( $\bar{X}=3,32$ ), bir kez gezen ( $\bar{X}=3,32$ ) ve iki kez gezen ( $\bar{X}=3,19$ ) öğretmenler kendilerini “*biraz yeterli*” görürken, üç ve üçten çok sanat sergisi gezen ( $\bar{X}=3,44$ ) öğretmenler kendilerini “*yeterli*” algılamışlardır. Varyans analizi sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik alanın “uygulama yapma” boyutuna ilişkin yeterlik algıları, bir sanat sergisi gezme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir ( $F_{(3-263)}=1,204, p>.05$ ).

Tablo 4’deki bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin estetik bakma boyutunda bir sanat sergisini gezmeyen ( $\bar{X}=3,85$ ), bir kez gezen ( $\bar{X}=3,78$ ), iki kez gezen ( $\bar{X}=3,70$ ) ve üç ve üçten çok gezen ( $\bar{X}=3,97$ ) öğretmenler kendilerini “*yeterli*” görmüşlerdir. Varyans analizi sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerin sanat ve estetik alanın “estetik bakma” boyutuna ilişkin yeterlik algıları, bir sanat sergisi gezme değişkenine anlamlı farklılık göstermemiştir ( $F_{(3-263)}=1,854, p>.05$ ).

Okul öncesi öğretmenlerin sanat ve estetik değerleri kazandırma yeterliklerinin “*bir sanat alanıyla uğraşma*” değişkenine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

**Tablo 6:** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sanat ve Estetik Değerleri Kazandırma Yeterlik Algılarının “Bir Sanat Alanıyla Uğraşma” Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Bir Sanatla Uğraşısı Olma	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		sd	t	p
					F	p			
Bilgi Sahibi Olma	Var	78	3,91	.67	1,352	.246	265	2.824*	.005
	Yok	189	3,63	.75					
Uygulama Yapma	Var	78	3,67	.73	2,122	.146	265	4.162*	.000
	Yok	189	3,23	.82					
Estetik Bakma	Var	78	4,08	.68	1,097	.286	265	2.958*	.003
	Yok	189	3,78	.75					

Tablo 6’ya göre, güzel sanatlarla ilgili genel bilgiye sahip olmada, bir sanat alanıyla uğraşan ( $\bar{X}=3,91$ ) ve bir sanat alanıyla uğraşması olmayan ( $\bar{X}=3,63$ ) okul öncesi öğretmenleri kendilerini “*yeterli*” görmüşlerdir. Uygulama yapma boyutunda, bir sanat alanıyla uğraşan ( $\bar{X}=3,67$ ) öğretmenler kendilerini “*yeterli*” gö-

rürken, bir sanat alanıyla uğraşısı olmayan ( $\bar{X}=3,23$ ) okul öncesi öğretmenleri kendilerini “*biraz yeterli*” görmüşlerdir. Estetik bakma boyutunda, bir sanat alanıyla uğraşan ( $\bar{X}=4,08$ ) ve bir sanat alanıyla uğraşısı olmayan ( $\bar{X}=3,78$ ) okul öncesi öğretmenleri kendilerini “*yeterli*” gördükleri tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik alanla ilgili yeterlik algılarının “sanat uğraşısı olma” değişkenine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin bilgiye sahip olma [ $t_{(265)}=2.824$ ;  $p=.005$ ], uygulama yapma [ $t_{(265)}=4.162$ ;  $p=.000$ ] ve estetik bakma [ $t_{(265)}=2.958$ ;  $p=.003$ ] alanlarında, bir sanat alanıyla uğraşan okul öncesi öğretmenleriyle herhangi bir sanat alanıyla uğraşmayan okul öncesi öğretmenlerin görüşleri arasında, bir sanat alanıyla uğraşan öğretmenlerin lehine anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin sanat ve estetik değerleri kazandırma yeterlik algılarının “*Sanat ve estetiğe önem verme*” değişkenine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7:** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sanat ve Estetik Değerleri Kazandırma Yeterlik Algılarının “Çocuk Çalışmalarını Değerlendirmede Sanat ve Estetiğe Önem Verme” Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Sanat ve Estetiğe Önem Verme	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		sd	t	p
					F	p			
Bilgi Sahibi Olma	Veririm	169	3,92	.67	,597	.441	265	6.445*	.000
	Kısmen veririm	98	3,36	.72					
Uygulama Yapma	Veririm	169	3,55	.77	,375	.541	265	5.199*	.000
	Kısmen veririm	98	3,03	.80					
Estetik Bakma	Veririm	169	4,02	.69	2,848	.093	265	4.422*	.000
	Kısmen veririm	98	3,61	.75					

Tablo 7’ye göre çocukların çalışmalarını değerlendirmede sanat ve estetiğe önem veren okul öncesi öğretmenleri, bilgi sahibi olma boyutunda kendilerini “*yeterli*” görürken ( $\bar{X}=3.63$ ), sanat ve estetiğe kısmen önem veren okul öncesi öğretmenleri kendilerini “*biraz yeterli*” görmüşlerdir ( $\bar{X}=3.36$ ). Benzer şekilde, sanat ve estetiğe önem veren okul öncesi öğretmenleri uygulama yapma boyutunda kendilerini “*yeterli*” görürken ( $\bar{X}=3.55$ ), sanat ve estetiğe kısmen önem veren okul öncesi öğretmenleri kendilerini “*biraz yeterli*” görmüşlerdir ( $\bar{X}=3.36$ ). Sanat ve estetiğe önem veren ( $\bar{X}=4.02$ ), sanat ve estetiğe kısmen önem veren okul öncesi öğretmenleri ( $\bar{X}=3.61$ ) estetik bakma boyutunda kendilerini “*yeterli*” algılamışlardır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik alanla ilgili yeterlik algılarının “çocuk çalışmalarını değerlendirmede sanat ve estetiğe önem verme” değişkenine göre bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre; öğretmenlerin bilgiye sahip olma [ $t_{(265)} = 6.445$ ;  $p=.000$ ], uygulama yapma [ $t_{(265)} = 5.199$ ;  $p=.000$ ], sanat ve estetik bakma [ $t_{(265)} = 4.422$ ;  $p=.000$ ] alanlarında, sanat ve estetiğe önem veren okul öncesi öğretmenler ile sanat ve estetiğe önem vermeyen okul öncesi öğretmenlerin görüşleri arasında, sanat ve estetiğe önem veren öğretmenlerin lehine anlamlı farkın olduğu gözlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin sanat ve estetik değerleri kazandırma yeterlik algılarının “sınıf düzeninde sanat ve estetiğe önem verme” değişkenine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

**Tablo 8:** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sanat ve Estetik Değerleri Kazandırma Yeterlik Algılarının “Sınıf Düzeninde Sanat ve Estetiğe Önem Verme” Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Sınıf Düzeninde Sanat ve Estetiğe Önem Verme	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		sd	t	p
					F	p			
Bilgi Sahibi Olma	Veriyorum	211	3,80	.72	0,005	.945	265	3.640*	.000
	Kısmen Veriyorum	56	3,40	.73					
Uygulama Yapma	Veriyorum	211	3,48	.78	0,276	.600	265	4.725*	.000
	Kısmen Veriyorum	56	2,91	.81					
Estetik Bakma	Veriyorum	211	3,98	.69	2,416	.121	265	4.981*	.000
	Kısmen Veriyorum	56	3,45	.77					

Tablo 8’e göre, sınıf düzeninde sanat ve estetiğe önem veren ( $\bar{X}=3.80$ ) ve kısmen önem veren ( $\bar{X}=3.40$ ) okul öncesi öğretmenleri kendilerini bilgi sahibi olma boyutunda “yeterli” görmüşlerdir. Sınıf düzeninde sanat ve estetiğe önem veren ( $\bar{X}=3.48$ ) okul öncesi öğretmenleri uygulama yapma boyutunda kendilerini “yeterli” görürken, sınıf düzeninde sanat ve estetiğe kısmen önem veren ( $\bar{X}=2.91$ ) okul öncesi öğretmenleri kendilerini “biraz yeterli” görmüşlerdir. Sınıf düzeninde sanat ve estetiğe önem veren ( $\bar{X}=3.98$ ) ve kısmen önem veren ( $\bar{X}=3.45$ ) okul öncesi öğretmenleri estetik bakma boyutunda kendilerini “yeterli” görmüşlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik alanla ilgili yeterlik algılarının “sınıf düzeninde sanat ve estetiğe önem verme” değişkenine göre bağımsız gruplar t testi bulgularına göre; öğretmenlerin bilgiye sahip olma [ $t_{(265)} = 3.640$ ;  $p=.000$ ], uygulama yapma [ $t_{(265)} = 4.725$ ;  $p=.000$ ] ve estetik bakma [ $t_{(265)} = 4.981$ ;  $p=.000$ ] boyutlarında, sınıf düzeninde sanat ve estetiğe önem veren okul öncesi

öğretmenler ile sınıf düzeninde sanat ve estetiğe kısmen önem veren okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri arasında, sınıf düzeninde sanat ve estetiğe önem veren öğretmenlerin lehine, anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin sanat ve estetik değerleri kazandırma yeterlik algılarının “*sanat etkinliklerine yer verme*” değişkenine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

**Tablo 9:** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sanat ve Estetik Değerleri Kazandırma Yeterlik Algılarının “Sanat Etkinliklerine Yer Verme” Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Sanat Etkinliklerine Yer Verme	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		sd	t	p
					F	p			
Bilgi Sahibi Olma	Her zaman	203	3,80	.70	1,451	.229	265	3.687*	.000
	Ara sıra	64	3,42	.77					
Uygulama Yapma	Her zaman	203	3,45	.78	1,246	.265	265	3.427*	.001
	Ara sıra	64	3,06	.86					
Estetik Bakma	Her zaman	203	3,95	.72	1,557	.213	265	3.159*	.002
	Ara sıra	64	3,62	.76					

Tablo 9’a göre, sanat etkinliklerine her zaman yer veren ( $\bar{X}=3.80$ ) ve sanat etkinliklerine ara sıra yer veren ( $\bar{X}=3.42$ ) okul öncesi öğretmenleri kendilerini bilgi sahibi olma boyutunda “*yeterli*” görmüşlerdir. Sanat etkinliklerine her zaman yer veren ( $\bar{X}=3.45$ ) okul öncesi öğretmenleri kendilerini uygulama boyutunda “*yeterli*” görürken, sanat etkinliklerine ara sıra yer veren ( $\bar{X}=3.06$ ) okul öncesi öğretmenleri kendilerini “*biraz yeterli*” görmüşlerdir. Sanat etkinliklerine her zaman yer veren ( $\bar{X}=3.95$ ) ve sanat etkinliklerini ara sıra yer veren ( $\bar{X}=3.62$ ) okul öncesi öğretmenleri estetik bakma boyutunda kendilerini “*yeterli*” görmüşlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik alanla ilgili yeterlik algılarının “sanat etkinliklerine yer verme” değişkenine göre bağımsız gruplar t testi hesaplanmıştır. Buna göre; öğretmenlerin bilgiye sahip olma [ $t_{(265)} = 3.687$ ;  $p=.000$ ], uygulama yapma [ $t_{(265)} = 3.427$ ;  $p=.001$ ] ve estetik bakma [ $t_{(265)} = 3.159$ ;  $p=.002$ ] alanlarında, sanat etkinliklerine her zaman yer veren okul öncesi öğretmenler ile sanat etkinliklerine ara sıra yer veren okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri arasında, sanat etkinliklerine her zaman yer veren öğretmenlerin lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

## Tartışma

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik değerleri kazandırma öz yeterlik algılarının ne düzeyde olduğu, sanat ve estetik yeterlik algılarının sanat sergisi gezme, bir sanat uğraşısı olma, çocuk çalışmalarını değerlendirme ve sanat ve estetiğe önem verme, sanat etkinliklerine yer verme durumu ve sınıfını düzenlemede sanat ve estetiğe önem verme değişkenlerine göre değişip değişmediği araştırılmış, elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik değerleri kazandırma öz yeterlik algılarının ölçeğin tamamında, bilgi sahibi olma ve estetik bakma alt boyutlarında kendilerini “yeterli” görürken, uygulama yapma boyutunda kendilerini “biraz yeterli” gördükleri tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının genel olarak sanat ve estetik değerleri kazandırma öz yeterlik algılarının çok yüksek olmadığı sanat uygulamalarında ise öz yeterlik algılarının nispeten düşük düzeyde kaldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin bilgi sahibi olma, estetik bakma boyutlarında öz yeterlik algılarının çok yüksek olmamasının, uygulama yapma boyutunda ise nispeten düşük olmasının nedeni sanat alanında yeterli bir eğitim alamamış olmalarından ve deneyim eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim Beniç, Herzog ve Sušić (2017), ilköğretim ve erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin sanat ve yaratıcılığın eğitimdeki önemi ile ilgili tutumlarının ve mesleki yeterlik algılarının yanında, başlangıçta aldıkları eğitimin kalitesine bağlı olabileceğini ileri sürmüştür. Garvis ve Pendergast (2011), sanat içerik bilgisinin öğretmen öz yeterliğinin önemli bir kaynağı olduğunu ifade etmiştir. Benzer diğer çalışmalar, öğretmen adaylarının sanat eğitiminde yeterli deneyime sahip olmadığını göstermektedir (Bilir-Seyhan ve Sakire, 2018; Gönen, Aydos ve Erdem, 2016; Welch, 1995). Bunun yanında okul öncesi öğretmenleri de lisans eğitiminde aldıkları sanat eğitimi derslerinin yetersiz olduğu düşüncesinde oldukları (Özkan ve Girgin, 2014) anlaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik değerlerin kazandırılması ile ilgili öz yeterlik algıları, “bir sanat sergisi gezme”, “bir sanat alanıyla uğraşma”, “çocuk çalışmalarını değerlendirmede sanat ve estetiği önem verme”, “sınıf düzeninde sanat ve estetiğe önem verme”, “sanat etkinliklerine yer verme” değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, daha çok sanat sergisi gezen okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik değerleri kazandırma alanının bilgi sahibi olma boyutunda öz yeterlik algılarının yüksek ol-



duğu görülmüştür. Diğer yandan bir sanat alanıyla uğraşan, çocuk çalışmalarını değerlendirmede ve sınıf düzeninde sanat ve estetiğe önem veren, sınıfta sanat etkinliklerine yer veren okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik değerleri kazandırmada kendilerini daha yeterli gördükleri anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin sanat sergileri gezmeleri, sanatla uğraşmaları çocuk çalışmalarını değerlendirme ve sınıf düzeninde sanat ve estetiğe önem vermeleri, sanat etkinliklerine yer vermeleri öğretmenlerin sanata olan merak ve ilgilerinin göstergeleri olarak ele alınabilir. Zira bireylerin sahip oldukları özel beceriler ve ilgi alanları onların becerilerini deneme ve kullanma isteklerini harekete geçirebilir (Gültekin, 2011). Nitekim sanatın insana haz verdiği ve estetik duygu kazandırdığı (Mercin ve Alakuş, 2007), estetik düşünce, yaratıcı gücü ve potansiyeli destekleyerek pratik düşünce becerisi geliştirdiği (Aykanat, 2018), bireylerin zihnen ve ruhen dengeli olmalarına katkı sağladığı (Özkeçeci, 2009) bilinmektedir. Diğer yandan, okul öncesi öğretmenlerinin sanatla ilgili görüşleri ile sanatsal etkinliklere yer verme sıklığı arasında bir ilişki bulunmaktadır (Novaković, 2015). Nitekim araştırmalar, sanat bilgi ve becerilerinde öz-yeterliliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarında sanat öğretimini sınırladığını (Garvis, 2008; Garvis ve Pendergast, 2010), çalışmalarında sanat eğitimi alan ergenlerin yaratıcılık boyutunda aldıkları puan ortalamalarının sanat eğitimi almayanlara göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu (Aral, 1999), öğretmenlerin sanat sergisi gezmeye sıklıkları arttıkça sanat ve estetik alanla ilgili bilgi sahibi olma yeterliklerinin de arttığını (Akyıldız, 2016) göstermiştir.

Öğretmen öz yeterlik inançları, sınıfta öğretmen davranışı için önemli bir motivasyon kaynağıdır ve öğretmenlerin kendi öz yeterlikleri ile ilgili öznel algıları sanattaki gerçek performanslarını etkileyebilmektedir (Garvis ve Pendergast, 2011). Araştırmalar, öğretmenlerin sanat alanıyla ilgili bilgi ve becerilerinin yanı sıra sanata olan ilgileri ile öz yeterlik algıları arasında bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Araştırma bulgularına paralel olarak bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sanata olan merak ve ilgilerinin öğretmenlerin sanat ve estetik değerleri kazandırma öz yeterlik algılarının yüksek olmasına olumlu yönde etki ettiği sonucuna varılmıştır.

Okul öncesi dönemde çocukların yaratıcılıklarının gelişimi için sanat ve estetik eğitiminin önemine vurgu yapılmaktadır. Ancak öğretmenler sanat eğitimi için güçlü bir öz yeterliliğe sahipse, sınıfta sanat eğitimine yer vermeleri olasıdır. Eğer öğretmenler sanat eğitimi için öğretmen öz yeterliliğine sahip değilse, sınıfta sanat uygulamalarına yer vermeleri daha az olasıdır (Garvis ve

Pendergast, 2011). Bu bağlamda araştırma bulgularından hareketle okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik değerleri kazandırma öz yeterlik algılarının geliştirilmesine yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Okul öncesi eğitim programlarında yer alan sanat ve estetik alanla ilgili ders içerikleri zenginleştirilebilir ve sanat etkinliklerini düzenlemede öğretmen adaylarına beceri kazandırıcı nitelikte olmaları sağlanabilir.
- Alandaki okul öncesi öğretmenleri sürekli mesleki gelişim kapsamında, okul yöneticileri tarafından, sanat sergileri gezme, sanat alanıyla uğraşma, sanat etkinliklerine yer verme, sanat kurslarına gitme vb. alanlarda teşvik edilebilir.
- Alandaki okul öncesi öğretmenlerinin sanat uygulamaları ile ilgili yaptıkları iyi uygulamalar diğer öğretmenlerin paylaşımına sunulabilir.
- Alandaki okul öncesi öğretmenlerine sanat etkinlikleri düzenleme becerilerini geliştirmek amacıyla yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
- Okul öncesi eğitiminde, öğretmenlerin sanat ve estetik eğitimleri ile ilgili daha derinlemesine çalışmalar yapılarak, öğretmenlerin sanat ve estetik eğitim ile ilgili yeterlikleri ve yaşadıkları problemler belirlenebilir.
- Araştırmacılar diğer alanlardaki öğretmenlerin sanat ve estetik değerleri kazandırma öz yeterlik algılarını inceleyebilirler.

## **Kaynakça**

- Acer, D. (2015). The arts in Turkish preschool education. *Arts Education Policy Review*, 116(1), 43-50.
- Akyıldız, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sanat ve estetik alanla ilgili yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 71-82.
- Alekseevaa, L., Shkolyara L., & Savenkovaa L. (2016). "Garden of childhood" As an innovative approach to training and education of children at preschool institutions. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(10), 3345-3351.
- Aral, N. (1999). Sanat eğitimi-yaratıcılık etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(15), 11-17.
- Argun, Y. (2011). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and Longman*. Publishing Group.

- Aykanat, E. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine yönelik tutumlarını belirlemek üzere ölçek geliştirme çalışması* (Yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bancroft, S., Fawcett, M., & Hay, P. (2008). *Researching children researching the world: 5×5×5 = creativity*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Benić, M. Ž., Herzog, J., & Sušić, B. B. (2017). Early childhood education–students’ self-assessment of their teaching competences in the arts. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4(10), 66-78.
- Bilir-Seyhan, G., & Sakire, O. K. (2018). Early childhood pre-service teachers’ views about visual arts education and aesthetics. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(73), 131-148.
- Brownell, M.T. & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstream in gstudents with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22(3), 154-164.
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers’ self-efficacybeliefs as determinants of jobsatisfactionandstudents’ academicachievement: A study at the schoollevel. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Cheung, R. H. P., & Mok, M. M. C. (2013). A study of early childhood teachers’ conceptions of creativity in Hong Kong. *Educational Psychology*, 33, 119–133.
- Chien, C. Y., & Hui, A. N. (2010). Creativity in early childhood education: Teachers’ perceptions in three Chinese societies. *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 49-60.
- Craft, A. (2003). Creative thinking in the early years of education. *Early Years*, 23, 143–154.
- Davies, D. (2010). Enhancing the role of the arts in primary pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26, 630–638.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D.F., & Ellett, C.D. (2007). Measuring teachers’ self efficacy beliefs: Development and the use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education* (2007, Ekim 4). Erişim adresi: <http://www.sciencedirect.com>.

- Eckhoff, A. (2011) Creativity in the Early Childhood Classroom: Perspectives of Preservice Teachers, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(3), 240-255. doi:10.1080/10901027.2011.594486
- Garvis, S. (2008). Teacher self-efficacy for the arts education: Defining the construct. *Australian Journal of Middle Schooling*, 8(1), 25-31.
- Garvis, S., & Pendergast, D. (2010). Middle years teachers' past experiences of the arts: Implications for teacher education. *Australian Journal of Music Education*, 2, 28-40.
- Garvis, S., & Pendergast, D. (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education. *International Journal of Education & The Arts*, 12(9), 1-15.
- Gönen, M., Aydos, E., H. & Erdem, A., Ü. (2016). Experiences of candidate preschool teachers on art education and implementations, *International Journal of Innovative Research in Education*, 3(1), 42-49. doi: 10.18844/ijire.v1i1.118.
- Grissmer, D., Grimm, K. J., Aiyer, S. M., Murrah, W. M., & Steele, J. S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, 46(5), 1008.
- Gültekin, T. (2011). Sanat eğitiminde estetik değerlerin gelişimi sürecinde çocuk ve iletişim. *Akademik Bakış Dergisi*, 24, 1-14.
- House, V. F., Éireann, C. M., Foster, Á. V., & Cliath, B. Á. (2009). Creativity and the arts in the primary school. In *Discussion Document and Proceedings of the Consultative Conference on Education*.
- Hudson, P. & Hudson, S. (2007). Examining preservice teachers' preparedness for teaching art. *International Journal of Education & the Arts*, 8(5), 1-24
- James, A., & Prout, A. (Eds.). (2015). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge.
- Kampylis, P. (2010). *Fostering creative thinking: The role of primary teachers* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Jyväskylä, Finland.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı (2019, Haziran 16). Erişim adresi: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Mercin, L. & Alakuş, A. O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 14-20.
- Moga, E., Burger, K., Hetland, L., & Winner, E. (2000). Does studying the arts engender creative thinking? Evidence for near but not far transfer. *Journal of Aesthetic Education*, 34, 91–104.

- Novaković, S. (2015). Preschool teacher's role in the art activities of early and preschool age children. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(1), 153-163.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi II*. Eskişehir: Kaan Kitabevi
- Özkan, B., & Girgin, F. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanat etkinliği uygulamalarını değerlendirmesi. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 4(4), 79-85.
- Özkeçeci, İ. (2009) *Eğitime sanatın katkıları ve yansımaları*. In: 1st International Symposium on Sustainable Development, June 9-10, 2009, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Parlakyıldız, B. & Yıldızbaş, F. (2006). Okulöncesi sanat etkinliklerinde artık materyallerin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 39-49.
- Rose, S. E. Jolley, R. P. & Burkitt, E. (2006). A review of children's, teachers' and parents' influences on children's drawing experience. *International Journal of Art and Design Education*, 25(3), 341-349.
- Schirrmacher, R. (2006). *Art and creative development for young children*. (7th Ed.). USA: Thomson Delmar Learning.
- Şimşek, H., & Yıldırım, H. A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ulutaş, İ., & Ersoy, Ö. (2004). Okul öncesi dönemde sanat eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 1-12.
- Welch, A. (1995). The self-efficacy of primary teachers in art education. *Issues in Educational Research*, 5(1), 71-84.
- Wilson, A. (Ed.). (2005). *Creativity in primary education*. Learning Matters.
- Wilson, D. (2001). Guidelines for coaching student composers. *Music Educators Journal*, 88(1), 28-33.

Extended Abstract

## Examining Preschool Teachers' Self-Efficacy Perceptions in Helping Students Acquire Artistic and Aesthetic Values

---

Salih AKYILDIZ, Corresponding Author, Associate Professor.

Trabzon University, Fatih Faculty of Education, Turkey.

sakyildiz61@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-8569-7411>

---

**Article Type:** Research Article

<https://doi.org/10.34234/ded.629922>

**Received Date:** 09.10.2019

**Accepted Date:** 12.01.2020

**Published Date:** 25.06.2020

### Introduction

Art involves all the senses of children in various forms (visual arts, music, theatre, dance, etc.) and strengthens their cognitive skills and social-emotional development (Grissmer et al., 2010). Art allows children to see, experiment, and discover what they can create (Schirmacher, 2006). Artworks give children the opportunity to explore their own thoughts and discuss them with other children and adults (Novaković, 2015). Art develops creative, reflective and critical thinking in early childhood (James & Prout, 2015).

Every child is born with a creative potential, however, their creativity need to be nurtured and promoted to reveal this potential. Otherwise, this potential might not be discovered (House, Éireann, Foster & Cliath, 2009). There is a positive relationship between revealing and developing children's creativity and their participation in art activities (Bancroft, Fawcett & Hay, 2008; Craft, 2003; Moga, Burger, Hetland & Winner, 2000; Wilson, 2005). Research shows that children reached the peak of creative functioning in their early childhood years (Schirmacher, 2006) where art activities do support children's aesthetics and

cognitive development (Acer, 2015), develop their creative and artistic skills, help them develop their aesthetic perceptions and encourage them to view of the world in a positive way (Alekseevaa, Shkolyara & Savenkova, 2016).

During preschool period, teacher is an important factor to lead children into creativity. The educational level and personality of the teacher are significant in the development of children's creativity (Argun, 2011). Creativity in classroom is about how teachers influence their students and inspire them to learn (House, Éireann. Foster & Cliath, 2009). Teachers' preparedness and beliefs about art education and creativity play an important role in the successful implementation of art education for children to develop their creativity (Schirmacher, 2006). As a matter of fact, many studies showed that teachers play an important role of creating a classroom environment that facilitates creativity education (Chien & Hui, 2010; Kampylis, 2010; Wilson, 2001) and revealing children's creative potential (Cheung & Mok, 2013; Davies, 2010; Hudson & Hudson, 2007). Teachers views related to creativity are essential for development of children's creative capacity (Runco & Johnson, 2002 cited in Eckhoff, 2011), thus, there is a relationship between preschool teachers' views on art and the frequency of artistic activities (Novaković, 2015). Similarly, in the study conducted by Akyıldız (2016), found that the interest of classroom teachers in art, positively influenced their perceptions of competence in the field of art and aesthetics.

Teacher self-efficacy is defined as "teacher's individual belief in the ability to perform specific teaching tasks of a particular quality in a particular situation" (Dellinger et al., 2007, p.2). Bandura (1995) suggested that teachers' beliefs about their self-efficacy would affect their general inclination towards the educational process and specific training activities. Pajares (1992) identified teachers' beliefs as the main factor of affecting class practices. In addition, research findings showed that teachers' beliefs about teaching activities are effective in their designing of the classroom environments (Bandura, 1993). If teachers' self-efficacy is strong in art education, they are more likely to include art activities in their classrooms. If teachers' self-efficacy is weak in art education, they are less likely to include art activities (Garvis & Pendergast, 2011).

Considering the significant role of the teacher in art and aesthetic education, the importance of preschool teachers' perceptions of their competence in providing art and aesthetic values, are better understood. Thus, in this research, it is seen that preschool teachers' self-efficacy perceptions about acquiring art and aesthetics values are worth to investigate. It can be said that the results of

the study will contribute to the development of teachers' training programs contents in terms of determining teachers' performances and to ensure teachers' professional development.

### **Purpose of the Research**

The purpose of this study is to determine the self-efficacy perceptions of preschool teachers about transferring artistic and aesthetic values and to examine whether their self-efficacy perceptions change according to some variables. The following are the research questions:

1. What is the self-efficacy perception level of preschool teachers for providing artistic and aesthetic values?
2. Do preschool teachers' self-efficacy perceptions of providing artistic and aesthetic values show differences according to the variables such as; visiting an art exhibition, having an artistic engagement, giving attention to aesthetics in evaluating student works, giving opportunities for art activities, or giving attention to art and aesthetics in classroom design?

### **Method**

This research is designed as a quantitative research approach and it is a relational study based on a general screening model. The study population consists of 646 preschool teachers working in Trabzon province and town centers during 2018- 2019 academic year. The study sample consisted of 267 preschool teachers selected by cluster sampling method. The data were collected using "Art and Aesthetics Field Competence Scale". Descriptive statistical techniques were used for the analysis of the research data; t-test and one-way ANOVA were used for the comparison of the variables.

### **Results**

In the study, preschool teachers' self-efficacy perceptions of art and aesthetics were found to be "sufficient" in the dimensions of knowledge and aesthetics, and "somewhat sufficient" in art practices. It was seen that preschool teachers' self-efficacy perceptions differed significantly in the dimension of having knowledge in relation to the visiting art exhibition variable, where there was no difference between their views in the dimensions of performing application in art and aesthetic field. Preschool teachers' self-efficacy perceptions of art and



aesthetics values differed significantly according to the variables of having an artistic engagement, giving attention to aesthetics in evaluating student works, giving opportunities for art activities, giving attention to art and aesthetics in classroom design.

## **Discussion and Suggestions**

Preschool teacher candidates' self-efficacy perceptions of art and aesthetics values were not high and self-efficacy perceptions were relatively low in art practices. It can be said that preschool teachers' self-efficacy perceptions about having knowledge and having aesthetic gaze are not very high and relatively low in practice due to their lack of education and lack of experience in art. Thus, Benic, Herzog & Susic (2017) suggested that elementary and early childhood education teachers' attitudes about the importance of art and creativity in education and their perceptions of professional competence might be depending on the quality of their education. Garvis & Pendergast (2011) stated that art content knowledge is an important source of teacher self-efficacy. Other similar studies showed that preservice teachers do not have sufficient experience in art education (Welch, 1995; Gonen, Aydos, & Erdem, 2016; Bilir-Seyhan & Sakire, 2018). In addition, it was understood that preschool teachers thought that the art education courses they receive in their undergraduate education were inadequate (Ozkan & Girgin, 2014).

Preschool teachers' self-efficacy perceptions about providing artistic and aesthetic values were evaluated according to the variables such as; visiting an art exhibition, having an artistic engagement, giving attention to aesthetics in evaluating student works, giving opportunities for art activities, giving attention to art and putting aesthetics in classroom design. According to the findings, it was found that preschool teachers who mostly visited art exhibitions had higher self-efficacy perceptions in the field of acquiring art and aesthetic values. On the other hand, it was understood that preschool teachers who have an artistic engagement, give attention to aesthetics in evaluating student works, give opportunities for art activities, and give attention to art and aesthetics in classroom design were more competent in providing art and aesthetic values.

Teachers' visits to art exhibitions, engaging in art activities, evaluating students' work, giving opportunities for art activities, and attaching importance to art and aesthetics in classroom design can be considered as indicators of teachers' curiosity and interest in art. Special skills and interest of individuals can stimulate their desire to try and use those skills (Gultekin, 2011) because,

there is a relationship between viewpoints of preschool teachers about art and aesthetics and the frequency of artistic activities (Novaković, 2015). Therefore, research found that teachers with low self-efficacy in art knowledge and skills limit their teaching of art in their classes (Garvis, 2008; Garvis & Pendergast, 2010). Previous research also showed that adolescents who received art education got significantly higher average scores of creativities in comparison to those who did not receive art education (Aral, 1999). In addition, it has been shown that as teachers' frequency of visiting art exhibitions increases their efficacy to have knowledge about art and aesthetics (Akyildiz, 2016). On the other hand, teacher's beliefs in self-efficacy are important source of motivation for their behavior in their classrooms and subjective perceptions of teachers about their self-efficacy can affect their actual performance in art (Garvis & Pendergast, 2011). Research indicates that there is a relationship between teachers' knowledge and skills in the field of art as well as their interest in art and self-efficacy perceptions. Similar with the previous findings of research, it is concluded that the preschool teachers' curiosity and interest in art had positive effect on teachers' high self-efficacy perceptions of providing artistic and aesthetics values.

Based on the findings of this research, following suggestions were developed to improve the self-efficacy perceptions of preschool teachers in order to provide artistic and aesthetic values.

- The content of courses related to art and aesthetics in preschool education program can be enriched and it can be ensured that prospective teachers are able to acquire skills in organizing art activities.
- Within the scope of continuous professional development, preschool teachers in the field should be encouraged by school administrators to visit art exhibits, engage in art, participate in art activities, go to art trainings etc.
- Appropriate practices of preschool teachers in the field related to art practices can be shared with other teachers.
- In preschool education, teachers' competencies and barriers related to art and aesthetics education can be determined by making more in-depth studies on art and aesthetics education of teachers.

## İLİTAM Öğrencilerinin Bu Programı Seçme Nedenleri ve Karşılaştıkları Sorunlar: Fırat Üniversitesi Örneği

The Reasons Why Students Prefer the Program of Distance Learning Bachelor Degree Completion in Theology (İLİTAM) and The Problems They Face: A Case Study of Fırat University

Tuncay KARATEKE, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi.

Fırat Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Türkiye.

tkarateke@firat.edu.tr

<http://orcid.org/0000-0002-0061-1405>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

### Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received Date:** 18.10.2019

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 14.02.2020

**Yayın Tarihi / Published Date:** 25.06.2020

**Tr/En:** Tr

**İntihal / Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

**Atıf/Citation:** Karateke, T. (2020). İLİTAM öğrencilerinin bu programı seçme nedenleri ve karşılaştıkları sorunlar: Fırat üniversitesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (39), s.235-262. <https://doi.org/10.34234/ded.634501>

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, İlahiyat Fakültesi İLİTAM programında öğrenim gören öğrencilerin bu programı tercih etme nedenlerini ve karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yönteminin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Nicel kısmında betimsel tarama araştırması, nitel kısmında ise durum çalışması tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 öğretim yılının sonunda Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İLİTAM programında öğrenim gören 370 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri 25 maddeden oluşan 5'li Likert maddeleri ve 6 yarı yapılandırılmış açık uçlu sorudan oluşan anket formu ile toplanmıştır. Anket formundaki öğrencilere ait demografik bilgiler ve Likert türündeki sorular SPSS programında betimsel istatistik yöntemlerinden frekans, yüzde ve aritmetik ortalama alınarak analiz edilmiştir. Açık uçlu soruya verilen cevaplar ise içerik analizi yöntemiyle kategorik hale getirilerek analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre İLİTAM programının ön plana çıkan tercih nedenleri şunlardır; din ile ilgili konularda bilgi sahibi olmak, mesleğimle ilgili konularda kendimi geliştirmek, inancım ile ilgili daha geniş bilgi sahibi olmak. İLİTAM programında öğrenim gören öğrencilerin ders materyalleri, öğretim üyeleri, sınav uygulamalarıyla ilgili sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Din eğitimi, İlahiyat Fakültesi, İLİTAM öğrencileri, Tercih nedenleri, Sorunlar.

&

**Abstract:** The aim of this study is to determine the reasons why Students Prefer ILITAM program and the problems they face. The research was designed with a mixed method, which used both quantitative and qualitative research methods. The descriptive survey research was used for the quantitative part of the study and the case research was used for the qualitative part. The sampling of research consists of 370 students who received their education in ILITAM program of The Faculty of Theology in Fırat University at the end of 2018-2019. The data of study was collected with survey forms which were consisted the five-point Likert type question including 25 items and 6 semi-structured questions open-end. The Likert-type questions were analyzed as the frequency, percentage and arithmetic mean of the descriptive statistical methods were received in SPSS program. The answers for the open-ended question were answered as they were categorized with the content analysis method. According to the obtained findings, the highest preference reasons for ILITAM are respectively to have

a knowledge on the subjects related to the religion, to develop oneself on the subject related his/her occupation, to have more extensive knowledge on the belief. It was determined that the students who received the Education in ILITAM faced problems related to the course materials, academic staff, exam implementations.

**Keywords:** Religious education, Faculty of Theology, Students of ILITAM, Preference reasons, Problems.

(The Extended Abstract is at the end of the article)

## **Giriş**

Günümüzde değişen ve gelişen iletişim teknolojileri, toplumun farklı kurumlarında olduğu gibi eğitim kurumlarında da bazı değişimlerin yaşanmasına neden olmaktadır. Bu değişimlerden biri de yükseköğretimde uygulanan uzaktan eğitim modelidir.

Uzaktan eğitimle ilgili birçok tanım yapılmakla birlikte en genel anlamda şu şekilde tanımlanmaktadır:

Kaynak ile alıcıların öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük bir bölümünde birbirlerinden ayrı (uzak) ortamlarda bulunduğu, alıcılarına ‘öğretim yaşı, amaçları, zamanı, yeri ve yöntemi’ vb. açıdan ‘bireysellik’, ‘esneklik’ ve ‘bağımsızlık’ olanağı tanıyan, öğrenme-öğretme süreçlerinde; yazılı ve basılı materyaller, işitsel araçlar (telefon-radyo, görsel-işitsel teknolojiler (televizyon, video) ve yüz yüze eğitim (akademik danışmanlık) gibi materyal, araç, teknoloji ve yöntemlerin kullanıldığı, kaynak ile alıcılar arasındaki iletişimin ve etkileşimin ise televizyona ve bilgisayara dayalı tümdeşik teknolojilerle sağlandığı planlı ve sistematik bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır (Uşun, 2006, s. 7-8).

Kısaca klasik eğitim sistemindeki gibi hoca ile öğrencinin zaman ve mekân bağımlılığının olmadığı, teknolojik imkânlar kullanılarak yapılan eğitimdir.

Uzaktan eğitimin başlangıç tarihi 1720’lere kadar götürülmekle birlikte, düzenli ve sistemli bir şekilde uygulanmasının 1840’lı yıllarda İngiltere’de doğduğu belirtilmektedir. Uzaktan eğitim Türkiye’de 1960’lı yıllardan itibaren uygulanmaya başlamıştır. Sistemli bir şekilde yürütülmesi ise 1982 yılında Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi (AÜAÖF) ile olmuştur (Altaş, 2018, s. 211; Kaymakcan, Meydan, Telli ve Cevherli, 2013, s. 73).

Son yıllarda gelişen eğitim teknolojilerinin sunduğu imkânlar, yüksek din öğretiminde de bazı değişimlere neden olmuştur. Gelişen teknolojik imkânlar, İlahiyat alanındaki bilimsel ve akademik birikimi, geniş kitlelere yayma düşüncesini doğurmuştur. Bu düşünce Yükseköğretimde uzaktan eğitim yoluyla İlahiyat Lisans tamamlama programının oluşmasına neden olmuştur. Böylece ilahiyat önlisans mezunu öğrencilere, 2 yıl daha uzakta eğitim verilerek 4 yıllık bir fakülte mezunu olmak imkânı oluşturulmuştur.

Türkiye’de ilk İLİTAM programı 2005-2006 öğretim yılında Ankara’da başlamıştır (Altaş, 2018, s. 211; Genç, 2017). Daha sonra farklı üniversitelerde (Sakarya, Atatürk, İstanbul, İnönü, Sivas Cumhuriyet, Dicle, Dokuz Eylül, Fırat, Ondokuz Mayıs, Amasya, Bayburt, Bolu Abant İzzet Baysal, Kahraman Maraş Sütçü İmam, Kastamonu, Kocaeli) açılarak toplam sayısı 16’ya (Yükseköğretim Kurumu, İlahiyat Lisans Tamamlama, 2019) ulaşmıştır. 2018-2019 öğretim yılı YÖK istatistiklerine göre İlahiyat Fakültelerinin lisans uzaktan eğitim programlarında 7380 erkek ve 12449 kız olmak üzere toplam 19829 öğrenci öğrenim görmektedir (Yükseköğretim İstatistikleri, 2019).

İlahiyat önlisans programı veya İlahiyat Meslek Yüksekokulu mezunları ya da bir İlahiyat Lisans programının ilk iki yılını tamamlayarak sosyal bilimler önlisans diploması almış olanlar İLİTAM programına başvurabilmektedir (Kaymakcan ve diğerleri, 2013, s. 74). Programa geçebilmek için öğrencilerden Dikey Geçiş Sınavında (DGS) başarılı olmaları istenmektedir. 2014 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’na 6569 sayılı Kanunla eklenen Geçici 69’uncu madde ile sağlık alanında ön lisans diploması olanlara verilen sınavsız lisans tamamlama hakkı,<sup>1</sup> 09.05. 2018 tarihli ve 7141 sayılı Kanun ile 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’na eklenen geçici 77. Maddesi<sup>2</sup> ile İlahiyat önlisans programından mezun olanlara da verilmiştir. İlahiyat önlisans puanına göre İLİTAM programına geçme hakkı bu madde ile İlahiyat önlisans programından mezun olanlara, İlahiyat Fakültesi ve aynı programı uygulayan fakültelerde, li-

1 Geçici Madde 69: “Bu maddenin yürürlüğe girdiği tarih itibarıyla sağlık alanında ön lisans diploması alanlardan ebelik ve hemşirelik programlarından mezun olanlara kendi alanlarında, diğerlerine ise Yükseköğretim Kurulunun belirleyeceği, ebelik ve hemşirelik programları dışındaki ilişkili alanlarda lisans tamamlama eğitimi yapılır. Bu eğitimler, Yükseköğretim kurulunun belirleyeceği alanlarda uzaktan eğitim yöntemleri ile verilebilir. Uygulama eğitimleri için Sağlık Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu işbirliği yapar. Bu eğitimlerin usul ve esasları Yükseköğretim Kurulunca belirlenir.” İlgili maddeye dayandırılarak hazırlanan Usul ve Esaslara göre sağlık önlisans mezunları, önlisans mezuniyet not ortalamalarının 2 katı alınarak hesaplanan puan ile lisans tamamlama programlarına yerleştirilmektedirler. Geniş bilgi için bakınız, “Sağlık Önlisans Mezunlarının Sağlık Lisans Tamamlamalarına İlişkin Usul ve Esaslar”, t.y).

2 Madde 77: Bu maddenin yürürlüğe girdiği tarih itibarıyla ilahiyat önlisans programından mezun olanlara ilahiyat fakültesi ve aynı programı uygulayan fakültelerde, eşdeğer alanlarda lisans tamamlama eğitimi yapılır. Bu eğitimin usul ve esasları ile her yıl tahsil edilecek kontenjanlar Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenir.

sans tamamlama hakkı verilmiştir. 2018-2019 ve 2019-2020 öğretim yıllarında İLİTAM programlarına Dikey Geçiş Sınavı (DGS) ile birlikte sınavsız olarak öğrenci alınmıştır. Fakat bir grup milletvekili İlahiyat önlisans mezunları için çıkarılan kanunun anayasaya aykırı olduğu gerekçe gösterilerek, Anayasa Mahkemesi'ne başvurmuştur. Anayasa Mahkemesi ilgili maddeyi “anayasaya aykırı” olduğu gerekçesiyle iptal etmiştir (İptali İstenen Kanun Hükümleri, 2019). Böylece İLİTAM programına sınavsız öğrenci alımı durdurulmuştur. Sınavla öğrenci alımı ise devam etmektedir.

İLİTAM programını başarı ile tamamlayan öğrencilere “İlahiyat Lisans Diploması” verilmektedir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı “Sağlık ve İlahiyat Alanlarında Lisans Tamamlama Diploma” konulu 11.10.2018 tarihli toplantısında İLİTAM programdan mezun olan öğrencilerin diplomalarına “7141 Sayılı Kanun Uyarınca İlahiyat Lisans Tamamlama Programından Mezun Olmuştur” ibaresinin konulmasına karar vermiştir.

İLİTAM ders programları 2011-2012 öğretim yılında İlahiyat önlisans programları ile uyumlu hale getirilmiştir. Yapılan değişiklikle İLİTAM, ilahiyat programlarının, önlisansda yer almayan, üçüncü ve dördüncü sınıf derslerini içeren dört dönemlik bir lisans tamamlama programına dönüştürülmüştür (Kaymakcan ve diğerleri, 2013, 74). İLİTAM programlarında dört yarıyıldaki üniversitelere göre kısmi farklılıklar olmakla birlikte toplamda 80 kredi ders alınmaktadır. 80 kredinin yaklaşık %65'i Temel İslam Bilimleri (Kur'an, Arapça, Sistemik Kelam, Fıkıh Usulü, İslam Hukuku, Hadis Metinleri, Tasavvuf, Tefsir vb.), %25'i Felsefe ve Din Bilimleri (Felsefe Tarihi, İslam Felsefesi, İslam Ahlak Felsefesi, Din Felsefesi, Mantık, Dinler Tarihi), %8'i İslam Tarihi ve %2'si de Osmanlı Türkçesi dersine yer verilmektedir (Kaymakcan ve diğerleri, 2013, 97).

Uzaktan eğitim önceleri kısıtlı koşullarda, eğitimde fırsat eşitliği sağlamak ve vatandaşların öğretim ihtiyaçlarını kısmen karşılamak için başvuru olan bir yöntem olarak görülürken, günümüzde sahip olduğu esneklik, güçlü teknolojik altyapısı, program çeşitliliği, yenilikçi öğretim yaklaşımları ile (Fırat, 2016) yüksek din öğretiminde de hızla yaygınlaşmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde, Türkiye için yeni bir uygulama olan İLİTAM programıyla ilgili akademik çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Bu konuda yapılan ilk çalışmalardan olan Birici'nin (2010) yaptığı yüksek lisans çalışmasında, uzaktan eğitimin yüksek din öğretiminde kullanılabilirliğinin ve ne ölçüde başarılı olabileceğinin tespiti ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada, İlahiyat eğitiminin uzaktan eğitim yoluyla uygulanabileceği sonu-

cuna varılmıştır. Kılıç (2010) yaptığı yüksek lisans çalışmasında ise Ankara Üniversitesi İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) programında kullanılan eş zamanlı ve eş zamansız uzaktan eğitim ortamlarında gerçekleşen etkileşimlerin Yapısal Etkileşim Çözümlemesi (ESA) yöntemi ile çözümlemesi yapmıştır. Çalışmada, çevrimiçi etkileşim ortamlarının öğretim elamanı ve öğrenci rollerinde değişime neden olduğu sonucuna varılmıştır. Kaymakcan ve diğerleri (2013) yaptığı çalışmada ise yüksek din eğitimi veren İLİTAM programında görev alan öğretim elemanlarının ve öğrencilerin programın fonksiyonlarına ve uygulama süreçlerine yönelik algıları tespit edilmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada, öğrencilerin öğretim elemanlarının uzaktan eğitim yeterliklerini yeterli bulmadıkları, program içerisinden uygulamaya dönük derslerin çıkarılmasını onaylamadıkları anlaşılmıştır. Yine İLİTAM öğrencilerinin büyük bir kısmının ise bu programda okumaktan tatmin olmadıkları görülmüştür. Kaymakcan, Meydan, Telli, Cevherli (2014) tarafından yapılan bir başka çalışmada da, İLİTAM programı özelinde uzaktan yüksek din eğitiminin fonksiyonları, imkânı ve örgün ilahiyat eğitimine oranla verimliliği araştırılmıştır. Araştırma sonunda, İLİTAM programından mezun olan öğrencilerin örnekleme yer alan öğrenci ve öğretim elemanı tarafından İlahiyat mezunlarına göre daha az yeterli görüldükleri, uzaktan yüksek din eğitiminin geleneksel eğitime göre ikincil kabul edildiği tespit edilmiştir. Altaş (2016) ise Türkiye’de Dini Yükseköğretim alanında uzaktan eğitimle ilgili algı sorunları ve İLİTAM uygulamalarını araştırmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırma sonunda öğrencilerin %39,5’i yüz yüze eğitim imkânı olsa bile İLİTAM programını tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Arslan ve Korkmaz (2019) ise İLİTAM öğrencilerinin etkileşim kaygılarını ve uzaktan eğitime dönük tutumlarını incelemişlerdir. Araştırmada İLİTAM öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutum düzeylerinin yüksek olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmaların yanında İLİTAM programının ilahiyat eğitiminin kalitesini olumsuz etkilediği gerekçesiyle kapatılması gerektiği de ilgili literatürde dikkat çekilen bir başka noktadır (Köylü, 2013).

İLİTAM programları yaygınlaşmakta ve öğrenci sayıları giderek artmaktadır. Bu programda öğrenim gören öğrencilerin bu programı neden tercih ettikleri ve bu programda öğrenim görürken karşılaştıkları problemlerin tespiti ile ilgili bizim tespit ettiğimiz bir çalışma yapılmamıştır. Bu çalışma ile ilgili literatüre ve bu programın geliştirilmesine katkı sağlanması umulmaktadır.

Bu çerçevede bu araştırmanın amacı, İLİTAM programında öğrenim gören öğrencilerin İLİTAM programını tercih etme nedenlerini ve karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.



- İLİTAM programında öğrenim gören öğrencilerin bu programı tercih etme nedenleri nelerdir?
- İLİTAM programında öğrenim gören öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Farklı ölçütler temel alınarak sınıflandırılan araştırmalar, son yıllarda yerli ve yabancı literatürde nicel ve nitel olarak sınıflandırılmaktadır (Karasar, 2016, s. 44). Temel aldıkları felsefeye, bakış açısına göre farklılaşan bu araştırma yöntemlerinden nicel araştırma yöntemi, pozitif bilim anlayışına dayanırken, nitel araştırma yöntemi ise yorumlayıcı, post pozitivist ve post modern bilim anlayışına dayanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012, s. 12). Nicel araştırma, tarama, korelasyonel, nedensel karşılaştırma, deneysel, tek denekli ve meta-analiz çalışmalarından oluşmaktadır. Nitel araştırma ise, etnografik, tarihi, eylem, olgubilim, kuram oluşturma, durum ve anlatı araştırmalarından oluşmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, s. 14-22). Bu araştırmanın amacına uygun olarak, öğrencilerin İLİTAM programını tercih nedenlerinin belirlenmesinde kapalı uçlu soruları (nicel) ve öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik açık uçlu soruları (nitel) içeren karma yöntem tercih edilmiştir (Creswell, 2009, s. 205). Araştırmanın nicel kısmı betimsel tarama araştırması olarak yapılandırılmıştır. Tarama araştırması geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2016, s. 109; Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, s. 14). Nitel yöntemin kullanıldığı bölüm de ise durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ve olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma desenidir (Yin, 2009, s. 8-10). Eğitim bilimlerinde durum çalışması, problemlerin belirlenmesi ve açıklanmasında, araştırılan konunun alt boyutlarının betimlenerek ortaya konmasında kullanılmaktadır (Merriam, 1998, s. 34, 38). Bu araştırma nitel ve nicel verileri toplamayı amaçladığından, her iki yöntemin birlikte kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir.

## **Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma evreni (Karasar, 2016, s. 147), Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlahiyat Lisans Tamamlama Programı'nda öğrenim gören öğrencilerdir. Araştırmanın yapıldığı 2018-2019 öğretim yılında Fırat Üniversitesi İLİTAM programında 486 erkek, 642 kadın olmak üzere toplam 1128 öğrenci (YÖK, 2019) bulunmaktadır. Bu öğrencilerden gönüllü olarak çalışmaya katılan 370 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

## **Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi**

Araştırmada, öğrencilerin İLİTAM programını neden tercih ettikleri ve bu programda öğrenimleri sürecinde karşılaştıkları problemleri belirlemek amacıyla 5'li derecelendirmeli Likert tipi 25 madde ve 6 yarı yapılandırılmış açık uçlu soru hazırlanmıştır. Araştırma soruları hazırlanmadan önce alan yazında yapılan çalışmaların incelenmesi araştırmanın kalitesini arttıracığından (Sevinç, 2011, s. 252), öncelikle ilgili literatürdeki çalışmalar (Altaş, 2016; Kaymakcan ve diğerleri, 2013; Gümüş ve Fırat, 2016) incelenmiştir. İnceleme sonucunda oluşturulan veri toplama aracının görünüş ve kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, alan uzmanlarının görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Araştırmaya katılan bir Profesör ve bir Dr. Öğretim Üyesi alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Ayrıca oluşturulan soruların anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek için 15 İLİTAM öğrencisine bir pilot uygulama yapılmıştır. Alan uzmanlarının ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda 23 maddeden oluşan Likert tipi anket maddeleri 25 maddeye çıkarılmıştır. Öğrencilerin özelliklerinin yer aldığı birinci bölüm, 25 maddeden oluşan Likert tipi maddelerinin (nicel) yer aldığı ikinci bölüm ve 6 açık uçlu (nitel) sorunun yer aldığı üçüncü bölümden oluşan veri toplama aracı son şekli verilmiştir.

Öğrencilerin İLİTAM programını tercih etme nedenlerini belirten ifadeler "Hiç katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum" şeklinde 5'li derecelendirmeli yapıda hazırlanmıştır. Ankette yer alan maddelerin her biri öğrencilerin tercih nedenini belirlemeye yönelik olduğundan maddeler tek tek ortalamaları alınarak betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu nedenle veri toplama aracının yapı geçerliliği kapsamında faktör yapısı incelemeye toplam puan alma yoluna gidilmemiş, ayrıca iç tutarlılık açısından güvenirlik analizi yapılmamıştır.

Araştırmanın nitel bölümü ise ilgili literatür dikkate alınarak “ders materyalleri”, “öğretim üyeleri”, “sınav sistemi”, “öğrenme yönetim sistemi (ALMS)”, “dersler” ve “bunların dışındaki” sorunları belirlemeyi amaçlayan açık uçlu sorular yarı yapılandırılmış olarak hazırlanmıştır. Bu sorular şunlardır: ders materyalleri ile ilgili karşılaştığımız sorunlar nelerdir?, öğretim üyeleriyle ilgili karşılaştığımız sorunlar nelerdir?, sınav sistemi ile ilgili karşılaştığımız sorunlar nelerdir?, sanal sınıf/canlı derslerde karşılaştığımız sorunlar nelerdir?, derslerle (ders içerikleri, işlenen konular vb.) ilgili karşılaştığımız sorunlar nelerdir?, bunların dışında karşılaştığımız sorunlar nelerdir?

Araştırmada elde edilen nicel veriler, SPSS programında betimsel istatistik yöntemlerinden frekans (f), yüzde (%) ve ortalama ( $\bar{x}$ ) alınarak analiz edilmiştir. Araştırmanın birinci problemi kapsamında elde edilen nicel veriler ortalama değerler kullanılarak betimlenmiştir. Ortalaması alınan maddelere “Hiç katılmıyorum” seçeneğine 1, “Katılmıyorum” seçeneğine 2, “Kararsızım” seçeneğine 3, “Katılıyorum” seçeneğine 4, “Tamamen Katılıyorum” seçeneğine 5 puan verilmiştir. Ortalama puanlar yorumlanırken 1.00-1.79 arası hiç katılmadığı, 1.80-2.59 katılmadığı, 2.60-3.39 kararsızım, 3.40-4.19 katılıyorum, 4.20-5.00 tamamen katılıyorum aralık değerleri dikkate alınmıştır. Nitel verilerin toplandığı veriler ise “metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012) olan içerik analizi ile yapılmıştır. Araştırmanın amacı çerçevesinde kodlanan verilerden hareketle temalar oluşturulmuştur. Her bir temaya ilgili örnek öğrenci görüşü sunulmuştur. Alıntı yapılan öğrenciyi belirlemek için, kız öğrenci için “K”, erkek öğrenci için “E”, anket formları için “1, 2, 3,...370 gibi kodlar kullanılmıştır. Örneğin 66. anket formunu dolduran kız öğrenciden yapılan alıntı için “66-KÖ” şeklinde bir kod kullanılmıştır.

Fırat Üniversitesinde yapılacak çalışmalarda etik kurul onayı gerektiğinden (Fırat Üniversitesi, 2019) veri toplama aracı öğrencilere uygulamadan önce çalışmanın etik olup olmadığını belirlemek için Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun onayı<sup>3</sup> ve İlahiyat Fakültesi Dekanlığından<sup>4</sup> gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra anket formları araştırmacı tarafından her bir öğrenciye gerekli açıklama yapılarak uygulanmıştır.

3 Evrak Tarih ve Kayıt Sayısı: 11/06/2019-332269

4 Evrak Tarih ve Kayıt Sayısı: 13/06/2019-332711

## Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin özellikler, İLİTAM programını tercih etme nedenleri ve öğrenim görürken karşılaştıkları sorunlar yer almaktadır.

### Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Özellikler

Araştırma örneklemini oluşturan İLİTAM öğrencilerinin cinsiyet, sınıf, kayıt durumu, çalışma durumu, çalıştığı kurum ve doğdukları kuşaklara ait dağılımları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Demografik Özellikler	f	%	
Cinsiyet	Kadın	220	59,5
	Erkek	150	40,5
Sınıf	3. Sınıf	193	52,2
	4. Sınıf	177	47,8
Kayıt	Sınavsız	66	17,8
	Dikey geçiş sınavı (DGS)	304	82,2
Çalışma Durumu	Çalışıyorum	234	63,2
	Çalışmıyorum	136	36,8
Çalıştığı Kurum	Diyanet İşleri Başkanlığı	155	66,3
	Diğer	79	33,7
Kuşak	1925-1945 Geleneksel Kuşak	2	0,5
	1946-1964 Bebek Patlaması Kuşağı	1	0,3
	1965-1980 X Kuşağı	101	27,3
	1981-1999 Y Kuşağı	266	71,9
<b>Toplam</b>	<b>370</b>	<b>100</b>	

Araştırmaya katılan İLİTAM öğrencilerinin %59,5'i kadın, %40,5'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %52,2'si 3. sınıf, %47,8'i 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin %82,2'si Dikey Geçiş Sınavı (DGS), %17,8'i ise sınavsız geçiş ile İLİTAM programına yerleşmiştir. Ayrıca örneklemi oluşturan öğrencilerin %63,2'si çalıştığını ifade ederken, %36,8'i çalışmadığını belirtmiştir. Çalışan öğrencilerden (234) %66,3'ü Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde, %33,7'si ise farklı yerlerde çalışmaktadır. Tabloda görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %71,9'u Y kuşağında, %27,3'ü ise X kuşağında yer almaktadır.

### Öğrencilerin İLİTAM Programını Seçme Nedenleri

İLİTAM öğrencilerinin İLİTAM programlarını tercih nedenlerini belirlemek amacıyla oluşturulan 25 çoktan seçmeli ve 5'li Likert tipi ifadelerle verilen ce-

vapların analizi sonucunda her bir maddeye ait puanların ortalamaları Tablo 2’de sunulmuştur. Bu maddelerden bir tanesi (20) erkek öğrencileri, bir tanesi de sınavsız geçiş ile gelen öğrencileri (21) ilgilendirdiğinden ayrıca analiz edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin verdikleri cevapların bazı değişkenler açısından farklılıklara ait sonuçları tablonun altında metin olarak verilmiştir.

**Tablo 2:** İLİTAM Programının Seçilme Nedenlerinin Aldıkları Ortalama Puanlar

Maddeler	Ortalama ( $\bar{x}$ )
1. Zaman esnekliği sağladığı için,	3,60
2. Mekân esnekliği sağladığı için,	3,49
3. İşimden dolayı örgün okuyamadığım için	3,69
4. Dört yıllık bir üniversite diploması almak için	3,21
5. Mesleğimle ilgili konularda kendimi geliştirmek için	4,27
6. Mesleğimde yükselmek için	3,99
7. Din ile ilgili konularda bilgi sahibi olmak için	4,37
8. İkinci bir üniversite diploması almak için	2,41
9. Lisans tamamlamak için	3,96
10. İnancım ile ilgili daha geniş bilgi sahibi olmak için	4,23
11. Din ile ilgili bir alanda meslek sahibi olmak için	3,75
12. Yaşımdan dolayı yüz yüze eğitim almaktan çekindiğim için	1,88
13. Cinsiyetimden dolayı örgün eğitime gitmek istemediğim için	1,74
14. Uzaktan eğitim okuyanlar tavsiye ettiği için	2,19
15. Ailemle ilgili sorumluluklarım yüz yüze eğitim almamı zorlaştırdığı için	3,18
16. Yüz yüze öğretime yeterli maddi kaynağım olmadığı için	2,21
17. Sosyal bir çevre edinmek için	1,97
18. Hayatıma bir farklılık getirmek için	2,42
19. Üniversiteye giriş puanım yüz yüze eğitim programlarına yetmediği için	1,70
20. Askerliğimi tecil ettirmek için <sup>5</sup>	1,54
21. Sınavsız geçiş hakkı verildiği için <sup>6</sup>	3,16
22. Uzaktan eğitim görmek daha kolay olduğu için	1,98
23. Ailem yüz yüze eğitime izin vermediği için	1,77
24. Örgün eğitim daha uzun zaman aldığı için	2,10
25. Daha önce üniversite okuma fırsatım olmadığı için	2,86

Maddelerin aldığı ortalamalar incelendiğinde en yüksek tercih nedenlerinin sırasıyla “din ile ilgili konularda bilgi sahibi olmak için” ( $\bar{x} = 4,37$ ), “mesleğimle ilgili konularda kendimi geliştirmek için” ( $\bar{x} = 4,27$ ), “inancım ile ilgili daha geniş bilgi sahibi olmak için” ( $\bar{x} = 4,23$ ), “mesleğimde yükselmek için” ( $\bar{x} = 3,99$ ), “lisans tamamlamak için” ( $\bar{x} = 3,96$ ), “din ile ilgili bir alanda meslek

5 Türkiye’de kadınlar askere alınmadığından bu madde de sadece erkeklerin ortalaması alınmıştır.

6 Bu maddede sadece sınavsız geçiş ile gelen öğrencilerin ortalaması alınmıştır.

sahibi olmak için" ( $\bar{x} = 3,75$ ), "işimden dolayı örgün okuyamadığım için" ( $\bar{x} = 3,69$ ), "zaman esnekliği sağladığı için" ( $\bar{x} = 3,60$ ), "mekan esnekliği sağladığı için" ( $\bar{x} = 3,49$ ) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2'de de görüldüğü gibi İLİTAM programının tercih edilme nedenlerinden en düşük ortalamaya sahip maddeler askerliği tecil ettirmek ( $\bar{x} = 1,54$ ), üniversiteye giriş puanım yüz yüze eğitim programına yetmediği için ( $\bar{x} = 1,70$ ) ve cinsiyetimden dolayı örgün eğitime gitmek istemediğim için ( $\bar{x} = 1,74$ ) maddeleridir. Bu maddelerin dışında düşük ortalamaya sahip maddeler sırasıyla yaşından dolayı yüz yüze eğitim almaktan çekindiğim için ( $\bar{x} = 1,88$ ), sosyal bir çevre edinmek için ( $\bar{x} = 1,97$ ), uzaktan eğitim görmek daha kolay olduğu için ( $\bar{x} = 1,98$ ), uzaktan eğitim okuyanlar tavsiye ettiği için ( $\bar{x} = 2,19$ ), hayatıma bir farklılık getirmek için ( $\bar{x} = 2,42$ ), ikinci bir üniversite diploması almak için ( $\bar{x} = 2,41$ ) maddeleridir.

Bu bulgulara göre İLİTAM programının tercih edilmesinde ön plana çıkan unsurların din eğitimi, meslek ve programın zaman ve mekân esnekliği gibi avantajlarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Ayrıca askerlik, cinsiyet, üniversite puanının İLİTAM programının seçiminde etkili olmadığı görülmüştür.

Tercih edilme nedenlerine cinsiyet açısından bakıldığında, kadınların ön plana çıkan ilk üç tercih nedeni "din ile ilgili konularda bilgi sahibi olmak için" ( $\bar{x} = 4,50$ ), "inancım ile ilgili daha geniş bilgi sahibi olmak için" ( $\bar{x} = 4,49$ ), "mesleğimle ilgili konularda kendimi geliştirmek için" ( $\bar{x} = 4,32$ ) olduğu görülürken; erkek öğrencilerin ilk üç tercih nedenleri sırasıyla "mesleğimle ilgili konularda kendimi geliştirmek için" ( $\bar{x} = 4,20$ ), "din ile ilgili bir alanda meslek sahibi olmak için" ( $\bar{x} = 4,18$ ), "işimden dolayı örgün okuyamadığım için" ( $\bar{x} = 4,08$ ) maddelerinin olduğu görülmüştür. Kadınların ön plana çıkan tercih nedenlerinde din eğitimi vurgusu varken, erkeklerde meslek ilgili ilgili vurguların ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile erkek öğrencilerin İLİTAM programını tercih etmelerinde öncelikli nedenlerinin mesleklerinde yükselmek veya meslek sahibi olmak olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular kuşaklar arası (X-Y<sup>7</sup>), çalışan-çalışmayan, 3. sınıf - 4. sınıf açısından incelendiğinde ön plana çıkan ilk üç tercih nedenlerinin aynı olduğu görülmüştür. Her üç grupta sıralaması farklı olmakla birlikte, "din ile ilgili konularda bilgi sahibi olmak için", "inancım ile ilgili daha geniş bilgi sahibi olmak için", "mesleğimle ilgili konularda kendimi geliştirmek için" maddele-

7 Araştırmanın örnekleminin tamamına yakını (%99,2) X ve Y kuşağında yer almaktadır. Bu nedenle sadece bu kuşaklarda yer alan katılımcıların cevapları incelenmiş, diğer kuşaklara bakılmamıştır.

rinin ön plana çıktığı görülmüştür. Bu bulgulara göre kuşaklar (X-Y) arasında, çalışan-çalışmayan ve sınıf düzeyi açısından öncelikli tercih nedenlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Diyanet İşleri Başkanlığında çalışıp çalışmama açısından bakıldığında Diyanet İşleri Başkanlığında çalışanlar sırasıyla, “mesleğimle ilgili konularda kendimi geliştirmek için” ( $\bar{x}$  =4,52), “mesleğimde yükselmek için” ( $\bar{x}$  =4,29), “din ile ilgili konularda bilgi sahibi olmak için” ( $\bar{x}$  =4,27) olduğu görülürken; diğer yerlerde çalışanlar sırasıyla “din ile ilgili konularda bilgi sahibi olmak için” ( $\bar{x}$  =4,41), “inancım ile ilgili daha geniş bilgi sahibi olmak için” ( $\bar{x}$  =4,33), “işimden dolayı örgün okuyamadığım için” ( $\bar{x}$  =3,97) olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre Diyanet İşleri Başkanlığında çalışanlarda çalıştığı meslek vurgusu ön plana çıkarken; diğer yerlerde çalışanlarda inanılan dini öğrenme ve çalışma nedeninin ön plana çıktığı anlaşılmaktadır.

Sınavsız geçişle veya DGS ile kayıt yaptıran öğrenciler açısından bakıldığında, sınavsız geçiş ile kayıt yaptıranlar ilk üç tercihlerine bakıldığında sırasıyla “din ile ilgili konularda bilgi sahibi olmak için” ( $\bar{x}$  =4,28), “mesleğimde yükselmek için” ( $\bar{x}$  =4,15), “lisans tamamlamak için” ( $\bar{x}$  =4,12) olduğu görülürken; DGS ile kayıt yaptıranların sırasıyla “din ile ilgili konularda bilgi sahibi olmak için” ( $\bar{x}$  =4,39), “mesleğimle ilgili konularda kendimi geliştirmek için” ( $\bar{x}$  =4,28), “inancım ile ilgili daha geniş bilgi sahibi olmak için” ( $\bar{x}$  =4,26) olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre sınavsız kayıt yaptıranların din ve meslek vurgusunun yanında “lisansı tamamlamak” amaçlarının da ön plana çıktığı görülmektedir.

Elde edilen bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde farklı değişkenlerdeki (cinsiyet, kuşak (X-Y), çalışıp çalışmama, kayıt yaptırma türü ve sınıf) ilk üç tercihte değişmeyen tek nedenin din ile ilgili konularda bilgi elde etmek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre İLİTAM programının tercih edilmesinde en etkili nedenin din eğitimi almak olduğu söylenebilir. Nitekim 25 madde içerisinde en yüksek ortalama din ile ilgili bilgi almak maddesidir.

## **İLİTAM Öğrencilerinin Karşılaştıkları Sorunlar**

Öğrencilerin İLİTAM programında karşılaştıkları sorunları (ders materyalleri, öğretim üyeleri, sınav sistemi, sanal sınıf, canlı ders, ders içerikleri vb.) belirlemek için 6 açık uçlu soru sorulmuştur. İlgili sorulara verilen cevapların analiz edilmesi sonucunda, öğrencilerin 39 farklı sorunla karşılaştıkları görülmüştür. Bu

sorunlar ders materyali, öğretim üyesi, sınavlar, öğrenme yönetim sistem, dersler/ derslerinin işlenişi ve diğer sorunlar olmak üzere 6 kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ait kategoriler Tablo 3'te sunulmuştur.

<b>Tablo 3: İLİTAM Öğrencilerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri</b>		
Kategoriler	f	%
<b>(A) Ders Materyalleriyle İlgili Sorunlar</b>		
1 Derslere ait kitapların olmaması	18	48,6
2 Ders materyallerinin sisteme geç yüklenmesi	85	23,0
3 Konu değerlendirme sorularının olmaması	6	1,6
<b>(B) Öğretim Üyesiyle İlgili Sorunlar</b>		
1 Derste sadece okumaları	67	18,1
2 İlitam öğrencilerini ikinci sınıf görmeleri	64	17,3
3 Sorulara cevap vermemeleri	29	7,8
4 Dersi anlatamamaları	18	4,9
5 Dersleri ciddiye almamaları	15	4,1
6 Hocanın kamealarını kapatmaları	10	2,7
7 Farklı düşünceye sahip olmaları	8	2,2
8 Dersi yapmayacaklarını haber vermemeleri	4	1,1
9 Ek kaynak önermeleri	4	1,1
10 E-maillere cevap vermemeleri	2	0,5
<b>(C) Sınavlarla İlgili Sorunlar</b>		
1 Sınavlarda zaman sorunu	53	14,3
2 Sınavların Ramazan ayında yapılması	47	12,7
3 Sınavda her ders için farklı optik form kullanılması	42	11,4
4 Soru kitapçığının düzensiz hazırlanması	23	6,2
5 Sınav günlerinin birkaç güne yayılması	17	4,6
6 Sınavların kendi şehrimizde yapılmaması	8	2,2
7 Sınavsız öğrenci alınması	8	2,2
8 Kur'an sınavı	7	1,9
9 Vizelerin ev ortamında olması	2	0,5
<b>(D) Öğrenme Yönetim/Uzaktan Eğitim Sistemiyle (ALMS) İlgili Sorunlar</b>		
1 Ders esnasında internet sisteminin kopması	78	21,1
2 Sesin net olmaması	58	15,7
3 Videoların indirilmemesi	2	0,6
<b>(E) Ders/Ders İçeriğiyle İlgili Sorunlar</b>		
1 Konuların detaylı olması	46	12,4
2 Gereksiz derslerin olması	22	5,9
3 Konuların çok olması	16	4,3
4 Görsel kullanılmaması	13	3,5
5 Araçça dersinin zorluğu	6	1,6
6 Dersin sıkıcı olması	3	0,8
<b>(F) Diğer Sorunlar</b>		
1 Kalma yerinin olmaması	20	5,4
2 Diplomalarda İlitam ibaresinin yazılması	15	4,1
3 Formasyonun olmaması	13	3,5
4 Ders zamanı ile işimin çakışması	12	3,2
5 Harç ücretinin yüksek olması	4	1,1



6	Yaz okulunun yüz yüze olması	3	0,8
7	Rehberlik yapılmaması	2	0,5
8	Yüz yüze eğitim sınıflarının küçük olması	1	0,3

**(A) Ders materyalleriyle ilgili sorunlar:** Tablo 3’de görüldüğü gibi İLİTAM öğrencileri, ders materyalleriyle ilgili en çok karşılaştıkları sorunları, derslere ait kitapların olmaması, ders materyallerinin sisteme geç yüklenmesi ve konu değerlendirme sorularının olmaması şeklinde ifade etmişlerdir. Bu soruna ilişkin örnek öğrenci görüşleri şöyledir:

Pdf’ler elimize zamanında geçmiyor. Çalışmalarım o yüzden gecikiyor. Haftalık olduğu için sürekli çıktı almak gerekiyor. Bu durum da beni sinirlendiriyor. Kitap şeklinde olmadığı için notlar dağınık oluyor. Kitap olmasını istiyorum (4-KÖ). Sabit bir kitap olmaması. Pdf’lerin geç yüklenmesi (66-KÖ).

**(B) Öğretim üyesiyle ilgili sorunlar:** Öğretim üyeleriyle ilgili karşılaşılan sorunlar arasında ön plana çıkanlar dersi işlerken sadece okumaları, İLİTAM öğrencilerini ikinci sınıf görmeleri, sorulan sorulara cevap vermemeleri şeklindedir. Bu soruna ilişkin örnek öğrenci görüşleri şöyledir:

Pdf okumak gerekli açıklamaları yapmamak (14-KÖ). Daha az ilgileniyorlar. İkinci plana atıyorlar İlitam öğrencilerini. Pdf okuyup geçiyorlar (258-KÖ). Hepsi olmasa da büyük çoğunluğu uzaktan eğitimi bedavaya geçmek olarak görüyorlar. Bu yüzden (bize de ara ara belirtiyorlar) bize karşı tutumlarının sert olduğunu düşünüyorum (290-KÖ).

**(C) Sınavlarla ilgili sorunlar:** Öğrencilerin sınavlarla ilgili karşılaştıkları sorunlarda öne çıkanlar sınav esnasında zaman sorunu, sınavların Ramazan ayında yapılması ve sınavlarda her ders için farklı optik form kullanılması olarak görülmektedir. Bu soruna ilişkin örnek öğrenci görüşleri şöyledir:

Soru kâğıtları düzensiz ve anlaşılmaz (330-KÖ). Süre yetmiyor özellikle Arapça’ya. Optik formu her ders için ayrı doldurmak çok zaman alıyor (342-KÖ)

**(D) Öğrenme Yönetim Sistemi ilgili sorunlar:** Araştırmaya katılan öğrenciler sistemle ilgili olarak ders esnasında internet sisteminin kopması ve hocaların sesinin net olarak anlaşılmasını sorun olarak belirtmişlerdir. Bu soruna ilişkin örnek öğrenci görüşleri şöyledir:

Canlı derslerde kopukluk olması (340-KÖ). Kopukluk yaşanmakta. Seste bazen sorunlar çıkmakta (331-EÖ).

**(E) Derslerle ilgili sorunlar:** Öğrencilerin derslerle ilgili karşılaştıkları sorunların başında konuların detaylı olması, gereksiz derslerin olması şeklindedir. Bu soruna ilişkin örnek öğrenci görüşleri şöyledir:

Bazı dersler çok detaylı (207-KÖ). Arapça dersleri çok ayrıntılı (98-KÖ). Bazı derslerin geleceğimiz görevlerle pek alakası yok (88-EÖ).

**(F) Diğer sorunlar:** İLİTAM öğrencilerinin zikrettiği diğer sorunlar içerisinde ön plana çıkarılan ise kalma yerinin olmaması, diplomalarda İLİTAM ibaresinin yazılması ve formasyon eğitiminin olmamasıdır.

Barınma (336-EÖ). İlitam dersleri ile birlikte formasyon alamamak (98-KÖ).

Bu bulgulara göre İLİTAM öğrencilerinin öğrenimleri esnasında birçok sorunla (39) karşılaştıkları söylenebilir. Bu sorunlar içerisinde en dikkat çekici olanlar ise ders kitabının olmaması, ders materyallerinin sisteme geç yüklenmesi ve ders esnasında internet sisteminin kopmasının olduğu görülmektedir.

## **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

İlahiyat Fakültesi, İLİTAM programı öğrencilerinin İLİTAM programını tercih etme nedenleri ve karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmaya 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İLİTAM programında öğrenim gören 370 öğrenci katılmıştır.

Katılımcıların ortalama üçte ikisinin çalışan, üçte birinin çalışmayanlar olduğu görülmüştür. Çalışanlar içerisinde ortalama üçte ikisi Diyanet İşleri Başkanlığında çalışmaktadır. Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğu (%71,9) Y kuşağında iken, bir kısmı ise (%27,3) X kuşağında (1965-1980) bireylerden oluşmaktadır. Bu bulgulara göre İLİTAM programı daha çok çalışanlara, çalışanlar içerisinde de Diyanet İşleri Başkanlığında çalışan yetişkin öğrenenlere hitap ettiği söylenebilir. Ayrıca İLİTAM öğrencilerinin büyük bir kısmı Y kuşağında yer almaktadır. Bu kuşakta yer alan bireyler işine eğlence katmayı seven, internet ve teknoloji bağımlısı, iyimser, takım halinde çalışmaktan hoşlanan, eğitim seviyesi yüksek, yeni teknoloji kullanımına yatkın, aynı anda birden çok şeyi yapabilen, sürekli “neden” sorusunu soran kuşaktır. Öğrencilerden bir kısmı ise X kuşağındadır. X kuşağında yer alan bireyler daha iyi kariyer imkânları ararlar, teknolojik devrime denk geldiklerinden zorunlu olarak teknolojiyi kullanırlar, toplumsal sorunlara duyarlı, otoriteye saygılı, kendine güvenleri yüksektir. Kadınların iş hayatına katılması ve az çocuk sahibi olması bu kuşak içindedir (Kılınç, 2017). Büyük çoğunluğu X ve Y kuşağında yer alan uzaktan yüksek din öğretimi öğrencilerinin bu özellikleri dikkate alınarak bir eğitim anlayışı geliştirilmelidir.

Elde edilen bulgulara göre İLİTAM programında öğrenim gören öğrencilerin bu programı tercih nedenlerinin sırasıyla din ile ilgili konularda bilgi sahibi olmak, uğraşılan meslek ile ilgili konularda kendini geliştirmek, inanılan din ile ilgili bilgi sahibi olmak, meslekte yükselmek, lisansı tamamlamak, yüz yüze okuma imkânı bulamamak, zaman esnekliği ve mekân esnekliğinden yararlanmak olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular İLİTAM programının din, inanç ve uğraşılan meslek ile ilgili kendini geliştirmek isteyen yetişkinlere zaman ve mekân esnekliği gibi avantajlar sağlaması nedeniyle tercih edildiğini göstermektedir. Nitekim öğrencilerin “üniversiteye giriş puanım yüz yüze eğitim programlarına yetmediği için” ( $\bar{x} = 1,70$ ) ve “uzaktan eğitim görmek daha kolay olduğu için” ( $\bar{x} = 1,98$ ) maddelerine “katılmıyorum” düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin zaman ve mekân esnekliği gibi avantajların diğer açık öğretim programlarında olmasına rağmen neden İLİTAM programını tercih ettikleri ise uğraşılan meslek ve inanılan din ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. İLİTAM programının tercih edilme nedenleri arasında bir işte çalışma, zaman ve mekân esnekliğinin olması gibi bulgular, açık ve uzaktan eğitim ile ilgili farklı programlar üzerine yapılan çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Gümüş ve Fırat, 2016; Schneller ve Holmberg, 2014). Nitekim Kaymakcan ve diğerleri, (2014) İLİTAM programında öğrenim gören öğrenciler üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin %76,9’u imkânları olsa örgün eğitime gitmek istediklerini belirtmişlerdir. Altaş (2016) yaptığı çalışmada ise “eğer yüz yüze eğitim imkânı bulsaydınız yine de İLİTAM’ı tercih eder miydiniz?” sorusuna öğrencilerin %60,5’i hayır seçeneğini işaretlemişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerin yarıdan fazlası yüz yüze eğitime çeşitli nedenlerle gitme imkânı bulamamaktadır. Öğrencilerin birer yetişkin olmaları ve sosyal hayat içerisinde üstlendikleri farklı rollerin sorumluluklarını yerine getirme zorunluluğu onları uzaktan eğitim almaya yönlendirdiği söylenebilir.

İLİTAM programının, öğrenciler tarafından tercih edilme nedenleri arasında ön plana çıkanların, bazı değişkenler (cinsiyet, sınıf, kayıt şekli, çalışma durumu, kuşak) açısından değişip değişmediği incelenmiştir. Ön plana çıkan tercih nedenleri arasında (ilk üç tercihte) değişmeyen tek maddenin din ile ilgili konularda bilgi sahibi olmak olduğu görülmüştür. Bu da İLİTAM programının tercih edilmesinde en etkili unsurun din eğitimi olduğunu göstermektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin İLİTAM’a yönelmelerinde din eğitimi alma amacı ön plana çıksa da, ilgili literatürde uzaktan eğitim yoluyla din eğitimi vermenin bazı problemleri bulunduğu ifade edilmektedir. İlgili literatürde din gibi duyuşsal ve psiko-motor davranışların ağırlıkta olduğu konuların uzaktan eğitim yoluyla na-

sıl verileceği bir sorun olarak görülmektedir. Örneğin Kur'an-ı Kerim ve Arapça derslerinin verimli bir şekilde nasıl işleneceği; vaaz, hutbe, sure ve duaların nasıl öğretilmesi gibi konular uzaktan din eğitiminin çözülmesi gereken sorunlar arasında (Altaş, 2016; Dağ, 2013; Gül, 2017) zikredilmektedir.

Altaş (2016)'ın yaptığı çalışmada "imkânım olsa da yine İLİTAM programını seçerim" diyen öğrencilerin (%39,5), neden böyle düşündükleri noktasında elde edilen nitel veriler 6 ayrı tema altında toplanmıştır. Bu temalardan biri "yaş" temasıdır. Fakat bu çalışmada sorulan "yaşımdan dolayı yüz yüze eğitim almaktan çekindiğim için ( $\bar{x}=1,88$ )" maddesine verilen cevapların "katılmıyorum" düzeyinde olması, öğrencilerin "yaş" nedeni ile İLİTAM programını tercih etmedikleri anlaşılmaktadır. Bir diğer tema olan "ekonomik sebepler" temasında yer alan çalışıyor olmak ile ilgili sorulan "işimden dolayı örgün okuyamadığım için" maddesine verilen cevapların puan ortalamasına ( $\bar{x}=3,69$ ) katılıyorum seçeneğine denk gelmektedir. Dolayısıyla bu bulgu Altaş'ın (2016) yaptığı çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Bir diğer tema olan "ailevi nedenler" temasıdır. Bu çalışmada sorulan "ailemle ilgili sorumluluklarım yüz yüze eğitim almamı zorlaştırdığı için ( $\bar{x}=3,18$ )" maddesine verilen cevapların ortalamasına göre katılımcılar "kararsız" olarak görünmektedir. Fakat bu maddeye erkek ve kadınlar açısından tek tek bakıldığında, kadınların bu maddeye "katılıyorum" düzeyinde ( $\bar{x}=3,43$ ) cevap verdikleri görülmektedir. Dolayısıyla İLİTAM programında öğrenim gören kadınların ailevi nedenlerle bu programı seçtiklerini belirten bir sonuçtur. Bir başka tema olan "kolay eğitim" ile ilgili bu çalışmada sorulan "uzaktan eğitim görmek daha kolay olduğu için ( $\bar{x}=1,98$ )" sorusuna verilen cevapların "katılmıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Özellikle kadınlarla ilgili olan "çevre baskısı" ve "karma eğitime karşı olmam" temalarına karşılık gelen "cinsiyetimden dolayı yüz yüze eğitime gitmek istemediğim için ( $\bar{x}=1,74$ )," maddesine verilen cevapların düzeyi "hiç katılmıyorum" seçeneğine denk gelmektedir. Bu madde cinsiyet açısından ayrı ayrı bakıldığında erkekler ( $\bar{x}=1,66$ ) "hiç katılmıyorum" derken, kızlar "katılmadığımı" ( $\bar{x}=1,80$ ) ifade etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın cinsiyet ile ilgili bulgularının Altaş (2015; 2016)'ın çalışmasındaki nitel veriler ile örtüşmediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin en fazla karşılaştıkları sorunlardan biri ders materyalleridir. Ders materyalleri içerisinde en önemli sorun ise derslere ait kitapların olmamasıdır (%48,6). Nitekim Kaymakcan ve diğerleri, (2013) yaptıkları çalışmada öğrenciler, başarılarına olumlu etki etme açısından en verimli materyalin kitaplar olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin karşılaştıkları bir diğer sorun ise öğretim üeleriyle ilgilidir. Öğretim üyelerinin canlı derslerde sadece ders materyalindeki yazıyı okumaları, öğrencilerin sordukları sorulara cevap vermemeleri şeklindeki olumsuzluklar, Kaymakcan'ın ve diğerlerinin (2013) yaptığı çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Nitekim ilgili çalışmada öğretim üeleri öğrencilerin gönderdiği e-maillere bakamadıklarını ifade ederken, öğrencilerin yarıdan fazlası da öğrenme ile ilgili problemlerinde hocalardan bekledikleri desteği alamadıklarını, yarıya yakını hocaların konuları güncel ile ilişkilendiremediğini ifade etmişlerdir. Yine aynı çalışmada öğrencilerin ortalamaya yakın bir kısmı (%42,5) hocaların uzaktan eğitim konusunda yeterli olmadığını belirtirken, öğretim üeleri de kendilerinin bu konuda yetersiz olduklarını kabul etmişlerdir. Binici (2010)'nin yaptığı yüksek lisans çalışmasında bu konuya dikkat çekilmektedir. Dolayısıyla uzaktan din eğitiminde öğretim üyelerinden kaynaklı sorunların olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin öğretim üeleriyle ilgili bir diğer sorunu ise öğrencilerin öğretim üeleri tarafından ikinci sınıf olarak görülmesidir. Nitekim öğrencilerden biri bu durumu şöyle ifade etmektedir: *“Hepsi olmasa da büyük çoğunluğu uzaktan eğitimi bedavaya geçmek olarak görüyorlar. Bu yüzden (bize de ara ara belirtiyorlar) bize karşı tutumlarının sert olduğunu düşünüyorum (290-KÖ).* Öğretim üyelerinin hangi davranışlarının ve söylemlerinin öğrenciler tarafından olumsuz şekilde algılandığı bir başka araştırma konusudur. Fakat öğrencilerin öğretim üyelerinin davranışlarını bu şekilde algılamaları, onların İLİTAM'a karşı tutumlarının olumsuz olmasına, dolayısıyla derslerindeki başarılarına da etki edebilir. Nitekim yapılan çalışmalarda İLİTAM öğrencilerinin uzaktan öğretime karşı tutumlarının yüksek olmadığı görülmektedir (Arslan ve Korkmaz, 2019).

Öğrencilerin hocalarla ilgili gördükleri bir başka sorun ise “farklı düşüncede olmaları” şeklindedir. Bu bulgu Altaş (2016)'ın yaptığı çalışmada imkânım olsa dahi İLİTAM programını tercih ederim diyen öğrencilerin (%39,5), “kendi eğitim anlayışını inşa” temasında belirttikleri “ilahiyat eğitiminin katılmadığı bazı düşünceleri empoze etme kaygısı vb.” gerekçeler ile paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin karşılaştıkları bir başka sorun ise ders esnasında internet sisteminin kopması olduğu görülmüştür. Kaymakcan ve diğerleri (2013) yaptığı çalışmada da öğrencilerin internet kullanımıyla ilgili problemler yaşadığı, öğretim üyelerinin ise elektrik ve internet kesintisiyle ilgili sorunlarının olduğunu belirtmişlerdir.

Derslerle ilgili sorunlarda konuların detaylı olması ve gereksiz derslerin olması şeklinde ifade edilmiştir. Kaymakcan ve diğerleri (2013) yaptığı çalışmada öğrencilerin %61,8'i felsefe derslerinin gereğinden fazla olduğunu belirtmiştir. Binici (2010)'nin yaptığı yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin en zor ders olarak felsefeyi gördükleri ve ortalama dörtte birinin felsefe derslerinin çıkarılmasını veya azaltılmasını istedikleri belirlenmiştir. İLİTAM öğrencilerin çoğunluğunun din hizmetlerinde çalışan veya çalışacak olan yetişkinlerden oluşmasına rağmen, bu programda çoğunlukla teorik derslere yer verilmesi, hayata dönük derslere yer verilmemesi tartışmaya açıktır. Nitekim ilgili araştırmalarda öğrenciler eğitim ve rehberliğe yönelik derslerin programdan çıkarılmasına karşı çıktıkları görülmektedir (Kaymakcan ve diğerleri, 2013).

Katılımcıların yaşadıkları bir başka sorun ise sınavlarla ilgilidir. Kaymakcan ve diğerlerinin (2013) yaptığı çalışma da öğrencilerin %38'inin, İLİTAM hocalarının adil ve güvenilir bir ölçme-değerlendirme yapmadığı kanaatinde oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları arasında yer alan "Kur'an sınavı" ile ilgili olumsuzluklar vurgusu başka araştırmalarda da tartışılmaktadır (Dağ, 2013).

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde İLİTAM programında öğrenim gören öğrencilerin bu programı tercih etmelerinde mesleki gelişim ve din eğitiminin etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle İLİTAM programının içeriğindeki derslerin öğrencilerin tercih nedenine uygun olarak gözden geçirilmesinin faydalı olacağı ifade edilebilir. Yine öğrencilerin yaşadıkları sorunlar göz önüne alındığında, uzaktan eğitimin felsefesine uygun materyallerin geliştirilmesi, hocaların uzaktan eğitim formasyonlarının gözden geçirilmesi ve ölçme-değerlendirme sürecinin farklı bir birim tarafından profesyonelce yapılması önerilebilir. Bu çalışmanın özellikle nitel verilerinden hareket ile Türkiye geneli İLİTAM öğrencilerinin sorunları hakkında farklı paydaşları da araştırmaya katarak nicel bir araştırma yapılabilir.

## **Kaynakça**

- Altaş, N. (2015). Uzaktan eğitim ve İLİTAM uygulamalarının geleceği nasıl olmalıdır?. Süleyman Akyürek (Ed.) *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalı? Sorunlar ve Çözümleri* içinde (s. 387-412). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Altaş, N. (2016). Türkiye'de dini Yükseköğretim alanında uzaktan eğitimle ilgili algı sorunları ve İLİTAM uygulamaları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(31), 7-42.
- Altaş, N. (2018). Yüksek Din Öğretiminde Uzaktan Eğitim Uygulamaları: İlitam ve

- Sorunları. Mustafa Köylü (Ed). *Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları* İçinde (s. 209-237). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Arslan, F. ve Korkmaz, Ö. (2019). İLİTAM lisans tamamlama uzaktan eğitim öğrencilerinin etkileşim kaygıları ve uzaktan eğitime dönük tutumları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 12-25.
- Binici, K. (2010). *Uzaktan eğitim ve din öğretiminde bir uygulama örneği: ilahiyat lisans tamamlama (İLİTAM)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (third edition ). ThousandOaks, California: Sage Publications.
- Dağ, M. (2013). İlahiyat lisans tamamlama (İLİTAM) programlarında Kur’an dersi -müfredat, materyal hazırlama ve karşılaşılan sorunlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 17(15), 37-54.
- Fırat Üniversitesi, Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu Çalışma Esasları Hakkında Yönerge (2019, Eylül 23). Erişim adresi: [http://etikkurul.firat.edu.tr/sites/etikkurul.firat.edu.tr/files/g\\_o\\_yonerge.pdf](http://etikkurul.firat.edu.tr/sites/etikkurul.firat.edu.tr/files/g_o_yonerge.pdf)
- Fırat, M. (2016). 21. yüzyılda uzaktan öğretimde paradigma değişimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 6(2), 142-150.
- Genç, M. F. (2017). Avrupa ve Türkiye’de ilahiyat fakülteleri lisans programları. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 13(1), 27-45
- Gül, A. R. (2017). Açıköğretim ilahiyat programları: problemler ve çözüm önerileri. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 21(3), 1905-1940.
- Gümüş, M., ve Fırat, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmenin tercih edilme nedenlerinin belirlenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 158-168.
- İptali İstenen Kanun Hükümleri (2019, Kasım 13). Resmi Gazete (Sayı: 30947). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/11/20191113.pdf>
- Karasar, N., (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaymakcan, R., Meydan, H., Telli, A., Cevherli, K. (2013). Paydaşlara göre ilahiyat lisans tamamlama (İLİTAM) programının değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 71-110.
- Kaymakcan, R., Meydan, H., Telli, A., Cevherli, K. (2014). İlahiyat lisans tamamlama programının verimliliği üzerine olgusal bir araştırma. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(26), 43-62.

- Kılıç, Y. (2010). *Eş zamanlı ve eş zamansız uzaktan eğitim ortamlarındaki çevrim-içi etkileşimlerin yapısal çözümlemesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, H. (2017). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin Anadolun eKampüs öğrenme yönetim sistemine ilişkin görüşlerinin kuşaklar bağlamında incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 104-124.
- Köylü, M. (2013). Türkiye’de yüksek din öğretimi: Nicelik mi nitelik mi?. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 35(35), 21-44.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sağlık Önlisans Mezunlarının Sağlık Lisans Tamamlamalarına İlişkin Usul ve Esaslar (t.y.). Erişim adresi: [https://www.saglikaktuel.com/d/file/saglik\\_lisans\\_tamamlama\\_usul\\_esaslar.pdf](https://www.saglikaktuel.com/d/file/saglik_lisans_tamamlama_usul_esaslar.pdf)
- Schneller, C. ve Holmberg, C. (2014). Distance education in european higher education: The students, International council for open and distance education (2019, Eylül 23). Erişim adresi: <https://static1.squarespace.com/static/5b99664675f9eea7a3ecce82/t/5c7e4af8b208fc99771b9d7e/1551780606067/ideal-report-2-final.pdf>
- Sevinç, B. (2011). Survey araştırması yöntemi. Kaan Böke (Ed.) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (3. Baskı)* İçinde (s. 232-272). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research designand methods* (Fourth edition b.). ThousandOaks, California.
- Yüksek Öğretim Kurum (YÖK). İlahiyat lisans tamamlama. (2019, Ekim 10) Erişim adresi: [https://www.yok.gov.tr/DuyuruBelgeleri/Proje%20Destekleme%20ve%20Geliştirme%20Daire%20Başkanlığı/2019/ilahiyat\\_lisans\\_tamamlama\\_puanlar\\_07082019.pdf](https://www.yok.gov.tr/DuyuruBelgeleri/Proje%20Destekleme%20ve%20Geliştirme%20Daire%20Başkanlığı/2019/ilahiyat_lisans_tamamlama_puanlar_07082019.pdf)
- Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). 2018-2019 Öğrenci İstatistikleri, Öğrenci Sayıları. (2019, Eylül 28) Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr>
- Yükseköğretim Kurumu (YÖK). 2018-2019 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri, Öğrenim Düzeyleri ve Birimlerine Göre öğrenci sayıları. (2019, Eylül 28) Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr>



Extended Abstract

## The Reasons Why Students Prefer the Program of Distance Learning Bachelor Degree Completion in Theology (ILITAM) and The Problems They Face: A Case Study of Fırat University

Tuncay KARATEKE, Corresponding Author, Assistant Professor.

Fırat University, Faculty of Theology.

tkarateke@firat.edu.tr

<http://orcid.org/0000-0002-0061-1405>

**Article Type:** Research Article

<https://doi.org/10.34234/ded.634501>

**Received Date:** 18.10.2019

**Accepted Date:** 14.02.2020

**Published Date:** 25.06.2020

### Introduction

The changing and developing communication technologies have caused some changes that occurred in the different institutions of society among them is the educational institutions. And one reflection of these changes is the distance learning model in the higher education.

The distance learning first came into practice in 1720's, and it is stated that its regular and systematical implementation arose in England in 1840's. The distance education started to be implemented in Turkey as of 1960's. The systematical application of this model initiated by Anadolu University, Open Education Faculty in 1982 (Altaş, 2018, s. 211; Kaymakcan, Meydan, Telli ve Cevherli, 2013, s. 73).

The opportunities of education technologies which have developed in the recent years have also caused some changings in the religion in higher education. The technological advancement, brought the idea of carrying the scientific and academic accumulation in the field of theology to the masses.

This idea brought into existence the distance learning bachelor degree completion program in the higher education. Thus, the the two-year degree graduates of theology was given the opportunity of complete additional two-year education by distance learning, and thus being a four-year faculty graduate has been made possible.

First ILITAM program in Turkey first came into practice in Ankara in 2005-2006 academic year (Altaş, 2018, 211; Genç, 2017). After that, its total number reached to 16 (The Higher Education Council, Theology Undergraduate Completion, 2019) as it was opened in the different universities ( Sakarya, Atatürk, İstanbul, İnönü, Sivas Cumhuriyet, Dicle, Dokuz Eylül, Fırat, Ondokuz Mayıs, Amasya, Bayburt, Bolu, Abant İzzet Baysal, Kahramanmaraş Sütçü İmam, Kastamonu, Kocaeli). According to HEU statistics for 2018-2019 academic year, 19829 students in total, among them 7390 male students and 12449 female students receive their education in the graduate distance education programs of Theology Faculties.

Those graduating from Two-year degree program of theology or vocational school of theology or having two-year degree diploma of social sciences by completing first two years of graduate program of theology can apply to ILITAM program (Kaymakcan et.al. 2013, s. 74).

The course programs of ILITAM were harmonized with the two-year programs of theology in 2011-2012 academic year. After undergoing changes, ILITAM was transformed into the program of completing the four-term graduate degree including the courses of third and fourth grades. Even though there are the partial differences from the regular universities with four semi-terms, 80-credit course is received in total under the programs of ILITAM. Nearly 65% of 80 credits includes The Basic Islam Sciences, 25% of them includes Philosophy and Religious Sciences, 8% of them includes History of Islam and 2% of them includes Ottoman Turkish Language (Kaymakcan et.al. 2013, s. 97).

The programs of ILITAM have become widespread and the number of students has increased gradually. However, when the relevant literature is reviewed, it can be said that the academic studies related to the program of ILITAM, which has been recently launched in Turkey, is not at the sufficient level. The topic of our study that is related to reasons why the students prefer this ILITAM program and what the problems they face in this program has not been studied before. Thus this study expected to contribute to the literature related to this filed and contribute to the development of the program.

Within this context, the research goal is to determine the reasons why the students who are currently enrolled in the program of ILITAM preferred this program and the problems that they have. Answers of the following questions were sought.

- What are the reasons for students who receive their education in the program of ILITAM to prefer this program?
- What are the problems that the students who receive their education in the program of ILITAM?

## **Method**

### **Research Design**

The mixed method that the qualitative and quantitative research methods were used together in the research which was made in terms of determining the reasons why the why the students who are currently enrolled in the program of ILITAM preferred ILITAM program and the problems they had (Creswell, 2009, s. 205).

### **Study Group**

The research was made in 2018-2019 academic year. The study population is the students who receive their education in Firat University, Faculty of Theology, Program of Distance Learning Bachelor Degree Completion in Theology, 370 students in total as 220 of them are female students and 150 of them are male students who were chosen randomly constitute the research sampling.

### **Data Collection and Analysis**

In the research, 25 items in five-rating Likert type and 6 semi-structured open-ended questions were prepared in terms of determining the reasons why the students prefer the program of ILITAM and the problems that they have in the education period in this program. The studies which were made in the literature review were examined before the research questions were prepared. As a result of the review, a survey with three sections was prepared. The first section of data collection tool is dedicated to information about the students. In the second section, there are the Likert-type items (quantitative) which consist of 25 items. In the third section, there are 6 open-ended (qualitative) questions.

The statements which indicate the reasons of students to prefer the program of ILITAM were prepared in five-rating form as “I disagree in any way, I disagree, I’m indecisive, I agree, I definitely agree”. As each of the items in the survey is about determining the reasons behind students’ preference, the items were analyzed in descriptive way as their mean is calculated one-by-one. The answers for the open-ended question were answered as they were categorized with the content analysis method.

The quantitative data which was obtained in the research was analyzed as the frequency (f), percentage (%) and mean ( $\bar{x}$ ) from the descriptive statistic methods in SPSS program were received. The quantitative data which was obtained within the scope of this research’s first problem was described with the use of average values. 1 point for the choice of “I disagree in any way”, 2 points for “I disagree”, 3 points for “I’m indecisive”, 4 points for “I agree” and 5 points were “I definitely agree” were given for the items that their mean was calculated. As the average points were interpreted, the offset values as 1.00-1.79 for “I disagree in any way”, 1.80-2.59 for “I disagree”, 2.60-3.39 for “I’m indecisive”, 3.40-4.19 for “I agree”, 4.20-5.00 for “I definitely agree” were considered. The data that the qualitative data was gathered was made with the content analysis “related to determine the occurrence of certain words or concepts in a cluster including the text or texts”. The themes were prepared from the point of data which was encoded within the framework of research objective. A sample of student’s view related to these themes was presented. The codes such as “F” for female students, “M” for male students, “1,2,3.....370” for the survey forms were used in order to determine the referenced student. For example, a code as “66-FS” was used for the quotation which was made from the female student who filled 66th survey form.

## **Results**

It was seen that two thirds of participants in average are the ones who work and one third of them is nonworkers. For the ones who works, two thirds of them work in The Religious Affairs Administrations. As the great part of the participants in the research (71,9%) is in the generation Y, a part of them (27,3%) consists of the individuals in the generation X (1965-1980). According to these findings, it can be said that ILITAM program appeals mostly to the students who work; especially to the adult learners of who work in The Religious Affairs Administration. Moreover, a great part of ILITAM students is in the generation Y.

According to the findings which were obtained, the reasons why students prefer to receive their education on ILITAM program were determined respectively as; having background information about the subjects related to the religion, to develop oneself about the subjects related to their current occupation, to have an information about the religion, to have career, to finish the undergraduate study, not having a chance for face-to-face learning, benefitting from the time and place flexibility.

It was determined that the students who received the Education in ILITAM had the problems related to the course materials, academic staff, exam implementations.

The most important problems stated by the participants of study are mostly related to the course materials. The most important problem in the course materials is that the books belonging to the course are not available (48,6%).

Another important problem the students face, is about the lecturers. The problems stated about the lecturers are mostly about lecturers' lack of interactions with students, they only read from their notes, they don't answer the questions that the students, they regard ILITAM students as second-class students.

## **Conclusion, Discussion and Recommendations**

The Study conclusions indicate that ILITAM program is preferred as it provides advantages such as the time and place flexibility for the adults who want to improve themselves in religion/belief or occupation. The findings suggest that for student who work the time and place flexibility of the program is among the reasons that ILITAM program is preferred, similar results appear in studies which are made on the different programs about the open and distance learning education (Gümüş ve Fırat, 2016; Schneller ve Holmberg, 2014).

The most important problem faced by the students participating in the research is the lack of course materials (especially coursebook).

When the obtained findings are generally evaluated, it can be said that the occupational development and religious education are the most effective factors behind students' preference of the program. Thus, it can be stated that the content of some courses in ILITAM program are found to be conflicting with the students' preference reasons. Furthermore, when the problems that the students stated are considered, it can be recommended that suitable materials for distance education philosophy should be developed, the teachers' distance education formations must be reviewed and the assessment and evaluation process should be

made by professionals of an independent unit. Depending on the quantitative results of this study a broader qualitative research on the problems that students face, can be made with including all stakeholder all over Turkey.

## Etkili Vatandaşlık Eğitiminde Değerler Eğitimi: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Düşünceleri\*

### Values Education in Effective Citizenship Education: Thoughts of Social Studies Teachers \*\*

Emine KARASU-AVCI, Dr. Öğr. Üyesi.

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.

eavci@kastamonu.edu.tr

<http://orcid.org/0000-0002-3135-2557>

Melike FAİZ, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi.

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.

mfaiz@kastamonu.edu.tr

<http://orcid.org/0000-0001-8070-6086>

Saim TURAN, Araştırma Görevlisi.

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.

turansaim@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-0298-8609>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

#### Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received Date:** 05.12.2019

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 01.04.2020

**Yayın Tarihi / Published Date:** 25.06.2020

**Tr/En:** Tr

**İntihal / Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

**Atf/Citation:** Karasu-Avcı, E., Faiz, M., Turan, S. (2020). Etkili vatandaşlık eğitiminde değerler eğitimi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünceleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (39), s.263-296. <https://doi.org/10.34234/ded.655916>

\* II. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu (ISEOVA II)'da sözlü olarak sunulmuş bildirinin çalışma grubu genişletilmiş halidir.

\*\* This study is an expanded version of the paper presented at the 2nd International Symposium on Education and Values (ISEOVA II).

**Öz:** Etkili vatandaşlık; haklarını bilmek, kullanmak, sorumluluklarının bilincinde olmak, bu sorumlulukları yerine getirmek ve diğer insanların haklarına saygı duymaktır. Değerler de vatandaşlık anlayışının oluşturulmasında toplumsal tutum ve beklentileri yansıtmaktadır. Değerleri benimsemiş bireylere hem etkili vatandaşların yetiştirilmesi hem de toplumsal devamlılık için ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla değerlerin ve Sosyal Bilgiler dersinin etkili vatandaş profiline geliştirilmesinde önemli rolü bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin temel amacının vatandaşlık eğitimi olduğu düşünüldüğünde etkili vatandaş profiline geliştirilmesinde Sosyal Bilgiler dersinin önemli bir ayağı olan değerler ve değerler eğitiminin önemi anlaşılmaktadır. Bu araştırmanın amacı etkili vatandaşlık eğitiminde değerler ve değerler eğitimine yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin düşüncelerini ortaya koymaktır. Araştırma olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veriler elektronik posta yoluyla gönderilen yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Veriler araştırma soruları çerçevesinde betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden elde edilen veriler vatandaşlık ve değerler arasındaki ilişkiyi değerlerin vatandaşlığın şekillenmesine katkı sağladığı; etkili bir vatandaşın vatanseverlik, sorumluluk, dürüstlük, çalışkanlık, bilimsellik, saygı ve eşitlik gibi değerlere sahip olacağı; Sosyal Bilgiler dersinin yine benzer değerlerle etkili vatandaşlık eğitimine katkı sağladığı ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda verilen değerlerin etkili vatandaşlık eğitimi için yeterli olduğu yönündedir.

**Anahtar Kelimeler:** Etkili vatandaşlık, Değerler, Sosyal bilgiler, Öğretmen, Düşünce.

&

**Abstract:** Effective citizenship; is the knowledge of one's rights and how to claim them, being aware of the responsibilities, and how to fulfill these responsibilities and to respect the rights of other people. Values reflect social attitudes and expectations in the formation of citizenship concept. Individuals who embrace values are needed both for the upbringing of effective citizens and for social continuity. Therefore, Social Studies courses have an important role in developing effective citizen profile. The aim of this study is to reveal the Social Studies teachers' opinions about values and values education in terms of effective citizenship education. The research made use of the Phenomenological



design. Study group of the research consist of 19 teachers who is working in various cities of Turkey. The data were obtained through a structured interview form. The data were analyzed by descriptive analysis. As a result of this study, Social Studies teachers explain the relationship between citizenship and values that which values contribute to the formation of citizenship. Teachers also state that Social Studies course contributes to effective citizenship education with similar values and they believe the values given in the Social Studies Curriculum are sufficient for effective citizenship education.

**Keywords:** Effective citizenship, Values, Social studies, Teacher.

(The Extended Abstract is at the end of the article)

## **Giriş**

Vatandaşlık, devletin bireye sunduğu temel hak ve özgürlüklere sahip yasal bir statüdür (Üstel, 2005). Birey ve devlet arasındaki ilişkilerden doğmuş olup, bireyin devlete devletin de bireye karşı sorumluluklarını kapsar (Doğanay, 2005). Vatandaş, toplumsal hak ve sorumlulukları çerçevesinde bilgi sahibi olan, toplumun bugünü ve geleceği ile ilgili konularda fikir sahibi ve karar alma mekanizmalarına aktif olarak katılan kişidir (Demircioğlu, 2008). Vatandaşlık, belirli bir vatana aidiyet duyma ve o vatana ait ortak değerler, yasal düzenlemeler, örf, adetler gibi toplumsal düzenlemelere uyma davranışıdır (Uğurlu, 2011). Vatandaşlık hem bireyin psikolojisi hem de yasal statüsü ile ilgili verileri içermektedir (Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu, 2014). Vatandaşlık genel olarak bir ülkede ikamet etme hakkı, o ülkenin yasalarına göre korunma hakları ve bu haklar dolayısıyla ortaya çıkan sorumluluklara sahip olma olarak ifade edilebilir (Shin ve Bernardz, 2018). Devletlerin anayasalarında da genellikle vatandaşlık, doğum yeri ve nesep esasına göre tanımlanmaktadır (Türkiye Büyük Millet Meclisi Araştırma Merkezi [TBMMAM], 2011). Bu anlamda vatandaşlık hukuki, siyasi ve sosyo-ekonomik boyutları olan çok yönlü bir kavramdır.

Yerleşim yerlerinin kurulmaya başladığı dönemlerden beri toplumların en büyük hedeflerinden birisi toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını özümsemiş bireyler yetiştirmek olmuştur. Çünkü toplumların devamlılığını sağlayabilmek ve toplumdaki ihtiyaçları karşılayabilmek topluma aidiyet duygusuyla bağlanmış bireylerle mümkündür. Vatandaşlık kavramı, toplumsal hayatta farklı şekillerde ele alınmaktadır. Bunlardan birisi de etkili vatandaşlık kavramıdır.

Etkili vatandaşlık; haklarını bilmek, kullanmak, sorumluluklarının bilincinde olmak, bu sorumlulukları yerine getirmek ve diğer insanların haklarına saygı duymaktır. Demokratik toplumlarda bireylerin bilgi, beceri ve değerler boyutunda vatandaşlığın gerektirdiği özelliklere sahip olmasıdır (National Council for the Social Studies [NCSS], 2010). Etkili vatandaş, yaşadığı kültürü benimseyerek onu geliştirmeye çaba harcayan ve bu yolda uğraş veren kişiler olarak tanımlanabilir (Safran, 2008). Correia (2002) etkili vatandaş kavramını, bireylerin diğer bireylere, topluma ve devlete karşı hak ve sorumluluklarını kullanma yetkisine sahip olması olarak açıklamaktadır. Andrews, Cowell, Downe, Martin, Turner (2008) etkili vatandaşlığı topluma uyum sağlama ve demokratik kararlar verebilme olarak ifade etmektedirler. Etkili vatandaş; aktif, üreten, düşünen, sorgulayan, geliştiren ve problem çözme becerilerine sahip (Phillips, 2003; Kan, 2009a); günümüz dünyasına ayak uydurabilen, teknoloji ve dijital okuryazarlığa sahip bireylerdir (Miller 1995; Berson ve Berson 2003). Kısaca etkili vatandaşlık bireyleri toplum hayatına hazırlayan ve toplumsal hayatta rol almasını sağlayan nitelikler olarak düşünülebilir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Ülkenin ve toplumun devamlılığını sağlamak ve toplumsal yapıyı güçlendirerek ileriye götürmek bireyleri ancak ortak amaçlarda birleştirerek ve vatandaşlık bilinci kazandırarak sağlanabilir. Vatandaşlık bilinci ülkenin siyasi yapısını, eğitim sistemini, işyeri verimliliğini, sosyal refahı ve genel olarak gelişmişlik düzeyini etkiler (Hablemitoğlu ve Özmete, 2012). Vatandaşlık bilincini taşıyan bireyler ülkesini ve ailesini koruyan ve seven, ailesi ve topluma karşı görev ve sorumluluklarının farkında, eleştirel düşünebilen ve mantıklı kararlar verebilen, diğer kişilerle iyi iletişime sahip ve empati kurabilen, toplum için çaba harcayan, dürüst, çevresindeki problemlerin farkında ve bu problemlere duyarlı olan ve güncel olayları takip eden kişilerdir (Kızılay, 2015). Gelişen, değişen ve güncellenen toplum ihtiyaçları ve eğilimleri dikkate alındığında vatandaşlık eğitiminin de bu yönde gelişimi ve değişiminin bir gereklilik olduğu ortaya çıkmaktadır (Tezci, 2002).

Etkili vatandaşların yetiştirilmesi için hiç şüphesiz okullara, öğretmenlere ve program hazırlayıcılara önemli görevler düşmektedir. Çünkü çağımızda bireylerin yaşadıkları topluma doğru ve en etkili bir şekilde adapte olmalarını sağlamak amacıyla vatandaşlık eğitimi ile ilgili dersler okutulmaktadır. İyi ve etkili bir vatandaşın sahip olduğu kazanım, beceri ve davranışları elde edebilecekleri doğru yaklaşımlar doğru eğitim ve öğretim araçları ve buna uygun bir öğretim

programının gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Phillips, 2003; Kan, 2009b). Etkili vatandaşlık, genel olarak vatandaşlık ve bireyleri topluma ve toplumla ilgili boyutlara hazırlama bakımından tüm derslerin genel olarak amaçlarından biri olsa da bu amaçla ortaya çıkmış olan Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçlarından birisidir. Nitekim Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarında bireylerin iyi ve etkili birer vatandaş olarak yetiştirilmesine yönelik hedefler görülmektedir (MEB, 2018). Bir ilk ve ortaokul dersi olan Sosyal Bilgilere düşen en büyük görev bireyleri topluma uyumlu, toplumu geliştirebilecek, toplumsal sorunlarla ilgilenen vatandaşlar olarak yetiştirmektir. Bu görevin ilk ve ortaokul düzeyinde verilen bir dersin temel amaçlarından biri olması (Ersoy, 2007; Yeşil, 2002) vatandaşlık eğitime erken yaşlardan itibaren başlanmasının önemini göstermektedir. Vatandaşlık eğitimi ile bireylerin yaşadıkları topluma uyumlu bireyler olarak yetiştirilmesi hedeflenir (Çelik, 2008). Demokratik yönetimlerde toplumun yönetimi, geleceği ile ilgili kararlarda aktif katılımcı olması beklenen bireylerin vatandaşlık eğitimi sayesinde doğru adımlar atabileceği ve doğru kararlar alınmasında aktif rol oynayabileceği düşünülen bireyler ile sağlanır. Bu nedenle okullarda öğrencilere sunulan vatandaşlık eğitimi ile öğrencilerin bireyler olarak içinde yaşadıkları toplumun sorun ve beklentilerinden haberdar olarak bu sorunlara çözüm üretebilecek, bu sorunlarla mücadele edebilecek donanıma sahip olmaları beklenmektedir (Demircioğlu, 2008). Toplumda yaşayan her bireyin bilgili, problem çözücü, katılımcı, sorumluluk sahibi ve toplumsal sorunlara duyarlı bir varlık olarak yaşaması etkili vatandaş olmanın temel nitelikleridir.

Etkili ve sorumlu bir vatandaşın sahip olması gereken temel özelliklerden biri de değerleri benimsemesidir (NCSS, 2012). Değer kavramına ilişkin literatürde çeşitli tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Halstead ve Taylor (2002) değer kavramını, davranışlara rehberlik eden ilkeler, temel inançlar ve belirli eylemlerin iyi veya arzu edilebilir olduğuna karar verilen standartlar olarak; Raths, Harmin ve Simon (1966) değeri, bireyin gurur duyduğu inanç, duygu, davranış ve zorlama olmaksızın birçok alternatiften düşünülerek seçilmiş ve tekrar edilebilen hareketler olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca değer kavramı, sosyal hayatın açıklanmasında yararlanılan (Yazıcı, 2014) ve aynı zamanda vatandaşlık tipinin oluşturulmasında toplumsal tutum ve beklentileri yansıtan bir inanç sistemi olarak da ifade edilebilir (Rokeach, 1973). Bir toplumun geleceği değerlerini benimsemiş ve bu değerleri ete kemiğe büründüren bireylerin varlığına bağlıdır. Değerler bireylerin problemlerle başa çıkabilmesinde ve eyleme geçmesinde güç kaynağıdır (MEB, 2018). Değerlerin bir başka özelliği de bireyleri etrafında birleştirebilmesidir. Bu durum değerlerin zaman içerisinde oluşarak anonimleşmiş

olması ile açıklanabilir. Değerleri benimsemiş bireylere hem etkili vatandaşların yetiştirilmesi hem de toplumsal devamlılık için ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim ihtiyaçlar, eğilimler ve gelişmelerle tanımı farklılaşan vatandaşlığın tam olarak gerçekleştirilmesi için bireyin içinde yaşadığı toplumun değerlerini öğrenerek onları içselleştirmesi gerekmektedir. Değerler toplumun, grubun ya da birlikte yaşayan insanların hayatlarında kurdukları ve zaman içerisinde gelişen düzenlerini koruyarak devamını sağlamak amacıyla o toplumun çoğunluğu tarafından kabul edilmiş ortak düşünce, ahlaki ilkeler ve toplumsal kurallardır. Değerler, vatandaşlık tipinin oluşturulmasında toplumsal tutum ve beklentileri yansıtmaktadır. Değerleri benimsemiş bireylere hem etkili vatandaşların yetiştirilmesi hem de toplumsal devamlılık için ihtiyaç duyulmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi, amaç ve kapsam olarak vatandaşlığı ele alan bir derstir. Sosyal Bilgiler dersinin ortaya çıkışı amacı ve yapısı itibarıyla bireyleri topluma uyumlu birer vatandaş olarak yetiştirmek olduğu söylenebilir. Bu dersin temel amacının vatandaşlık eğitimi olduğu düşünüldüğünde etkili vatandaş profilinin geliştirilmesinde Sosyal Bilgiler dersinin önemli bir ayağı olan değerler ve değerler eğitiminin önemi anlaşılmaktadır. Bu amaca ulaşmak için Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin etkili vatandaşlık eğitiminde değerler ve değerler eğitimine yönelik düşüncelerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Yabancı literatür incelendiğinde farklı eğitim düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin değerlerini kültürler arası karşılaştırmalar şeklinde inceleyen ve öğretmenlerin, ahlak eğitimindeki görevlerini belirlemeye yönelik araştırmalara (Leblanch, 2007; Coombs-Richardson ve Tolson, 2005; Veugelers ve Kat, 2003); ergenlerin ve gençlerin değerlerini çeşitli değişkenler çerçevesinde ele alan araştırmalara (Owens, 2005; Silfver, 2007; Miethe, 2001; Bohning, Hodson, Foote, McGee ve Young, 1998); değer öğretimi, karakter eğitimi, karşılaşılan sorunlar ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminde değerler eğitimine yönelik araştırmalara (Thornberg, 2008; Lewis, 2007; Chandler, 2005; Ledford, 2005; Moore, 2005; Willemse, Lunenberg ve Korthagen, 2005; Revell, 2002; Veugelers, 2000); değerlerin öğretimi ve eğitimiyle (Wright, 2005; Farmer, 2010) ilgili araştırmalara rastlanmaktadır.

Türkiye'deki literatür incelendiğinde ise öğrencilerin değerleri kazanma düzeylerini (Beldağ, 2012); Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı uygulama kılavuzunda yer alan etkinliklerin değer eğitimi yaklaşımları açısından durumunu (Yiğittir ve Kaymakçı, 2012); ders kitaplarındaki değerlere karşı tutumları (Tahiroğlu, 2011); ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde değer

eğitiminin nasıl gerçekleştiğini (Çengelci, 2010); öğretmenlerin değer yönelimlerini (Gedik Güney, 2010); Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerlerin kazandırılma sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini (Kılıç-Şahin, 2010); öğretmenlerin değer öğretiminde kullandıkları yöntemleri (Akbaş, 2009); öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer almasını öngördükleri değerler ve hangi değerlerin neden öğretileceğine dair görüşleri (Tay, 2009); sınıf öğretmenlerinin ve tarih öğretmenlerinin değer eğitimi hakkında görüşleri (Yıldırım, 2009; Tokdemir, 2007); Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin, değer eğitimi hakkındaki görüşlerini (Kurtde Fidan, 2009); geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarını (Ulusoy, 2007); değer eğitimine yönelik genel açıklamaları içeren (Yazıcı, 2006) ve yeni ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi programında insan hakları ve değer eğitiminin yer alış biçimini anlatan (Tezgel, 2006) tanıtıcı çalışmalar ile değer eğitimi kapsamında ele alınabilecek öğretmenlerin değer tercihleri (Sarı, 2005); Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedede gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi (Akbaş, 2004); ilköğretim Sosyal Bilgiler programında ulusal ve evrensel değerlerin yer alma sıklığını (Evin ve Kafadar, 2004) belirlemeye çalışan çalışmalar mevcuttur. Ders kitaplarında geçen değerlerin belirlenmesi, vatandaşlık eğitimiyle ilgili öğretmenlerin düşünceleri, Sosyal Bilgileri oluşturan farklı disiplinlerin değerlerle ilişkisi, değerlerin hangi yollarla kazandırılması gibi değerler eğitimi uygulamaları konularında birçok çalışmanın olduğu ancak etkili vatandaşlık eğitiminde değerler eğitimi ve öğretmen görüşlerinin alındığı bir çalışmaya (Demirhan-İşcan ve Demir, 2009; Hablemitoğlu ve Özmete, 2012; Sağlam, 2012; Karasu Avcı, 2016; Çevik Kansu, 2015; Kan, 2010; Kurtde Fidan, 2009; Balcı ve Yanpar Yelken, 2010; Çelikkaya, Filoğlu ve Öktem, 2013; Ersoy ve Şahin, 2012; Yaşar ve Çengelci, 2012, Som ve Karataş, 2015, Faiz ve Yazıcı, 2018; Karasu Avcı ve Faiz, 2018) doğrudan rastlanmamaktadır. Bu bağlamda etkili vatandaşlık eğitiminde değerler ve değerler eğitiminde öğretmen görüşlerinin tespit edilmesinin gereği ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkili vatandaşlık eğitiminde değerler ve değerler eğitimine yönelik düşünceleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

## Yöntem

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin deneyimlerinden yola çıkılarak düşünceleri ele alındığı için nitel araştırma modellerinden olgubilim deseni tercih edilmiştir. Olgubilim, bağımsız katılımcıların deneyimlerinden oluşan olgunun detaylı tanımlandığı araştırma sorgulamaya dayalı bir yöntemdir (Creswell, 2012; Fraenkel ve Wallen, 2009).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu farklı yerlerde (köy, kasaba, ilçe, il) görev yapan 19 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı yerleşim birimlerinden seçilmesinin nedeni öğretmenlerin farklı mekânlarda farklı tecrübeler geçirmeleridir. Bu bağlamda kolay ulaşılabilir örneklem türlerinden uygun örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmacıya zaman, para, ulaşım vb. yönlerden kolaylık sağlayan ve araştırmaya o an için istekli ve uygun olan insanların seçildiği bir örnekleme çeşididir (Creswell, 2012; Marshall, 1996).

**Tablo 1:** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Sıra No	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Çalışılan Yer
1	Erkek	0-5 Yıl	İlçe
2	Erkek	16-20 Yıl	İlçe
3	Kadın	0-5 Yıl	İlçe
4	Erkek	6-10 Yıl	Köy
5	Kadın	6-10 Yıl	İlçe
6	Erkek	6-10 Yıl	İl
7	Erkek	11-15 Yıl	İl
8	Erkek	11-15 Yıl	İl
9	Kadın	16-20 Yıl	Köy
10	Erkek	0-5 Yıl	İlçe
11	Erkek	6-10 Yıl	Kasaba
12	Kadın	0-5 Yıl	İl
13	Erkek	11-15 Yıl	Köy
14	Erkek	11-15 Yıl	İl
15	Erkek	21 Yıl ve Üstü	İl
16	Erkek	21 Yıl ve Üstü	İl
17	Kadın	16-20 Yıl	İl
18	Erkek	21 Yıl ve Üstü	İl
19	Erkek	21 Yıl ve Üstü	İl

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 14'ü erkek, 5'i kadın olmak üzere toplam 19'dur. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri incelendiğinde 4'ünün 0-5 yıl, 4'ünün 6-10 yıl, 4'ünün 11-15 yıl, 3'ünün 16-20 yıl, 4'ünün ise 21 yıl ve üstü

görev yaptığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin 3'ü köyde, 1'i kasabada, 5'i ilçe merkezinde, 10'u ise il merkezinde görev yapmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veriler görüşme formu yoluyla elde edilmiştir. Görüşme formu yapılandırılmış görüşme formu şeklinde tasarlanmıştır. Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerine aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Değerler ve vatandaşlık eğitimi arasında nasıl bir ilişki vardır? Açıklayınız.
2. Etkili bir vatandaşın sahip olduğu değerler nelerdir?
3. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki hangi değerler etkili vatandaşlık eğitimi için daha önemlidir?
4. Etkili vatandaşlık eğitimi için 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na eklenmesi gereken değerler var mıdır? Varsa bu değerler nelerdir? Yoksa neden olmadığını belirtiniz.
5. Etkili vatandaşlık eğitimi için değerler öğrencilere hangi yollar kullanılarak kazandırılmalıdır? Açıklayınız.
6. Etkili vatandaşlık eğitiminde değerlerin kazandırılması boyutunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin rolleri nelerdir? Açıklayınız.

### **Verilerin Analizi**

Elde edilen veriler NVIVO 11 programında betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analiz, elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır. Elde edilen veriler daha önceden belirlenen çerçeveye göre düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

### **Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği**

Nitel araştırmalarda geçerlik; araştırmacıların, katılımcıların ve okuyucuların verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulardan aynı şeyi anlamaları ve aynı çıkarımda bulunmalarındır (Creswell, 2012). Bu araştırmada ise geçerlik, elde edilen bulguların ayrıntılı bir şekilde açıklanması ve bulgulara ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine doğrudan yer verilmesi yoluyla sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda güvenilirlik; elde edilen verilerin birden fazla kodlayıcı tarafından analiz edilmesi ve görüş ayrılığına düşülen durumlarda ortak bir ka-

rara varılması olarak açıklanmaktadır (Creswell, 2012). Bu araştırmada araştırmacılar verilerin kodlanması, sınıflara ayrılması ve kategori geliştirme sürecinde yer almıştır. Görüşlerde meydana gelen farklılıklar araştırmacıların bir araya gelmesi ve ortak bir karara varmaları ile çözümlenmiştir. Patton (2014) nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamak için yapılan bu işlemi üçgenlemesi olarak açıklamaktadır. Bu araştırmada başlangıçta araştırmacılar kategorilere ve verilmek istenen kodlamalarda ihtilafa düşmüşlerdir. Ancak daha sonra bir araya gelerek ortak bir noktada birleşmişlerdir.

## **Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin etkili vatandaşlık eğitiminde değerler ve değerler eğitimine yönelik düşüncelerine ait bulgular tablolar halinde sunulmaktadır. Öğretmenlerin sorulara verdiği cevaplara alt problemler halinde aşağıda verilmektedir.

### **Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın birinci alt problemi “Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre değerler ve vatandaşlık eğitimi arasında nasıl bir ilişki vardır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin öğretmenlerin düşünceleri Tablo 2’de verilmektedir:

<b>Tablo 2: Öğretmenlerin Değerler ve Vatandaşlık Eğitimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri</b>				
<b>Tema</b>	<b>Doğrudan İlişkili</b>	<b>Birbirini Kapsayıcı</b>	<b>Birbirini Tamamlayıcı</b>	<b>Olumlu Etkileme</b>
%	42,1	31,5	15,8	10,6
Ö1				√
Ö2		√		
Ö3	√			
Ö4		√		
Ö5	√			
Ö6	√			
Ö7				√
Ö8			√	
Ö9	√			
Ö10	√			
Ö11			√	
Ö12		√		
Ö13		√		
Ö14		√		
Ö15		√		
Ö16	√			
Ö17	√			
Ö18	√			
Ö19			√	



Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin bu alt probleme ait düşünceleri 4 tema altında toplanmıştır. Bu temalar “birbiri ile doğrudan ilişkili, birbirini kapsayıcı, birbirini tamamlayıcı ve birbirini olumlu etkileme özelliğine sahip” şeklindedir. Öğretmenler %42,1 ile en fazla “birbiri ile doğrudan ilişkili” temasına ilişkin düşüncelerini belirtmişlerdir. Bu temayı %31,5 ile “birbirini kapsayıcı”; %15,7 ile “birbirini tamamlayıcı” ve %10,5 ile de “birbirini olumlu etkileme özelliğine sahip” temaları izlemektedir.

“Birbiri ile doğrudan ilişkili” teması ile ilgili öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Doğrudan ilişki vardır. Değerlerine sahip olan birey iyi bir insan olur. (Ö17)”, “Değerler toplumda birlik ve beraberliği sağlayan unsurlardır. Vatandaşlık eğitiminde amaç kendi hakkını, hukukunu bilen, aynı zamanda başkalarının hakkını gözetken, eleştiren, sorgulayan bireyler yetiştirmektir. Vatandaşlık eğitiminde bu çerçeve içerisinde yetişen bireyler değerlere sahip olmuş olacaktır. Bu nedenle doğrudan ilişkilidir. (Ö18)”

Ö17 kodlu öğretmen değerlere sahip olan bireyin aynı zamanda etkili vatandaş olacağını da düşünmekte iken Ö18 kodlu öğretmen değerlerin vatandaşlık eğitiminin bir parçası olduğunu dile getirmektedir. Dolayısıyla her iki öğretmeninde değerleri doğrudan etkili vatandaşlık ile ilişkilendirmektedir.

“Birbirini kapsayıcı teması” ile ilgili öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Yakın ve kapsayıcı. (Ö4)”, “Vatandaşlık eğitimi değerleri içinde barındırmaktadır. Adalet, vatanseverlik gibi değerler vatandaşlık eğitiminin temel konularını oluşturmaktadır. (Ö12)”

Ö4 kodlu öğretmen değerler ve etkili vatandaşlığın birbirini kapsayıcı olduğunu ifade ederken Ö12 kodlu öğretmen ise bazı değerlerin vatandaşlık eğitiminin temel konuları olduğunu belirtmektedir.

“Birbirini tamamlayıcı” teması ile ilgili öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Birbirinin tamamlayıcısıdır. (Ö8)”, “Birbirini tamamlıyor değer olmadan vatandaşlık eksik kalır. (Ö11)”, “Programdaki değerler vatandaş olmanın gereklerindedir. Vatandaşlık eğitiminin temelini değerler oluşturmalıdır. (Ö19)” şeklinde ifade etmişlerdir.

Ö8 ve Ö11 değerlerin etkili vatandaşlık eğitiminin tamamlayıcısı olduğunu belirtirken Ö19 ise vatandaşlık eğitiminin temelinde değerlerin bulunduğunu ifade etmiştir.

“Birbirini olumlu etkileme” özelliğine sahip teması ile ilgili öğretmenlerden bazılarının ait görüşler şu şekildedir:

“Vatandaşlık başlı başına soyut ve anlam yönü ile güçlü bir kazanımdır. Değerler eğitiminin öğrenciye aktarımı vatandaşlık bağının oluşumunu da olumlu etkiler. (Ö1)” “Değerler eğitimi iyi bir vatandaş olma yolunda etkilidir. (Ö7)”

Ö1 ve Ö7 kodlu öğretmenler değerlerin bireyin iyi vatandaş olmasını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedirler. Dolayısıyla da değerler ve iyi vatandaşlık arasında birbirini etkileme bakımından olumlu bir özellik olduğu söylenebilir.

## **İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmamızın ikinci alt problemi “Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre etkili bir vatandaşın sahip olduğu değerler nelerdir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin öğretmenlerin düşünceleri Tablo 3’te verilmektedir.

**Tablo 3:** Öğretmenlere Göre Etkili Vatandaşın Sahip Olduğu Değerler

Değer	Vatanseverlik	Sorumluluk	Çalışkanlık	Dürüstlük	Adalet	Saygı	Özgürlük	Duyarlılık	Yardımsızlık	Sevgi	Dayanışma	Bağımsızlık	Eşitlik	Aile birliğine önem verme	Tasarruf	Bilimsellik
%	17,6	11,7	11,7	10,2	5,8	5,8	4,4	4,4	2,9	5,8	2,9	2,9	5,8	2,9	2,9	1,4
Ö1	√	√	√	√												
Ö2	√				√											
Ö3			√	√								√				
Ö4	√		√													
Ö5	√															
Ö6		√	√	√												
Ö7																
Ö8		√		√												
Ö9	√	√	√	√	√											
Ö10	√						√									
Ö11	√	√											√			
Ö12	√	√														
Ö13	√	√	√		√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	
Ö14						√				√			√			
Ö15	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√				√
Ö16										√			√	√	√	
Ö17	√															
Ö18								√								
Ö19	√		√	√		√										

Araştırmanın bu sorusunda öğretmenler etkili bir vatandaşın sahip olduğu değerlere ilişkin birden fazla değer belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre etkili bir vatandaşın sahip olması gereken en önemli değerler sırasıyla %17,6 ile “vatanseverlik”; %11,7 ile “sorumluluk” ve “çalışkanlık” ve %10,2 ile “dürüstlük” değerleridir. Bu değerleri %5,8 ile “adalet” ve “saygı”; %4,4 ile “özgürlük” ve “duyarlık”; %2,9 ile “yardımseverlik”, “sevgi”, “dayanışma”, “bağımsızlık”, “eşitlik”, “aile birliğine önem verme” ve “tasarruf”; %1,4 ile “bilimsellik” değeri izlemektedir. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan 18 değerden 16’sını öğretmenlerin etkili vatandaşlık için gerekli olan değer olarak belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerden bazılarının araştırmanın bu sorusuna ilişkin düşünceleri aşağıda verilmektedir:

“Çalışkanlık, dürüstlük, vatan sevgisi, sorumluluk nedeni ülkeye vatandaşlık bağının bu değerleri gerektirmesi. (Ö1)”, “Vatanseverlik, çalışkanlık çünkü bunlar olmadan vatandaşlık eğitimi olmaz. (Ö3)”, “Vatansever, sorumluluk sahibi, dürüst, duyarlı, çalışkan, adil olmalı. Çünkü insan önce vatanını sevmeli ve sevgisini sorumluluklarını yerine getirerek göstermeli. Duyarlı ve çalışkan olmadan da etkili vatandaş olunamaz. (Ö9)”, “...sorumluluk, çünkü vatanseverlik vatan için sorumluluk getirir. (Ö12)”, “Her şeyden önce saygı ve sevgi olmalıdır. Çünkü insanların birbirine saygı ve sevgisinin olduğu durumlarda insanlar diğer değerleri daha kolay benimseyecek ve uygulayacaklardır. (Ö14)”

Öğretmenler etkili vatandaşlık için kendilerine göre en önemli değerleri belirtmişlerdir. Ö1, Ö2, Ö9, Ö12 ve Ö14 belirttikleri değerlerin vatandaşlık eğitiminde en önemli değerler olduğunu düşünmektedirler. Dolayısıyla etkili vatandaşlık niteliğine sahip bireylerin de bu değerleri taşıyan bireyler olduğu söylenebilir.

### **Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’ndaki hangi değerler etkili vatandaşlık eğitimi için daha önemlidir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin öğretmenlerin düşünceleri Tablo 4’te verilmektedir:

**Tablo 4:** Öğretmenlere Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Yer Alan ve Etkili Vatandaşlık Eğitimi İçin Önemli Olan Değerler

Değer	Vatanseverlik	Dürüstlük	Çalışkanlık	Özgürlük	Sorumluluk	Adalet	Saygı	Yardımseverlik	Sevgi	Duyarlılık	Eşitlik	Aile birliğine önem verme	Dayanışma	Bilimsellik	Barış
%	19,2	11,5	9,6	9,6	9,6	7,6	5,7	5,7	3,8	3,8	3,8	3,8	1,9	1,9	1,9
Ö1	√				√					√					
Ö2			√	√											
Ö3		√	√			√									
Ö4			√	√											
Ö5	√		√												
Ö6	√	√	√		√										
Ö7								√							
Ö8		√			√			√							
Ö9	√														
Ö10	√			√											
Ö11	√					√									
Ö12					√										
Ö13	√	√			√					√		√			
Ö14							√	√	√						
Ö15								√							
Ö16	√	√		√		√	√				√				
Ö17	√	√	√	√		√	√				√	√	√	√	√
Ö18															
Ö19	√														

Öğretmenlere göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda etkili vatandaşlık eğitimi için önemli olan değerlere ilişkin 15 farklı değer belirtmişlerdir. Bu değerler en fazla sırasıyla %19,2 ile “vatanseverlik”; %11,5 ile “dürüstlük”; %9,6 ile “çalışkanlık”, “özgürlük” ve “sorumluluk” şeklinde sıralanmaktadır. Bu değerleri %7,6 ile “adalet”; %5,7 ile “saygı” ve “yardımseverlik”; %3,8 ile “sevgi”, “duyarlılık”, “eşitlik” ve “aile birliğine önem verme”; %1,9 ile “dayanışma”, “bilimsellik” ve “barış” değerleri izlemektedir. Öğretmelerden bazıları'nın araştırmamanın bu sorusuna ilişkin düşünceleri aşağıda verilmektedir:

“Vatan sevgisi, duyarlılık ve sorumluluk alma. Vatandaşlık bağımlı olumlu anlamda desteklemesi. (Ö1)”, “Adalet, özgürlük ve çalışkanlık. (Ö4)”, “Dürüstlük. Bu değer olmadan da etkin ve başarılı olunamaz. (Ö6)”, “...Sorumluluk, çünkü vatandaşlık görevlerinin yerine getirilmesi sorumluluk almayı gerektirir. (Ö12)”, “Özgürlük, eşitlik, dürüstlük, hoşgörü, saygı, sevgi ve vatanseverlik

gibi değerler her zaman sosyal bilgiler dersi için olmazsa olmaz denilen değerlerdir. (Ö16)”

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan değerlere yönelik farklı görüşler belirttikleri söylenebilir. Ö1 kodlu öğretmen vatanseverlik, Ö4 kodlu öğretmen adalet, Ö6 kodlu öğretmen dürüstlük, Ö12 kodlu öğretmen sorumluluk ve Ö16 kodlu öğretmen özgürlük değerini belirtmiştir. Bu değerler dışında öğretmenlerin farklı değerleri de belirttikleri görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin programda yer alan değerleri etkili vatandaşlık anlamında önemli buldukları anlaşılmaktadır.

### **Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre etkili vatandaşlık eğitimi için Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’na eklenmesi gereken değerler var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin öğretmenlerin düşünceleri Tablo 5’te verilmektedir:

**Tablo 5:** Etkili Vatandaşlık Eğitimi İçin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’na Eklenmesi Gereken Değerlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Programdaki değerler yeterlidir	Eklenmesi gereken değerler vardır
%	68,4	31,5
Ö1	√	
Ö2	√	
Ö3	√	
Ö4	√	
Ö5	√	
Ö6	√	
Ö7	√	
Ö8		√
Ö9		√
Ö10	√	
Ö11		√
Ö12	√	
Ö13		√
Ö14		√
Ö15	√	
Ö16	√	
Ö17		√
Ö18	√	
Ö19	√	

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin öğretmenlerin düşünceleri 2 tema altında toplanmıştır. Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenler “programdaki değerler yeterlidir” ve “eklenmesi gereken değerler vardır” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %68,4'ü programdaki değerlerin yeterli olduğunu düşünürken, %31,5'i de eklenmesi gereken değerler bulunduğunu düşünmektedirler. Programdaki değerlerin yeterli olduğunu düşünen öğretmenler bu değerleri kazanan öğrencilerin gelecekte etkin bir vatandaş olacağını düşünmektedirler. Programa eklenmesi gereken yeni değerler olduğunu düşünen öğretmenler ise bu eklenmesiyle birlikte etkili vatandaşlık eğitimine katkı sağlanabileceğini belirtmektedirler. Öğretmenlerden bazılarının araştırmanın bu sorusuna ilişkin düşünceleri aşağıda verilmektedir.

“Programdaki değerler yeterlidir” teması ile ilgili öğretmenlerden bazılarının ait görüşler şu şekildedir:

“Gerekli kazanımlar vardır önemli olan kazanımı daha güzel aktarmak. (Ö1)”, “Gerekli değerler belirlenmiş önemli olan bunları öğrencilere doğru bir şekilde aktarabilmektir. (Ö6)”, “Yeni bir değerden çok, eldeki değerleri öğrencilerimize iyi vermemiz gerekir. (Ö15)”

Ö1, Ö6 ve Ö15 kodlu öğretmenler programda var olan değerlerin etkili vatandaşlık eğitimi için yeterli olduğunu ancak önemli olan konunun bu değerlerin etkili bir şekilde kazandırılması olduğunu vurgulamaktadırlar.

“Eklenmesi gereken değerler vardır” teması ile ilgili öğretmenlerden bazılarının ait görüşler şu şekildedir:

“Öğretmene saygı... (Ö8)”, “Hoşgörü ve merhamet olabilir. (Ö9)”, “Milliyetçilik eklenebilir.(Ö11)”, “Empati kurabilme, çevre bilinci ve çevreye uyum eklenebilir.(Ö14)”

Öğretim programına etkili vatandaşlık için eklenmesi gereken değerler olduğunu düşünen Ö8 kodlu öğretmen öğretmene saygı değerinin eklenmesini gerektiğini belirtmiştir. Ancak saygı değeri zaten programda yer alan bir değerdir. Ö9 kodlu öğretmenin belirttiği değerler programda yer almamaktadır. Ö11 kodlu öğretmen milliyetçiliğin bir değer olarak eklenmesini belirtmiştir. Bu kavramın bir değer olup olmadığı üzerine tartışılabilir. Vatansızlık değeri kapsamında da bu kavram kazandırılabilir. Ö14 kodlu öğretmen ise empati ve çevre bilinci değerlerinin yer alması gerektiğini belirtmiştir. Programda empati

ve çevre okuryazarlığı beceri olarak geçmektedir. Dolayısıyla programa eklenmesi gereken değerlerin hoşgörü, merhamet gibi programda bulunmayan değerler olabileceği söylenebilir.

### Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre etkili vatandaşlık eğitimi için değerler öğrencilere hangi yollar kullanılarak kazandırılmalıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin öğretmenlerin düşünceleri Tablo 6’da verilmektedir:

**Tablo 6:** Etkili Vatandaşlık Eğitimi İçin Değerlerin Kazandırılabilceği Yollara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Yaparak-Yaşayarak	Rol Model Olmak	Gezi-Gözlem
%	47,3	36,8	15,7
Ö1	√		
Ö2			√
Ö3			√
Ö4	√		
Ö5	√		
Ö6			√
Ö7	√		
Ö8	√		
Ö9		√	
Ö10		√	
Ö11	√		
Ö12		√	
Ö13		√	
Ö14		√	
Ö15	√		
Ö16	√		
Ö17	√		
Ö18		√	
Ö19		√	

Öğretmenlerin bu alt problem çerçevesindeki ifadeleri 4 tema altında toplanmıştır. Bu temalar “yaparak-yaşayarak”, “rol model olmak” ve “gezi-gözlem” şeklindedir. Öğretmenler en fazla sırasıyla %47,3 ile “yaparak-yaşayarak”, %36,8 ile “rol model olmak” ve %15,7 ile de “gezi-gözlem” yoluyla değerlerin kazandırılabilceğini belirtmişlerdir. Öğretmelerden bazılarının araştırmanın bu

sorusuna ilişkin düşünceleri aşağıda verilmektedir.

“Yaparak-yaşayarak” teması ile ilgili öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Yaparak yaşayarak ve örnek davranışların öğretmen tarafından sergilenmesi ile kalıcı öğretimin gerçekleşmesi daha başarılı olur. (Ö1)”, “Yaparak yaşayarak öğretilmeli. (Ö11)”, “Günlük hayatın içinden örnekler vererek, yaparak ve yaşayarak kazandırılmalıdır. (Ö17)”

Ö1, Ö11 ve Ö17 kodlu öğretmenler öğrenciler için yaparak-yaşayarak öğretimin kalıcı olduğundan ve öğrencilerin gerçek hayat örneklerinden yola çıkarak deneyim kazanacaklarını belirtmektedirler.

“Rol model olmak” teması ile ilgili öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencilerin değerleri kazanmasında öğretmenlerin rol model olması önem arz etmektedir. (Ö13)”, “Öğretmenler hatasız davranmalı. Örnek insanlar olmalı. Davranışlarıyla estetik duruşuyla kıyafetiyle vs. Yani her yönüyle hissettirmeli. Zaten öğrenci bizi taklit edecektir. Kitap okuma yarışmaları ile bu işler olmaz, nasihat etmekle olmaz. (Ö19)”

Ö13 ve Ö19 kodlu öğretmenler öğretmenin rol model olmasına değinmektedirler. Öğretmenlerin her yönüyle davranışlarına, söylemlerine, kıyafetlerine dikkat etmelerini belirtmektedirler.

“Gezi-gözlem” teması ile ilgili öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Gezi gözlem, çünkü insan gezerek daha iyi öğrenir. (Ö3)”, “Değerler, beceriler ve diğer öğrencinin kazanmasını istediğimiz her şey öğrencilere gezdirilerek, aktiviteler yaptırılarak verilmelidir. (Ö6)”

Ö3 ve Ö6 kodlu öğretmenler gezi gözlem yoluyla değerlerin daha iyi öğrenildiğini belirterek aktivite yaptırmanın önemine dikkat çekmektedirler.

### **Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın altıncı alt problemi “Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre etkili vatandaşlık eğitiminde değerlerin kazandırılması boyutunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin rolleri nelerdir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin öğretmenlerin düşünceleri Tablo 7’de verilmektedir:



**Tablo 7:** Etkili Vatandaşlık Eğitiminde Değerlerin Kazandırılması Boyutunda Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Rol Model Olmak	Yol Gösteren Olmak	Özverili Olmak
%	78,9	15,7	5,2
Ö1	√		
Ö2		√	
Ö3		√	
Ö4	√		
Ö5			√
Ö6	√		
Ö7		√	
Ö8	√		
Ö9	√		
Ö10	√		
Ö11	√		
Ö12	√		
Ö13	√		
Ö14	√		
Ö15	√		
Ö16	√		
Ö17	√		
Ö18	√		
Ö19	√		

Öğretmenlerin düşünceleri bu alt problemde 3 tema altında toplanmıştır. Öğretmenler kendi rollerine ilişkin düşüncelerini sırasıyla %78,9 ile “rol model olmak”, %15,7 “yol gösteren olmak” ve %5,2 ile “özverili olmak” olarak belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğunun etkili vatandaş eğitiminde rol model olmanın önemli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerden bazılarının araştırmanın bu sorusuna ilişkin düşünceleri aşağıda verilmektedir.

“Rol model olmak” teması ile ilgili öğretmenlerden bazılarının ait görüşler şu şekildedir:

“Bizler çocuk için rol modeliz. (Ö8)”, “Rol model olmamız gerekir. (Ö14)”, “Öğretmen mutlaka örnek kimliği ile öğrencilere rol model olmalıdır. Özellikle paylaşımcılık, saygı, sevgi, hoşgörü, eşitlik, vatan ve millet sevgisi noktasında... (Ö16)”

Ö8 ve Ö9 kodlu öğretmenler etkili vatandaşlık eğitiminde değerlerin kazandırılması boyutunda öğretmenlerin rol model olmaları üzerinde dururken Ö16 kodlu öğretmen ise öğretmenlerin hangi konularda rol model olabileceklerini de belirtmiştir.

“Yol gösteren olmak” teması ile ilgili öğretmenlerden bazılarına ait görüşler şu şekildedir:

“Yol gösterici olmalıdır. (Ö3)”, “Öğretmen yol gösteren olmalı yapılacak etkinliklerle etkin vatandaş bilinci uyandırmalı öğrencide. (Ö7)”, “Branş olarak ayırt etmek istemem. Her öğretmen aynı öneme sahiptir, yol göstermelidir. (Ö19)”

Ö3, Ö7 ve Ö19 kodlu öğretmenler etkili vatandaşlık eğitiminde değerlerin kazandırılması boyutunda öğretmenlerin yol gösterici olmalarını belirtirken Ö7 kodlu öğretmen, öğretmenlerin etkili vatandaş olma bilinci uyandırması noktasında yol gösterici olması gerektiğine dikkat çekmektedir.

“Özverili olmak” teması ile ilgili öğretmenlerden bazılarına ait görüşler şu şekildedir:

“Öğretmen özverili olmalıdır. (Ö5)”

Bu temaya ilişkin sadece Ö5 kodlu öğretmen görüş belirtmiştir. Bu öğretmenin sadece öğretmenin özveri olması gerektiğine dikkat çektiği ancak bu özverinin ne olabileceğini açıkça belirtmediği anlaşılmaktadır.

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Sosyal Bilgiler öğretmenleri vatandaşlık eğitimi ve değerler arasındaki ilişkiyi birbiri ile doğrudan ilişkili, birbirini kapsayıcı, birbirini tamamlayıcı ve birbirini olumlu etkileme özelliğine sahip olarak açıklamaktadırlar. Demirhan-İşcan ve Demir (2009) çalışmalarında vatandaşlık eğitiminde vatandaşlık hak, sorumluluk ve görevlerinin yerine getirilmesinde değerlerle olan ilişkisine değinmektedirler. Merey, Kuş ve Karatekin (2012a) Türkiye’de vatandaşlık eğitiminin bireysel ve toplumsal değerler yoluyla kazandırılmaya çalışıldığını belirtmektedirler. Kızılay (2015)’ın çalışmasında da öğrenciler iyi vatandaşın özelliklerini belirtirken en fazla değer boyutuna vurgu yapmışlardır. Nzahabwanayo (2016)’nın çalışmasında vatandaşlığın kazanılmasında değerlerin hem milli hem de uluslararası düzeyde etkili ve önemli olduğundan bahsedilmektedir. Sim ve Low (2012)’a göre değerler eğitimi yoluyla öğrencilere sevgi, saygı gibi temel ahlaki değerlerin kazandırılmasının öğrencilerin topluma uyum sağ-

lamasında ve demokrasinin toplumsal hayata yerleştirilmesinde önemli olduğu vurgulanmaktadır. Turnbull (2002) da vatandaşlık eğitiminde değerlerin kültürel devamlılık sağlamadaki rolüne değinmektedir. Özellikle farklı kültürlerdeki bireylerden oluşan toplumların genel bir çerçevede birleştirilebilmesinde ortak değerlerin bireylere kazandırılması önemlidir.

Öğretmenler etkili bir vatandaşın sahip olması gereken en önemli değerleri vatanseverlik, sorumluluk, çalışkanlık, dürüstlük, adalet, saygı, özgürlük ve duyarlılık olarak düşünmektedirler. Öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi için belirttikleri değerlerden 16'sı 2018 SBÖP programında yer alan değerlerdir. 2018 SBÖP'nda etkili vatandaşlık eğitimi için önemli olan değerler ise öğretmenlere göre vatanseverlik, dürüstlük, çalışkanlık, özgürlük ve sorumluluktur. Merey vd. (2012a) Türkiye'de Sosyal Bilgiler dersi ile vatandaşlık eğitiminin bireysel ve toplumsal değerler yoluyla kazandırılmaya çalışıldığını belirtirler. Kan (2009b) çalışmasında vatandaş kavramını sorumluluk değeriyle açıklamaktadır. Bu durum vatandaşlık için önemli olan değerlerden birisi sorumluluk değeri olduğunu ortaya koyması bakımından önemlidir. Kan (2009a) bir başka çalışmasında da vatandaşlığın bazı değerlere sahip olmakla ilişkili olduğundan bu değerlerin ise ulusal ve evrensel değerler olduğundan bahsetmektedir. Sim ve Low (2012) da vatandaşlık eğitimi için sevgi, saygı gibi temel değerlerin kazandırılmasının gereğinden bahsetmektedir. Deer (2008) çalışmasında Kanada vatandaşlığının kazandırılması için Sosyal Bilgiler dersinde eşitlik, kültürel farklılıklara saygı, özgürlük, barış, hukuk ve düzen değerlerinin kazandırıldığından bahsetmektedir. Literatürde yapılan çalışmalarda bireysel, toplumsal, ulusal ya da evrensel değerler gibi genel değerlerden bahsedildiği görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar etkili vatandaşlık eğitiminde doğrudan gerekli olan değerleri ortaya koyması bakımından anlamlıdır.

Öğretmenlerin büyük bölümü programdaki değerleri etkili vatandaşlık için yeterli görmektedirler. Demirhan-İşcan ve Demir (2009) 2005 programına göre değerlerin öğretim programı ve öğrenci kitaplarında sadece yüzeysel bir şekilde ele alındığını tespit etmişlerdir. Ayrıca değerlerin daha çok bilgi düzeyinde sunulduğu görülmektedir. Bu durum etkili vatandaşlık eğitimi için olumsuz bir sonuç olarak değerlendirilebilir. 2018 programındaki değerler ise öğretmenler büyük bölümü tarafından etkili vatandaşlık eğitimi için yeterli görülmektedir. Fakat bir kısmı da öğretmene saygı, hoşgörü, merhamet, milliyetçilik değerlerinin eklenmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır.

Öğretmenler etkili vatandaşlık eğitiminde değerlerin yaparak-yaşayarak, rol model olarak ve gezi-gözlem yoluyla kazandırılmasının etkili olduğunu düşün-

mektedirler. Hablemitoğlu ve Özmete (2012) çalışmasında etkili vatandaşlık eğitiminin uygulama odaklı olması gerektiği üzerinde durmaktadırlar. Som ve Karataş (2015) çalışmasında vatandaşlık eğitiminin uygulamaya dönük olması gerektiğinden bahsetmektedirler. Merey, Karatekin ve Kuş (2012b) Türkiye’de ve ABD’de vatandaşlık eğitimi kapsamında okullarda geziler, yarışmalar, tiyatro çalışmaları, sergiler gibi etkinliklerin gerçekleştirildiğini belirtirler. Şimşek, Tıkman, Yıldırım ve Şentürk (2017) çalışmalarında öğretmen adayları vatandaşlık eğitiminin drama, film, video, slayt, günlük yaşamla ilişkilendirme, yaparak-yaşayarak öğrenme, somutlaştırma, örnek olay, farkındalık oluşturma, anlatım, yakından uzağa ilişkisi, beyin fırtınası, tartışma, rol oynama, gezi, model olma, gazete ve zihin haritaları yoluyla verilebileceğini belirtmişlerdir. Literatürdeki çalışmaların sonuçları ve bu araştırmadan elde edilen sonuca göre değerlerin daha çok uygulamaya yönelik olarak kazandırılmasının etkili vatandaşlık eğitimi için daha önemsendiği söylenebilir. Demirhan-İşcan ve Demir (2009)’in çalışmasında da 2005 programına göre öğretim programında değerlerin beceri haline dönüştürülmesinin yeterli düzeyde olmadığından bahsedilmektedir. Bu durum yaparak-yaşayarak öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla literatürdeki bu çalışmanın sonucu ile bu araştırmadan elde edilen bulgunun çeliştiği söylenebilir.

Etkili vatandaşlık eğitiminde Sosyal Bilgiler öğretmenleri kendi rollerini rol-model olmak, yol gösteren olmak ve özverili olmak olarak düşünmektedirler. Sağlam (2012) çalışmasında ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin etkili vatandaşlık yeterliliklerine ilişkin algılarının üst düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin vatandaşlık eğitiminde rol model olmaları açısından bu sonucun önemli olduğu söylenebilir. Şen (2019) de çalışmasında etkili vatandaşlık eğitiminde değerlerin kazandırılmasında öğretmenin en önemli rolünün rol model olmak olduğunu belirtmektedir. Literatürdeki çalışmaların sonuçlarının bu araştırmadan elde edilen sonuçları desteklediği söylenebilir. Faiz ve Yazıcı (2018) ile Karasu Avcı ve Faiz (2018)’in çalışmalarında da uygun rol modelin değer eğitiminde kullanılması etkili bir yöntem olarak bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak vatandaşlık eğitimi ve değerler ilişkisini ele alan çalışmaların yeterli düzeyde yapılmadığı fark edilmiştir. Bu konuyu ele alan farklı çalışmaların yapılması alana katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi ile ilgili konuları değerlerle ele alabileceği ve etkinliklerin uygulamalı olarak yapılmasına dikkat etmeleri gerektiği önerilebilir. Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin etkili vatandaşlık eğitiminde

değerlerin kazandırılmasında rol model olmaları ve yol gösterici olmaları üzerinde durulmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin değerleri yansıtan hal, hareket ve tavır sergilemeleri ve öğrencilere yol gösterici olmaları gerektiği söylenebilir. Değerlerin öğretilmesinde rol-model olmak önemli görüldüğünden ders kitaplarında ya da öğretmenler derslerinde uygun kişileri rol model gösterebilir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na etkili vatandaşlık eğitimini de destekleyici yeni değerler (fedakarlık, hoşgörü, merhamet...vb.) eklenebilir.

## Kaynakça

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 403-414.
- Andrews, R., Cowell, R., Downe, J., Martin, S. and Turner, D. (2008). Supporting effective citizenship in local government: Engaging, educating and empowering local citizens. *Local Government Studies*, 34(4), 489-507.
- Balcı, F. A. ve Yanpar Yelken T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin “değer” kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81-90.
- Beldağ, A. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki değerlerin kazanılma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum ili örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Berson, I. R. and Berson, M. J. (2003). Digital literacy for effective citizenship. *Social Education*, 67(3), 164-168.
- Bohning, G., Hodgson A., Foote, T., Mcgee, C. and Young, B. (1998). Identifying and examining adolescents' moral values. *Urban Education*. 33(2), 264- 280.
- Chandler, M. K. (2005). *The effect of a character education program on elementary students' prosocial competence* (Unpublished master's thesis). Lynn University.
- Coombs-Richardson, R. and Tolson H. (2005). A comparison of values rankings for selected american and australian teachers. *Journal of Research in International Education*, 4, 263-277.
- Correia, A. M. R. (2002). Information literacy for an active and effective citizenship. In *White Paper prepared for UNESCO, the US National Commission*

*on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic. Retrieved January (Vol. 20, p. 2014).*

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Çarkoğlu, A. ve Kalaycıoğlu, E. (2014). *Türkiye’de ve Dünya’da vatandaşlık*. İstanbul: İstanbul Policy Center.
- Çelik, H. (2008). Cumhuriyet dönemi vatandaşlık eğitiminde önemli adımlar. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(1), 359-369.
- Çelikkaya, T., Filoğlu, S. ve Öktem, N. S. (2013). Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler tarafından uygulanma düzeyi. *Journal of Social Studies Education Research*, 4(1), 121-160.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çevik Kansu, C. (2015). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinde etkin vatandaşlık eğitiminin etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Deer, F. (2008). *Teachers and principals’ perceptions of citizenship development of aboriginal high school students in the province of manitoba: An exploratory study* (Unpublished doctoral thesis). University of Saskatchewan, Canada.
- Demircioğlu, İ. H. (2008). Türkiye’de tarih öğretimi aktif vatandaşlık eğitimini desteklemekte midir? Tarih öğretmenlerinin görüşleri. (Ed. M. Safran ve D. Dilek), 21. *Yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* İçinde (s. 54-60), İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Demirhan İşcan, C. ve Demir, K. (2009). Vatandaşlık eğitiminde değerler ve değerler eğitimi. 1. *Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı* İçinde (s. 137-146). Uşak: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2005). *Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ersoy, F. ve Şahin, T. (2012). Sosyal Bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1535-1558.

- Evin, İ. ve Kafadar, O. (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler programının ve ders kitaplarının ulusal ve evrensel değerler yönünden içerik çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 293-304.
- Faiz, M. ve Yazıcı, K. (2018). Social Studies teacher candidates' views on the use of historical heroes in values education. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(33), 1897-1918.
- Farmer, R. (2010). Values, Social Studies and reality. *The Social Studies*, 7(83), 52-55.
- Fraenkel J. R. and Wallen N. E. (2009). *How to design and evaluation research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gedik Güney, E. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinin ve öğrencilere aktarmak istedikleri değerlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Hablemitoğlu, Ş. ve Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54.
- Halstead, J. M. and Taylor, M. J. (2002). Learning and teaching about values: A review of research. *Cambridge Journal of Education*, 30, 169-202.
- Kan, Ç. (2009a). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 895-904.
- Kan, Ç. (2009b). Sosyal Bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 25-30.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal Bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 187(3), 138-145.
- Karasu Avcı, E. (2016). Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminde coğrafya disiplininin rolü. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 1(1), 1-23.
- Karasu Avcı, E. ve Faiz, M. (2018). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları “etkin vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan becerilerin ve değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 1-21.
- Kılıç-Şahin, H. (2010). *İlköğretim okullarında Sosyal Bilgiler dersini yürüten 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan değerlerin kazandırılmasına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kızılay, N. (2015). Sosyal Bilgiler öğretmenim: Bana göre iyi vatandaş. *Turkish Studies*, 10(11), 987-1006. doi: 10.7827/TurkishStudies.8468
- Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 2(2), 1-18.

- Leblanch, Brenda F. (2007). *Teacher's perception, training, and implementation of character education: Implications for staff development* (Unpublished doctoral thesis). George Mason University.
- Ledford, A. T. (2005). *A study of teachers' efficacy for teaching character education* (Unpublished doctoral thesis). Regent University School of Education.
- Lewis, J. G. (2007). *The impact on teacher practice when character education is integrated into curriculum* (Unpublished doctoral thesis). Boston College.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-526.
- Merey, Z., Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2012a). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 795-821.
- Merey, Z., Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2012b). Türkiye ve ABD ilköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının değerler eğitimi açısından karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB). Değerler Eğitimi Sempozyumu Ek Özel Sayısı*, 12(2), 1613-1632.
- Miethe, T. D. (2001). The validity and reliability of value measurements. *The Journal of Psychology*, 119(5), 441-453.
- Miller, J. D. (1995). Scientific literacy for effective citizenship. (Ed. Robert E. Yager). *Science/Technology/Society As Reform in Science Education* (185-204), Albany: State University of New York Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). Sosyal bilgiler dersi programı. Erişim adresi: <http://www.mufredat.meb.gov.tr>
- Moore, A. L. (2005). *A case study of how an elementary school aged student receives and responds to character education* (Unpublished doctoral thesis). University of Wyoming.
- National Council For The Social Studies (NCSS), (2010). *National curriculum standards for Social Studies: A framework for teaching, learning, and assessment*. Washington, D.C.: NCSS Press.
- National Council For The Social Studies (NCSS), (2012). Curriculum standards for Social Studies: Introduction. Erişim adresi: <http://www.ncss.org/standards/introduction>
- Nzahabwanayo, S. (2016). *Citizenship and values education in Post-Genocide Rwanda: An analysis of the Itorero training scheme for high school leavers* (Unpublished doctoral thesis). University of the Witwatersrand, Johannesburg.
- Owens, V. (2005). Values disparity and academic achievement among ugandan adolescents. *Journal Of Beliefs and Values*, 26(3), 311-315.



- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.), 3. Baskıdan Çeviri, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Phillips, R. (2003). *History, citizenship and identity, past forward: A vision for school history 2002-2012* (Ed. R. J. Harris and M. Riley). London: Historical Association.
- Raths, L. E., Harmin, M. ve Simon, S. B. (1966). *Values and teaching: Working with values in the classroom*. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Revell, L. (2002). Children's responses to character education. *Educational Studies*, 4(28), 421-431.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış (Ed. B. Tay ve A. Öcal). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* İçinde (s.2-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Sağlam, H. İ. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin etkili vatandaşlık yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 71-85.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73-88.
- Silfver, M. (2007). Gender differences in value priorities, guilt, and shame among finnish and peruvian adolescents. *Sex Roles*, 56(9-10), 601-609.
- Sim, J. B. Y. and Low, E. L. (2012). Character and citizenship education: Conversations between personal and societal values. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(4), 381-394.
- Som, İ. ve Karataş, H. (2015). Türkiye'de vatandaşlık eğitimi üzerine bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-50.
- Şen, A. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 1-28. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.1m
- Şimşek, U., Tıkman, F., Yıldırım, E. ve Şentürk, M. (2017). Sosyal Bilgiler ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık eğitimi: Nitel bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 913-925.
- 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.

- Tay, B. (2009). Prospective teachers' views concerning the values to teach in the course of social sciences. *Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1187-1191. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.214
- Tezci, E. (2002). *Oluşturmacı öğretim tasarım uygulamasının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarına ve başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Tezgel, R. (2006). Yeni ilköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda insan hakları ve değer eğitimi. *II. Uygulamalı Etik Kongresi Bildiri Kitabı*, 637-645.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education, *Teaching And Teacher Education*, 24(7), 1791-1798. doi: 10.1016/j.tate.2008.04.004
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Turnbull, J. (2002). Values in educating for citizenship: Sources, influences and assessment. *Pedagogy, Culture & Society*, 10(1), 123-134. doi: 10.1080/14681360200200135
- Türkiye Büyük Millet Meclisi Araştırma Merkezi, (2011). *Ülke anayasalarında vatandaşlık tanımları*. Erişim adresi: <https://anayasa.tbmm.gov.tr>
- Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uğurlu, C. T. (2011). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de vatandaşlık eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 153-169.
- Üstel, F. (2005). *Makbul vatandaşın peşinde II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi* (5. baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 25(1), 37-46. doi: 10.1080/00131910097397
- Veugelers, W. and Kat, E. (2003). Moral task of the teacher according to students, parents and teachers. *Educational Research and Evaluation*, 9(1), 75-91. doi: 10.1076/edre.9.1.75.13543
- Willemse, M., Lunenberg, M. and Korthagen, F. (2005). Values in education: A challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 205-217. doi: 10.1016/j.tate.2004.12.009

- Wright, A. (2005). On the intrinsic value of religious education. *British Journal of Religious Education*, 27(1), 25-28.
- Yaşar, Ş. ve Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitime ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 1-23.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitime genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yazıcı, M. (2014). Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 209-223.
- Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers. A phenomenological approach. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165- 184.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğittir, S. ve Kaymakçı, S. (2012), Sosyal bilgiler dersi öğretim programı uygulama kılavuzunda yer alan etkinliklerin değer eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 49-73.

Extended Abstract

## Values Education in Effective Citizenship Education: Thoughts of Social Studies Teachers

---

Emine KARASU-AVCI, Assistant Professor.  
Kastamonu University, Faculty of Education, Turkey.  
eavci@kastamonu.edu.tr  
<http://orcid.org/0000-0002-3135-2557>

Melike FAİZ, Corresponding Author, Assistant Professor.  
Kastamonu University, Faculty of Education, Turkey.  
mfaiz@kastamonu.edu.tr  
<http://orcid.org/0000-0001-8070-6086>

Saim TURAN, Research Assistant.  
Akdeniz University, Faculty of Education, Turkey.  
turansaim@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0003-0298-8609>

---

**Article Type:** Research Article  
<https://doi.org/10.34234/ded.655916>  
**Received Date:** 05.12.2019  
**Accepted Date:** 01.04.2020  
**Published Date:** 25.06.2020

### Introduction

A citizen is a person who has knowledge within the framework of his/her social rights and responsibilities, who has ideas about issues regarding the present and future of society and actively participates in decision-making mechanisms (Demircioğlu, 2008). Since the beginning of settlements, one of the greatest goals of societies has been to train individuals who internalize the expectations and necessities of society. Because it is only possible to maintain the continuity of the societies and having its need met by individuals who are attached to the society with a sense of belonging.

Effective citizenship is the knowledge of one about his/her rights and the way to claim them. Effective citizenship is awareness of the responsibilities, and willingness of fulfilling them; and it is to respect the rights of other people. In democratic societies, individuals have the required citizenship characteristics in terms of knowledge, skills and values (NCSS, 2010).

One of the basic features that an effective and responsible citizen should have is adopting values (NCSS, 2012). Halstead & Taylor (2002) describe the concept of value as principles guiding behavior, basic beliefs, and standards that are deemed to be good or desirable; Raths, Harmin, and Simon (1966) define value as actions that can be selected and repeated by considering many alternatives without belief, emotion, behavior and coercion that the individual is proud of. In addition, the concept of value can be expressed as a belief system that is used to explain social life (Yazıcı, 2014) and also reflects social attitudes and expectations in the formation of citizenship consciousness (Rokeach, 1973). The future of a society depends on the existence of individuals who embrace the values and act upon these values. Values are the power source for individuals to cope with problems and take action (MoNE, 2018). Values reflect social attitudes and expectations in the creation of the citizenship consciousness. Individuals who adopt values are needed both for the cultivation of effective citizens and for social continuity.

There is no doubt that schools, teachers and program makers have important duties to raise effective citizens. In our age, individuals are taught courses about citizenship education in order to enable them to adapt to the society in which they live correctly and most effectively. The good and effective citizen's acquisitions, skills and behaviors reveal the necessity of the right education and training tools and an appropriate curriculum (Phillips, 2003; Kan, 2009).

The future of a society depends on the existence of individuals who embrace values and fleshes out these values. Values are the power source for individuals to cope with problems and take action (MoNE, 2018). Another feature of values is the ability to unite individuals around them. This can be explained by the fact that the values are formed and anonymized over time. Individuals who embrace values are needed for both; upbringing of effective citizens and for social continuity. As a matter of fact, in order for the citizenship to be fully differentiated by the needs, tendencies and developments, the individual must learn the values of the society in which S/he lives and internalize them. Values are common ideas, moral principles and social rules developed over time and adopted by the

majority of the society in order to maintain the society or group. Values reflect social attitudes and expectations in the formation of citizenship consciousness. Individuals who embrace values are needed for both; upbringing of effective citizens and for social continuity.

Social Studies course, is a course that deals with citizenship education within its scope. It can be said that the purpose of the emergence of the Social Studies course is to train individuals as citizens who are compatible with the society in terms of their aims and structure. When considering that the basic aim of this course is citizenship education, then the importance of values and values education, which is an important pillar of Social Studies course, in developing effective citizen profile becomes evident. In order to achieve this goal, it is necessary to reveal the opinions of Social Studies teachers about values and values education in effective citizenship education.

As the main purpose of the Social Studies course is the citizenship education, the development of an effective citizen profile means that the importance of values and teaching values is an important aspect of the Social Studies course. The problem statement of the study was determined as, “What are the thoughts of social studies teachers about values and values education in terms of effective citizenship education?”

## **Method**

In this research, the phenomenological research model was preferred among qualitative research models because the opinions of Social Studies teachers were discussed based on their experiences. Phenomenology is an inquiry-based method that describes the phenomenon consisting of experiences of independent participants (Creswell, 2012; Fraenkel & Wallen, 2009). The study group of the research, consist of Social studies teachers from different cities of Turkey who agreed to participate voluntarily.

The study group of this research consists of 19 Social Studies teachers working in different places (village, town, district, province). The reason that the participants in the research were selected from different places is that they would have different experiences in different places. In this context, convenience sampling method was utilized from easily accessible sample types. Convenience sampling is a type of sampling that selects people who are convenient in terms of time, money, transportation, etc. to the researcher and willing to participate in the research for the time being (Creswell, 2012; Marshall, 1996).

In this study, data were obtained through an interview form. The interview form was designed as a structured interview form. The following questions were asked to the Social Studies teachers in the research:

1. What is the relationship between values and citizenship education?
2. What are the values of an effective citizen?
3. What values in the 2018 Social Studies Curriculum are more important for effective citizenship education?
4. Are there any values that need to be added to the 2018 Social Studies Curriculum for effective citizenship education? If so, what are these values? If not, indicate why.
5. In what ways should values be acquired for effective citizenship education?
6. What are the roles of Social Studies teachers in providing values for effective citizenship education?

The data obtained were analyzed by descriptive analysis in NVIVO 11 program. Descriptive analysis is aimed to present the findings to the reader in a summarized and interpreted form.

Validity in qualitative research; is that researchers, participants and readers understand and make the same inferences from the findings obtained from the analysis of data (Creswell, 2012). In this study, validity was aimed to be obtained by explaining the findings in detail and by having the direct opinions of the teachers about the findings. Reliability in qualitative research; it is described as analyzing the data obtained by more than one encoder and reaching a common decision in cases where there is a difference of opinion (Creswell, 2012). In this research, a number of researchers took part in the process of coding, classifying and category development of data. Differences in opinions were resolved by gathering the researchers and reaching a common decision.

## **Results and Discussion**

Teachers' thoughts on the relationship between values and citizenship education were grouped under 4 themes. These themes are directly related, interrelated, complementary and have positive effects. According to the teachers, the most important values that an effective citizen should have are the values of patriotism, responsibility, diligence and honesty respectively. According to the teachers, 15 different values are important for effective citizenship education

in Social Studies Curriculum. The most frequently repeated values are patriotism, honesty and diligence. The opinions of teachers about the values to be added to the social studies curriculum were grouped under two themes. The values in the program are sufficient and there are values that need to be added. Teachers' opinions on how to provide values were grouped under four themes. These themes are; by-living, being a role model and as a trip-observation. The opinions of teachers about their role in the acquisition of values are grouped under three themes, which are; to be role models, to be guided and to be selfless.

### **Pedagogical Implications**

Social Studies teachers think that there is a relationship between citizenship and values are directly linked to each other, that they intertwined and affect each other. The results also show that teachers think equality and honesty are the values that required for effective citizenship. Another result of the study is that Social Studies course contributes to effective citizenship education with similar values. Teachers believe that the values given in the Social Studies Curriculum are generally sufficient for effective citizenship education. Based on the results obtained from the study, it is safe to say that more studies on citizenship education should be conducted. Conducting different studies dealing with this issue will contribute to the field. Especially research that determine the relationship between citizenship and values education.



# Ahilik Sistemi Değerleri Yönetim ve Eğitimi

---

## Management and Education in Akhism System

Ahmet ÜNSÜR, Sorumlu Yazar, Dr. (Em. Öğretim üyesi)  
Sakarya Üniversitesi, İİBF Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü, Türkiye.  
aunsur37@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-6560-4620>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

**Makale Türü / Article Type:**

Derleme Makalesi / Review Article

**Geliş Tarihi / Received Date:** 30.12.2019

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 12.05.2020

**Yayın Tarihi / Published Date:** 25.06.2020

**Tr/En:** Tr

**İntihal / Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

**Atıf/Citation:** Ünsür, A. (2020). Ahilik sistemi değerleri yönetim ve eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (39), s.297-337.  
<https://doi.org/10.34234/ded.667411>

**Öz:** Ahilik, Selçuklu ve Osmanlı devletleri döneminde değerleri ön plana çıkararak iktisadi ve sosyal hayata yön veren bir örgütlenme biçimidir. Bu yapıyı asırlarca ayakta tutan en önemli faktörün süreklilik ve kararlılıkla uygulanan değerler eğitimi olduğu anlaşılmaktadır. Ahilikte uygulanan değerler eğitimi politika, yöntem ve uygulama olarak dönemi itibarıyla en ileri unsurları içermesi yanında günümüze ışık tutacak birtakım özelliklere de sahiptir. Bunların başında ise insan yetiştirme anlayışı (erdemli birey) gelmektedir. Günümüz eğitim sistemlerinin seküler yapısı nedeniyle değerlerle bütünlük erdemli bireyler yetiştirmede başarısız oldukları görülmektedir. İş ve sosyal hayatın değişik platformlarında yaşanan ahlaki sorunlar bu durumun bir göstergesi durumundadır. Bu tür sorunları ortadan kaldırmak amacıyla yapılan çalışmaların ise (etik kodlar oluşturma, etik dersleri vb.) palyatif çözümler olmaktan öteye gidemediği görülmektedir. Literatür taramasına dayalı derleme niteliğindeki bu çalışmanın amacı, Ahilik sistemini ayakta tutan değerleri ve bu değerlerin eğitimde nasıl kullanıldığını incelemek ve günümüz eğitim sistemi açısından değerlendirilebilecek yönlerini belirlemektir. Çalışma sonucu, Ahilik sisteminin başarısında ahlaki değerlerin eğitimin her aşamasına (örgün/yaygın-ev/iş-okul/okul dışı) yansıtılmasının (değerlerle eğitim) en önemli faktör olduğu belirlenmiştir. Günümüz eğitim sisteminde böyle bir anlayışın benimsenmesi ve kararlılıkla uygulanması halinde iktisadi ve sosyal hayatta yaşanan sorunların büyük ölçüde ortadan kalkması kuvvetle muhtemeldir.

**Anahtar Kelimeler:** Ahilik, Değerler, Yönetim, Eğitim, Değerler eğitimi.

&

**Abstract:** Akhism is a form of organization that guides economic and social life by emphasizing the values of Seljuk and Ottoman eras. The most important factor that maintains this structure alive for centuries is the determination and continuity in the application of values education. Apart from the fact that most advanced elements of policy, method and practice used in values applied in Akhism some other features will also shed light on the present day. The most important of these is the conception of human development (raising righteous individual). Due to the secular nature of today's education systems, they have failed to raise virtuous individuals that internalize values. The moral problems manifested in different platforms of business and social life are an indicator of this situation. It is seen that the studies carried out to eliminate such problems (creating ethical codes, ethics lessons, etc.) do not go beyond palliative solutions. The purpose of this study, which is based on the literature review, is to

examine how these values are used in education and to determine the aspects that can be evaluated in terms of today's education system. As a result of the study, it has been determined that the most important factor in the success of Akhism system lay in the reflection of moral values on every stage of education (whether it be formal/non-formal, home/work or school/out-of-school). If such an understanding is adopted and applied with determination in today's education system, it is highly likely that the problems experienced in economic and social life will be largely eliminated.

**Keywords:** Akhism, Values, Management, Education, Values education.

(The Extended Abstract is at the end of the article.)

## Giriş

Ahlaki değerleri göz ardı eden, sadece iktisadi değerleri ön plana çıkaran ve yücelten kapitalizmin etkisiyle son dönemlerde iş hayatı ve sosyal hayatın neredeyse bütün bölümlerinde ahlaki sorunların artarak devam ettiği görülmektedir. Bunun sonucu insanlar mutsuzlaşmakta, sosyal yapılar çözülmekte, işyerlerinde stres, gerginlik ve psikolojik rahatsızlıklar baş göstermekte, sadece kazanmaya odaklı acımasız ve yıkıcı rekabet pek çok örgütün piyasadan silinmesine yol açmaktadır.

Kapitalizm gayr-i ahlaki/seküler yapısı (Zaim, 1992, s. 19), kayıtsız şartsız kazanç eğilimi (Tuna ve Yalçıntaş, 1997, s. 157-158) ve bünyesindeki kültürel çelişkiler nedeniyle gündüz disiplinli, geceleri sefa düşkünü, tüketim ve haz tutkunu, bencil bir insan prototipi ortaya çıkarmıştır (Bell, 1978, s. 206-222). Kapitalizmin türettiği iktisadi düşünen adam (homo-economicus) tipi ile denge, dayanışma ve toplumun mutluluğunu hedefleyen bir sosyal adalet (Es-Sadr, 1980, s.300) anlayışına sahip İslam'ın ortaya koyduğu Müslüman adam (homo-islamicus) tipi (Zaim, 1994, s. 102) arasında değerleri ve hayata yansımaları bakımından önemli farklılıklar bulunmaktadır. Müslüman insan, iktisadi düşünen insanın aksine ekonomik yükselme ile birlikte ahlaki yükselmeyi de amaçlayan, sadece kendini değil başkalarını da düşünen, bireysel, sosyal ve ortak sorumluluk sahibi kişidir (Hamitoğulları, 1987, s. 30-31; Mannan, 1989, s. 52).

Batı dünyasında baş gösteren ve küreselleşme ile bütün dünyaya sirayet eden (Köylü, 2006, s. 81-146) sorunlardan kurtulmak, ahlaki değerleri yönetimde etkili kılmak amacıyla 1950'li yıllarda sosyal sorumluluk kavramı gündeme gel-

miştir (Bu kavramın ilk defa 1953 yılında H. R. Bowenin *Social Responsibilities of Businessman* isimli eserinde kullanıldığı kanaati yaygındır). Ancak ortaya konan yaklaşımların da beklenen sonuca ulaşmada yetersiz kaldığı görülmektedir. Bunun başlıca nedeni olarak ahlaki değerleri yeterince içselleştirememiş, iktisadi değerleri ön plana alan örgütlerin sosyal sorumluluk bildiremeleri ile bu alandaki uygulamalarını pazarlama/çıkar amaçlı kullanmaları gösterilmektedir (Porter ve Kramer, 2005, s. 37). Örneğin; günümüzde ABD’de ilk 500 şirketin büyük çoğunluğu yazılı davranış standartları, etik ofisleri, sosyal muhasebe ve sosyal projelere ilişkin resmi anlaşmaları içeren etik kodlara sahip olduğu halde, bu şirketlerde yaşanan ahlak ihlallerine dair skandallar gazete manşetlerinde yer almaya devam etmektedir. Enron, Tyco, World Com, Adelphia, Parmalat, Ahold vb. şirketlerde yaşanan hileli raporlama uygulamaları bu konudaki örneklerden bazılarıdır (Hamel ve Breen, 2007, s. 22; Mondy, 2017, s.26)

Bu çalışmanın amacı; asırlarca etkisini sürdürmüş ve performansı ile doğu-batı tüm dünyanın beğenisini kazanmış, günümüzde bile hala kendisinden bahsettiren Ahilik sistemi ile onu ayakta tutan ve etkili kılan değerleri, bu değerlerin eğitimde (insan yetiştirme) nasıl kullanıldığı ve söz konusu başarıya nasıl ulaşıldığını incelemek, günümüz çalışma hayatı ve eğitim uygulamaları (örgün/yaygın) bakımından örnek alınabilecek yönlerini belirlemek ve değerlendirmektir. Literatür taramasına dayalı derleme niteliğindeki çalışma, Ahilik sistemi değerleri ve bu değerlerin işbaşı ve iş dışı eğitimlerde nasıl kullanıldığı ve kişi, örgüt ve toplum üzerindeki etkilerini kapsamaktadır. Çalışma yaklaşımı, konu ile ilgili temel kaynakların yer aldığı geniş çaplı literatürü içermesi ve ortaya koyduğu sonuçları bakımından özgündür.

## **Değerler, Yönetim ve Eğitim**

### **Değer Nedir?**

Değer (value) Latince de kıymetli, güçlü olma anlamlarına gelen ‘*valere*’den türetilmiş bir kavramdır (Bilgin, 1995, s. 83). Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet (TDK, Güncel Türkçe Sözlük), önem veya liyakat, kullanışlılık, bir birey veya grubun ilkeleri veya standartları, idealleri anlamlarında kullanılmaktadır (MacMillan, Contemporary Dictionary, 1988, s. 1104).

Değer kavramına yönelik çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımları ‘birey ya da grupların tercih ve davranışlarını belirleyen standartlar, inançlar’ şeklinde

özetlemek mümkündür (Güngör, 1993, s. 27; Herriot, 1976, s. 18; Kilby, 1993, s. 33; Kluckhohn, 1951, s. 395; Lennick ve Kiel, 2005, s. 44; Rokeach, 1973, s. 5; Suparka ve Johnson, 1975'dan akt. Kaymakcan ve Meydan, 2014, s. 24).

Değerler bireylere ve topluma yön veren, davranışları belirleyen ilkeler ve tercihlerdir. Bu ilkeler; tarihi, kültürel, sosyal, ekonomik vb. faktörlere bağlı olarak oluşur, tercihleri ve davranışları belirler (McCrae, 2004, s. 4; Özensel, 2003, 229; Schwartz, 1994, s. 3; Triandis ve Suh, 2002, s. 133). Değerler, olayları anlamlandırmada ve doğru tutumlar oluşturmada önemli bir etkiye sahiptir (Lennick ve Kiel, 2005, s. 44).

Değerler, kişilerin düşünce ve eylemlerini nitelemeye, değerlendirmeye ve yargılamaya yarayan ölçütlerin kaynağını oluşturur. Değer; eylemi gerçekleştiren, eylemle gerçekleşen ve eylemin gerçekleştiği ortamda ortaya çıkar (Poyraz, 2007, s. 83). Değerlerin birey ve toplum üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır. Bireyin hem kendisi hem de toplumla uyumlu bir şekilde mutlu ve huzurlu bir şekilde yaşayabilmesi için ortak değerlere ihtiyaç bulunmaktadır.

Değerleri ilgili alanlar veya kültürler göz önünde bulundurmak suretiyle (ekonomik, estetik, ahlaki, dini, siyasal veya kuramsal vb) farklı şekilde sınıflandırmak mümkündür (Güney, 2015, s. 122). Her kültür çevresinde farklı değerlere rastlamak mümkündür. Değerleri *içkin* (teknik-sanat, fikir), *aşkın* (din ve ahlak) ve *normatif* (dil, hukuk, iktisat) olmak üzere üç ayrı kısımda ele almak mümkündür. Bunlardan birincisi duylulara, ikincisi duylular ve duylulara, üçüncüsü her ikisi yardımı ile kavramlara dayanır (Ülken, 2013, s. 298-300). Değerler eğitimi bunların bütününe dayalı olmalıdır.

Değerler toplumu oluşturan bireyleri bir arada tutan, grup/toplumları diğerlerinden ayıran kültürel kodlardır (Durkheim, 1986, s. 22-24; Güngör, 1993, s. 27-28). Bu nedenle eğitime konu edilmesi, kuruluş/toplumların geleceği açısından oldukça önemlidir.

Değerler, soyut içeriğe sahip olmalarına rağmen sonuçları somut olmakta ve inandıklarımız ile davranışlarımız arasında bir köprü oluşturmaktadırlar. Başarma arzusu kişilik ile ilgili iken, bunu nasıl gerçekleştirdiğimiz değerlerimiz ile ilgili olmaktadır. Değerler sağlam ise dış faktörlerin baskısı da daha az etkili olmaktadır. Değerler, yöneticilerin günlük eylem ve kararlarında başvurdukları referanslar olarak kabul görmektedirler (Baltaş, 2009, s. 97-106).

Değerler, amaçlar ya da eylemlerin seçiminde motive edici bir etkiye sahiptirler (Dose ve Klimoski, 1999, s. 85). Bir bağlantının değer üretebilmesi için

ilişkinin değerli olarak algılanması gerekir. Bir şeyi değer olarak görmek, ahlaki açıdan onu bir amacın aracı değil, başlı başına amaç olarak değerlendirmektir (Türkeri, 2011, s. 402).

Değerleri ahlakla ilgili olan ve olmayan olarak ikiye ayırmak mümkündür. Ahlaki değerler emredici bir niteliğe sahipken, ahlaka ilişkin olmayan değerler genellikle kişisel tercihlerle ilgilidir. Ahlaki değerler de evrensel olanlar ve olmayanlar şeklinde iki kategoride değerlendirilebilir.

Ahlaki değerler inançlar üzerine kuruludur, tutum ve davranışlara yön verir, nesnelere iyi veya kötü olarak tanımlamasını yaparlar. Değerler dizisi günlük hayata yön veren kazanımları ve yasaklamaları oluşturur, çevrede olup bitenlerle nesnelere algılama ve yorumlamaya yardımcı olur (Boyatzis, 2005, s. xxiv). İslam ahlak bilimcileri de benzer düşünceye sahiptirler (Topçu, 2017, s. 35; Ülgener, 2006, s. 8-10).

İslam inancında iman-ahlak ilişkisi güçlüdür, her ikisi birbirine bağlıdır. Bu anlayışın temelini ahiret inancı ile dengeli bir yaşam sürme ideali (dünya-ahiret dengesi) oluşturur. İslam'a göre değerler insanüstü bir otorite tarafından belirlenmelidir (Yusuf Suresi, 12:40). Aksi takdirde mutlaklığı ve genel kabule şayanlığı tartışmalı hale gelir. İnsanlar eylemleri değerlendirirken sonuçların kendilerine yansımalarına bakarlar ve buna göre karar verirler. Bu durum ise karmaşaya neden olur (Çağrı, 2013, s. 129).

İlkeler ve değerler birbirinden farklıdır. İlkeler dışsal, değerler ise içseldirler. Eğer ilkelere değer verilirse, olumlu sonuçlar elde edilebilir. Herkesin değerleri vardır ve bunlar kişinin davranışlarını yönetir. Ancak, davranışların sonuçları ilkelerin gözetimi altındadır ve bu nedenle ilkeler önemsenmelidir (Covey, 2008, s. 366-367).

Ahlaki değerler toplum/kültürlere göre değişiklik gösterse de evrensel düzeyde genel kabul görmüş, toplumlara göre değişiklik göstermeyen etkinliğini sürdüren ahlaki değerler ve ilkeler bulunmaktadır. Bunları *adalet, doğruluk, tarafsızlık* ve *sorumluluk* ana başlıkları altında toplamak mümkündür (Arslan ve Berkman, 2009, s. 32). Birbirleriyle doğrudan ilişkili bu değerler hayatın her alanında olduğu gibi, iş hayatı ve yönetim süreçleri üzerinde de önemli etkiye sahiptirler. Örneğin; doğruluk/dürüstlük dünya'nın her yerinde geçerli olan, gerek iktisadi ve gerekse sosyal hayatta ilişkileri belirleyen en önemli evrensel ahlaki değer olarak bilinmektedir.

## Yönetim ve Değerler

Yönetim; başta insanlar olmak üzere parasal kaynakları, donanımı, demirbaşları, hammaddeleri, yardımcı maddeleri ve zamanı birbiriyle uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alma ve uygulama süreçleri toplamı olarak tanımlanır (Eren, 2011, s. 3). Yönetim faaliyetini gerçekleştiren kişiye ise yönetici denir. Yönetim sürecinin en önemli aktörü insandır. İnsan (sermayedar, yönetici ya da çalışan, pozisyonu ne olursa olsun) yönetim sürecinin etkinliği ve verimliliğinde sahip olduğu ahlaki değerlerle birlikte önemli rol oynar. Bu nedenledir ki, ahlaki sorunların önemli boyutlara ulaştığı günümüzde *değerlerle yönetim* (Blanchard ve O'connor, 1998) konusu iş ve akademi çevrelerinin önemli gündem maddesi haline dönüşmüş durumdadır.

Değerler, yönetimde kullanılan en önemli araçlardır. Amaç ve eylemlerin seçiminde yönlendirici ve motive edici bir etkiye sahiptirler (Doğan, Aşkun ve Yozgat 2007, s. 23). Yöneticilerin karar alma ve uygulama sürecinde bireysel ve örgütsel değerlerin etkisi büyüktür. Örgütsel değerler çalışanların davranışlarını nitelendirme, değerlendirme ve yargılamaya yarayan ölçütlerin temelini de oluşturur (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001, s. 43; Şişman, 2002, s. 95). Bu nedenle de genellikle performans değerlendirme kriterleri arasında yer alırlar.

Organizasyonlarda çalışanlar ve yöneticilerin değerlerinde birtakım farklılıklar söz konusu olabilir. Önemli olan herhangi bir çatışmaya fırsat vermeden üye/çalışan değerleri ile örgütsel değerleri uyumlaştırıp bütünleştirmektir. Bu suretle tutum ve davranışları olumlu yönde etkilemek mümkün olur (Ennulo ve Turnpuu, 2001, s. 344; Delgrosso, 2004, s. 26; Eren, 2010, s. 220). Örgütsel değerler yeni üyelere (hatta tüm paydaşlara) aktarılmalı, sistem (başta üst yönetim tarafından olmak üzere) desteklenmeli ve sürdürülebilirliği sağlanmalıdır (Wiener, 1988, s. 541).

Bireysel değerlerle uyumlu, benimsenmiş ortak değerler, örgüt üyelerinin birbirine bağlanmasına, örgütsel bütünleşme ve istikrara zemin oluşturur. Paylaşılan ortak değerler örgüt içi güven ve motivasyonu artırır, bu suretle de kararlar ve eylemlerin kalitesi yükselir (Argüden, 2004, s. 19). Örgütsel değerler ve buna dayalı yönetim yaklaşımları ile çalışanların örgüte bağlılık, iş tatmini ve örgütsel başarı düzeyi arasında kuvvetli bir ilişki bulunduğu bilinmektedir (Baltaş, 2009, s. 100; Barutçugil, 2004, s. 223-224; Hazlitt, 2002, s. 15; Vurgun ve Öztop, 2011, s. 226; Ştefanescu ve Doval, 2010, s. 36-38; Ünsür, 2020, s. 100-101; Zaim, 2013, s. 193-194). Yapılan araştırmalar yönetimde ahlaki de-

ğerlerin gözetilmesinin karar süreçlerinin etkinliği, ilişkilerin güçlendirilmesi, motivasyonun artırılması ve işlem maliyetlerinin düşürülmesinde önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır (Demir, 2002, s. 3-7).

Örgütsel değerlerin etkinliği benimseme ve uyum ile ilgilidir. Yönetim politikaları ile yönetici yaklaşımları bu konuda belirleyici rol oynar. Ahlaki değerlere dayalı bir yönetim tarzının (değerlerle yönetim) organizasyonlarda bağlılık, güven, huzur ve heyecan oluşturduğu, performans ve başarıda önemli etkisi bulunduğu görülmektedir. Bu nedenle örgüt politika ve stratejileri ahlaki değerleri destekleyen ve güvence altına alan bir niteliğe sahip olmalı, buna uygun atmosfer (örgüt iklimi) oluşturulmalı, ahlaki değerler tanımlanmış ve bilinirliği sağlanmış olmalı, yönetimin en önemli aktörü olan yöneticiler ahlaki (genel) ve örgütsel değerleri özümsemiş olanlardan seçilmeli ve buna uygun olarak yetiştirilmeli, işe alımlarda örgüt kültürüne uyum sağlayabilecek bireyler tercih edilmelidir. Üst yönetimin ise bu konuda öncü ve örnek (destekleyici) bir rol oynaması politika ve yaklaşımların etkinliği açısından oldukça önemlidir.

## **Değerler ve Eğitim**

Eğitim; çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine, okul içinde ve dışında doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye anlamında kullanılan bir kavramdır (TDK, 2019). Bir başka ifade ile eğitim; kişi ya da grupların üstlendikleri ya da ileride üstlenecekleri görev veya sorumlulukları daha etkili bir şekilde yapabilmeleri için ufuklarını genişleten düşünce, rasyonel karar alma, davranış ve tutum, alışkanlık ve anlayışlarında olumlu değişimler amaçlayan, bilgi, görgü ve yeteneklerini arttıran eğitsel faaliyet ve eylemlerdir (Aydın, 2003, s. 139; Sabuncuoğlu, 2011, s.124; Özçelik, 2013, s. 165).

Her ülkenin eğitim sistemini o ülkenin sosyal ve kültürel değerleri belirler (Cramer ve Browne, 1977, s. 23). Eğitimin amacı, kişiye bilgi ve beceri kazandırma, duygu ve davranışlarını düzenleme ve ahlaki karakter kazandırmaktır (Çamdibi, 1983, s. 13; Kerschenstainer, 1977, s. 8). Ahlaki karakter insanın kişiliğinde var olan eğilimlerin aile, din ve eğitim kuruluşları vb. tarafından şekillendirilmesi sonucu oluşur (Andrews, 2005, s. 73; Eren, 2010, s. 84) ve insan onurunu koruyan, ilahi kaynaklarda ve toplumun ortak mirasında yer edinen değerlerin birey tarafından içselleştirilerek kalıcı hale getirilmesi ile ortaya çıkar (Kaymakcan ve Meydan, 2014, s. 41).



İş ve meslek bakımından değerlendirildiğinde; eğitim, işle ilgili yetkinliklerin çalışanlar tarafından kazanılması için kuruluşlar tarafından planlanmış faaliyetleri ifade eder (Noe, 1999, s. 4; Ülken, 2013, s. 182). Buna göre eğitim, çalışanların iş performansı için gerekli bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırma ve geliştirme sürecidir. Amacı ise, çalışanlara işlerini daha başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için gerekli, günün şartlarına uygun bilgi, beceri ve yetenekleri kazandırmaktır. Eğitimle kazanılan bilgi, beceri ve davranışlar organizasyonların entelektüel sermayesini oluşturur ve eğitim bireysel performansla birlikte örgütsel performansı da etkiler (Kelly, 1987, s. 22). Eğitimin en önemli güçlendirme aracı olduğunda herhangi bir şüphe yoktur. Ancak, eğitimle kazanılan gücün sağlıklı bir şekilde kullanımında ahlak/değerler eğitimi önemli rol oynar (Kaymakcan ve Meydan, 2014, s. 137).

Ahlak, insan davranışlarını yöneten/yönlendiren ideal kuralların ilmi ve bunları hayatın çeşitli durumlarına en iyi şekilde uygulayabilme sanatıdır (Pazarlı, 1972, s. 13). Ahlak olgusu, herkese kendini içten ve dıştan kabul ettiren evrensel bir gerçektir (Gregoire, 1971, s. 17).

İş ve meslek ahlakı, toplumun o iş ve mesleğe ilişkin değerler ve tutumlarını ifade eder. (Arslan ve Berkman, 2009, s. 36). Mesleki ahlak kuralları (mesleki değerler), kişilerin mesleklerini icra ederken ideoloji, kültür ve dünya görüşlerinden bağımsız olarak uymaları beklenen ilke ve değerlerdir (Kuçuradi, 2003a, s. 16).

Ahlaki değerleri koruyarak yaşayabilmek ve meslekleri buna uygun yapabilmek için değerlere dayalı bir eğitime ihtiyaç vardır (Kuçuradi, 2003b, s. 9). Eğitimin en önemli amaçlarından biri kişiye ahlaki karakter kazandırmak ve onu davranış hale dönüştürmektir (Berkowitz, 2011, s. 153).

Ahlaki değerlere uygun davranmaya *ahlaki davranış* denir. Ahlaki davranış iyi ve kötü hakkında gerekli bilgi ve donanımı, olabildiğince kötülükten arınmış ve iyilikle bezenmiş bir benliğe sahip olmayı, kötülükten kaçınma ve kaçırdırmakla birlikte elden geldiğince iyilik yapma ve iyilikte yardımlaşmayı, kötülüğün yayılmasını önleme ve iyiliğin yayılması için gerekli çabanın gösterilmesini ifade eder (Yaran, 2015, s. 73-80). Ahlaki davranış, akıl ve irade sahibi kişinin hür iradesi ile iyilik amaçlı bilinçli davranışlarıdır (Kaymakcan ve Meydan, 2014, s. 21). Ahlaki davranışlar ölçülü olmayı, mutedil kalmayı gerektirir (*İşlerin en hayırlısı orta-ıfrat ve tefritten kaçınma-olanıdır*, Acluni, Keşf-ül Hafa, C. 1, 391). Ahlaki davranışlar bireyin gelişim düzeyi, içinde bulunduğu şartlar, demografik özellikler, ekonomik durum, ahlaki ve kültürel değerlerden etkilenir.

Ahlaki davranış, akıl ve irade sahibi kişinin özgürce hayır amaçlı yaptığı bilinçli hareketlerdir (Pazarlı, 1972, s. 43-45), aynı zamanda sevgi, adalet ve cesaret gibi değerlerle doğrudan ilişkilidirler. Ortada korku, zorlama ve haksızlık varsa bu tür davranışların ahlakiliğinden söz edilemez. Ahlaki davranışlar bireyin gelişim düzeyi, içinde bulunulan şartlar, demografik özellikler, ekonomik durum ve değerlerden etkilenir (Ünsür, 2018, s. 11).

Ahlaki davranışların temelinde *ideal bir beğenme* bulunur. Bu ideal beğenme hürriyete dayalı ahlaki seçimi gerektirir. Bu nedenle ahlaki seçimde akla uygunluk esastır. Ahlaki davranışlarda aranan akla uygunluk, başkalarının tecrübeleriyle birleşme anlamında anlaşılmalıdır. Onda evrensellik yoktur, ancak evrensele yönelme istidadı vardır. Aile, meslek grubu, millet gibi oluşumlar bu suretle gerçekleşir. İkinci bir özellik, ahlaki tercihlerin *ideal* oluşudur. İdeal değerler başkalarının da beğenisini cezbeder. Üçüncü özellik, *sarsılmaz* oluşudur. Kişiye hem içeriden hem de dışarıdan baskı yaparlar. Dördüncü özellik *etkinlik*dir. Ahlaki fiil sadece ideal bir beğenme ve seçme ile tamamlanmaz, aynı zamanda başkalarına da kabul ettirmek şeklinde genelleşmeye de mecburdur (Ülken, 2001, s. 22-25).

Değerler eğitimi ile kişilik sahibi, dürüst ve ahlaklı bireyler yetiştirmek mümkün olur. Bunun için tam bir güven ile temiz bir kalbe ihtiyaç vardır (Bertrand, 2001, s. 2). Bu nedenle maddi-manevi uygun ortamlar oluşturulmalıdır (Çağlayan, 2005, s. 92-93).

Değerler eğitiminin sadece okulda değil, hayatın akışı içinde verilmesi en uygun yöntemdir. Böylece kazandırılmak istenen değerlerin doğal bir süreçte sosyal öğrenme yoluyla edinilmesi sağlanabilecektir (Hökelekli ve Gündüz, 2007, s. 389). Bu yaklaşım değerlerin önemini kavramayı, örnek olmayı, ahlaki sorumlulukların farkına varmayı ve buna göre davranmayı gerekli kılar.

## **Ahlik Sistemi, Değerleri ve Eğitimi**

### **Ahlik Nedir?**

Ahi Arapçada kardeş, kardeşim anlamına gelen *uhuvvet* kelimesinden türetilmiş bir kelimedir. Türkçe bir kelime olan ve eli açık, cömert anlamına gelen *aki* kelimesinden türemiş olduğu da ifade edilmektedir (Kazıcı, 1988, s. 540; Çağatay, 1997, s. 44). İster İslam'ın temel ilkelerinden kardeşlik (Hucurat Suresi, 49:10), isterse cömertlik (İsra Suresi, 17:29) kelimelerinden türetilmiş olsun

ahilik modelinin, akıllık (cömert) felsefesi ile İslami fütüvvet anlayışının bütünleşmesi sonucu ortaya çıktığı anlaşılmaktadır (Bayram, 1995, s. 29; Ocak, 1996, s. 261-263). *Ahiler tarik-ı fütüvvete süluk ve akd-i uhuvvet eden bir zümrenin ünvanıdır* (Ahmed Rif'at, 1881, C. 1, s. 106) ifadesi de bunu doğrulamaktadır. Ahiliğin uhuvvet (kardeşlik) duygusuna dayalı (Hamitoğulları, 1986, s. 13; Pekolcay, 1986, s. 77) dayanışma esaslı bir esnaf birliği olduğu konusunda yaygın bir kanaat bulunmaktadır (Ekinci, 2008, s. 19; Wittek, 1971, s. 37).

Ahilik dürüstlük, güvenilirlik, çalışkanlık gibi ahlaki erdemlerle, meşru bir iş ve mesleğe sahip olma, nitelikli üretim ve helal kazanç elde etme arzusu gibi ideallerin birbiriyle bütünleştiği çift yönlü bir sistemdir. Buna göre Ahiliği, inancın bilgi ile beslenmesi ve çalışma ile şekillenmesi şeklinde tanımlamak mümkündür (Soykut, 1980, s. 17).

Ahilik kaynağı İslam olan, ahlaki değerleri hem çalışma hayatına hem de sosyal hayata hakim kılmayı, erdemli ve üretken bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir modelin adıdır. Ünlü gezgin İbn-i Battuta Seyahatnamesinde Ahiler için *dünyada bunlardan daha iyi kalpli, iyi davranışlı kişiye rastlamadım* demiştir (TESK, 1973, s. 31-33).

Ahilik sisteminde çıkar çatışması bulunmaz, herkes ortak çıkar (Allah'ın rızasını kazanmak) etrafında birleşmiştir. Ahilik, yıkıcı rekabeti, sadece kar için çalışmayı kibir alameti olarak değerlendirmiş ve aşağılamıştır (Faroqhi, 2011, s. 84). Ahilikte ahlak bütün süreçlerin merkezine oturtulmuş, aynı şartlarda çalışan ve aynı mal ya da hizmeti üreten bir işyerinde kalite ve verimliliği sağlayacak işgücünün ayırıcı özelliği olarak değerlendirilmiştir (Araz vd., 1994, s. 132).

Ahiliği, yönetiminde değerler ve kaliteyi esas alması nedeniyle bir *değerlerle yönetim*, eğitimde değerleri esas alması nedeniyle de *değerlerle eğitim* kuruluşu olarak nitelendirmek mümkündür. Japonların, E. Deming'in (1900-1993) meşhur PUKÖ (planla-uygula-kontrol et-önlem al) döngüsünü esas alan *hoshin kanri* yönteminin Ahilikle benzer yönleri bulunmaktadır (Akao, 1999, s. 20). Günümüz modern yönetim yaklaşımlarından olan toplam kalite yönetiminin de Ahilik uygulamaları ile benzeşen önemli yönleri bulunduğu (örneğin; müşteri ilişkileri, üretim felsefesi, grup bilinci, paydaş memnuniyeti vb.) nihai hedefin de Ahilikte olduğu gibi toplumsal huzuru sağlamak olduğu görülmektedir (Şimşek, 2000, s. 131). Ahiliğin mesleki eğitim boyutunun iş birliğine dayalı Alman mesleki eğitim sisteminin oluşumuna katkı sağladığı değerlendirilmektedir (Greinert, 1996, s. 6-12; Klause, 1996, s. 13-17).

Ahilikte meşru bir iş ve meslek sahibi olmak, emek sarf edilerek kazanç elde etmek zorunludur. Gücü kuvveti varken çalışmamak ve aylıklık etmek, akılsızlık ve ahlaksızlık olarak nitelendirilmiştir (Ekinci, 2008, s. 23). Hayat felsefesi olarak dünya-ahiret dengesi (Ramuz-ul Ehadis, C. 1, 282) esas alınmıştır. İslam'ın emeğe verdiği değer bir nişanesi olan bu anlayışı Ahiliğin toplumun en önemli dinamiklerinden biri olarak işlev gördüğü dönemlerde Osmanlı Sultanları'nda da görmek mümkündür. Padişahlardan her birinin birer meslek ve sanat sahibi olduğu bilinmektedir (Lewis, 1973, s. 146).

Ahilerin kurduğu esnaf ve sanatkâr birlikleri İslam'ı esas alarak oluşturdukları kurallarla sistemin omurgasını oluşturmuşlar, ilk yıllarda debbağlık (dericilik) ile öne çıkan sistem, ihtiyaç merkezli olarak otuz iki ayrı meslek grubuna kadar yaygınlık kazanmıştır. Ahilik sağlam bir mesleki ve ahlaki düzen, birbirine bağlılık, yardımlaşma ve dayanışma duyguları ile ön plana çıkmıştır. Ahiliğin ahlakla sanatı bütünleştiren bir kurum olduğu konusunda yaygın bir kanaat bulunmaktadır (TESK, 1973, s. 27).

İslami değerleri esas alan bir mesleki örgütlenme biçimi olan ve insanları yararlı mesleklere yönelten Ahilikte bazı mesleki gruplar üyeliğe kabul edilmiştir. Avcılar, kasaplar ve meyhaneciler bunlar arasında yer almaktadır (Faroqhi, 2011, s. 69).

Ahilik aynı zamanda tasavvufi yönü ile ön plana çıkan bir sistemdir. Orhan Gazi döneminde Anadolu'yu gezen ünlü seyyah İbn Battuta, Ahi birliklerinin şehir ve taşrada örgütlenen sanat ve ziraat ehli topluluklar olduğunu belirlemekte ve tasavvufi hayatla iç içe olan ilişkilerine işaret etmektedir (Kazıcı, 1988, s. 541; Köprülü, 1981, s. 213). Sufiler (tasavvuf erbabı) temel ahlaki değerleri ve faziletleri fütüvvet kelimesine yükleyerek onu tasavvufun temel kavramlarından biri haline getirmişlerdir (Kütükoğlu, 1986, s. 55; Uludağ, 1996, s. 261). Tasavvuf erbabına göre fütüvvet Hz. Muhammed (SAV)'den kalan bir ahlak yoludur. Toplumun huzur ve rahatı için her zaman gerekli olan iyi huylar ve davranışlar, can güvenliği ve insanlığa saygı demek olan *yiğitlik*, *cömertlik* ve *misafirperverlik* fütüvvetin temelini oluşturmaktadır (Çağatay, 1994, s. 105).

Fütüvvet teşkilatları Abbasi Halifesi Nasır Li Dinillah (1180-1225) zamanında devlet desteği ile güçlenmiş, diğer Müslüman toplumlara yayılmaya başlamıştır. I. Gıyaseddin Keyhüsrev (1205-1211) zamanında Anadolu Selçuklu Devleti ile temaslar kurulmuş, bu kapsamda Evhadüddin Kirmani, Muhiddin İbn-i Arabi ve Şeyh Nasruddin Ebu-l Hakayık Mahmud b. Ahmed El Hoyi (Ahi Evran) Anadolu'ya gönderilmiştir. Selçuklu hükümdarlarından I. İzzettin Key-

kavus ile I. Alaaddin Keykubat'ın fütüvvet teşkilatına kaydoldukları (Kazıcı, 1988, s. 540), 13. yüzyıldan itibaren üst düzey devlet adamları ile birlikte ilim ve ticaret erbabının da teşkilata katıldığı, bu nedenle de Ahiliğin itibar ve statüsü yüksek bir kurum haline geldiği görülmektedir (Tabakoğlu, 2008, s. 43). Fütüvvet temelli Ahilik Anadolu'da özellikle I. Alaaddin Keykubat (1220-1237) zamanında etkinlik kazanmış, Ahi Evran öncülüğünde şehir, kasaba ve köylerde örgütlenmiş siyasi, sosyal, kültürel ve iktisadi hayata damgasını vurmuştur. Osmanlı Devleti döneminde de bu etkinliğini sürdürmüş, 13.-20. yüzyıl arası *Anadolu Esnaf ve Sanatkârlar Birliği* olarak faaliyet göstermiştir.

Ahi Evran (1171-1261) ahlak, sanat ve misafirperverliğin uyumlu bir bileşimi olan Ahiliği kurmuş, bu kurum kazandığı saygınlık ve beğeni nedeniyle yüzlerce yıl iş hayatı yanında sosyal yapının güçlenmesi ve istikrarında önemli roller oynamış, yeniçerilik gibi birtakım kuruluşların oluşumuna rehberlik etmiştir (Çağatay, 1997, s. 50). Ahiliğin Batı toplumlarında birtakım örgütlenmeler (sendika, meslek odası, kooperatif vb.) için de örnek oluşturduğu ifade edilmektedir (Gülerman ve Taştekil, 1993, s. 5-9).

İlke ve değerlerini İslam dininden alan Ahi töre ve törenleri ile sisteme giriş kurallarını içeren Ahilik nizamnamelerine *fütüvvetname* adı verilmiştir (Çağatay, 1997, s. 1). Fütüvvetnamelerde Ahiliğin esasları, ahlaki ve ticari kurallar tanımlanmıştır. Sisteme dahil olacak kişilerin belirtilen kuralları bilmek ve bunlara uyması zorunlu kılınmıştır. Buna göre; teşkilat mensupları *doğruluk, vefa, emniyet, cömertlik, tevazu, ihvana nasihat, onları doğru yola sevk etme, affedici olma* ve *tövbe* gibi ahlaki özelliklere sahip olmalı içki, zina, yalan, gıybet, hile gibi davranışlardan sakınmalı idiler. Ahlak dışı davranışlar meslekten atılmayı gerektirmekte idi (Kazıcı, 1988, s. 541; Kütükoğlu, 1986, s. 60). Ahi fütüvvetnamelerinden bazıları şunlardır (Ünsür, 2017, s. 92);

- Sühreverdi Fütüvvetnamesi (Kitab-ul Fütüvve, Risale-i Fütüvve),
- Sufi Fütüvvetnameleri (örneğin, Kuşeyri Risalesi),
- Burgazi/Çobanoğlu Fütüvvetnamesi (Yahya b. Halil Çoban el Burgazi),
- Radavi Fütüvvetnamesi (Miftah-ud Dekaik fi Beyan el Fütüvve ve-l Hakaik).

Ahilik, 12. ve 13. asırların harp, isyan ve istila dalgaları arasında sanat erbabı için dinlendirici, huzur ve güven verici bir ocak başı fonksiyonu icra etmiştir. Bu nedenle, ahi zaviyelerine sadece bir iktisadi teşekkül olarak değil, üyeleri arasında sıcak ve samimi bir topluluk ruhunun tecessüm ettiği, kristalleştiği bir yapı olarak bakmak gerekir (Ülgener, 2006, s. 67). Bu topluluk ruhu (cemaat/

community) üyelerini değerler çizgisinde kalmaya, onları bu çizgiden uzaklaştıracak tehlikelerden korumaya yönelik bir kalkan vazifesi görmüştür.

Ahiler bir sanat ve meslek topluluğu olmalarına karşın, iktisadi yönlerinden ziyade dini, içtimai ve politik değerleri bünyesinde toplayıp bir araya getirmekle tanınmışlardır. İbn-i Battuta'nın ahilerde görüp hayranlıkla bahsettiği mesleki kabiliyetlerden ziyade, aralarındaki *samimiyet*, *dayanışma* ve *misafirperverlik* anlayışının daha dikkat çekici boyutlarda olduğu bilinmektedir (Ülgener, 2006, s. 64).

Ahilikte mal ve servet gibi çalışma da tek başına bir değer taşımadığı, ancak daha anlamlı ve değerli amaçlar için kullanıldığında bir değer ifade ettiği görülmektedir. Ahilik değerlerinin kişiyi yücelttiği inancı daima belirleyici olmuştur. Yahya b. Halil Fütüvvetnamesinde yer alan şu ifade bu anlayışı desteklemektedir: *Şöyle bilin ki ey kardeşler ve azizler! Fütüvvet a'la ve şeriftir, ulu makamdır. Fütüvvetin aslı imandır. Fütüvvet sıfatı ile kim sıfatlana, ol kişi Allah'a erişmiş olur.*

Ahilikte tasavvuf ahlakı, aslında el işçiliğine has dünya görüşünün biraz daha güçlü olarak ifade edilmesinden başka bir şey değildir (Ülgener, 2006, s. 94). İslam'ın el emeği karşılığı elde edilen kazancı yücelttiği anlayışı (Necm Suresi, 53:39) bu yaklaşıma kaynaklık etmiştir. Esnafın dükkanlarında asılı olan *El Kasibu Habibullah* (El emeği ile helalinden kazanan Allah'ın sevgisini kazanır) levhaları bunu göstermektedir.

Ahilikte sanatkarlık/el işçiliği ani kazançların çok üstünde bir değer olarak görülmüştür. El işçiliği, bilgi ve yeteneğin yanında sabır gibi erdemleri de gerektirdiğinden sahibini kanaat, sabır ve tevekküle yönlendirmek suretiyle terbiye edici ve nefsanî arzuları dizginleyici bir niteliğe sahip olmuştur. Mevlâna Cami, el işçiliğinin nefis terbiyesi ve ıslahı için bir törpü olduğunu ifade etmiştir (Ülgener, 2006, s. 95).

Ahi Fütüvvetnamelerinde her ahinin mutlaka bir işi/mesleğinin olması gerektiği vurgulanmıştır. İş ve meslek sahibi olmamanın, kişiyi ihtiyaçlarını gayr-i meşru yollardan karşılamaya sevk edeceği inancı hâkim olmuştur. Gazali (ö. 1111) de iş ve meslek sahibi olmanın kişiye hem dünya hem de ahiretini imar etme fırsatı vereceğini vurgulamıştır. Ahilikte, çalışma ilişkilerinde *mesleki bilgi* (yetkinlik) yanında *adalet* ve *ihsan* (Nahl Suresi, 16:90) gözetilmesi gereken ilkeler/değerler olarak görülmüş, dünya-ahiret dengesi (*Sizin en hayırlınız dünyası için ahiretini, ahireti için de dünyasını terk etmeyeninizdir*, Ramuz-ul Ehadis, C. 1: 282) anlayışı davranışlar açısından belirleyici rol oynamıştır (Çağrı, 2013, s. 277-280).

Ahilik, ana politikaları aynı olmakla birlikte her sanat ve kademenin kendine mahsus örf ve adetleri, merasimleri, davranış ve yaşayış kurallarının bulunduğu bir sistem olarak dikkati çekmektedir. Üretim tarz ve teknikleri de birbirinden farklı bir yapıya sahiptir. Alttan üste (yiğit, ahi... şeyh) doğru hiyerarşik bağlılık ve teslimiyet söz konusudur. Bu bağlılığın sadece mesleki ve örgütsel anlamda değil, ortak değerler etrafında bütünleşmek suretiyle Allah ve Resulü'nün rızasını kazanmaya yönelik olduğu görülmektedir. Evliya Çelebi bu durumu şu ifadelerle özetlemektedir; *Silsile-i fütüvvet birbirinden biat ile ta Hazret-i Resul'e, andan Hazret-i Cibril'e, andan da Cenab-ı Hakk'a varır* (Evliya Çelebi, 1898-1902, C. 1, s. 504)

Özetle; Ahilik temelinde İslam'ın temel değerlerini esas alan, ahlaki değerlerin başta çalışma hayatı olmak üzere hayatın bütün alanlarına yayılması ve etkin kılınmasına zemin hazırlayan bir sistemin adıdır. Sistemin etkin olduğu dönemlerde yönetim, eğitim, çalışma hayatı ve sosyal hayat üzerindeki etkinliği ve performansının oldukça yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Sistem bu özelliği nedeniyle günümüz iktisadi ve sosyal sistemlerinin ortaya çıkardığı sorunlara çözüm yaklaşımları bakımından mutlaka değerlendirilmelidir.

### **Ahilik Sisteminin Değerleri**

Ahilik sistemi değerleri fütüvvetnamelerde tanımlanmıştır. Fütüvvetnameler üyelerin manevi ve sosyal yönlerini geliştirmek amacıyla kullanılmıştır. Fütüvvetnamelerde yer alan ilke ve değerlerin İslami unsurları içerdiği görülmektedir. Kuşeyri (1966) bu durumu *fütüvvetin aslı daima dini gözetmek, sünnete uymak ve Allah'ın Peygamberine emrettiği şeye tabi olmaktır* şeklinde ifade etmiştir. İslam'ın evrensel bir din olduğu (Al-i İmran Suresi, 3:19) ve değerlerinin de evrensel değerler olduğu düşünüldüğünde, Ahilik eğitim sisteminin temelini evrensel değerlerin oluşturduğu rahatlıkla söylenebilir.

Fütüvvetnamelerde yer alan ilke ve değerlerin tamamı 740 tanedir. Şeyh rütbesine çıkanlar bunun tamamını öğrenmek, uygulamak ve başkalarına da öğretmekle yükümlü kılınmıştır. Yeni üyelerin bunlardan belirlenmiş en az 124 tanesini bilmesi ve benimsemesi gerekli sayılmıştır. Ahlaki bakımdan yeterli olmak işe girişte ön şart olarak belirlenmiştir (Çağatay, 1997, s. 163; Muallim Cevdet, 1919, s. 155-156).

Kuşeyri (1966) ve Sülemi (1977)'ye göre fütüvvet *güzel ahlak, terbiye ve nezaket* olarak ifade edilebilir. Fütüvvet; her türlü kötülüğü terk etmek, güzel

huylara sahip olarak gereğince davranmaktır (Sülemi, 1977, s. 24). Konu ile ilgili otoritelerden bazılarının fütüvvetle ilgili tanımlamaları şu şekildedir: Cafer-i Sadık; fütüvvet *yemek vermek, ihtiyaç sahiplerine malından bolca vermek, güler yüzlülük, iffet* (utanma) ve *başkalarına eziyet etmemektir* (Sülemi, 1977, s. 52). Yahya ibn Muaz; fütüvvet *safa, cömertlik, vefa* ve *hayadır* (Sülemi, 1977, s. 70). Huzeyfe el-Mar'a; fütüvvet dört şeydir gözün, kalbin, dilin ve hevan. *Gözünü helal olmayana bakmaktan koru, dilinle sadece doğru söyle, kalbinde bir Müslümana karşı aldatma ve kin bulundurma, heva (nefs)'nin da şerre yönelmemesine dikkat et* (Sülemi, 1977, s. 76).

Sülemi *Tasavvufta Fütüvvet* isimli eserinde fütüvvetin değerlerini şu şekilde sıralamıştır; doğruluk, vefa, cömertlik, güzel huy, göz tokluğu, dostlarla şakalaşma, arkadaşlarla iyi geçinme, kötü söz dinlemekten kaçınma, iyilik yapmayı arzulama, güzel komşuluk, güzel konuşma, ahde vefa, Allah'ın senin emrinin altına verdiği aile efradına ve hizmetçilere iyi muamele, çocukları terbiye etme, büyüklere karşı edepli davranma, kinden, aldatmadan, buğzdan uzaklaşma, Allah için dost ve Allah için düşman olma, malını, mevkiini dostlara bezletme, buna karşılık onların başlarına kakmama, malında ve mevkiinde kendisinden yardım dileyenin sözünü yerine getirme, misafirlere hizmet etme, dostların işini gönülden yapma, dostlarına yemeğinden yedirmek suretiyle saygı gösterme, canıyla malıyla onların ihtiyaçlarını karşılamağa koşma, kötülüğü iyilikle karşılama, gelmeyene giderek karşılık verme, tevazuya sarılma, kibirden kaçınma, hallerini ve sebeplerini beğenmeden vazgeçme, ana-babaya iyilik, akrabayı ziyaret, ihvanın kusurlarına göz yumma, kabahatlerini örtme, gizlide onlara öğüt verme, her zaman onlara dua etme, halkı yaptıkları işlerde mazur görme, nefsinin şerrini ve zulmünü bilerek her zaman kendini ayıplama, halk ile ülfet etme, Müslümanlara şefkat, merhamet ve iyilik etme, fakirlere acıma, zenginlere şefkat, alimlere tevazu, işittiğinden hakkı kabul etme, dili yalandan, gıybetten, kulağı hata işitmekten koruma, gözü haramdan yumma, amellerde ihlas, hallerde doğruluk, dışa dikkat etme, içi gözetme, yaratıklarda iyilik görme, iyilerle arkadaş olma, kötülerden kaçma, dünyadan yüz çevirme, Allah'a yönelme, dilekleri (süfli arzular)terk etme, fani dünya için böbürlenme arzusunu atma, fakirlerle oturmaktan şeref duyma, zenginlere zenginliklerinden dolayı hürmetten kaçınma, Rabbiyle zengin olma ve zenginliğine şükretme, hiç kimseden çekinmeden hakkı söyleme, sevinecek şeye şükretme, belalara sabretme, hıyanetten uzaklaşma, mecliste aşağıda oturmaya razı olma, kendi haklarını istemekten vazgeçme, başkalarının haklarını tam verme ve nefsinden bunu yapmasını isteme, gizlide Allah'ın yasaklarına uyma, arkadaşlara danışma, yokluk sırasında yalnız



Allah'a güvenme, az tamah, salihlere hürmet, günahkarlara şefkat etmeyi bilme, kimsenin kendisinden rahatsız olmamasına, dışının içine uymasına dikkat etme, dostunun dostuyla dost, düşmanı ile düşman olma, dostunun ziyaretine gideceği kimsenin uzakta bulunması dolayısıyla ziyaretten geri kalmama (Sülemi, 1977, s. 93-94).

Fütüvvetnamelerde yer alan ahi ahlakının temel değerlerini şu şekilde özetlemek mümkündür;

- Yetkinliklerine uygun meşru bir iş ve mesleğe sahip olmak
- Usta nezaretinde sanatın inceliklerini öğrenmek ve korumak (sanatın sırrını herkesle paylaşmamak)
- Birden fazla işe meyletmemek
- Mesleğinde sebat etmek, ilerlemek için çaba göstermek
- Her konuda dürüst olmak
- Hırs etmeyip kanaatkâr olmak
- Teslimkar ve vefakâr olmak (sanatında ve davranışlarında ustası ve mesleğin pirlarını örnek almak)
- Bilgili olmak, bilginleri sevmek (bilgilerini yeri ve zamanında kullanmak, gerektiğinde paylaşmak)
- İş ve mesleği ile gurur duymak (aidiyet), kolektif şuuraya sahip olmak
- Ürünü mesleğin yüzünü ağartacak kalitede olmak
- Kimseyi incitmek (*Fütüvvet oldur ki; insan veya hayvan hiç kimse ondan incinmeye, gözsüz, dilsiz, kulaksız, elsiz ve ayaksız gibi ola*)
- Misafirperver, cömert, mütevazı ve ahlaklı olmak (Kınalızade, C. 1, s. 157; Ülgener, 2006, s. 57-120).

Görüldüğü gibi, fütüvvetnameler temelini Kur'an ve Sünnetin oluşturduğu Ahilik değerlerini içeren dokümanlardır. Sistemin temel dinamiği konumunda bulunan ahlaki değerlerin ihtiyaca ve şartlara göre ilgililerle ilişkilendirildiği, bütünselliğinin ise daima korunduğu anlaşılmaktadır.

Değerler dokümanı olarak ahi fütüvvetnamelerine yeterince benzememekle birlikte, günümüzde özellikle büyük ölçekli sınırlı sayıda kuruluşun oluşturduğu etik kod (ahlak bildirgesi) uygulamaları da aslında değerlerin en azından örgütsel davranışı yönlendirmeyi amaç edinmesi bakımından önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

## Ahilik Sisteminde Değerler Eğitimi

Ahilik insanı önceleyen, onun değerlerle yücelebileceğini öngören (Buhari, Edeb, 38, 39) bir değerler eğitimi kurumudur. Mesleki ve genel eğitim uygulamalarında bu durum açıkça görülmektedir. İşyeri ve zaviyelerle yaren odaları vb. ortamlarda genel ve mesleki değerlerin eğitimi süreklilik arz eden bir şekilde yürütülmüş, sonucunda dindar, ahlaklı, mesleğinde yetkin, kendisini sürekli geliştiren, sorumluluk duygusuna sahip iyi bir iş insanı ve iyi bir yurttaş yetiştirmek hedeflenmiştir. Fütüvvetnameler incelendiğinde bu anlayış açıkça görülmektedir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da benzer amaçların belirlendiği görülmektedir (Resmi Gazete, 24 Haziran 1973, Sayı: 14574).

Değerler eğitimi toplumları başarıya ve geleceğe güvenle taşımada en önemli araçlardır. Örneğin, 1990'lı yıllarda dikkatleri üzerine çeken Japon başarısındaki ana faktör geleneksel ahlak ilkesi *dotoku*'ya dayalı eğitim sistemi olduğu bilinmektedir. 1947 tarihli Eğitim Temel Kanunu'nda değerlerine bağlı, dürüst, sorumluluk duygusuna sahip ahlaklı bireyler yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Güvenç vd., 1998, s. 17-60).

Ahilikte eğitimle kazanılan bilgi en önemli değer olarak görülmüş, bilgisiz ve bilinçsiz davranışlardan kaçınılması öğütlenmiştir. Değerler eğitimi ile elde edilen bilgiye dayalı davranışlar ise övülmüştür. Ahi Evran *Letaif-ul Hikme* adlı eserinde ilmin amelden önce geldiğini, ilimsiz amelin fayda sağlamayacağını, kişinin ilmini uyguladığı sürece değer kazanacağını ifade etmiştir (Bayram, 1995, s. 38).

Ahi Evran Anadolu'ya geldiğinde dönemin sultanına devletin vatandaşlarını eğitime, özellikle de mesleki eğitime yöneltmesini tavsiye etmiş, kendisine sağlanan destekle insanların çeşitli sanat dallarına yönelmesini sağlamış, bu suretle de göçebe Türkmenlerin yerleşik hayata geçmesine katkıda bulunmuştur. Kendisi de debbağ (dericilik) mesleğini icra ederek sisteme liderlik etmiş, ahilerin mesleki eğitimleri yanında dini ve ahlaki eğitimleri ile yakından ilgilenmiş, bu konuda birtakım eserler kaleme almıştır. Bunlardan *Menahic-i Seyfi* Anadolu'da kaleme alınan ilk ilmihal olarak bilinmektedir (Bayram, 1981, s. 50 ve 1995, s. 41). İslami değerleri esas alan mesleki eğitim yanında halk eğitimine de verdiği önem nedeniyle Ahi Evran Anadolu'nun Müslümanlaşmasında önemli rol oynamıştır.

Ahi Evran'ın lider kişiliği ve eğitimci vasfı sisteme dahil bireyler ve toplumun diğer katmanları üzerinde önemli etkiler sağlamış, eserleri yıllarca okunmuştur. İslam'ın eğitim politikasını esas alan bu dönemde medrese ve mekteplerin de

yaygınlaştığı, varlıklı kişilerin bu alanda önemli yatırımlar yaptığı görülmektedir (Sevinç, 1992, s. 130-139).

Ahilik esas olarak işgücünü yeteneklerine göre istihdam eden, onları kişisel ve mesleki olarak eğitip geliştiren, kariyer fırsatları sunan, ahlaki açıdan olgunlaştıran, bunu mesleğine ve davranışlarına yansıtmasına zemin oluşturan bir sistemin adıdır. Fütüvvetname sahibi yazarlardan Kaşani *işle doğrulanmayan her söz beyhudedir* sözü ile bu realiteye dikkat çekmektedir (Kazıcı, 2006, s. 70). Bu bakımdan ahilerin, iş başında yapılan eğitimlerle iş dışında yapılan eğitimlerin bütünleşmesini sağladıkları söylenebilir.

Ahilikte süreklilik arz eden eğitimler tasavvufi bir yaklaşımla organize edilmiştir. Tasavvufta yer alan şeyh, halife, mürid ve muhib sınıflandırması Ahilikte usta, kalfa, çırak ve yamak şeklinde düzenlenmiş, eğitimler de buna göre tasavvufi bir anlayışla planlanmış ve uygulanmıştır. Ahi Evran'ın eğitim dokümanı olarak nitelendirilebilecek eserlerini bu anlayışla basitten mürekkebe şeklinde düzenlediği görülmektedir. *Ağaz-u Encam* (vasıyyet), *Menahic-i Seyfi* ve *Metliu-l İman* eserleri buna örnektir (Bayram, 1995, s. 48-49).

Ahilik sistemi eğitim/değerler eğitimi bileşenleri (amaç, ihtiyaç belirleme, eğitimci, ortam, içerik, yöntem, kullanılan araç-gereç, sonuçların değerlendirilmesi ve iyileştirmeler) bakımından değerlendirildiğinde (Yeşil ve Kart, 2018, s.166) günün şartlarına göre dikkat çekici bir niteliğe sahip olduğu söylenebilir.

Ahilik eğitim sisteminin insan tabiatına uygun, bireyin kendini tanımasına ve yeteneklerini ortaya çıkararak geliştirmesine fırsat veren bir yapıya sahip olduğu erdemli, içinde bulunduğu her ortama değer katan, faydalı bireyler yetiştirmeyi amaç edindiği görülmektedir. Hayat felsefesi olarak dünya-ahiret dengesi benimsenmiş, sorumluluk daima ön planda tutulmuştur. Ahilik modelinin temelini güvene dayalı ilişkilerin oluşturduğu anlaşılmaktadır. Ebeveynler hem iyi bir insan, hem de meslek erbabı olarak yetiştirileceği hususunda sisteme güvenleri nedeniyle çocuklarını *eti senin kemiği benim* anlayışı içinde işyerlerine teslim etmişlerdir.

Ahilikte eğitimlerle sadece mesleki bakımdan gelişimi değil, aynı zamanda davranışsal gelişim ve ahlaki olgunluğu sağlamak hedeflenmiştir. Bu durumu çalışma ilişkileri ve diğer alanlarda açıkça görmek mümkündür. Eğitimlerin katılımcıların yaş grubu, statü, bilgi düzeyi vb. (ihtiyaca göre) farklılaştırıldığı görülmektedir.

Eğitimin etkinliği bakımından ihtiyaç belirleme/eğitim açığının bilinmesi önemlidir. Sağlıklı bir planlama buna bağlıdır. Kişi, görev ve örgütsel analiz

bu süreçte önemli rol oynar (Noe, 1999, s. 54-58). Ahilikte eğitim ihtiyaçlarını genel (bilgi) ihtiyaçlar, iş ve mesleğin gerektirdiği (mesleki bilgi) hiyerarşik düzeye dayalı ihtiyaçlar olarak iki kategoride değerlendirmek mümkündür. İhtiyaç belirlemede gözlem ve iş gerekleri önemli rol oynamıştır. Fütüvvete layık olabilmek için sanatkarlığın yanında bilgili olmak da şart koşulmuştur. Esnaf ve sanatkarlara gündüz işyerlerinde yamak, çırak, kalfa ve usta hiyerarşisi içinde verilen mesleki eğitimlerle, akşam toplantılarında verilen ahlaki ve terbiyevi eğitimler bu kapsamdadır. Değerler eğitimi ile mesleki eğitimlerin bütünlük olması sistemin en önemli yönünü oluşturmuştur. Güçlü bir dayanışma ve yardımlaşmaya zemin hazırlayan bu tür uygulama ve örgütlenmelerin sadece şehirlerde değil, kasaba ve köylerde de mevcut olduğu bilinmektedir (Çağatay, 1997, s. 213-214).

Yaygın bir eğitim kurumu (Akyüz, 1985, s. 47) olarak hizmet veren Ahilikte çırakların örgün eğitimden kopmaması, temel eğitimlerini mektep ve medreselerde almaları zorunlu kılınmıştır II. Mahmud (1808-1839) zamanında çıkarılan bir fermanla çırakların okulda aldıkları İslami *değerler eğitimi sertifikası* ile çıraklığa kabulü şart koşulmuştur (Tabakoğlu, 1986, s. 417-418).

Eğitimde ortam önemlidir. Eğitim ortamı, eğitilen beceri ve davranışların kullanılmasını artırıcı veya azaltıcı etkisi olan ve katılımcıların algılarını belirleyici bir niteliğe sahiptir (Noe, 1999, s. 135). Bu nedenle, ahilerin eğitim ortamlarının fiziki ve manevi (örgütsel iklim) bakımından elverişliliğine büyük önem verdikleri görülmektedir.

Ahilikte mektep ve medreseler dışında eğitim ortamları olarak işyerleri/çarşılar, zaviyeler, camiler ve yaren evlerinin kullanıldığı görülmektedir. Değerler eğitimi hem işyerinde hem de zaviyeler/yaran evlerinde süreklilik arz eden bir şekilde gerçekleştirilmiştir. İşyerlerinin genellikle medreseler yakınında olması meslek eğitimi yanında değerler eğitimi alma fırsatı da sağlamıştır. Ahilerin tekke ve zaviyelerin yanında cami, medrese ve kütüphaneler yaptırılmaları bu anlayışı ortaya koymaktadır (Tabakoğlu, 2008, s. 250; Kazıcı, 2006, s. 69-71). Çıraklık ve kalfalık döneminde gençlerin ustaları tarafından uygulamalı değerler eğitimine tabi tutulduğu görülmektedir (Ünsür, 1988, s. 547).

Anadolu'nun neredeyse tamamında örgütlenen Ahi birlikleri oluşturdukları zaviyelerde misyonlarını icra etmişlerdir (Parmaksızoğlu, 1971, s. 9). Zaviyelerin misafirlerin ağırlanması dahil çok fonksiyonlu (multifunctional) yapılar olduğu, Ahilik misyonu hizmetleri için uygun olarak inşa edildiği görülmektedir (Güllülü, 1977, s. 64). Zaviyelerde yürütülen faaliyetlerin başında üyelerin eğitimi ve gelişiminin sağlanması yer almıştır. Genel eğitimlerin yapıldığı Ahi

zaviyeleri öncelikle ilgili meslek grubu üyelerine hizmet vermişlerdir. Büyük merkezlerde her meslek grubunun birden fazla zaviyesi olabildiği gibi, küçük yerlerde bütün meslek erbabı tek bir mekânda toplanabilmişlerdir (Ekinci, 2008, s. 78).

Eğitimin etkinliği açısından içeriği, ihtiyaçlara uygunluğu ve katılımcıların öğrenme arzuları önemlidir. Ahilikte ahlak/değerler eğitimin iki temel boyutu bulunduğu ifade edilebilir. Bunlardan birincisi işbaşı, ikincisi ise iş dışı eğitimlerdir. Usta ve kalfalar tarafından sözlü ve uygulamalı olarak verilen işbaşı eğitimlerinde mesleğin incelikleri yanında mesleki değerler ve davranış kurallarının anlatıldığı, sakınılması gereken hususlardan bahsedildiği görülmektedir. İş dışı eğitimlerin ise daha ziyade zaviyelerde ve ev sohbetlerinde verildiği, bu tür eğitimlerin yapıldığı zaviyelerin vakıf sistemi anlayışı ile yönetildiği, buraların ihtiyaçlarının ise çeşitli yerlerde oluşturulan akarlarla karşılandığı ve esnafın da buralara aidat ödediği bilinmektedir (Çağatay, 1997, s. 50; Önge, 1988, s. 531). Zaviyelerde yapılan eğitimlerin temelini ahlak ve adab-ı cemiyetin (davranış kuralları) oluşturduğu (Muallim Cevdet, 1919, s. 77-78), bu eğitimlere her daldan bilginler, muallimler ve hatiplerin katıldığı, buraların beceri ve yeteneklerin gelişimine katkı sağlayan birer akademi fonksiyonu icra ettiği anlaşılmaktadır (Çağatay, 1997, s. 244-246; Ekinci, 2008, s. 61).

Ahilikte her sanat ve meslek kolunun bir piri (ahi baba) bulunduğu, şehir ve kasabalarda oluşturulan örgütler aracılığı ile eğitim amaçlı birtakım organizasyonların düzenlendiği, ahi babanın kendi ahilerini zaviyelerde topladığı, onları Ahilik ilke ve değerleri çerçevesinde sanat, sosyal ve sportif (askeri amaçlı) alanlarda eğitip yetiştirdiği görülmektedir. Sanat eğitimleri hiyerarşik düzeye uygun şekilde işbaşında yapılırken, sosyal ve kültürel eğitimler zaviyelerde belirli günlerde yapılan toplantılarda dini, edebi ve öğütsel kitap okumaları ve sohbetleri dinlemek suretiyle gerçekleştirilmiştir. Genellikle cuma akşamları yapılan ahi sohbetlerinde Kur'an, hadis, menakıb, muamelat-ı hükema, evsaf-ı müzekka, sergüzeşt-i şüheda, nisbet-i ahibba, letaif-i zürefa, esrar-ı fıkara, süluk-u so vefa, belağat-ı şuera okunduğu bilinmektedir (TESK, 1973, s. 29).

Köylerde ise gençlerin eğitimi için akşamları *yanan odalarının* kullanıldığı, birtakım oyunların da oynandığı bu odaların yaşlılar bölümünde Muhammediye, Ahmediye, Siyer-i Nebi, Battalgazi gibi eserlerin okunduğu (Çağatay, 1994, s. 112-148), yaran sohbetlerinin çoğunluğunu gençlerin oluşturduğu 20-25 kişilik gruplarla gerçekleştirildiği görülmektedir (Ekinci, 2008, s. 147).

Ahi zaviyelerinin aynı zamanda birer halk eğitim merkezleri olarak da hizmet verdiği anlaşılmaktadır. Zaviyelerde okuma-yazma eğitimleri yanında Kur'an-ı Kerim, edebiyat, Türkçe ve Arapça dilbilgisi, güzel yazı ve musiki dersleri de verilmiştir. Divan edebiyatı şairi Baki (1526-1600)'nin de bir saraç çırağı olarak bu eğitimlerden geçtiği ifade edilmektedir (Ekinci, 2008, s. 78).

Ahi zaviyelerinde üyelerin bilgi ve kültür düzeylerini geliştirmek için yedi ya da dokuz basamaklı bir hiyerarşi oluşturulmuştur. En üst makam 'ahi baba'lıktır. Zaviyelerde toplanan esnaf ve sanatkarlar adab-ı muaşeret (görgü kuralları), vatandaşlık, askerlik gibi genel konularda eğitilmiştir. Ahi baba başkanlığında haftanın belirli günlerinde Kur'an-ı Kerim, Siyer-i Nebi, İlmihal, Kısas-ı Enbiya gibi eserlerin okunması ve fütüvvetnamelerde yer alan ilke ve değerlerin öğretilmesi amacıyla toplanılmış, buralarda yapılan akşam toplantılarına ise her daldan ilim adamları, vali, kadı, müderris, yönetici, tabip, komutan vb. üst düzey katılım gerçekleşmiştir. Bu katılımcıların çoğu zaviye, medrese, han, hamam yaptırmış, buraların bakımı için ise vakıflar kurmuşlardır (TESK, 1973, s. 31).

Eğitiminin yetkinliği eğitimin etkinliği açısından son derece önemlidir. Gerek zaviyelerde, gerekse işyerlerinde konusuna hakim kişilerin bu konuda rol aldığı görülmektedir. Zaviyelerde ders verenlere muallim ahi ve emir denilmiş, buralarda şehrin kadısı ve müderrisler de ders vermişlerdir (Köprülü, 1981, s. 402). Zaviyelerde verilen dersler daha sıcak atmosferde gerçekleştirildiğinden medreselere göre daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Eğitimlerin seviyelerinin kariyer süreçleri ile de ilişkilendirildiği görülmektedir (Ünsür, 2018, s. 417-418).

Ahilikte sistemin eğitim fırsatlarından yararlanabilmek için ustanın çırağı hakkında şahitlik etmesi, güvence vermesi ön şart olarak belirlenmiştir. Çıraklar mesleki eğitimlerini ustasından aldıklarından bunlar psikolojik, edebi ve içtimai eğitimlere tabi tutulmuşlardır. Bu eğitimlerde görev alan eğitimcilere *muallim ahi* ya da *pir* adı verilmiştir. Kur'an tilaveti, fütüvvetname, adap, tarih, tasavvuf, edebiyat, musiki vb. eğitim konuları arasında yer almıştır. Bu eğitimlerde akli ilimlerden ziyade mefkure-i insaniye telkinine yarayan araçlar kullanıldığı görülmektedir (Muallim Cevdet, 1919, s. 140-141). Ahilikte, sistemin tabii işleyişinde eğitici rolü üstlenmelerin dışında ayrıca profesyonel eğitimciler de kullanılmıştır. Mevlana'nın oğlu Ahi Çelebi bunlardandır (Bayram, 1995, s. 56).

Eğitimde eğitiminin yetkinliği, ortam ve içerik yanında kullanılan yöntem ve teknikler ile materyal de oldukça önemlidir. Ahilikte terfi törenleri de eğitim ortamı olarak kullanılmıştır. Terfi edebilmek için sadece mesleki yeterlilik kafi görülmemiş, dürüstlük, haram-helale dikkat etmek, müşteriye aldatmamak gibi

ahlaki erdemler de aranmıştır (Sevinç, 1992, s. 103). Terfiler törenlerle gerçekleştirilmiş, bu suretle kişinin onurlandırılması amaçlanmıştır. Terfi törenlerinde genel ve mesleki ahlak değerleri ile bunlara uymanın öneminin hatırlatılması ve birtakım öğütlerde bulunulması (Çağatay, 1997, s. 137-139) eğitsel fonksiyonunu ortaya koymaktadır. Bu tür törenlerin *nasihat* (öğüt) *yöntemi* kullanılarak gerçekleştirilen birer eğitim ortamı niteliğinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu törenlere müftü, kadı ve üstad gibi zevat da katılmış, katılımcılara ayet ve hadisler ışığında değerler eğitimi niteliğinde nasihatlar da bulunmuşlardır (Ergin, 1922, C.1., s. 692-711). Ayrıca esnaf şeyhi ve ustaların da söz alarak motive edici, eğitici ve uyarıcı nasihatlar da bulunduğu görülmektedir.

Sohbetle eğitim Ahilikte kullanılan en önemli yöntemlerdendir. Fütüvvet gereklerinden biri de güzel sohbet etmek ve sohbet edebini güzelce yerine getirmektir. Kaşani (ö.1329) Fütüvvetnamesinde sohbet ile ilgili şöyle demektedir; *bu yola giren sohbetle faziletleri kazanır, onların adetlerini adet edinir ve bunu meleke haline kor. Çünkü önde gidene uymaktan ve sohbetten fazla nefse tesir eden yoldaştan başka ruh açan hiçbir şey yoktur* (Gölpınarlı, 1949-1950, s. 290-291). Sülemi ise sohbet adabı ile ilgili şunları ifade etmektedir; *Sohbetin edebi kendinden üstün olana hürmetle, kendine denk olana muvafakat ve ülfetle, kendinden aşağı olana şefkat ve merhametle, ana-babaya tevazu ve itaatle, çocuklara merhamet ve güzel terbiye ile kadına idare ile akrabalara iyilik ve ziyaret etmekle, ihvana doğru sevgi ve sevgiye engel halleri savmakla, komşulara eziyetten el çekmekle, bütün insanlara güleç yüzünlük ve el açıklığı ile fakirlere (sufilere) haklarına hürmet ve kadirlerini bilmekle, zenginlere ihtiyaç göstermemekle, bilginlere işaret ettikleri şeyleri kabul etmekle, evliyaya boyun büküp itaat etmek ve inkârı bırakmakla, sohbet etmek bid'atçılar, iddiacılar, insanları kendilerine tabi kılmak ve onların ellerindekini almak için zühd gösterenlerden kaçmakla olur* (Sülemi, 1977, s. 60-61).

Ahilikte eğitimlerin bilgilendirme fonksiyonu yanında eğlendirici ve dinlendirici yönü de ihmal edilmemiştir. Akşamları zaviyelerde ve yaran odalarında yapılan etkinlikler bu türdendir. Ahilerin özellikle kışın Anadolu'da helva sohbetleri yaptığı, helvanın yapımı ve yenmesi esnasında Hz. Muhammed (SAV)'in hayatı ve ona bağlılıkla ilgili metinler okudukları görülmektedir (Faroqhi, 2011, s. 70).

Ahiler yılın belirli günlerinde günümüzde bazı işyerleri tarafından düzenlenen açık alan etkinliklerine(outdoor) benzer etkinlikler de düzenlemişlerdir. Ziyafet ve üç günler toplantıları bunlardandır (TESK, 1973, s. 61-64). Yeme, içme, sohbet ve eğlence aksiyonlu bu toplantılarla yeni bir şeyler öğrenmek,

kaynaşmak ve daha zinde bir şekilde işe hazırlanmak amaçlanmıştır. Ziraatla uğraşan ahilerin ise harman sonunda uygun bir ortamda toplanıp sohbet ederek eğlendikleri ve kaynaştıkları bilinmektedir

Temel prensiplerini İslam'dan alan Ahilikte Hz. Muhammed (SAV)'in eğitimde kullandığı yöntemlere benzer yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Dikkat çekici ifadelerle söze başlama, konuya uygun üslup ve ifadeleri tercih etme, tedrici, kıssalardan yararlanma (vak'a), benzetme (teşbih) ve karşılaştırma (mukayese), örnek alma (rol-model), isticvap, tekrar vb. bunlardandır (Kandemir, 1979, s. 373-400; Kaya, 2013, s. 47-49; Ryan, 1991, s. 99-105). Ahilik sisteminde günümüz eğitiminde uygulanan aktif öğrenme, öğrenci merkezlilik, okul dışı eğitimi gibi yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir.

Ahilikte pir, yol, ata, yol kardeşi tutma, belirli sürelerde mesleğin belirli kademelerinden geçme yolu (yöntem) ile gençlere sanat becerisi, ahlak ve terbiye öğretimi, ustalık derecesine ulaşıp dükkan sahibi olduğunda kazanılan paranın hilesiz hud'asız alın teriyle ve helalinden olması gerektiği benimsetilmesi hedeflenmiştir. Sanatkarın her şeyden önce sanatının pirinin (rol model) bir peygamber veya ulu bir kişi olduğu inancına sahip olması gerektiği vurgulanmıştır (Çağatay, 1997, s. 157). Özdenetimin ön plana çıktığı sistemin kendini kontrol eden mekanizmalara da sahip olduğu bilinmektedir (Ünsür, 1998, 550).

Tarihe mal olmuş Ahilik sisteminin ortaya koyduğu eğitim modeli değerler eğitimi açısından Batı kaynaklı yöntemlere alternatif olarak sunulabilecek en güçlü yapılardan birisi olarak değerlendirilebilir (Yeşil ve Kart, 2018, s.163). Ahiliğin bünyesinde barındırdığı değerler sayesinde hem Selçuklu hem de Osmanlı döneminde toplumun en önemli dinamiklerinden biri olduğu, iktisadi ve sosyal hayatın güçlenmesine, iç ve dış her türlü riskler karşısında direnç kazanılmasına zemin oluşturduğu anlaşılmaktadır.

### **Ahilik Sisteminin Çöküşü**

16. yüzyılın sonlarına doğru Ahi birliklerinde çözümlerin başladığı görülmektedir. Bunun başlıca nedenleri olarak ticaret yolları ve iktisadi alanlardaki değişikliklerle devletin bu alandaki müdahaleci politikaları gibi dışsal faktörler gösterilmiş olsa da içsel faktörlerin dinamizmini koruduğu hiçbir yapının sadece dışsal faktörlerle yıkılmayacağını da göz ardı etmemek gerekir. Bu süreçte, kardeşliği esas alan dayanışmacılığın yerini iktisadi menfaatlere dayalı işbirlikçiliğin almaya başladığı dikkati çekmektedir (Türkdoğan, 1981, s. 671).



Ahiliği ayakta tutan değerlerden uzaklaşmaya başlanmasıyla birlikte (bu aynı zamanda değerler eğitimi sürecinin zayıflamasını da ifade etmektedir) bu dinamik yapının çözülmeye başladığı görülmektedir. Loncalaşma süreci olarak da ifade edilebilecek olan bu durumu Yahya b. Halil Fütüvvetnamesinde şu şekilde ifade etmektedir; *Şöyle gördüm ki fütüvvet ehli şaşkın halde olup batilla meşgul oldular. Hidayeti koyup bid'ata uğradılar, Şehvetleri galip olup bunlara hâkim oldu. Çok mal dizdiler, ma'rifet yerine kavga ve çekişler koydular, gökten inen sofraya haram taam koydular, miskinlik yerine benlik koydular, kemliği ve yavuz ise varmayı fütüvvet yerine koydular, taat yerine fesat koydular* (Ülgener, 2006, s. 147-148).

Ahilik sisteminin loncalar haline dönüşmesi 17. yüzyıl ortalarına rastlamaktadır. Evliya Çelebi'nin ifadesine göre bu dönemde 1109 lonca teşkilatı bulunmakta idi. Çözülme sonucu loncalaşan Ahi birlikleri de 1727 tarihinden itibaren gedikler haline dönüşmüş (Ekinci, 1989, s. 55; TESK, 1973, s. 49), 17 Haziran 1861 tarihinde merkezi yönetim kararı ile gedik usulü de ortadan kaldırılmıştır. 1912 yılında çıkarılan bir kanunla da loncaların faaliyeti tamamen sonlandırılmıştır (Ekinci, 1989, s. 55-56; TESK, 1973, s. 49-125).

Ahilik sisteminde çeşitli nedenlerle baş gösteren yozlaşmalara rağmen yüzlerce yıllık ahlaki değerlere dayalı yapının tamamıyla bozulduğunu iddia etmek güçtür. Nitekim 18. ve 19. yüzyıl seyyahlarının Osmanlı coğrafyasından elde ettikleri izlenimler eserlerine bu doğrultuda yansımıştır. Örneğin, 18. yüzyıl Osmanlı Türkiye'sini araştıran D'ohsson şöyle demektedir; *Müslümanların ana hedefi sanayiye teşvik etmek, insanları çalışmaya sevk etmek, onların iyiliksever beşeri duygularla mücehhez olmalarını sağlamak, fazilet duygusunu ve tevazu zevkini aşulamak, kötülüğün çamuruna düşmelerini önlemek, her türlü israftan alıkoymak ve her türlü medeni mesleği değerlendirmektir* (D'ohsson, ty, s. 129). Günümüzde Ahiliğin iktisadi ve sosyal alanlardaki izlerine özellikle Anadolu'da sıkça rastlamak mümkündür.

## Sonuç ve Öneriler

Temeli ahlaki değerlere dayalı eğitim ve yönetim anlayışı olarak ifade edebileceğimiz Ahilik örgüt modelini günümüz ifadesiyle öğrenen organizasyon (learning organization) olarak nitelendirmek mümkündür. Öğrenen organizasyon; öğrenme, uyum ve değişim kapasitesini yükseltmiş örgütsel yapıdır. Öğrenen organizasyonlarda sürekli öğrenme, bilgiyi paylaşma, fikir üretme, bilginin ödüllendirilmesi terfi vb. ile cesaretlendirme ve kişiye değer verilmesi ana özel-

liklerdir (Mondy, 2017, s. 166; Noe, 1999, s. 142-143). Öğrenen organizasyonların ana malzemesi ahlaki değerler olduğunda, yaşanması muhtemel sorunlarla karşılaşma riskleri önemli ölçüde azalmaktadır (DeCenzo vd, 2017, s. 20). Bu özelliği, Ahiliğe asırlarca koruyucu kalkan vazifesi görmüştür.

Değerler eğitimini merkeze alan Ahilik sisteminin eğitim politikası ve yaklaşımlarını şu şekilde özetlemek mümkündür;

- Kendisi ile barışık, dürüst, bilgi ve beceri sahibi, sürekli öğrenen ve gelişen, paylaşımcı, içinde bulunduğu topluma fayda sağlayan ahlaklı bireyler yetiştirmek ana politika olarak belirlenmiştir.
- İnsan bir bütün olarak ele alınmış mesleki, ahlaki ve içtimai bilgiler bu bütünlük içerisinde verilmiştir.
- Eğitim en önemli yatırım olarak görülmüş (araştırmalar ABD’de bile işverenlerin çalışanlarının sadece %16’sına eğitim imkânı sunabildiklerini göstermektedir, Noe, 1999, s. 8-9), maliyetler (devlete herhangi bir ekonomik yük getirmeksizin) teşkilat tarafından karşılanmıştır.
- Eğitim, yaşam boyu devamlılık arz eden bir süreç olarak görülmüştür
- İş başı ve iş dışı eğitimler bütünlük içinde, birbirini tamamlayıcı şekilde tasarlanmış ve uygulanmıştır.
- Eğitim örgütlenmesi bütün yerleşim birimlerini kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir.
- Eğitim ortamları Ahilik değerlerini benimsemiş herkese açık tutulmuştur.
- Eğitimler gerekli şartları taşıyan herkese ücretsiz olarak sunulmuştur.
- Eğitim konuları mesleki bilgilerle birlikte ahlaki değerleri ve bu konuda örnek kişilerin hayat hikayelerini kapsamaktadır.
- Eğitimciler, konusunda uzman kişilerden oluşturulmuştur (Ahi şeyhleri yanında kadılar ve müderrisler de eğitim sürecine katkı sağlamışlardır).
- Eğitim ortamları (işyeri-iş dışı) fiziki ve manevi açıdan en uygun şekilde hazırlanmıştır.
- Eğitimlerde konuya ve katılımcıların durumuna göre en uygun yöntemler tercih edilmiştir (anlatım, vaka, uygulama, davranış modelleme, soru-cevap vb.).
- Eğitimlerde başta fütüvvetnameler olmak üzere, değerler eğitimi ve mesleki eğitimle ilgili en uygun materyaller kullanılmıştır (Kur’an-ı Kerim, hadis-i şerifler, peygamberler ve diğer örnek şahsiyetlerin hayatı vb.).
- Eğitim sonuçlarının beklenen davranışlara dönüşmesi ve mesleki başarıya katkısı başta ustalar olmak üzere ilgililer tarafından sürekli izlenmiş (etkinlik değerlendirmesi), pedagojik çerçevede gerektiğinde düzeltici yaklaşımlar ortaya konulmuştur.

- Eğitimlerin performansına yansımaya fırsat verilmiş, kariyer yolları açık tutulmuş, herhangi bir kıskançlık oluşmaksızın kişiler bu konuda desteklenmiştir.

Yukarıda yer alan hususlar değerlendirildiğinde günümüz modern eğitim sisteminde de benzeri yaklaşımların benimsendiğini söylemek mümkündür. Ancak, sağlıklı sonuçlar alabilmek için sistemin iyi kurgulanması yanında kararlılıkla uygulanması da gerekmektedir. Örneğin; Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da vurgulanan '*ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri benimseyen, dengeli, bilgili, karakterli ve sorumluk sahibi (erdemli) bireyler yetiştirme*' amacına ulaşmada henüz beklenen düzeye gelinemediği görülmektedir. Bunun başlıca nedeni olarak ana politikada tanımlanan hususların başta politik etkenler olmak üzere birtakım nedenlerle yeterince uygulanamaması ve sürece sıkça yapılan müdahaleler gösterilebilir. Din ve ahlak eğitimi ile ilgili olarak yaşanan süreç de bunun önemli bir göstergesi durumundadır. 1983 yılında Din Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün adının *Din Öğretimi Genel Müdürlüğü* olarak değiştirilmesi bile, eğitim-öğretim bütünlüğü açısından değerlendirildiğinde, bu alanda yapılan müdahalelere dikkat çekici örneklerden biri olarak değerlendirilebilir. Ahiliği bu konuda başarılı kılan bütünlük bir eğitim politikası ile kamu müdahalesine maruz kalmaksızın, hatta bazen kamu desteğini de arkasına alarak politikalarını gereğince ve kararlılıkla uygulayabilmesi olarak görülmektedir.

Günümüz eğitim sistemi açısından değerlendirildiğinde Ahilik'ten alınabilecek pek çok örnekler bulunmaktadır. Bunların başında genel eğitim (örgün/yaygın) ve mesleki eğitim programlarının değerlerle bütünlük hale dönüştürülmesi, planlama ve uygulamanın da buna uygun hale getirilmesi gelmektedir. Değerler eğitimi okul öncesinden (ana sınıfı) başlayarak sürecin bütününe kapsamalı, eğitimcilerin tamamı bu konuda yetkin hale getirilmeli, sadece eğitim kurumları değil aileler, sivil toplum kuruluşları ve toplumun bütün kesimleri sürecin bir parçası haline dönüştürülmeli ve katılımları sağlanmalıdır. Ancak bu suretle öğrenen, paylaşan, dayanışmayı vazife bilen birey, örgüt ve toplum haline dönüşmek mümkün olabilecektir. Ahlaki değerlerin göz ardı edilmesi sonucu ortaya çıkan günümüz sorunlarını aşabilmenin, değerleri hayatın her safhası ile ilişkilendirmekle (eğitilmiş ve erdemli bireyler yetiştirmek) mümkün olabileceği unutulmamalıdır.

## Kaynakça

- Acluni, İ. M. (1985). *Keşf-ul hafa* (C. 1-2). (Neşr. A. el Kalas). Beyrut.
- Ahmed Rif'at (1881). *Lügat-ı tarihiyye ve coğrafiye* (C.1-7). İstanbul: Mahmud Bey Matbaası.
- Akao, Y. (1999). *Hoshin kanri yönetim pusulası* (T. Sancı Çev.). İstanbul: MESS Yayınları.
- Akyüz, Y. (1985). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Andrews, K. R. (2005). *Uygulamada ahlak, şirket ahlakı* (C. Engin Çev.). İstanbul: MESS Yayınları.
- Araz, N., Günay, U., Tan, N., Toygar, K., Öksüz, E. & Seyidoğlu, B. (1994). *21. Yüzyılın eşiğinde örf ve adetlerimiz*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Argüden, Y. (2004). *Geleceği şekillendirmek*. Rota Yayıncılık.
- Arslan, M. & Berkman, A. Ü. (2009). *Dünya'da ve Türkiye'de iş etiği ve etik yönetimi*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Aydın, İ. P. (2003). Eğitim ve öğretimde etik. *I. Ulusal Etik Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (ss. 138-141). Erişim adresi: <http://www.phil.metu.edu.tr/etik-1kongre-kitap.pdf>
- Baltaş, A. (2009). *İşe ve insana değer katan yeni İK*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bayram, M. (1981). *Anadolu Selçuklularından günümüze din eğitimi Türkiye 1. din eğitimi semineri*. Ankara: İlahiyat Vakfı Yayınları.
- Bayram, M. (1995). *Ahi Evren tasavvufi düşüncenin esasları*. Ankara: TDV Yayınları.
- Bell, D. (1978). *The cultural contradictions of capitalism*. New York: Basic Books.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in value educations. *International Journal of Educational Research*. 50, 150-153.
- Bertrand, A. (2001). *Ahlak felsefesi*. İstanbul: Akçağ Basım Yayım Pazarlama Aş.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Blanchard, K. & O'connor, M. (1998). *Değerlerle yönetim*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Bowen, H. R. (1953). *Social responsibilities of businessman*. New York: Harper.
- Boyatzis, R. E. (2005). *Daha iyi bir kültür yaratmak etik zekâ* (Ş. Alpagut, E. ve H. Nal Çev.). İstanbul: CSA Global Publishing.
- Buhari, M. İ. (1315). *El-Camiu's-sahih* (C. 1-8).

- Covey, S. R. (2008). *Etkili insanların 7 alışkanlığı* (O. ve F. N. Deniztekin Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Cramer, S. F. & Browne, G. S. (1977). *Çağdaş eğitim* (A. F. Oğuzkan Çev.). İstanbul: MEB Yayınları.
- Çağatay, N. (1994). *Güncel konular üzerine makaleler*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Çağatay, N. (1997). *Bir Türk kurumu olan ahilik*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Çağlayan, A. (2005). *Ahlak pusulası (Ahlak ve değerler eğitimi)*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Çağrııcı, M. (2013). *Gazzali'ye göre İslam ahlakı*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Çamdibi, H. M. (1983). *Şahsiyet terbiyesi ve Gazzali*. İstanbul: Han Neşriyat.
- DeCenzo, D. A., Robbins, S. P. & Verhulst, S. L. (2017). *İnsan kaynakları yönetiminin temelleri* (C. Çetin ve M. L. Arslan Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Delgrosso, S. (2004). Core values of project management. *Member Forum*. Erişim adresi: <http://www.iienet.org>
- Demir, Ö. (2002). Piyasa ekonomisi ve ahlak. *Piyasa*, 1(3), 3-13.
- Doğan, B., Aşkun, O. B. ve Yozgat, U. (2007). *Türkiye'de yönetsel değerler ve yönetici profili üzerine bir araştırma*. İstanbul: Beta Basım.
- D'ohsson M. (ty). *18. Yüzyıl Türkiye'sinde örf ve adetler* (Z. Yüksel Çev.). Tercüman 1001 Temel Eser: 3.
- Dose, J. J. & Klimoski, R. J. (1999). The diversity of diversity: Work values effect on formative team processes. *Human Resource Management Review*, 9(1), 83-108.
- Durkheim, E. (1986). *Meslek ahlakı (La morale professionnelle)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ekinci, Y. (1989). *Ahilik ve meslek eğitimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Ekinci, Y. (2008). *Ahilik*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Ennulo, J. & Turnpuu, L. (2001). An intercultural comparison of management values among business school students and teachers. *TRAMES*, 5(4), 336-344.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım.
- Eren, E. (2011). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım.
- Ergin, O. N. (1922). *Mecelle-i umur-u belediye* (C.1-5). İstanbul: Matbaa-i Osmaniye.
- Es-Sadr, M. B. (1980). *İslam ekonomi doktrini*. İstanbul: Hicret Yayınları.
- Evliya Çelebi, (1898-1902). *Seyahatname* (C. 1-8). İstanbul: İkdam Matbaası.
- Faroqhi, S. (2011). *Osmanlı zanaatkârları* (Z. Kılıç Çev.). İstanbul: Kitap Yayınevi.

- Gölpınarlı, A. (1949–1950). İslam ve Türk illerinde fütüvvet teşkilatı ve kaynakları, *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 11, 1-4.
- Gregoire, F. (1971). *Büyük ahlak doktrinleri* (C. Süreyya Çev.). İstanbul: Varlık Yayınevi.
- Greinert, W.D. (1996). İkili mesleki eğitim sisteminde gerekli yapısal önlemler. *2000 Yılında Mesleki Eğitim Sempozyumu (16 Ekim 1996) Bildiriler Kitabı* içinde (ss. 6-13). İstanbul: TOBB-TAMEM Yayını.
- Gülerman, A. ve Taştekil, S. (1993). *Ahi teşkilatının Türk toplumunun sosyal ve ekonomik yapısı üzerindeki etkileri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Güllülü, S. (1977). *Ahi birlikleri*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Güney, S. (2015). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. Ötüken Neşriyat, İstanbul.
- Güvenç, B., Oktan, P., Belek, T., Akarsu, F., Tözeren, S. & Özden, M. A. (1998). *Japon eğitimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Hamel, G. ve Breen, B. (2007). *Yönetimin geleceği* (F. Gülfidan Çev.). İstanbul: MESS Yayınları.
- Hamitoğulları, B. (1986). *İktisadi kalkınmamızda ahiliğin anlamı ve önemi, ahilik ve esnaf*. İstanbul: İstanbul Esnaf ve Sanatkârlar Dernekleri Birliği Yayınları.
- Hamitoğulları, B. (1987). *İktisadi vahşi büyümenin bunalımları ve İslam kalkınma modelinin vaat ettikleri, iktisadi kalkınma ve İslam*. İstanbul; İslami İlimler Araştırma Vakfı (İSAV) Yayınları.
- Hazlitt, H. (2002). Kapitalizmin etiği (N. Kandemir Çev.). *Piyasa I*(3), 15-34.
- Herriot, P. (1976). *Essential psychology: Values, attitudes and behavior change*. New York: Methuen Co. Ltd.
- Hökelekli, H. & Gündüz, G. (2007). Üstün yetenekli çocukların değer yönelimleri ve eğitimleri. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (26-28 Kasım 2004) Bildiriler Kitabı* içinde (s. 371-396). İstanbul: DEM Yayınları.
- Kandemir, Y. (1979). *Örneklerle İslam ahlakı*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Kaya, U. (2013). Değerler eğitiminde bir meslek teşkilatı: Ahilik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 41-69.
- Kaymakcan, R. & Meydan H. (2014). *Ahlak değerler ve eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Kazıcı, Z. (1988). Ahilik. *TDV İslam Ansiklopedisi*, 1, 540-542.
- Kazıcı, Z. (2006). Ahilik ve yetişkinlik dönemin eğitimindeki yeri. *Yetişkinlik Dönemi Eğitimi ve Problemleri* (M. F. Bayraktar Ed.). İstanbul: Ensar Neşriyat. 57-76.
- Kelly, J. M. (1987). Building cost effective-training programs. *Modern business reports by Alexander Hamilton Institute*. New York.

- Kerschenstainer, G. (1977). *Karakter kavramı ve terbiyesi* (H. F. Kanad Çev.). Ankara: MEB Basımevi.
- Kilby, R. W. (1993). *The study of human values*, University Press of America. Inc. Lanham.
- Klause, D. (1996). Mesleki eğitim çerçevesinde meslek kuruluşlarının görevleri ve sorumlulukları. *2000 Yılında Mesleki Eğitim Sempozyumu (16 Ekim 1996) Bildiriler Kitabı* içinde (s. 13-18). İstanbul: TOBB-TAMEM
- Kluckhohn, C. (1951). *Values and value orientations in the theory of action, toward a general theory of action*. (T. Parsons ve E. A. Shills Ed.). Harvard University Press, 388-433.
- Köprülü, M. F. (1981). *Türk edebiyatında ilk mutasavvıflar*. Ankara: DİB Yayınları.
- Köylü, M. (2006). *Küresel ahlak eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Kuçuradi, I. (2003a). *Açılış konuşması, I. Ulusal etik kongresi*, 15-20. Erişim adresi: <http://www.phil.metu.edu.tr/etik-1kongre-kitap.pdf>.
- Kuçuradi, I. (2003b). Etik ve etikler. *Türkiye Mühendislik Haberleri*, 423, 7-9.
- Kuşeyri, A. (1966). *Risale*, Kahire: A. Mahmud-M. b. Şerif (Neşr.).
- Kütükoğlu, M. S. (1986). Osmanlı esnafında oto-kontrol müessesesi, *Ahilik ve esnaf*. İstanbul: Yaylacık Matbaası, 55-77.
- Lennick, D. & Kiel, F. (2005). *Etik zekâ* (Ş. Alpagut-E. ve H. Nal Çev.). İstanbul: CSA Global Publishing.
- Lewis, R. (1973). *Osmanlı Türkiye'sinde gündelik hayat* (M. Poroy Çev.), İstanbul: Doğan Kardeş Yayınları.
- Mannan, M. A. (1989). *İslam ekonomi toplumunun kuruluşu* (A. Saidoğlu Çev.). İstanbul: Fikir Yayınları.
- Mac Millan (1988). *Contemporary Dictionary* (W. D. Halsey Haz.). İstanbul: Abc Yayınevi.
- McCrae, R. R. (2004). Human nature and culture: Atrait perspective. *Journal of Research in Personality*. 3-14.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973, 24 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574).
- Mondy, R. W. (2017), *İnsan kaynakları yönetimi* (G. Tozkoparan ve M. Çolak Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Muallim Cevdet (1919). Tarihi sahifeler: İslam-Türk teşkilat-ı medeniyetinden ahil-er müessesesi. *Büyük Mecmua*, No: 5 (Nisan-Haziran).
- Noe, R.A. (1999). *İnsan kaynaklarının eğitim ve gelişimi* (C. Çetin Çev.). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım Aş.
- Ocak, A. Y. (1996). Fütüvvet. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 13), 261-263.

- Önge, Y. (1988). Ahi Evran zaviyesi. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 1), 530-531.
- Özen, Ş. (1996). *Bürokratik kültür 1: Yönetimsel değerlerin toplumsal temelleri*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.
- Parmaksızoğlu, İ. (1971). *İbn-i Battuta seyahatnamesinden seçmeler*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Pazarlı, O. (1972). *İslam'da ahlak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Pekolcay, N. (1986), İslami Türk edebiyatı metinlerinde ahiliğin anlam ve önemi. *Türk Kültürü ve Ahilik*, İstanbul: Ahilik Araştırma ve Kültür Vakfı Yayınları.
- Porter, M. E. & Kramer, M. R. (2005). Kurumsal rekabetin sağladığı rekabet avantajı. *Şirketlerin sosyal sorumluluğu* (M. Çetinbakış Çev.). İstanbul: MESS Yayınları.
- Poyraz, H. (2007). Değerlerin kuruluşu ve yapısı. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (26-28 Kasım 2004) Bildiriler Kitabı* içinde (s. 81-88). İstanbul: DEM Yayınları.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- Ryan, J. J. (1991). Öğrenmenin oluşumu, *Eğitim Psikolojisi* (S. Akdeniz Çev.). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Sabuncuoğlu, Z. (2011). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Basım.
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values?. *The Journal of Social Issues*. 50(4), 19-45.
- Sevinç, N. (1992). *Osmanlı'nın yükselişi ve çöküşü*. İstanbul: Burak Yayınevi.
- Soykut, R. (1980). *İnsanlık bilimi ahilik*. Ankara: Afsaroglu Matbaası.
- Sülemi, H. (1977). *Tasavvufta fütüvvet* (S. Ateş Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Şimşek, M. (2000). *Toplam kalite yönetimi ve ahilik*. İstanbul: Ahi Yönetim Danışmanlık ve Basım.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ştefanescu, D. C. & Doval, E. (2010). Implications of ethical values on management. *Review of general management*, 11, 36-41.
- Tabakoğlu, A. (1986). *Türk iktisat tarihi*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Tabakoğlu, A. (2008). Ahilik ve iş ahlakı. *İş Ahlakı Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 37-52). İstanbul: İGİAD Yayınları.
- TDK (t.y.). *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Triandis, H. C. & Suh, E. M. (2002). Cultural influences on personality. *Annual Review of Psychology*. 53, 133-160.
- Tuna, O. ve Yalçıntaş, N. (1997). *Sosyal siyaset*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Türkdoğan, O. (1981), *Türkiye'nin sanayileşmesi*. Ankara: Töre Devlet Yayınevi.
- Türkeri, M. (2011). *Etik bilinç*. Ankara: Lotus Yayınları.



- Türkeri, M. (2015). Etik açıdan değer nasıl oluşur ve pratiğe nasıl yansır?. *Değerler ve Eğitimi II Sempozyumu (2012) Bildiriler Kitabı* içinde (ss. 401-417). İstanbul: DEM Yayınları.
- Türkiye Esnaf ve Sanatkarları Konfederasyonu-TESK (1973). *Cumhuriyeti ellinci yılında esnaf ve sanatkar*. Ankara: Güneş Matbaacılık.
- Uludağ, S. (1996). *Fütüvvet*, TDV İslam Ansiklopedisi (C. 13), 259-261.
- Ülgener, S. F. (2006). *İktisadi çözümlenin ahlak ve zihniyet dünyası*, İstanbul: Derin Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2001). *Ahlak*. İstanbul: Ülken Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2013). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Doğu Batı Yayınları.
- Ünsür, A. (1988). Geleneksel Türk kültüründe iş ahlakı ve sosyal sorumluluk. *Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (s. 541-554). Adapazarı: Sakarya Üniversitesi.
- Ünsür, A. (2017). Ahilik sisteminde ahlak temelli çalışma ilişkileri ve günümüz bakış açısından değerlendirilmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 90-98.
- Ünsür, A. (2018). *İş'te insan ve ahlak*. İstanbul: Aktif Matbaa ve Reklam.
- Ünsür, A. (2020). İnsan kaynakları yönetimine ahlaki perspektif: İKY süreçlerinin ahlaki değerler açısından değerlendirilmesi. *İş Ahlakı Dergisi*, 12(2), 95-154.
- Vurgun L. & Öztop S. (2011). Yönetim ve örgüt kültüründe değerlerin önemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, 16(3), 217-230.
- Wiener, Y. (1988). Forms of values systems: A focus on organizational effectiveness and cultural change and maintenance. *Academy of Management Review*. 13, 534-545.
- Witteck, P. (1971). *Osmanlı imparatorluğunun kuruluşu* (G. Yalter Çev.). İstanbul: Türkiye Yayınevi.
- Yahya b. Halil (ty). *Fütüvvetname*. Millet Kütüphanesi Yazma Eserler (Ulum-u Şer'iyye).
- Yaran, C. S. (2015). *İslam'a göre ahlaki davranış ve kıstasları; İslam ahlakı*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Yeşil, R. & Kart, M. (2018). Değer eğitimi modeli olarak ahilik. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 161-177.
- Zaim, H. (2013). İş hayatında erdemli insanın yetkinlikleri ile performans arasındaki ilişki. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 12(23), 181-196.
- Zaim, S. (1992). *İslam-insan ekonomisi*. İstanbul: Yeni Asya Yayınları.
- Zaim, S. (1994). *Ekonomik hayatta Müslüman insanın tutum ve davranışları; İş hayatında İslam insanı*. İstanbul: MÜSİAD Yayınları.



Extended Abstract

## Management and Education in Akhism System

---

Ahmet ÜNSÜR, Corresponding Author, PhD. (Ret. Lecturer)  
Sakarya University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Turkey.  
aunsur37@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-6560-4620>

---

**Article Type:** Review Article  
<https://doi.org/10.34234/ded.667411>  
**Received Date:** 30.12.2019  
**Accepted Date:** 12.05.2020  
**Published Date:** 25.06.2020

### Introduction

It is observed that with the influence of capitalism, which ignores moral values, and merely celebrates and emphasizes economic values, moral problems increasingly continue to be manifested in almost all parts of business and social life (Bell, 1978, p. 206-222; Tuna and Yalçıntaş, 1997, p. 157-158; Zaim, 1992, p. 19). Approaches and practices of social responsibility (Bowen, 1953), which have been brought to the agenda since the 1950s, are also seen to be short of providing the expected solution (Hamel & Breen, 2007, p. 22; Mondy, 2017, p.26; Porter and Kramer, 2005, p. 37). On the other hand, Islam with its universal quality (Surat al-Imran, 3:19) has laid approaches that emphasize the moral values (for example, the ahilik system) are seen to be effective in the solution of the aforementioned problems (Es-Sadr, 1980, p.300; Hamitoğulları, 1987, pp. 30-31; Mannan, 1989, p. 52; Zaim, 1994, p. 102). In this study, the Akhism system, which has been operating for hundreds of years, will be examined with its values and educational practices.

## Values, Management and Education

### What is Value?

Derived from the Latin word *valere* (Bilgin, 1995, p. 83), the concept of value (MacMillan Dictionary, 1988; TDK, Actual Turkish Dictionary) creates ‘standards and beliefs that determine and guide the preferences and behaviors of individuals or groups’ (Covey, 2008, p. 366-367; Güngör, 1993, p. 27; Herriot, 1976, p. 18; Kilby, 1993, p. 33; Kluckhohn, 1951, p. 395; Lennick and Kiel, 2005, p. 44; Poyraz, 2007, p. 83; Rokeach, 1973, p. 5; Suparka and Johnson, acted in 1975. Kaymakcan and Meydan). Historical, cultural, social, economic, etc. factors have a significant impact on the formation of values (Güney, 2015, p. 122; Lennick & Kiel, 2005, p. 44; McCrae, 2004, p. 4; Özensel, 2003, 229; Schwartz, 1994, p. 3; Triandis and Suh, 2002, p. 133). Values are the cultural codes that hold the individuals together and separate the groups/societies from others (Durkheim, 1986, p. 22-24; Güngör, 1993, p. 27-28). In that respect, to consider the subject within education is very important for the future of organizations/societies (Ülken, 2013, p. 298-300).

Moral values are built on beliefs, they guide attitudes and behaviors, they define things as good or bad (Arslan and Berkman, 2009, p. 32; Baltaş, 2009, p. 97-106; Boyatzis, 2005, p. Xxiv; Dose and Klimoski, 1999, p. 85; Topçu, 2006, p. 35; Türkeri, 2011, p. 402; Ülgener, 2016, pp. 8-10). According to Islam, values should be determined by a superhuman authority (Surah Yusuf, 12:40). Otherwise, its absolute and general acceptance becomes controversial (Çağrıçı, 2013, p. 129).

### Management and Values

Values are the most important tools in management, they have a guiding and motivating effect when setting goals and creating actions (Delgrosso, 2004, p. 26; Doğan, Aşkun and Yozgat 2007, p. 23; Ennulo and Türnpuu, 2001, p. 344; Eren, 2010, p. 220; Şişman, 2002, p. 94; Wiener, 1988). Organizational values set the basis of the criteria in qualifying, evaluating and judging employees’ behavior (Sabuncuoğlu & Tuz, 2001, p. 43; Şişman, 2002, p. 95).

It is known that there is a strong relationship between organizational values-based management and employees’ commitment to organization, job sat-

isfaction and organizational success level (Argüden, 2004, p. 19; Demir, 2002, p. 3-7; Hazlitt, 2002, p. 15; Ştefanescu and Doval, 2010, p. 36-38; Vurgun and Öztop, 2011, p. 226). Researches show that there is a strong relationship between business end results and values (Baltaş, 2009, p. 100; Barutçugil, 2004, p. 223-224; Zaim, 2013, p. 193-194).

### **Values and Education**

Education; is a set of activities that aim to provide the person with knowledge and skills, regulating his/her emotions and behaviors and creating moral character/behavior (Acluni, C. 1, 391; Andrews, 2005, p. 73; Aydın, 2003, p. 139; Çamdibi, 1983, p. 13 ; Eren, 2010, p. 84; Kaymakcan and Meydan, 2014, p. 21-41; Kerschenstainer, 1977, p. 8; Noe, 1999, p. 4; Sabuncuoğlu, 2011, p. 124; Özçelik, 2013, p. 165; Ulken, 2001, p. 22-25 and 2013, p. 182; Yaran, 2015, p. 73-80). Education of values plays an important role in guiding the power obtained through education (Arslan & Berkman, 2009, p. 36; Berkowitz, 2011, p. 153; Gregoire, 1971, p. 17; Kaymakcan & Meydan, 2014, p. 137; Kelly, 1987, p. 22; Kuçuradi, 2003a, p. 16; Kuçuradi, 2003b, p. 9; Pazarlı, 1972, p. 13). Countries' education system is what determines the social and cultural values (Cramer and Browne, 1977, p. 23; Pazarlı, 1972, p. 43-45; Ünsür, 2018, p. 11).

With values education, it is possible to raise honest and moral individuals with strong personality. (Bertrand, 2001, p. 2). Therefore, appropriate environments should be created and necessary resources should be provided (Çağlayan, 2005, pp. 92-93; Hökelekli and Gündüz, 2007, p. 389).

## **Akhism System, Its Values and Education**

### **What is Akhism?**

Akhism; It is the name of a union of tradesmen, whose source is Islam, and which is based the senses of brotherhood (Surat Hujurat, 49:10), whose aim is raising virtuous and productive individuals, with solidarity-based system that integrates morality and art.(Ahmed Rif'at, 1881, C. 1, p. 106; Bayram, 1995, p. 29; Çağatay, 1997, p. 44; Ekinci, 2008, p. 19; TESK, 1973, p. 27-33; Evliya Çelebi, C. 1 p. 504; Faroqhi, 2011, p. 84; Hamitoğulları, 1986, p. 13; Kazıcı, 1988, p. 540; January, 1996, p. 261-263; Pekolcay, 1986, p. 77; Soykut, 1980, p. 17; Ülgener, 2006, p. 94-95; Wittek, 1971, p. 37).

Established by Ahi Evran (1171-1261), due to the prestige and appreciation it garnered, Akhism has been influential in the strengthening and stabilizing the business life and social structure alike (Çağatay, 1997, p. 50; Ülgener, 2006, p. 67). Being based on values and quality in its management, it is possible to qualify its type of management in Akhism as a *management with values*, the same is true for its type of education therefore it is possible to qualify it as *education with values*. (Araz et al., 1994, p. 132; Faroqhi, 2011, 69). It is known to exemplify internationally with these aspects (Akao, 1999, p. 20; Greinert, 1996, p. 6-12; Gülerman and Taştekil, 1993, ss. 5-9; Klause, 1996, p. 13-17; Şimşek, 2000, p. 131).

Having a legitimate job and profession in Akhism and making a profit for labor is compulsory (Ekinci, 2008, p. 23; Lewis, 1973, p. 146; Surah Necm, 53:39). In professional relations, besides professional knowledge, justice and benevolence (Surat an-Nahl, 16:90) were regarded as values to be observed, and the world-hereafter balance (Ramuz-ul Ehadis, C. 1, 282) adopted as its philosophy (Çağrı, 2013, p. 277-280).

Akhism is also a system that stands out with the Sufi approach it has (Kazıcı, 1988, p. 541; Köprülü, 1981, p. 213; Kütükoğlu, 1986, p. 55; Uludağ, 1996, p. 261). Bravery, generosity and hospitality formed the basis of the system (Çağatay, 1994, p. 105; Ülgener, 2006, p. 64). Basic values and principles of Akhism are put in a constitution named "*fütüvvetname*" that contains principles of moral and commercial rules (Çağatay, 1997, p. 1). In "*fütüvvetname*" the principles of Akhism with the moral and commercial rules have been defined (Kazıcı, 1988, p. 541; Kütükoğlu, 1986, p. 60). Since the 13th century it has been observed that alongside high-level statesmen, merchants and scientists have joined the Akhism organization, which has left its mark on political, social, cultural and economic life and therefore has become an organization with high status and reputation (Kazıcı, 1988, p. 540; Tabakoğlu, 2008, p.43).

### **Values of Akhism System**

The principles and values of the Akhism system are defined in "*fütüvvetname*". It is observed that the principles and values included in the "*fütüvvetname*" contain Islamic elements. Moral competence was put as a prerequisite requirement for recruitment (Muallim Cevdet, 1919, p. 155-156; Çağatay, 1997, p. 163).

It is possible to summarize the basic moral values of Akhism included in "*fütüvvetname*" as follows;

- Having a legitimate job and profession in accordance with their competencies,
- To learn and preserve the subtleties of the craft under the supervision of a master,
- Not inclined to seek more than one job,
- Perseverance in your profession and strive for progress,
- To be honest in all matters,
- Not to be greedy and to be content,
- Being submissive and loyal,
- To be knowledgeable, to love scholars,
- Being proud of the job and profession, having collective consciousness,
- Producing a product with a quality that will not harm the reputation of the profession,
- Not to hurt anyone,
- Being hospitable, generous, humble and moral ((Kınalızade, C. 1, p. 157; Sülemi, 1977, p. 24-94; Ülgener, 2006, p. 57-120).

### **Values Education in Akhism System**

It is fair to savy that Akhism is a values education institution, since it prioritizes people and believes that they can be elevated by values (Bayram, 1995, p. 38; Bukhari, Edeb, 38, 39). It aims to raise a good businesspersons and citizens who are devout, moral, competent in their profession, constantly improve themselves, have a sense of responsibility, and who add value to the environment they are in (Kazıcı, 2006, p. 70; Ünsür, 1988, p. 547). It is observed that today's education systems set similar goals (Güvenç et al., 1998, p. 17-60; TC. Official Gazette, 24 June 1973, Number: 14574).

As a non-formal education institution (Akyuz, 1985, p. 47), education in Akhism, is planned and managed with a Sufi approach (Bayram, 1995, p. 48-49; Ünsür, 2018, p. 417-418). Apart from schools and madrasas, workplaces / bazaars, lodges, mosques and *Yaran* houses were also used as educational environments (Çağatay, 1997, p. 213-214; Ekinci, 2008, p. 78-147; Kazıcı, 2006, p. 69-71; Fingerless, 1971, p. 9; Tabakoglu, 1986, p. 417-418 and 2008, p. 250). The lodges, which are managed with foundational understanding, are multi-functional structures among which is hosting the guests and these structures have been built in accordance with the mission of Akhism (Çağatay, 1997, p. 50; Güllülü, 1977, p. 64; Noe, 1999, p. 135; Önge, 1988, p. 531 ). It is known that madrasahs and schools became widespread in this period and wealthy peo-

ple made important investments in this field (Bayram, 1981, p. 50 and 1995, p. 41; Sevinç, 1992, p. 130-139).

In addition to reading and writing education in Akhi lodges, lessons in Quran, hadith, biography of the Prophet, catechize, *fütüvvetname*, etiquette, citizenship, military service, history, sufism, literature, Turkish and Arabic grammar, fine writing and music is being taught. (Çağatay, 1997, p. 244-246; Ekinci, 2008, p. 61-78; Muallim Cevdet, 1919, p. 77-78; TESK, 1973, p. 29). Also a number of methods used in today's conversational training had been used then (Kandemir, 1979, pp. 373-400; Kaya, 2013, pp. 47-49; Ryan, 1991, pp. 99-105; Sülemi, 1977, pp. 60-61; Yeşil ve Kart, 2018, p.166) Those who teach at the lodges were called teacher Akhi, Pir or Emir. The city's Kadı (Judge) and female teachers also used to teach there (Köprülü, 1981, p. 402). Scientists, Kadis, teachers and high-level state officials from all branches attend the evening meetings in the Akhi lodges (TESK, 1973, p. 31). In villages, similar activities were organized in the *Yaran* rooms (Çağatay, 1994, p. 112-148).

Promotion ceremonies were also used as educational activities in Akhism. In these ceremonies, the importance of complying with values and professional ethics is emphasized and some advises are given (Çağatay, 1997, p. 137-157; Ergin, 1922, p. 692-711; Sevinç, 1992, p. 103).

In addition to the informative function of the education in Akhism, the entertaining and relaxing aspect has not been neglected. Texts about Muhammad's (PBU) life and devotion are read in *Helva* Gatherings (Faroqhi, 2011, p. 70).

In Akhism events were organized on certain days of the year which is similar to today's outdoor activities. Banquet and three days of gathering are among the activities (TESK, 1973, pp. 61-64). On the other hand, it is known that agricultural workers of Akhis are gathered at the end of threshing season in an appropriate place where they chat, have fun and mingle.

## **The Collapse of the Akhism System**

Towards the end of the 16th century, the dissolution of ahi units began to show itself (Ekinci, 1989, p.55-56; TESK, p. 49-125). although external factors such as change in trade routes and economic fields and the interventionist policies of the state in this field have been shown as the main reason behind the dissolution, it should not be overlooked that any structure in which internal factors maintain the dynamism cannot be destroyed only by external factors. It is noteworthy that



through this process, values have been neglected, the efficiency of education has decreased and solidarity based on social fraternity has started to be replaced by economic cooperation based on economic interests (Türkdoğan, 1981, p. 671; Ülgener, 2006, p. 147-148).

Despite the corruption that has started for various reasons in the Akhism system it is difficult to claim that this structure that based on moral values has been completely disappeared. As a matter of fact, the impressions of the 18th and 19th century travelers to the Ottoman geography reflected this fact. (D'ohsson, ty, p. 129). Today, it is possible to find traces of Akhism in economic and social fields, especially in Anatolia.

## Conclusion and Suggestions

It is possible to describe the model of organization in Akhism, as educational and managerial understanding based on moral values, which can be expressed as a *learning organization* in today's terms (Mondy, 2017, p. 166; Noe, 1999, p. 142-143). The main ingredient of learning organizations is holding on moral values so that the possible risks of encountering problems are reduced significantly (DeCenzo et al., 2017, p. 20). This feature has served as a protective shield for many centuries.

When Akism is evaluated in terms of today's education system, there are many examples that can be followed. The first of these is to integrate general and vocational education programs with values, and to make the planning and implementation appropriate for this. Values education should cover the whole process starting from pre-school, all educators should be competent in this regard, not only educational institutions but also families, non-governmental organizations and all segments of the society should be transformed into a part of the process and their participation should be ensured. Only in this way it will be possible to become an individual, organization or society that learn, share, and act in solidarity as duty. It should not be forgotten that overcoming today's problems arising from ignoring moral values may be possible by associating values with every stage of life.



## Kanıt Temelli Tarih Öğretiminde Ahlaki İkilem: Eylem Araştırması

### Moral Dilemma in Evidence Based History Teaching: Action Research

Halil EKŞİ, Prof. Dr.

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkiye.

h.eksi70@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7520-4549>

H. Yavuz YAŞAR, Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi.

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkiye.

yavuz\_yasar1520@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0213-6502>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

#### Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received Date:** 14.01.2020

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 22.05.2020

**Yayın Tarihi / Published Date:** 25.06.2020

**Tr/En:** Tr

**İntihal / Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

**Atıf/Citation:** Ekşi, H. ve Yaşar, H.Y. (2020). Kanıt temelli tarih öğretiminde ahlaki ikilem: Eylem araştırması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (39), s. 339-375.

<https://doi.org/10.34234/ded.674957>

**Öz:** Geçmişte yaşanmış birtakım olayları ve olguları ele alan tarih dersi muhteviyatında insanlığa ait farklı değer ve yargıları da barındırmaktadır. Bu tecrübelerin bir bütünü olan tarih dersinin öğrencilerdeki değer ve yargı çeşitliliğini arttırması beklenmektedir. Tarih derslerindeki muhtelif değer ve yargıların varlığı Kohlberg'in ahlaki ikilemi ile bazı benzerlikler göstermektedir. Dolayısıyla Kohlberg'in ahlak gelişimi ile benzer özellikler taşıyan tarih derslerinin öğrencilerin ahlaki muhakeme becerilerini nasıl etkilediği, incelemenin esas konusu olmuştur. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasından faydalanılarak yapılmıştır. Bu bağlamda lise son sınıf ve üniversite hazırlık öğrencilerinden 10 kişiyle kanıt temelli tarih dersi işlenmiştir. Kardeş katli, Varlık vergisi ve Haçlı seferleri konuları esas alınarak toplamda 3 tane tarih dersi yapılmıştır. Bu derslerde öğrencilerin bahsedilen konularla ilişkili tarihsel olaylara dair yorumlarını şeffaf bir ortamda ifade edebilmelerine olanak tanınmıştır. Böylelikle etkileşimli ve demokratik bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Yapılan kanıt temelli tarih derslerinde öğrencilerin yorumları, hal ve tavırları kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler gözlem ve doküman analizi kullanılarak yorumlanmıştır. Verilerin değerlendirilmesi sonucunda tarih derslerinin öğrencilerdeki ahlaki muhakeme becerilerini geliştirebileceğine yönelik olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Tarih öğretimi, Ahlaki ikilem, Kohlberg, Lise öğrencileri, Eylem araştırması.

&

**Abstract:** The history lesson, which deals with a number of events and facts in the past, also includes different moral judgments and human values. The history lesson, which is the accumulation of these experiences, is expected to increase students' acquisition of variety of values and judgments. The existence of different values and judgments in history lessons shows some similarities with Kohlberg's moral dilemma. Therefore, the main subject of the study is how history lessons with similar characteristics to Kohlberg's moral development affect students' moral reasoning skills. The study was carried out using qualitative research methods and action research. In this context, ten students from senior high school and university preparatory school students have been taught evidence-based history lessons. A total of 3 history lessons were conducted based on the Sibling Mass, Wealth Tax and Crusades. In these lessons, students were given the opportunity to express their comments on historical events related to

the aforementioned topics in a transparent environment. Thus, an interactive and democratic environment was tried to be created. Students' comments, manners and behaviors were recorded through evidence based history lessons. The data obtained were interpreted using observation and document analysis. As a result of evaluating the data, positive results were obtained that history lessons could improve moral reasoning skills in students.

**Keywords:** History teaching, Moral dilemma, Kohlberg, High school students, Action Research.

(The Extended Abstract is at the end of the article)

## Giriş

Okulun amaçları günümüze dek ulaşan tarihsel süreçte pek çok tartışmanın odak noktası olmuş, zamanın ruhuna ve ihtiyaçlarına göre şekillenmiştir. Modernizmle beraber okulun amaçlarında büyük değişimler olmuş ve okul her zamankinden daha etkili, yaygın ve şekillendirici olmuştur (Gündüz, 2013). Modern öncesi Tanrı-kul münasebetlerinin yerini modern dönemde toplum-birey ilişkisi almaya başlamıştır (Durkheim, 2014). Modern eğitim paradigmasına hizmet eden davranışçı pedagoji; tek tipçi, devamlılığa ve zorunluluğa dayalı, yaygın, jakoben, sekülerleştirilmiş ritüellerle çevrili, sonuç ve istendik davranışları kazandırma odaklı bir eğitim olarak şekillenmiştir (Giorgetti, 2016). Bilim paradigmasında olan değişimler, bilgi ve onun üretimine ilişkin ortaya çıkan yeni görüşler, II. Dünya Savaşından sonra edinilen tecrübeler neticesinde okulun amaçlarına yönelik eleştiriler de giderek arttı. Okulun muktedirin kendi iktidarını sürdürmek için kullandığı ideolojik bir aygıt olarak yorumlayanların eleştirileri yükselmeye başlamıştır (Althusser, 2016; Ferrer, 2014). Freire de okulu nakilci ve aktarmacı olarak nitelendirerek bunu “bankacı eğitim” adı altında değerlendirmiştir (Freire, 2017). Illich ise okulun, araçsal aklın pratik ve çıkarıcı amaçlarına hizmet ettiğini ifade etmiştir. Okulun, üretim hizmetlerine eleman yetiştiren bir modele dönüşerek asıl amacını yitirip bireyleri sertifikalandıran bir yere döndüğünü söyler. Artık öğrenciler ve ebeveynler için eğitimden çok diploma almak ve üretime dâhil olmak önemli hale gelmiştir (Illich, 2016). Pek çok eleştiri çerçevesinde eğitim bireyin ilgi ve yeteneklerini kendisinin keşfettiği, süreç odaklı, bilgiyi bireyin inşa ettiği, heterojen bir sürece geçiş yapmıştır.

Modernizmin paradigmasıyla şekillenen okulun işlevleri içerisinde tarih öğretimi de yerini almıştır. Tarih dersleriyle müşterek bir ülkü etrafında toplanmış bir toplum inşa edilmek amaçlanmıştır. Toplumu birbirine bağlayan bu ülkü modernizmin etkisiyle kaynağını dinden değil tarihten almış bir mit etrafında şekillenmiştir. Bu toplumsal bağın muhafazası da bizzat toplumun kendisine tevdi edilmiş ve bu amaçla oluşturulan militarist nitelikler tarihsel bağlarla da kuvvetlendirilmiştir. Sınırları belirlenmiş ortak bir fikir etrafında buluşan bu topluma millet denilmiş ve tarih eğitimine bunun oluşturulmasında önemli misyon yüklenmiştir (Üstel, 2004). Tarih eğitimi de okul olgusunun değişimiyle beraber dönüşmeye başlanmıştır. Tarih eğitimi, tarihsel düşünme becerilerini kullanarak sosyal problemlerin üstesinden gelme, öteki ile olumlu ilişkiler kurabilme, bireyin kendisini gerçekleştirebilmesi, yetenek ve kabiliyetlerini ortaya çıkararak tarihsel inşa sürecini gerçekleştirebilmesi çerçevesinde gelişme göstermiştir (Demircioğlu, 2014). Tarih eğitiminde, öğrencileri küçük bir tarihçi gibi değerlendiren ve ona yapılandırılmış bir biçimde birinci ve ikinci elden kaynaklar sunarak kendi tarihsel inşa süreçlerini destekleyen kanıt temelli yaklaşım ortaya çıkmıştır (Stradling, 2003; Nichol, 1991; Kabapınar, 2019). Çocuk kendisine sunulan kanıtları iş birlikli öğrenme eşliğinde tarihsel imgelemi kullanarak yorumlamaktadır (Collingwood, 2019). Burada öğrencilerin tarihsel olaylarla kurmuş olduğu ilişkiler şahsi olduğu kadar sınıf içerisinde iş birlikli olması dolayısıyla da müşterektir. İki taraflı bir bilişsel süreç olup tek tipçi anlayıştan uzaktır.

Bireyin tarihle kurduğu ilişki ve ahlaki ikilemle onun kimliği, kültürü ve sınıfsal yapısı yakından ilişkilidir. Bu nedenle kanıt temelli eğitim sürecinde bireylerin tarihsel olaylar üzerinde yapacakları yorumlar, tartışmalar ve ulaşacakları kanaatler onların ahlaki bakış açılarının anlaşılması açısından ipuçları sunmaktadır. Bu nedenle tarihi olaylar seçilirken ahlaki ikileme kaynaklık edebilecek zıt ve tartışmalı tarihsel olaylar tercih edilmelidir. Bu bağlama uygun olarak seçilen tarihsel olayların uygulanması sonucunda elde edilen veriler yorumlanırken Kohlberg'in kuramından faydalanılabilir (Kohlberg, 1963; Kohlberg 1964; Kohlberg, 1973; Modgil ve Modgil, 2011). Kohlberg'in ahlaki ikilemi Aristo'ya dayanan adalet problemini üç ana şekilde incelemektedir. Paylaşımsal, düzenleyici ve düzeltici adalet problemleri olarak sınıflandırılmaktadır. Paylaşımsal adalet, eşit haklar, toplumsal eşitlik gibi unsurları ihtiva eder. Düzenleyici adalet sözleşme, uzlaşma gibi konuları işlemektedir. Düzeltici adalet ise yaşanan olumsuz olaylardan sonra bunları düzenleme, onarma amacını kapsamaktadır (Çiftçi, 2003). Kohlberg'e göre ahlak, bilişsel bir süreçtir ve birey bilişsel yete-

neklerini kullanarak evrensel ölçütlere uygun biçimde yargıda bulunabilmektedir. Kohlberg, ahlak kuramında alttan üste doğru gelenek öncesi düzey, geleneksel düzey ve gelenek sonrası düzey olarak incelemiştir. Gelenek öncesi düzeyin içerisinde itaat ve ceza ile saf çıkarıcılık, geleneksel düzeyin içerisinde iyi çocuk ile kanun ve düzen, gelenek sonrası düzeyin içerisinde ise sosyal sözleşme ve evrensel ahlak ilkeleri bulunmaktadır (Rubin ve Trotter, 1977). Kohlberg insanın hangi basamağa ne zaman ulaşacağını belirleyen dört temel unsurdan bahseder. Bunlar genetik kalıtımın ön plana çıktığı mantıki sorgulama kapasitesi, çevresel ve genetik kökenden kaynaklanan bireyin motivasyon durumu, bireyin sosyal rolleri öğrenme durumu ve içerisinde yaşadığı adalet biçimidir. İnsanlar bunlar arasında ulaşabildikleri en yüksek sorgulama basamağını tercih ederler. Herkesin basamakları geçiş hızı bireysel farklılıklar gösterebildiği gibi bireyin ahlaki gelişiminin de bir noktada sabitlenmesi mümkündür (Çinemre, 2012).

Kohlberg'e göre ahlaki bilinç ve ahlaki davranış bireyin toplumla kurmuş olduğu karşılıklı etkileşim sonucunda gelişir (Çiftçi, 2003). Kohlberg iyinin bilgisinin bireyde bulunduğunu ancak bunun da Sokratik tarzda açığa çıkarılması gerektiğini söyler. Kohlberg, kültürün ahlak gelişimindeki etkisini de tamamen reddetmez. Bu bağlamda bireyin zihninin çevreyle kurmuş olduğu ilişki onun ahlaki düşüncesini de etkiler. Bireyin sosyal çevreyle kurmuş olduğu etkileşimin çeşitliliği, bireyin kompleks düşünme biçiminin gelişmesini sağlar. Bireyin toplumla kurduğu münasebetler onun ahlak gelişiminde önemlidir (Yılmaz, Bahçekapılı ve Sevi, 2019). Bu doğrultuda tarih eğitiminde iş birliği tutumla tarihsel olaylar hakkındaki yargılar karşılıklı etkileşim içerisinde olacaktır. Kohlberg'in kuramı ahlaki bilinç ve ahlaki davranış arasındaki bağlantıyı yeterince kuramadığı yönünde eleştirilmiştir. Zira bireyin ahlaki bilinci ne olursa olsun ahlaki davranışı ondan farklı olabilir (Çinemre, 2012). Bu nedenle incelemede ahlaki yargı kısmı üzerine bir tasvir yapılmıştır.

Kohlberg ahlaki yargılama yeteneğinin bireye sunulacak çatışık durumlara karşı ulaştığı çözümlerle tespit edilebileceğini ifade eder. Birey çatışık duruma olabildiğince farklı perspektiflerden bakarak en adil çözümü bulmalıdır (Çiftçi, 2003). Ahlaki ikileme müsait, çatışık tarihsel olaylar üzerinden yapılacak eğitimle bireylerin tarihi olayları yorumlaması üzerinden ahlaki yargılarını tespit ve geliştirilmesine imkân sağlanmaktadır.

Tarih, modernizm sürecinde yeni bir toplum inşa etmede harç vazifesi görmüştür. Bireyin toplumsal aidiyetinde, kendisini tanımlamasında yani kimliğinin oluşumunda tarih ve tarihi algılama biçimleri önemli bir yer işgal etmiştir.

Bireylere sunulan tarihi olayların yorumlanmış ve ele alınış şekliyle bireyin aidiyet kurduğu kimlik yakından ilişkilidir. Bireylerin sahip olduğu kimliklerle ortak tarih anlatısı üzerinden öteki inşası modernizmle hayatımıza ciddi şekilde etki etmiş olan bir olgudur (Pamuk, 2014). Tüm bunların sonucunda bireyin tarihsel olaylara karşı verdiği yargılar ve değerlendirmeler, onun aidiyet hissettiği kimlik ve kültürle ahlaki yargısı arasındaki ilişkiyi de gösterebilecektir. Zira Kohlberg ahlaki davranışla kültürün birbiriyle ilişki içerisinde anlaşılabilceğini ifade etmektedir (Çiftçi, 2003). Kohlberg ahlak kuramında tepeden inmece, nasihatçi bir anlayışa karşı çıkmıştır. Aktarımın değil keşfetmenin önemi üzerinde durmaktadır. Ahlak gelişiminde bireylerin kurallara doğrudan uymasının değil karar alma mekanizmasında aktif olarak bulunmasının ve problem çözme becerisinin geliştirmesinin önemine inanır. Kohlberg ahlaki değerlerin içselleştirilmesinde de daha çok bilişsel süreçleri ön plana çıkartmaktadır (Çinemre, 2012). Aynı zamanda mutlak değerlerin yerine, herkesin kimliğine uygun olarak benimsediği ahlaki yargıları toplumsal huzura uygun olarak özgür biçimde ifade edip yaşayabilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu durum ahlakın mutlak yasalardan uzak olduğunu bizlere göstermektedir. Ahlaki ikilemde bir olaydaki farklı ahlaki yargılar insanların bakış açısına sunulur. İnsanların tercihleri ahlaki yargılarıyla doğrudan ilişkilidir. Bunun yanı sıra farklı bakış açılarına, yaşamlara, kimliklere saygı duyulmasına ve toplumsal demokrasinin, empatinin gelişmesine katkı sunar (Ekşi ve Katılmış, 2016). Kohlberg, ahlaka ilişkin eğitimin hedeflerini “insanların düşünce yeteneklerini, gelişimlerine uygun şekilde harekete geçirmek ve ahlaki problemlerini çözmek için kendilerine daha yeterli ve kompleks düşünme becerileri kazandırmak” olarak betimlemektedir (Çinemre, 2012).

Kohlberg’in ahlaki basamaklarının bireylerin vermiş olduğu cevapların altında yatan ahlaki sorgulamanın anlaşılması önemlidir. Bu ahlaki sorgulama sürecinin en iyi biçimde ortaya çıkmasını sağlayan durum ahlaki ikilemdir. Bu nedenle ahlaki ikilem ötekinin anlaşılmasını kolaylaştıran bir süreçtir. Ancak bazı araştırmacılara göre hipotetik ikilemlerin ortaya koyduğu sonuçlar ahlaki sorgulama süreçlerinin anlaşılması için gerçek yaşam ikilemleri kadar etkili olamamaktadır. Günlük tecrübe ve problemlere daha yakın olan ahlaki ikilemlerin seçilmesi incelemenin sıhhati açısından önemlidir (Enright, Lapsley ve Olson, 2011; Pearson, 2011). Bu bağlamda tarihi olayların sunumu ahlaki sorgulama süreçlerinin anlaşılabilmesine katkı sunmaktadır. Ahlaki ikileme dair tartışmaları başlatmak için görsel malzemelerin olabildiğince çok kullanılması, ikilem tartışmalarının doğrudan sınıfta sunulması ve yukarıda da sözü edildiği



gibi ikileme dair olayların gerçek hayattan seçilmesi bazı önemli hususlardır. Tartışma esnasında öğrencilerin ahlaki ikileme dair durumu net olarak anladıklarından emin olunması ve gerektiğinde öğretmenin onlara tarafsızca rehberlik etmesi gerekmektedir. Verilen cevapların altında yatan nedenlerin öğrenilmesi ahlaki yargının anlaşılması açısından önemlidir. Bu nedenle öğrencilerin verdikleri cevaplarda yeri geldiğinde irdelenerek anlaşılmaya çalışılmalı ve nedenleri üzerine durulmalıdır. Bu noktada öğrencinin kurduğu ahlaki bağlamı genel hatlarıyla anlama veya daha derinlemesine sorular sormak yoluyla nedenlerine inmek gerekebilir. Ahlaki ikilem bağlamında inşa edilen tartışma öğrencilerin iş birliği ve sosyal katılıma, demokratik değerleri anlayıp kimliklere saygı duyması ve sağlıklı kimlik gelişimini sağlaması, inceleme bağlamında tarih ve tarihsel düşünme becerileri hakkında bilgi edinmesi, öz benliğinin gelişmesi ve muhakeme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur (Rich, 2011; Wilson, 2011; Sullivan, 2011).

Kohlberg'e göre ahlak eğitiminde yetersiz üç konu bulunmaktadır. Bunlar içerikten çok biçime vurgu yapılması, iyi kavramından çok bireyin yükümlü olduğu hak ve görevlere vurgu yapılması, davranıştan çok ahlaki muhakemeye odaklanılmasıdır (Çinemre, 2012). Özellikle ahlaki yargı ile ahlaki davranış arasında oluşabilecek farklılık kuramın eleştirilen noktalarından biridir. Zira insanların karşılaştıkları ahlaki ikilemlerde verdikleri teorik kararlarla pratik hayatta verecekleri kararlar arasında her zaman benzerlik bulunmamaktadır. Bu nedenle bireylerin ahlaki ikilemlerde yaptıklarıyla söyledikleri arasındaki muhtemel uyumsuzluk Kohlberg kuramının eleştirilen yerlerinden olmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Değerler Eğitimi Yönergesinin 1. maddenin D kısmında öğrencilere bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve sorunlara çözüm yolları arama alışkanlığı kazandırmak amacı, tarih öğretimi ve Kohlberg'in ahlak kuramıyla doğrudan uyumludur (MEB). Zira kanıt temelli tarih eğitimi tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeyi ve problem çözmeyi bir amaç edinirken Kohlberg'in, ahlak gelişim ve bilişsel gelişim arasında kurmuş olduğu ilişki açıktır. Yine mezkûr yönergenin 1. maddesinin I kısmında "*değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olmak*" amacı da çalışmayla örtüşmektedir. İncelemede ahlaki ikilem tartışmalarına zemin hazırlayabilecek tarihi olaylar kanıt temelli öğretimle verilerek çocukların ahlaki yargıları anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda problem sorusu "kanıt temelli tarih öğretimiyle yapılandırılan tarih dersinde Kohlberg'in ahlaki kuramına göre öğrencilerin ahlaki muhakeme becerileri nasıl etkilenmektedir?" olarak belirlenmiştir.

## **Yöntem**

İnceleme, nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılarak yapılmıştır. Nitel araştırmada konu derinlemesine analiz sürecini kapsamaktadır. İncelemede olguları anlamlandırma ve yorumlama çabası içerisine girilmiştir. Bu nedenle bulguları tasvir eden, problem durumunu anlamlandıran ve derinlemesine çözümleyen bir süreç olan nitel araştırma yöntemlerinin (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Neuman, 2013; Punch, 2005; Creswell, 2013; Patton, 2014, Balcı, 2011) kullanılması tercih edilmiştir. Nitel araştırma yöntemleri olgular arasındaki nedensellik ilişkilerini kültür, tarih, sosyoloji, etnografya gibi pek çok açıdan derinlemesine incelendiğinden (Yıldırım ve Şimşek, 2013) araştırma konusuyla daha uyumludur. Aynı zamanda nitel araştırma inşacı yapısıyla araştırmacının yeni kuramlar ortaya atmasına müsaittir. Bu nedenle nitel araştırma yönteminde araştırmacının incelediği alana karşı yaklaşım tarzı büyük öneme sahiptir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012).

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırmasıyla sosyal olayların sorunları belirlenir veya mevcut durum geliştirilmeye, onarılmaya çalışılır. Eylem araştırması, ulaşılan bulgulara benzer sosyal durumlar karşısında da çözüm sunan, yeniden düşündüren bir yapıdadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012; Patton, 2014). Eylem araştırması inceleme sonucunda bulgular uygulamanın yönünü değiştirebilir ve araştırmaya katılan sosyal durumun içindeki kişiler hakkında daha derinlemesine bilgi ve deneyim elde edilir (Patton, 2014). Yapılan araştırma da mevcut tarih eğitimiyle ilgili durumu değerler eğitimi kapsamında yeniden ele almakta, onu düzenlemekte ve eğitime katkı sunmaya çalışmaktadır.

Kohlberg ahlak kuramında bilişsel süreçlerin tetiklenmesiyle daha üst ahlaki basamaklara çıkılabileceğini düşünmektedir (Kohlberg ve Turiel, 1971; Slavin, 2017). Eylem araştırması da mevcut durumun onarılması, gözden geçirilmesi veya geliştirilmesi gibi amaçları barındırdığından ahlaki basamaklar arası geçişkenliğin örnek tarihi olaylar yoluyla sağlanması eylem araştırmasıyla yakından ilişkilidir. Bu sayede etkinlik öncesinde bireyin ahlaki basamağıyla etkinlik sonrası bireyin ahlaki basamağı arasında değişme, ahlaki yargısında üst basamaklara dönük bir gelişme, daha esnek, empatik, çok boyutlu düşünebilmek bulguların elde edilip edilmemesi gözlemlenecektir. Tüm bunların neticesinde, bireylerin farklılıklara açık olabilmesine, ötekiyle empati kurabilmesine, demokratik sosyal ilişki ve becerilere sahip olabilmesine, toplumla sağlıklı iliş-

kiler kurabilen ve sosyalleşebilen bir birey olabilmesine katkı sunulması beklenmektedir. Kohlberg'in ifade ettiği ahlaki basamakların bireye kazandırılmasında ahlaki ikilemi ortaya koyan ve bireyin bilişsel yeteneklerini kullanmasını teşvik eden etkinlik ve stratejiler bu bağlamda ele alınabilir (Ekşi ve Katılmış, 2016).

## Çalışma Grubu

Örnekleme, evreni olabildiğince bütüncül biçimde temsil etmelidir. Bu bağlamda araştırmada amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme kapsamında tipik durum örnekleme esas alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Türkiye'de eğitim olanaklarının genelini yansıttığı düşünülen ortalama, standart bir okul çalışma için tercih edilmiştir. Bu amaçla İstanbul Beşiktaş'ta özel bir lisede çalışma yürütülmüştür. Araştırmadaki öğrenci grubu ise bu okulun son sınıf öğrencileri ve üniversiteye hazırlık dersi gören 10 kişilik gruptur. Çalışma grubunda öğrenciler Tablo 1'de gösterilmiştir:

**Tablo 1:** Çalışma Grubuyla Alakalı Bilgilerin Yer Aldığı Tablo

Öğrenci	Doğum Yılı	Cinsiyet	Semt Bilgisi
Ö1	2001	Erkek	Beşiktaş
Ö2	1998	Erkek	Beşiktaş
Ö3	2001	Erkek	Beşiktaş
Ö4	1999	Kadın	Beşiktaş
Ö5	2000	Erkek	Beşiktaş
Ö6	2001	Kadın	Beşiktaş
Ö7	2001	Kadın	Beşiktaş
Ö8	2001	Erkek	Beşiktaş
Ö9	2001	Erkek	Beyoğlu
Ö10	2000	Kadın	Beyoğlu

## Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak gözlem ve doküman analizi kullanılmıştır. Kardeş katli, Haçlı seferleri ve Varlık vergisi kanıt temelli etkinlik biçiminde öğrencilere sunulmuştur. Etkinlikler esnasında öğrencilerin hal, hareket, jest ve mimikle-

ri gözlemlenmiş ifadelerse ses kayıt cihazıyla kayda alınmıştır. Bu kayıtlardan elde edilen dokümanlar incelenmiştir. Etkinlik sırasında ortaya çıkan durumlar hakkında araştırmacı gözlemlerine dayanan bazı notlar da almıştır.

Verilerin toplanması esnasında faydalanılan tarihi konulardan 1. ve 2. elden görsel, yazılı kaynaklar seçilerek ve yapılandırılarak kanıt temelli tarih eğitimi-ne uygun hale getirilmiştir. Tarihi konu olarak ahlakî ikilemin ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilecek Haçlı seferleri, Kardeş katli ve Varlık vergisi konuları seçilmiştir. İlk uygulama olarak Kardeş katli seçilmiş ve 30 Aralık 2018 tarihinde 75 dakika süren bir etkinlik uygulanmıştır. Etkinlikte Kardeş katline dair tarihsel örnekler olabildiğince objektif olarak öğrencilere “kanıt” adıyla sunulmuştur. Kardeş katli konusuna ilişkin etkinlikte toplam 19 adet kanıt bulunmaktadır. Bu kanıtların her birinin altında “kanıt sorgulama” başlığı içerisinde sorular yerleştirilmiştir. Her kanıtın altında farklı sayı ve nitelikte yer alan toplam 51 adet kanıt sorgulama sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Bu sorular öğrenciler tarafından tartışılmıştır. Araştırmacı burada tartışmaya müdahil olmamış ancak onu yönlendirmiş ve tartışmanın gidişatına göre gerektiğinde ek sorular sormuştur. İkinci olarak Varlık vergisi konusu seçilmiş, 11 Ocak 2019 tarihinde etkinlik uygulanmış ve 72 dakika sürmüştür. Varlık vergisi konusuna ilişkin etkinlikte ise toplam 19 adet kanıt bulunmaktadır. Her kanıtın altında farklı sayı ve nitelikte yer alan toplam 27 adet kanıt sorgulama sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Kanıtlar öğrencilere yöneltilen kanıt sorgulama soruları ışığında araştırmacının rehberliğiyle tartışılmıştır. Son uygulamaysa Haçlı seferleri konusunda 24 Ocak 2019 tarihinde yapılmış ve 70 dakika sürmüştür. Haçlı seferleri konusuna ilişkin etkinlikte ise toplam 31 adet kanıt bulunmaktadır. Her kanıtın altında farklı sayı ve nitelikte yer alan toplam 55 adet kanıt sorgulama sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Kanıtlar, kanıt sorgulama soruları doğrultusunda öğrenciler tarafından tartışılmış, araştırmacı bu sürece rehberlik etmiştir. Her ders etkinliğine yer alan kanıtlara ilişkin kanıt sorgulama sorularının niceliksel dağılımı Tablo 2’de belirtilmiştir. Her bir etkinlik ortalama 2 ders süresini kapsayacak biçimde tasarlanmıştır. Katılımcıların tarihi kanıtlar üzerinden kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar, tartışmalar, değerlendirmeler, jest ve mimikleri, ses kayıt cihazı ve not defterine kaydedilmiş ve ardından yazıya aktarılmıştır. Kardeş katline ilişkin 1 saat 5 dakikalık, Varlık vergisine ilişkin 1 saat 12 dakikalık, Haçlı seferlerine ilişkin 1 saat 10 dakikalık ses kayıtları elde edilmiştir. Elde edilen verilerin süreç içerisindeki değişim ve benzerlikleri çalışmanın bulguları ve sonuçları açısından önemlidir. Katılımcıların yukarıda belirtilen tarihi konular hakkında vermiş oldukları cevaplar değerlendirilmiştir. Öğretmen bu süreçte bir

gölge, kılavuz konumunda olmuştur. Öğretmen katılımcıların görüşlerini rahat ve özgür biçimde ifade edecekleri ortamı sağlamak, tarafsızlığını muhafaza etmek, katılımcıları teşvik etmek ve tartışmayı kontrol etmek durumundadır (Ekşi ve Katılmış, 2016).

**Tablo 2:** Etkinliklerin İçeriğine Dair Niceliksel Dağılım

Etkinlik	Kanıtlar	Kanıt Sorgulama Soruları	Ders Süresi		
Kardeş Katli Etkinlik Örneği	Kanıt 1	1, 2, 3	1 saat 5 dakika		
	Kanıt 2, 3	1, 2, 3, 4			
	Kanıt 4	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7			
	Kanıt 5	1, 2, 3, 4			
	Kanıt 6, 7	1, 2, 3, 4			
	Kanıt 8	1, 2, 3, 4, 5			
	Kanıt 9, 10	1, 2, 3, 4			
	Kanıt 11, 12, 13	1, 2, 3, 4, 5			
	Kanıt 14	1, 2			
	Kanıt 15, 16	1, 2, 3, 4			
	Kanıt 17	1, 2, 3, 4			
	Kanıt 18, 19	1, 2, 3, 4, 5			
	Varlık Vergisi Etkinlik Örneği	Kanıt 1, 2		1, 2, 3	1 saat 12 dakika
		Kanıt 3		1, 2, 3	
Kanıt 4		1, 2, 3, 4			
Kanıt 5, 6		1, 2			
Kanıt 7, 8		1, 2, 3			
Kanıt 9, 10, 11		1, 2, 3			
Kanıt 12, 13		1, 2, 3			
Kanıt 14, 15, 16		1, 2, 3			
Haçlı Seferleri Etkinlik Örneği	Kanıt 17, 18, 19	1, 2, 3	1 saat 10 dakika		
	Kanıt 1, 2	1, 2, 3			
	Kanıt 3, 4, 5	1, 2, 3, 4, 5			
	Kanıt 6, 7, 8	1, 2, 3, 4			
	Kanıt 9, 10	1, 2, 3			
	Kanıt 11	1, 2, 3, 4			
	Kanıt 12, 13	1, 2			
	Kanıt 14	1, 2			
	Kanıt 15, 16, 17	1, 2, 3, 4, 5			
	Kanıt 18, 19, 20	1, 2, 3			
	Kanıt 21, 22	1, 2, 3, 4			
	Kanıt 23	1, 2, 3, 4, 5			
	Kanıt 24	1, 2			
	Kanıt 25, 26	1, 2, 3			
Kanıt 27, 28	1, 2, 3, 4, 5, 6				
Kanıt 29	1				
Kanıt 30, 31	1, 2, 3				

## Verilerin Çözümlemesi

Kayda geçirilen ifadeler ve notlar yazıya aktarıldıktan sonra metin kendi içerisinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sürecinde olabildiğince tarafsız olunması gerekmektedir. Araştırma verilerinin olabildiğince objektif yapılabilmesi amacıyla içerik analizi yöntemine başvurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Patton, 2014). Bunun yanı sıra gözlem sonucunda elde edilen notlar ve kayıtlar çözümlenerek analiz edilmiştir. İçerik analizi bağlamında yapılan 3 etkinlikte elde edilen verilerin benzerlik ve değişkenlik dinamikleri göz önünde bulundurularak tasnif edilmiştir. Bu tasnif neticesinde oluşturulan temalar çevresinde veriler düzenlenerek analiz edilmiştir. Bu temalar etkinliklere ilişkin başlıkların içerisinde tartışılmıştır. Böylelikle elde edilen karışık veriler düzenlenerek okumaya hazır hale getirilmiştir.

## Bulgular

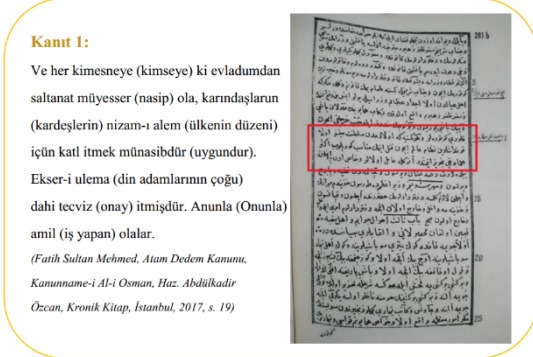
### 1. “Kardeş Katli” Konulu Etkinlik Örneği

30 Aralık 2018 tarihinde yapılan Kardeş katli konulu uygulamada Kanıt 1’de bulunan Fatih’in yayınladığı ve kardeş katlini meşrulaştıran ferman üzerine tartışan çocuklardan Ö6 okudukları metinde kardeşlerin “*devletin bekası için*” katledildiklerini söylemektedir. Ö6’da “*ülkenin düzeni için*” yapıldığını söylemektedir. Ö6 ve Ö8 Osmanlıların uygulamasını daha çok kanun ve düzen eğiliminde gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. Ö9 bunun “*kardeşler arasında ego yarışlarından*” kaynaklandığını söylemektedir. Ö9, Osmanlıların kardeş katlini saf çıkarıcı eğilime uygun olarak gerçekleştirdiğini ifade etmektedir. Ö7 konuyla ilgili araya din adamlarının sokularak halkın kardeş katline karşı sessiz kalınmasının sağlanmak istendiğini söylemiştir. Olayın din adamlarıyla meşrulaştığını ve din adamlarının da üzerinde yer alan padişahların dini ve din adamlarını kullandıklarını söylemiştir. Ö7 kardeş katlinin “*ekser ulema dahi tecviz etmiştir*” ibaresinin kanun ve düzen düzeyine uygun olduğunu ifade etmektedir. Bu tartışma üzerine Ö8 söz hakkı alıp “*dinin insanları birleştiren bir şey*” olduğunu ifade ederek Ö7’ye karşı çıkmıştır. Öğretmen dinin kardeş katli için meşrulaştırıcı bir sebep olup olmadığını sorunca pek çok öğrenci evet diyerek yanıtlamıştır.

Ö3, Kanıt 2’deki olayı kardeş katli normunun dışında olmasına rağmen olumlu olarak nitelendirmektedir. Benzer biçimde Ö8 de “*adaletsiz [toprak] pay-*

laşılmasına engel oluyor” ve Ö4 önceden paylaşılarak aslında karışıklıkları engelliyor diyerek Selçukluların bu uygulamalarını sosyal sözleşme düzeyinde değerlendirmişlerdir. Ö2 bu fikirlere katılmayarak yine sorunların devam edeceğini söylemektedir. Ö2, Kanıt 2’de verilen örneğe kanun ve düzen eğiliminde yaklaşmaktadır. Ö2’nin bu ifadelerinden sonra Ö7, Kanıt 2’deki durumun ülkenin parçalanmasına neden olabileceğini söylemiştir. Ö7 Selçukluların Kanıt 2’de verilen uygulamalarına kanun ve düzen eğiliminde yaklaşmaktadır. Ö8 bu tartışmadan sonra bir önceki fikrinde ve ahlaki yargısında değiştirip “herkesin aldığı kendisine ait olmalı” diyerek kanun ve düzen eğilimine yönelmektedir. Bir önceki ifadesinde bu dağıtımın daha adil olabileceğinden söz etmiştir. Şimdiyse kardeş katlindeki gibi güce dayalı bir anlayışa yönelmektedir. Ö9, konu hakkında “başta anlaşılabilir ama sonra bir açgözlü çıkar der ki neden kardeşlerimde bir tane fazla var bende de olsun” ifadelerini kullanmıştır. Ö9, Kanıt 2’de verilen olaya saf çıkarıcı bir perspektiften yaklaşmaktadır. Tuğrul ve Çağrı Beylerin yapmış oldukları antlaşmadan sonra herhangi bir sorunla karşılaşp karşılaşmayacakları sorulduğunda Ö3 karşılaşmayacaklarını söylerken Ö4, Ö5 ve Ö7 aralarında görüş ayrılıklarının doğabileceğini söylemişlerdir. Bu bağlamda Ö3 Selçuklu Sultanlarının sosyal sözleşme evresine uygun olarak hareket edeceklerini ifade ederken Ö4, Ö5 ve Ö7 Selçuklu Sultanlarının saf çıkarıcı olarak hareket edebileceklerini ifade etmişlerdir. Ö3 görüşünde ısrar ederken Ö10, Selçuklu Sultanlarının birbirleri arkasından iş çevirebileceklerini ifade ederek onların saf çıkarıcı olarak hareket edebileceğini söylemiştir.

Kanıt 4’te Muhammet Tapar ve Beryaruk arasındaki mücadele için Ö7 “Hocam ikisi de bu Fatih’in yaptığı gibi nizam-ı âlem için kardeşini katletmeye çalışmış. Çünkü devleti kendisinin daha iyi yöneteceğini düşü-



- Kanıt Sorgulama:**
- 1) Kanıt 1’e göre Fatih Sultan Mehmed’in çıkarttığı yukarıdaki kanunnameneden ne anlaşılmalıdır?
  - 2) Kanıt 1’deki Kanunnameye göre kardeşler ne için katledilmektedir?
  - 3) Kanıt 1’deki Kanunnameye göre kardeşlerin katledilmesi işi neye dayanaklar meşrulaştırılmaya çalışılmıştır?

**Şekil 1:** Kardeş Katli Etkinlik Örneği

nüyordu. Aslında sadece bireyci değil devletçi bir anlayış var. İkisi de devleti kendisinin daha iyi yöneteceğini düşünüyor. Sadece bireyci bakmamak lazım” ifadelerini kullanmıştır. Ö7 sosyal sözleşme evresine uygun yanıt vermiştir. Ö9, Muhammet Tapar’ın tahta geçtikten sonra kardeşi Berkyaruk’a isyan ettiğini ve kardeşini mağlup ettiğini ifade ederek bunun cüretsizlik olduğunu söylemiştir. Bu kardeş katlinin ve veraseti öne çıkaran bir anlayış olup kanun ve düzen eğilimine yakındır. Öğretmen Berkyaruk ile Muhammet Tapar’ın mücadelesinde âlimlerin devreye girmesini Fatih kanunnamesindeki ulemanın onayı doğrultusunda değerlendirmelerini istemiştir. Ö8, Selçuklu ulemasının barışı, Osmanlı ulemasının katli onayladıklarını ve bunun çeliştiğini söylemiştir. Ö6 ise “*din adamlarının ortalığı sakinleştirmeye çalıştıklarını*” ifade etmiştir. Ö7 ve Ö3, padişahın ulemaya adamlarına talimat verdiği için onların bunu söylemeye mecbur kaldığını söylemişlerdir. Genel olarak öğrenciler Kant 4’teki din adamlarını ceza ve itaat döneminde görmektedirler. Ö7 ise ulemanın Fatih kanunnamesiyle padişah etkisinde kaldığını ancak Berkyaruk ve Muhammet Tapar arasındaki olayda kendi inisiyatiflerini kullanabildiklerini söylemiştir. Ö7, sadece Fatih Kanunnamesindeki ulemayı ceza ve itaat döneminde değerlendirirken Selçuklu dönemi din adamlarını sosyal sözleşme evresinde değerlendirmiştir. Öğrenciler kardeşler arası mücadeleyi dış ilişkiler açısından sakıncalı olarak betimlemişlerdir.

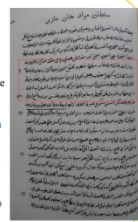
Kant 4’ü aile bağları açısından değerlendiren öğrencilerden Ö7 küçük yaştaki şehzadelerin başa geçeceği bilindiğinden çevresinde onu kullanmak isteyen pek çok kimsenin bulunabileceğine işaret etmiştir. Ö6 da benzer ifadeler kullanır. Öğretmenin sorusu üzerine Ö8, Ö6 ve Ö7 ile beraber bunu dalkavukluk olarak değerlendirir. Şehzadelerin çevresindekilerce araçsallaştırılabilmesi durumu kişiler arası uyum dönemine uygundur.

Kant 5’e göreyse Ö3, Ö7, Ö8 küçüklüğünü beraber geçiren

**Kant 9:**

[1. Kosova Savaşından sonra] Gazi [I] Murad Han şehit oldu. Hızlıca Hanın [cesedi] üzerine cadır kurdular ve Yıldırım Bayezid’i çağırdılar. [Kardeşi] Yakup Çelebi’ye adam gönderip “gel baba seni istiyor” diye cadıra çağırdılar. [Kosova Savaşı sonrası düşmanı kovalamakta meşgul olan Yakup Çelebi habersizce] cadıra gelince öldürüldü.

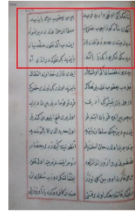
(Düzenlenmiştir)(Çihamana, Mevlana Mahmud Neprî, Haz. Necdet Öztürk, Bilge Kültür Sanat Yayınları, İstanbul, 2013, s. 129)



**Kant 10:**

Sahn iki oğlu vardı ferid [benzersiz]  
Birisî Yakub biri Bayezid  
Nagehan şahî göz açıp akın derer  
Müslümanlar hali notur der sorar  
Dedi sana şükür yüz bin ya ilah  
Bayezid’i bey kilm der etti ah  
Çağırp Yakub’u kıldılar helak  
Bayezid oldu bey, oldu hasam bak

(Düzenlenmiştir)(Dürrüname-i Evverî, Evverî, Haz. Necdet Öztürk, Çamlıca Yayınları, İstanbul, 2012, s. 29-30)



**Kant Sorgulama:**

- 1) Kant 10’a göre Sultan I. Murad’ın ölmeden önce “Bayezid’i bey kilm der etti ah” ifadesinden ne anlaşılabilir?
- 2) Kant 10’a göre Sultan I. Murad’ın “Müslümanlar hali notur der sorar” ifadesini “kardeşlerin (kardeşlerin) nizam-ı alem (fâkinin dîzini) için kat imnek mânâsıdır (uygundur)” anlayış bağlamında değerlendiriniz.
- 3) Kant 9’a göre Yıldırım Bayezid’in kardeşi Yakup Çelebi’yi düşmanı kovalarken, habersizce öldürmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 4) Kant 9 ve 10’a göre Yıldırım Bayezid’in yerinde Yakup Çelebi olsaydı kardeşine karşı nasıl davranabilirdi?

**Şekil 2:** Kardeş Katli Etkinlik Örneği



kardeşlerin, kardeş katlinden sonra geçmişi hatırlayıp hüznüleneceklerini söylemişlerdir. Ancak Ö9 buna karşı “*Yine de bir şey fark etmez bence. Sonuçta zirve tek kişilik, zirveye oturduysa o yaşadığı anıların pek bir önemi yoktur. Çünkü devlet onun yani artık istediğini yapacak*” demiştir. Ö9 bu bağlamda kanun ve düzen eğilimi göstermektedir. Ö9 şehzadelerin tahtı devlet bekası için değil kendileri için istediğini söylemiştir. Bu nedenle Ö9’un ifadeleri saf çıkarıcı eğilimdedir. Ö2 şehzadelerin birbiriyle ilişkileri hakkında “*Bunlar kardeş katlini bildikleri için birbirleriyle bu kadar çekişme içindeler. Barışsalar bile tekrardan bozular*” diyerek şehzadelerin arasındaki ilişkileri saf çıkarıcı şekilde değerlendirir. Ö7 “*Başta tepki topluyor daha sonra insanlar alışıyor. Çocukken bile bunun farkında empoze edilmiş ona. Biliyor yani ileride ne olacağını*” diyerek durumun normalleştirildiğini söylemiştir. Ö7’nin deyiimiyle durumun şehzadelere empoze edilmesi ve onların bunu normalleştirip kabullenmeleri kanun ve düzen eğilimiyle örtüşmektedir.

Kanıt 6 ve 7’yi okuyan öğrencilerden Ö3, Osman Gazi’nin amcası Dündar’ı öldürmesini “*Ben padişahım senin benim kararuma karışma hakkın var mı?*” ifadeleriyle desteklemiştir. Bu durum Ö3’ün kanun ve düzen eğiliminde bir ahlaki yargıyla olaya yaklaştığını görülmektedir. Ö9, Osman Gazi’nin yanında böyle düşünen birisini istememesini anlaşılır bulduğunu söyleyerek kanun ve düzen eğiliminde gözüdür ama daha sonra Dündar Bey’in öldürülmesi olayının tartışılır olduğunu söyleyerek tartışmanın ucunu açık bırakır. Ö2, Dündar Bey’in tek sözle öldürülmesinin yanlış olduğunu söylemiştir. Ö9 bunu diyen bir kimsenin ileride Osman Gazi’ye düşmanlık edebileceğini, Ö3 “*yılanın başını küçükken ezeceksin*” söyleyerek konuya kanun ve düzen eğiliminden yaklaşmışlardır. Ö2 ve Ö4, Dündar’ın eleştirilerini haklı bulurken Ö9, Dündar’ın eleştirilerini menfaat elde etmek için olduğunu düşünmekte ve onu saf çıkarıcı biçimde yorumlamaktadır. Öğrencilerin çoğu Kanıt 7’de Alaaddin Paşa’nın tahtı anlaşarak Orhan Gazi’ye bırakmasını olumlu karşılamışlardır. Bu sosyal sözleşme düzeyinde değerlendirilebilir. Osman Gazi’nin amcası Dündar’ı devlete tehdit olarak görüp görmediğiyle ilgili soruya Ö7 ve Ö8 olumlu cevap vererek Osman Gazi’nin kanun ve düzen eğiliminde hareket ettiğini söylemişlerdir.

Kanıt 8’de ufak şehzadelerin nizam-ı âlem için tehdit oluşturup oluşturmadığına ilişkin soruya Ö3 çocuklarken hayır cevabını vermiştir. Kanıt 9’u okuyan öğrenciler I. Murat’ın “*Yıldırım’ı benden sonra bey kılın*” cümlesini yorumlarlar. Ö4 kaynağı sorgulayarak bunun Yıldırım’ın tahta çıkışının meşrulaştırılmak için yazıldığını ifade etmiştir. Ö7, olayın dramatikleştirilmek için yazılmış

olabileceğini söylemiştir. Ö4 ve Ö7, devrin tarihçisi olan Enveri'nin bakış açısını saf çıkarıcı olarak yorumlamışlardır. Ö3, Enveri'nin aktarıklarının doğru olarak yorumlamış ve bunu I. Murat'ın taht kavgalarını engellemek için yaptığını söylemiştir. Ö3 bu olay için Osmanlıların, kanun ve düzen eğiliminde düşündüklerine işaret etmektedir. Öğretmenin Yıldırım'ın kardeşi Yakup Çelebi'yi öldürmesinin nizam-ı âlem açısından doğru olup olmadığı sorusuna Ö9

“Yani nizam-ı âlem için, ülkenin düzeni için doğru bir anlayış bu söylenenlere göre” demiş ve kanun ve düzen eğilimine uygun cevap vermiştir. Öğrencilerin burada kardeş katlinden çok Yıldırım'ın katletme şekline karşı bir hassasiyet geliştirdikleri görülmektedir. Yıldırım'ın kardeşi Yakup Çelebi'yi öldürmesinden ziyade öldürme şekli pek çok öğrenci açısından olumsuz bulundu. Ö4 bunu alçakça, Ö3 çok yanlış, Ö8 alçakça, Ö2 güç savaşı olarak yorumlamıştır. Öğrenciler kardeş katli kapsamında olsa da bunun yapılış tarzı nedeniyle Yıldırım'ın hareketini saf çıkarıcı eğilimde değerlendirmişlerdir. Zira Ö4 Yıldırım düşmanı kovalasa ve Yakup Çelebi babasının na'sını görseydi durum nasıl olurdu sorusunu yöneltmiştir. Ö3 mağdur olarak gördüğü Yakup Çelebi için “*bence yapmazdı*” diyerek yanıt vermiştir. Buna karşı Ö4 “*tanımadığımız birisi*” diyerek Yakup Çelebi'nin ne yapacağını kestirilemeyeceğini Ö7 babasının ölmüş olduğunu o sebeple Yıldırım'ın da geri döneceğini söylemiştir. Ö2, Yakup Çelebi'nin kardeşini öldürmek amacıyla olmasa da davet edeceğini ama daha sonra belki öldürebileceğini Ö7 belki hemen değil ama daha sonra öldürebileceğini ifade etmiştir. Ö2 ve Ö7, Yakup Çelebi'nin kanun ve düzen eğiliminde hareket edeceğini varsayarken onun mağdur sıfatıyla kardeş katlini daha “dü-

Kant 11:



Kant 12:

La erhame beyne'l-mülük  
(Hükümdarlar arasında  
merhamet olmaz).

(Tacı Tevarih, III, Hoca  
Saadeddin, s. 196)

Kant 13:

Çünkü şah bastır,  
memleket ona ten

Yaraszamaz iki başlı olmak  
beden

(Düzenlemistir) (İbn-i  
Kemal, VII, Defter,  
Kemalpaşazade, s. 17)

**Kant Sorgulama:**

- 1) Kant 11'de Sultan III. Ahmed ve şehzadeler ne izliyor olabilirler?
- 2) Kant 11'e göre iki çocuk şehzade bu eğlenceye ne gibi duygular içerisinde olabilirler?
- 3) Kant 11'e göre bu tip eğlenceler kardeşler arasındaki bağları etkiliyor olabilir mi? Açıklayınız.
- 4) Kant 12 ve kant 13'te ne denilmek istenmektedir?
- 5) Kant 12 ve 13'teki durum kant 11'deki şehzadelere uymakta mıdır? Açıklayınız.

**Şekil 3: Kardeş Katli Etkinlik Örneği**

rüstçe” gerçekleştireceğini söylemişlerdir. Öğretmen nihai olarak Yıldırım’ın yaptığının doğru olup olmadığını sorduğunda Ö3 çok yanlış bulmuş, Ö4 babası öldüğü için Yıldırım’ın mecbur kaldığını bu sebeple öldürdüğünü söylemiştir. Ö6 ve Ö10, Ö4’ün görüşlerini mantıklı bulmuştur. Ö7, Yıldırım’ın bu kararı ani almadığını ve önceden beri aklında var olan düşünceyi fırsatı bulunca hayata geçirdiğini söylemiştir. Bu bağlamda Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö10, kanun ve düzen eğiliminde hareket etmektedirler. Ö9, eğer Enveri’nin aktardığı doğruysa ve I. Murat tahtı oğlu Yıldırım’a veriyse katlin doğru olduğunu söyleyerek kanun ve düzen eğiliminde ancak eğer Enveri’nin aktardığı yanlışa Yıldırım’ın “*kalleşlik*” yaptığını söyleyerek Yıldırım’ın saf çıkarıcı biçimde hareket ettiğini ifade etmiştir. Ö8, Yıldırım’a “*saltanat gözünü karatmış*” diyerek saf çıkarıcı biçimde hareket ettiğini ifade etmiştir. Kanun ve düzen eğilimi baskın olsa da Yakup’un öldürülme tarzı öğrenciler arasında ciddi tartışma konusu olmuş ve Ö7 ne olursa olsun Yıldırım’ın bu olay için babasını kullanmasının yanlış olduğunu söyleyerek sosyal sözleşme eğiliminde yargı geliştirmiştir. Ö9’un yukarıda zikrettiği ve Enveri’de aktarılan babanın yani I. Murat’ın oğlunu veliiaht tayin etme durumu öğrenciler arasında kanun ve düzenin belki de en eleştirilmez durumlarından birisi olarak temayüz etmiştir. Bu yargının öğrencilerin güncel yaşamları, babanın aile içindeki durumu ve ataerkil, pederşahi toplum yapısıyla da yakından ilişkisi olduğu düşünülebilir. Zira tartışmanın sonlarına doğru Ö3 “*şimdi dediği gibi öyle bir şey yazdıysa babası kardeşi de buna uymak zorunda değil mi?*” Ö7 ise “*Onu yazan babası mı hocam?*” sorularını sorarak babanın tartışılmaz, meşru otoritesine vurgu yapıp kanun ve düzen eğilimine yönelmişlerdir. Ö5, Yıldırım’ın kendisine güvenemediği için kardeşini öldürdüğünü ve bunun yanlış olduğunu dile getirmiştir. Bu görüşe katılan Ö9 “*Kendisine güvenmiyordu o zaman kardeşi ondan daha iyiydi*” diyerek yorumlamıştır.

Kanıt 11’i inceleyen öğrenciler şehzadelerin birbirlerine karşı ne hissettiklerini anlamaya çalışmışlardır. Bu bağlamda Ö6 “*Bence şöyle bir şey kendi ölümünü düşündüğü gibi kardeşinin de ölümünü düşünüyor. Daha da çelişkiye düşebilir. Ölümün kötü bir şey olduğunu hissederse kardeşine kıyamayabilir*” demiştir. Ona cevaben Ö7 “*Öldürmese kendisi ölecek*” diyerek şehzadelerin düştüğü ahlaki ikilemi tasvir etmiştir. Öğrenciler Kanıt 14’ü okumuş ve Ö10 fetret devri gibi dönemlerde büyük karışıklıkların yaşandığını ancak kardeş katli dönemlerinde devletin daha düzenli ilerlediğini söyleyerek kanun ve düzen eğilimine yönelik bir çıkarım yapmıştır.

Bundan sonra kanıt 15, öğrenciler tarafından incelenmiş ve öğretmen tarafından “*Fatih’in tahtı Cem’e bırakmasından sonra Bayezid’in kanuna göre yani*

*Fatih'in koyduğu kanuna göre tahta çıkmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Ö7 bu bağlamda Fatih'in kendisiyle çeliştiğini söylemiş ve hem kardeş katli yasallaştırıp hem de tahta istediği oğlunu görmek istediğini söylemiştir. Ö7, Fatih'in bu hareketini saf çıkarıcı olarak değerlendirmekte ve kanun ve düzen eğilimine tamamen ters bulmaktadır. Ö4 ise Fatih'in kardeş katli olabileceğini ifade ettiğini söyleyerek, Fatih'in aslında kanun düzen eğilimine uygun olarak hareket ettiğini söylemiştir. Öğretmenin, II. Bayezid'in kardeşi Cem'i öldürdükten sonra na'şını getirterek onun için hayırlar yapmasını samimi buluyor musunuz? sorusunu Ö6 “*göz boyamak için*” şeklinde yanıtlayarak II. Bayezid'in bu olayda kişiler arası uyum evresinde bir yargıyla hareket ettiğini ifade etmiştir. Ö7 kaynağın doğruluğunu sorgulayarak onun meşrulaştırmaya yönelik olabileceğini söylemiştir. Kaynağın saf çıkarıcı davranabileceğini ifade etmiştir.

Öğrenciler Kanıt 17'yi okuduktan sonra Ö4 “*artık öyle bir duruma gelmişler ki herkesin gözünde taht varmış gibi öyle algılıyorlar. İyi niyete kapalıymış gibiler*” yorumunda bulunmuştur. Bu Ö4'ün Osmanlı padişahlarının kardeş katlindeki tutumunu saf çıkarıcı anlayışla yaptıklarını düşünmeye başladığını göstermektedir. Korkut'un Yavuz'a yazdığı mektubun samimi olup olmadığıyla ilgili sorudaysa Ö8 mektubu samimi bulduğunu ifade etmiştir. Ö6, samimi bulmamaktadır. Ö7 ise Korkut'un tamamen kişiler arası uyuma uygun olarak hareket ettiğini ve hayatını kurtarmak için Yavuz ile iyi geçinmeye çalıştığını ifade etmiştir.

Konunun bitiminde öğretmenin kardeş katli gerekli midir? sorusuna Ö3 “*Bence çok saçma ve gereksiz bir şey*” diyerek cevap vermiştir. Aslında çoğu yerde kanun ve düzen eğiliminde davranan Ö3'ün Yıldırım ve II. Bayezid'in kardeşlerini nasıl katlettiğini öğrendiğinde verdiği tepkilerin onun nihai kararı üzerinde böyle bir etki yapmış olabileceğini göstermektedir. Ö6 ise dönemin şartlarını ön plana çıkararak “*Kötü bir şey ama o zaman için gerekli*” diyerek durumu sorgular biçimde olsa da kanun ve düzen eğiliminde hareket etmektedir. Ö9 gerekli olmadığını söylemiştir. Ö7 “*Zaten hocam buna iki açıdan bakabiliriz vicdani açıdan tamamen yanlış ama pratik açıdan bakarsak tamamen doğru*” diyerek konuya dair ahlaki ikilemin kökenini gözler önüne sermiştir. Ö8 “*bence kardeş katli mantıklı bir şey ama padişahların psikolojisini bozuyor*” diyerek kanun ve düzen eğiliminde hareket etmiş ancak ortaya çekincesini de koymuştur.

## 2. “Varlık Vergisi” Konulu Etkinlik Örneği

11 Ocak 2019’da yapılan Varlık vergisi uygulamasında Kanıt 1 ve 2’de savaş zamanı Türkiye’nin ekonomik durumu hakkında verilen tabloyu öğrenciler yorumlamışlardır. Kanıt 3’e gelindiğindeyse ekonomik şartlarla düşünülme şartıyla halkın vergi vermesinin doğru olup olmadığı sorusu öğretmen tarafından öğrencilere yöneltilmiştir. Ö7 bunu normal karşılarken Ö9 olmaması gerektiğini ifade etmiştir. Ö6, savaş şartlarından ötürü zaten hayat pahalılığının olduğunu ve vergi verilmesinin halk içerisinde huzursuzluğa yol açabileceğini ifade etmiştir. Öğrencilerin burada devlet ve halk olarak iki farklı perspektiften baktığı görülmektedir. Bu duruma karşı Ö7 “*peki o zaman vergi alınmasa ne olacak*” sorusunu yöneltilir. Ardından Ö2 ve Ö8 savaş durumunu hatırlatarak şu anla kıyaslanamayacağını söylemişlerdir. Ö1, durumun kültürden kültüre değişeceğini kendisininse böyle bir durumda fedakârlık yapabileceğini ifade etmiştir. Ö9’un görüşü dışında öğrencilerin vergi toplaması konusunda genel olarak kanun ve düzen eğiliminde oldukları gözlemlenmektedir. Ö9, itirazlarını sürdürerek vergiyi vermeyen insanların da çıkabileceğini ve toplumun ikiye bölünebileceğini söylemiştir. Bu bağlamda sayıca hayli fazla olan karşıt grubu itirazları karşısında tavrını biraz daha yumuşatarak toplumun ayrışabileceği iddiasını öne sürmüştür. Ö7, insanların maddi durumlarına göre vergilendirme yapılabileceğini ifade ederek ara bir çözüm yolu aramaktadır. Bu bağlamda Ö7’nin konunun bu noktasına yaklaşımı sosyal sözleşme eğilimindedir. Öğretmenin bu durumun halk içerisinde ayrılmaya neden olup olmayacağı sorusuna Ö7 “*Birisi ekmek bulamıyor. Eşitlikle adalet aynı şeyler değil*” cevabını vermiştir. Ö7 bu konuda sosyal sözleşme eğiliminde bir kaniya varmaktadır. Ö8 ise vergilerin nereye gittiğinin vergi verip vermeme noktasında önemli olduğunu söylemiştir. Bu bağlamda verginin anlamını sorgulayan Ö8 sosyal sözleşme düzeyinde bir ahlaki eğilime yakındır. Türkiye’de Varlık vergisi uygulamasının sosyoekonomik şartlarından dolayı alındığını ifade eden Ö7 dünyada örneğin İngiltere’de iktisadi yapının nasıl olduğuna ilişkin bir kanıt göremediğini bu sebeple bunu yanıtlamanın zor olacağını ifade etmiştir. Öğretmenin İngiltere’nin iktisadi durumunun savaş dolayısıyla pek iyi olmadığını ifade etmesi üzerine Ö7 Varlık vergisini normal karşılayabileceğini ifade etmiştir.

Öğretmenin Varlık vergisini adil buluyor musunuz? sorusuna Ö7 bence normal diyerek cevaplamış Ö9, halkın geri kalanında da alınsın bence normal değil cevabını vermiştir. Bu sözünden bir zaman sonra Ö9 “*bizde para yoktu biz verdik*” diyerek saf çıkarıcı biçimde hareket etmektedir. Ö6 ise “*Adil değil ama*

normal bir şey” olarak değerlendirmiş ve bu düşüncelerini o dönem için yapılacak bir şey yoktu şeklinde izah etmiştir. Ö2 “şöyle bir durum var o adam çalışıp da oraya gelmiş. O parayı kendi çabasıyla yapmış” demektedir. Bireysel çıkarı ön plana alan bu tutum saf çıkarıcı bir değerlendirme olarak nitelendirilebilir. Ö7 herkes için daha adil bir çözüm üretmeye çalışır ve alınan vergilerin ülkenin ekonomisi düzeldikten sonra sahiplerine tek-

rar iade edilmesinin bir çözüm olabileceğini söyler. Bu çözüm önerisi ve tarafların düşünülmesi sosyal sözleşme ilkesiyle uyumlu olarak değerlendirilebilir. Buna karşı Ö9 ve Ö6 böyle bir sözün verilemeyeceğini ve tutulamayacağını ifade etmişlerdir. Ö9 kendi kazandığı parayı vergi olarak vermeyi yanlış bulduğunu ifade ederek saf çıkarıcı bir eğilim sergilerken Ö2 uygulamanın adil olmadığını dile getirmiştir. Ö7 “Eşitlik yok ama adalet var. Fakirden alsalar en fazla ne alabilecekler ki?” diyerek uygulamayı desteklemiştir.

Kant 5 ve 6 öğrencilere gösterilip Varlık vergisinin muhalifleri özellikle gayrimüslimleri sindirmek için bir araç olarak kullanılıp kullanılmadığına ilişkin soruya Ö5 “fırsata çevirmiş olabilirler” cevabını vererek o dönemde insanların saf çıkarıcı bir yargıyla hareket ettiğini ifade etmiştir. Ö8 iktisadi tabloları ima ederek ekonomik durumun kötü olduğunu söylemiştir. Ö1, direk kaynağı sorgulayarak kanıt bulunan yazıyı yazan kişinin muhalif olabileceğini söylemiştir. Ö1 olayın fırsata çevrildiğini söyleyerek saf çıkarıcı bir biçimde hareket edildiğini ima etmiştir. Ö7 de benzer bir biçimde cevap vermiştir. Öğretmen Kant 7’de Varlık vergisini vermediği için Aşkale’ye çalışma kampına gönderilen bir va-

#### KANIT 4:

Birçok ülkede ise servet vergisi niteliğinde ve o adı taşıyan ölçüde vergiler tarh edildi [salındı]. Yunanistan, Bulgaristan ve İsviçre’de “geçici” nitelikte olmak üzere bu tür vergiler uygulandı. [...] Amerika Birleşik Devletleri’nde şirketlerin kazançları %94 oranında vergilendi. Bu vergiye *Wealth Tax* (Varlık Vergisi) adı verilmiştir. Almanya’da Olağanüstü Savaş Kazançları Vergisi ise daha önceki yılların vergilerinin %150’si oranında bir vergi idi. Ayrıca alınan ek vergi ile birlikte bunlar toplam kazançların %85’inin vergi olarak alınması sonucunu vermektedir. Savaş uzayıp giderken bu önlemler günden güne artırılmıştı. İngiltere’de olağanüstü kazançların (*Excess Profit Tax*) oranı %100 olmuş yani kurumların kazancı tamamıyla vergi olarak Hazine’ye alınmıştır. İsviçre’de yeni tüketim vergileri yanında “*Tek Vergi*” adı altında bir servet vergisi alınması yoluna gidilmiştir. Vergi üç yılda ve taksitler halinde alınmıştır. Fransa’da kazanç ve gelir vergilerinin oranları yükselmiştir. Bu büyük ekonomiler dışında kalan Yunanistan’da geçici bir servet vergisi uygulanmıştır. Bulgaristan’da Yahudilerden ayrı bir vergi alınması düşünülmüştür. Macaristan’da da bir defada alınacak bir servet vergisi kabul edilmiştir.

(Savaş Türkiye Varlık Vergisi, Cahit Kayra, Tarihi Kitabevi, İstanbul, 2011, s. 36-37)

#### Kant Sorgulama:

- 1) Kant 4’e göre II. Dünya Savaşı yıllarında Batı ülkelerinde ekonomik durum nasıl olabilir?
- 2) Kant 4’e göre II. Dünya Savaşı yıllarında Türkiye’de Varlık Vergisi alınması o dönem için normal bir uygulama mıdır?
- 3) Kant 3 ve 4’e göre II. Dünya Savaşı yıllarında savaşın başlamasıyla ilgili olmayan insanlardan dünyada ve Türkiye’de Varlık Vergisi benzerinde vergiler alınması doğru bir karar mıdır?
- 4) Kant 3 ve 4’e göre Varlık Vergisi veren bir zengin olsaydınız neler hissederdiniz?

#### Şekil 4: Varlık Vergisi Etkinlik Örneği

tandaşla ilgili metni gösterince Ö9 “*kendi parası haklı*” şeklinde yanıt vermiştir. Bu bağlamda saf çıkarıcı bir yargıyla hareket ettiği söylenebilir. Kanıt 7 gösterildikten sonra vergi mükelleflerinin memurlara ve devlete karşı nasıl bir hissiyat içerisinde olabileceği sorulduğu zaman Ö9 kin beslediklerini ifade eder. Ö3, “*Kin besliyorlardır da hocam onların görevi sonuçta*” demektedir. Ö3’ün bu yargısı kanun ve düzen eğiliminde denilebilir. Ö3 para vermeyen kişilerin o kadar çalıştım ne-

den para vereyim şeklinde düşündüklerini ifade etmiştir. Ö3’ün Varlık vergisini ödemeyenlerin saf çıkarıcı bir yapıda düşündükleri fikrinde olduğu gözlemlenmektedir. Öğretmenin zengin insanların vergi vermeyi istememesini nasıl değerlendiriyorsunuz? sorusu üzerine Ö9 “*İşte hocam zenginler mi batırdı ülkeyi? Niye onlar ödemek zorunda*” demiştir. Bunun üzerine Ö7 “*Onlardan alınıyor çünkü onlarda artı var*” demiştir. Ö9 ise “*vermek istemiyor*” demiş buna karşı Ö7 “*Bireyi düşünürsem tabi ki istemem ama toplumu düşünürsek benim param topluma yarayacağını düşünüyorsa tabi ki verir*” cevabını vermiştir. Öğretmen bunun üzerine bireyci mi yoksa toplumcu mu düşünmek doğru sorusunu sorduğu zaman Ö7 devrin şartlarını da göz önüne alarak “*Bu devirde toplumcu*” cevabını vermiştir. Ö6, bu konu hakkında toplumsalçı bir görüş öne sürerek “*Bir şey diyeceğim şimdi ben vermedim diyelim, hani ülke battı. Bu sefer benim zenginliğim neye yarayacak ki?*” sorusunu sormuştur. Ö1, bireyci düşünmemiz gerekiyor cevabını vermiştir. Ö2 de toplumsalçı yorum yaparak “*Şimdi şöyle bir şey var. Hocam vermese o zaman yiyecek kıyrukları da varmış dışarı çıkmayacaksa o zaman çok zor bir yaşam olacak. O yüzden hepsinin vermesi*

#### KANIT 8:

Aşkale'den gönderdiği fotoğrafının arkasına şöyle yazmış Leon Bahar: “*Pırnakaban'ın köhnemiş ortamında Daha iyisini çekirmek mümkün olmadı. Sakın her tarafın bu kadar yeşil olduğunu sanma... Meşhur köyümüzün medeni tek köşesinde çekildi bu fotoğraf.*” Mektuplardan anlaşılın o ki mükelleflerin en mütevazı eğlencelerinden biri de kampın kurulu olduğu bölgedeki ırmaktan salık avlamakmış. İstanbul'da onu bekleyen karısı Jenny, Aşkale'ye gönderdiği



Mektuplarda üzüntüden saçlarının beyazladığını yazmış olacak ki: Leon eşini eğlendirmek için şöyle yazmış fotoğrafın arkasına: “*Açık havada çektiğimin bu fotoğrafta da görebileceğin gibi birkaç tüy dışında saçında beyaz yok. Saçlarım halen kahverengi. Anlayacağın, havamdan hiçbir şey kaybetmedim... Uçup giden gençliğimden bana kalan tek iz de bu zaten...*”

(Varlık Vergisi, Hatıralar-Tanıtlar, Rifat N. Bali, Libra Kitapçılık, İstanbul, 2012)

#### Kanıt Sorgulama:

- 1) Kanıt 7 ve 8'e göre Aşkale'ye sürülen Varlık Vergisi mükellefleri neler hissediyor olabilir?
- 2) Kanıt 7 ve 8'e göre Aşkale'ye sürülen Varlık Vergisi mükelleflerinin aileleri neler hissediyor olabilir?
- 3) Kanıt 7 ve 8'e göre Aşkale'de çalışma şartları nasıl olabilir?

#### Şekil 5: Varlık Vergisi Etkinlik Örneği

lazım” ifadelerini kullanmıştır. Burada açıkça Ö2’nin tartışmanın başında sarf ettiği fikirlerinin değiştiği görülmektedir.

Ö3 Varlık vergisine dönüş yaparak “Ben vermezdim kampa da gitmezdim hocam. Hocam beni her almaya gelen memura rüşvet teklif ederdim” ifadeleriyle saf çıkarıcı bir yargıda bulunmaktadır. Ö7 “Bir de Türklük bilinci yok adamda azınlık. Milletinden insanlar için harcanmayacak sonuçta bu para onun için” demiş ve öte-

kileşmeden söz etmiştir. Kimlik ve yargı arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Ö1 “Şimdi o zaman vereceği paranın kendi milletinden olmayan kişilere kullanmakla ailesini yani geride bıraktıklarını düşünmek var. Şimdi hangisini tercih edersin? Bence para verip başkaları için kullanılmasını tercih etmek daha mantıklı. Yani hiç uğruna olsa bile verirsin” diyerek ikilemden söz etmiş ve aileden ayrılmamanın daha değerli olduğunu ifade etmiştir. Ö7 kendisine yöneltilen bu eleştiri üzerine bir önceki fikrini toplu-

mumuzda önemli bir yeri olan aile müessesesini de katarak yeniler ve “ama daha çok ailesini düşündüğü için değil midir? Yani para bizde kalsın ailem daha zengin kalsın ben 1.5 yıl orada sürüneyim” ifadelerini kullanarak farklı bir yargı muhakemesi geliştirmiştir.

Pek çok yerde olduğu gibi burada da net olarak görülmektedir ki çocukların fikirlerinin zıt oluşu onların yeni çözüm yolları ve ahlaki yargılar oluşturmalarına imkân sunmaktadır. Bu birbiri üzerine gelişen ve farklı görüşlerin etkisiyle esneklik kazanan demokratik, katılımcı ve iş birlikçi bir süreç etrafında gelişmektedir.

Öğrenciler bundan sonra Kanıt 10 ve 11’i incelerler. Ardından Kanıt 12, 13, 14, 15 ve 16’yı incelerler. Burada Türk basınının gayrimüslimlere yönelttiği

**KANIT 14:**



Atı alan Üsküdar’dan geçemedi.

**Kanıt Sorgulama:**

- 1) Kanıt 14, 15 ve 16’ya göre Türk kamuoyu II. Dünya savaşı yıllarında gayrimüslim vatandaşları nasıl görmektedir?
- 2) Kanıt 14, 15 ve 16’yı kanıt 13 ışığında değerlendirin.
- 3) Kanıt 14, 15 ve 16’yı kanıt 12 ışığında değerlendirin.

**KANIT 15:**



Salamon - Bana uç senelik bir muharabe lüzim. Daha az idare etmez!

**KANIT 16:**

Falih Rıfık Atay: Zeytinyağının fiyatını bir hamlede 200 kuruşa fırlatmışlar. Pirincin karaborsa fiyatını iki misline çıkarmışlar. Sonra bu vurguncular, ellerine geçen bu milyonlardan şüphe etmişler, büyük şehirlerde misli görülmemiş bir sefahate, bir arsa alım satımına başlamışlar. Servetini birkaç misli fazlası ile temin eden sınıf, vazife ve adalet davasında da ayrıca imtiyazlı kalamaz.

(Savaş Türkiye Varlık Vergisi, Cahit Kayra, Tarihi Kitabevi, İstanbul, 2011, s. 87)

Şekil 6: Varlık Vergisi Etkinlik Örneği



karaborsacılık yaptıkları iddiası hakkında öğrencilerle tartışılmış ve Türk basınındaki gayrimüslimlerin savaşı fırsata çevirdiği görüşüne katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Ö9 gayrimüslimlerin karaborsacılık yaptıklarını söyleyerek “*Haklılar ben de olsam ben de aynısını yapardım*” ifadelerini kullanmıştır. Ö9, saf çıkarıcı bir ahlaki yargı ile olaya yaklaşmaktadır.

### 3. “Haçlı Seferleri” Konulu Etkinlik Örneği

24 Ocak 2019 tarihinde ise Haçlı seferleri ile ilgili üçüncü ve son uygulama yapılmıştır. Kanıt 1 ve 2 gösterildikten sonra İznik’in teslim edilmesi durumu öğrencilere sorulmuştur. Ö7, “*ahlaki açıdan tamamen yanlış ama savaş stratejisi sonuçta*” demiştir. Ö3 “*böyle savaş stratejisi olmaz hocam. İnsanlık bertaraf edilmiş*” yorumunu yaparken Ö5 savaş stratejisi yorumuna karşılık “*ters etki yapabilir; kıskırtıcı olabilir*” ifadelerini kullanmıştır. Ö8 “*Ahlaki açıdan yanlış ama yüzyıllardır yapılan bir şey bu. Çünkü sadece Hıristiyanlar yapmıyordu. Timur da geldi, İzmir’i kuşattıktan sonra öyle bir duvar yaptığı söyleniyor kafalardan. Bence savaş taktiği*” demiştir. Öğretmenin Selçukluların Haçlılara yaptığı muamele hakkında sorduğu soruya ilişkin ise Ö8, Ö3, Ö9 bunun bir cevap ve intikam niteliği taşıdığını ifade etmişlerdir. Ö7 ise savaşların ahlaki olmadığını ifade etmiştir. Kanıt 3, 4 ve 5 gösterildikten sonra öğrencilere İslam’ı kabul eden ve kabul etmeyip öldürülen Haçlıların Hıristiyanlar tarafından nasıl değerlendirilmiş olabileceği sorulmuştur. Ö5 bunları korkak olarak nitelerken Ö9 faydacı davranışlarından ötürü mantıklı bir hare-

#### KANIT 3:

[Kserigordon kalesinin] surlar arkasına çekilen Alman Haçlılar kısa zamanda susuzluk çekmeye başladılar ve de bu kuşatmadan kurtulamayacaklarını anladılar. Papazlar boş yere bunlara cesaret vermeye çalışmaktaydı. Fakat sekiz gün süren susuzluk sonunda tüm umutlarını yitirdiler ve reisteri Rainaldus 6 Ekim’de teslim olmaya karar verdi. Dinini inkar ettiği takdirde hayatta bırakılacağına dair söz aldıktan sonra kalesinin kapılarını açmayı kabul etti. Türklerin şartları kesindi ya Müslüman yahut esaret veya ölümlü kabul edecekleri. Rainaldus ve Haçlıların bir kısmı Müslümanlığı kabul edip canlarını kurtardılar, diğerleri esir alındı veya kılıçtan geçirildi.

(Haçlı Seferleri, Işın Demirkent, Dünya Kitapları, İstanbul, 2004, s.16)

#### KANIT 4:



Drakon Savaşında Haçlıların Türkiye Selçuklularına yenilmesi, (Haçlı Seferleri, Işın Demirkent, Dünya Kitapları, İstanbul, 2004, s. 30)

#### KANIT 5:



(Haçlı Seferleri, Işın Demirkent, Dünya Kitapları, İstanbul, 2004, s. 65)

#### Kanıt Sorgulama:

- 1) Kanıt 4 ve 5’te birbiriyle savaşan Selçuklu Türkleri ve Haçlı şövalyeler hangi hisler içerisinde olabilirler?
- 2) Kanıt 3, 4 ve 5’e göre Selçuklu Türklerinin Haçlılara yaptığı muameleyi değerlendirin.
- 3) Kanıt 3, 4 ve 5’e göre Müslümanlığa geçen Haçlıları değerlendirin.
- 4) Kanıt 3, 4 ve 5’e göre Müslümanlığa geçmeyen Haçlıları değerlendirin.
- 5) Kanıt 3, 4 ve 5’e göre Haçlıların Selçuklu Türklerine teslim olmasının doğru olup olmadığını değerlendirin

### Şekil 7: Haçlı Seferleri Etkinlik Örneği

ket yaptıklarını ifade etmiştir. Ö8, öldürülenleri “salak” olarak nitelemektedir. Öğretmen aynı durum ile Müslümanlar karşılaşıyorsa ne olurdu sorusuna Ö7 “biz davasına sadık olup ölenleri kesinlikle kahraman olarak nitelendirirdik” cevabını vermiştir. Ö3 böyle bir durumda din değiştirmeyi kabul etmezken mantıklı olanınsa din değiştirmek olduğunu söylemiştir. Ö9 ise din değiştirebileceğini söylemiştir.

Bundan sonra öğrenciler Kanıt 6, 7 ve 8’i incelerler. Kılıç Arslan’ın İznik’i bırakması üzerine kaledekilerin neler hissettiğinin sorulması üzerine Ö9 “İyi demiş, ben olsam öyle demezdim ama iyi demiş” demiştir. I. Kılıç Arslan’ın yapmış olduğu hareketi haklı ve mecbur kalınmış bir hareket olarak görmüş ve “denizden gemilerle gelmişler adamlar dayanmış kapıya ne yapacak?” ifadelerini kullanmıştır. Ö1, Kılıç Arslan’ın yanlış yaptığını düşünmektedir. Ö7 ise “objektif bakınca direk dışarıdan bakınca kendisi için iyi olanı yapmış. Ama o kişinin yerine koyduğunuzda tabii ki kötü” ifadelerini kullanarak ahlakî inkleme dikkat çekmiştir. Ö1, tarihten aldığı meşruiyetle “hainlik yapmış. Halid bin Ziyad gemileri yakmış yani” ve “İstanbul alınırken Bizans imparatoru tek başına çarpışiyordu” demiştir. Bu durum ahlakî muhakemede tarihin meşru bir alan olarak kullanıldığını açıkça göstermektedir. Bu tartışmalardan sonra öğretmenin Kılıç Arslan’ın İznik’ten çekilmesini nasıl değerlendiriyorsunuz? sorusuna öğrenciler farklı yanıtlar vermişlerdir. Ö8 ve Ö5, I. Kılıç Arslan’ın taktiksel olarak hareket ettiğini beyan etmişlerdir. Ö8 bunu doğru bulduğunu ifade etmiş öğretmenin şehirdekileri kılıçtan geçirdiklerini söylemesi karşısında yapacak bir şeylerinin olmadığını ifade etmiştir. Ö8 ülkenin genelinin kurtarılmasının İznik şehrinin kurtarılmasından daha önemli ve stratejik bir adım olarak düşünmektedir. Ahlakî yargısı daha toplumsalcıdır. Ancak İznik şehrinde insanların başına gelenlere göz yumabilmiş ve bunları taktiksel bir mecburiyet olarak nitelemiştir. Ö1 ve Ö3, bunun yanlış olduğunu söylemiş ve Ö3 “bence yanlış yapmış en azından onlara da bir taktik söyleyeydi. Ben kendimi kurtardım siz ne yapıyorsanız yapın içeride demiş” ifadelerini kullanmıştır. Ö3 burada Kılıç Arslan’ın taktiksel olmaktan ziyade İznik’tekileri yüz üstü bıraktığını ve saf çıkarıcı biçimde hareket ettiğini ifade etmektedir. Bu görüşe karşı Ö7, Ö8 ve Ö5’in görüşlerine benzer bir ifadeyle Ö3’ün görüşlerini eleştirerek “Aslında ben kendimi kurtardım değil de ben ülkeyi kurtarmaya çalışıyorum değil mi daha çok yani?” ifadelerinde bulunmuştur. Ö6 da Kılıç Arslan’ın hareketinin ihanet olarak değerlendirmiş ancak doğrusunun bu olduğunu ifade etmiştir.

Daha sonra Kanıt 9 ve 10’u incelenmiştir. Ö1 konuyla ilgili Türklerin daha

insaflı davrandıklarını çünkü yanlış yapan Hıristiyanları cezalandırdığını söylemiştir. Ö4, Müslümanlarla ilgili verilen bilgileri sorgulayarak “*ihane ettiklerinden emin değiller ama asıyorlar*” demiştir. Bu olayı Ö3 ve Ö8 ahlaki olarak değerlendirmemişlerdir. Öğretmen bu olayın savaş stratejisiyle alakalı olup olmayacağını sorması üzerine Ö3 olumsuz yanıt verirken Ö9 olabileceğini ve savaşta her şeyin mubah olduğunu söylemiştir. Bu durum saf çıkarıcı eğilime yakındır. Ardından Kanıt 11 okunmuştur. Firuz’un yaptığı davranışı Haçlılar, Müslümanlar ve Firuz açısından değerlendiren öğrenciler son olarak kendi açılarından değerlendirmişlerdir. Böylece olaya farklı perspektiflerden bakabilmişler ve empati kurlmaları kolaylaştırılmaya çalışılmıştır. Firuz’un yaptığı davranışı Müslümanlar açısından Ö3 ve Ö9 yanlış ve kalleşçe olarak yorumlamışlardır. Firuz’un davranışını Haçlılar açısından Ö3, Ö8 ve Ö6 olumlu olarak yorumlamış. Firuz’un davranışını kendi açısından Ö3 intikam aldığı için mutlu Ö9 haklı olduğu için yaptığını söylemiştir. Ö8 de bu görüşlere katılmıştır. Öğrenciler açısından Firuz’un davranışı saf çıkarıcı eğilimdedir. Ö1 Firuz’un milli duyguları taşıdığından yanlış yaptığını ifade etmiştir.

Bundan sonra öğrenciler Kanıt 12 ve 13’ü incelemişler. Haçlıların insan eti yeme davranışını hepsi abartılı bulmuşlardır. Bundan sonra Kanıt 14 incelenmiştir. Fatımilerin Kudüs’ü Haçlılara verme karşılığında Selçuklulara karşı ittifak yapma teklifini Ö3 yanlış bulmuş, Ö1 strateji Ö8 yapacak mecburiyet olarak değerlendirmiştir. Öğrenciler, Fatımilerin daha araçsal hareket ettiklerini söylemişlerdir. Kanıt 15, 16 ve 17’ye bakılmıştır. Haçlıların Mescid-i Aksa’da yaptıkları tahribatı değerlendiren öğrenciler Haçlılar hakkında olumsuz görüşler beyan ederler. Haçlıların insanlıktan çıkmış olduklarını, yaptıklarını artık eğlence için olduğunu söylemişlerdir. Öğretmen bu olayı ahlaki açıdan de-

#### Şam’ın Haçlılar Tarafından Kuşatılması

##### KANIT 24:

Savunma tarafı [Müslümanlar] 26 Temmuz Pazartesi günü Haçlıların kuşatma mevzileri üzerine kararlı bir taarruz da gerçekleştirdi. Hatta [tarihiçi] Ebu Şama’ya göre Müslümanlar Hıristiyanları kuşattı ve onlar da kazıklardan oluşan savunma giterinin ardına çekilmek zorunda kaldı: “şehir sakinleri ile köylülerden mürekkep kalabalık bir grup birden bütün muhafızları bozguna uğrattı ve onları tehlike korkusu olmadan öldürdüler, öldürdikleri her düşmanın kafasını kesiyor ve bu harp hatıralarını ellerine almak istiyorlardı. Topladıkları kellelerin sayısı epeyce kabardı.”

(İkinci Haçlı Seferi, 1148, David Nicolle, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul, 2011, s. 69)

##### Kanıt Sorgulama:

- 1) Kanıt 24’e göre Haçlıların kuşatması altında alan Şam halkı ne hissediyor olabilir?
- 2) Kanıt 24’e göre Müslümanların Haçlılara yaptıkları uygulamayı nasıl değerlendirmektесiniz?

#### III. Haçlı Seferi: Httin Savaşı ve Kudüs’ün Müslümanların Eline Geçmesi (1187)

##### KANIT 25:



Httin Savaşından sonra Haçlı esirler zincire vurulurlarken

(Haçlı Seferleri, İsm Demirkent, Dünya Kitapları, İstanbul, 2004, s. 142)

##### KANIT 26:



Httin Savaşından sonra esir düşen eski Kudüs kralı Haçlı Guy de Lusignan Selahaddin Eyyubi’nin huzurunda

(Haçlı Seferleri, İsm Demirkent, Dünya Kitapları, İstanbul, 2004, s. 143)

### Şekil 8: Haçlı Seferleri Etkinlik Örneği

ğerlendirmelerini isteyince Ö8 “Müslümanlar Allah için yapıyor Haçlılar Tanrı için yapıyor. Ben anlamıyorum ikisi de aynı şey için...” ifadelerini kullanmıştır. Öğretmen din için böyle bir fiil yapılabilir mi sorusu üzerine Ö7 “kim din için insan yer ki? Hangimizin dininde insan yemek gibi bir şey var ki?” demiştir. Ö3 teslim olmuş insanlara bu şekilde muamele etmenin hem ahlaki hem de politik açıdan yanlış olduğunu belirtmektedir. Ö1, o insanların temelden itibaren bu eğitimi aldıklarından ötürü böyle yaptıklarını dolayısıyla onlar için bunları yapmanın normal olduğunu söylemiştir. Ardından Kanıt 18, 19, 20, 21 ve 22 okunmuştur.

Öğrenciler, Haçlı lideri Bohemund’un fidye karşılığında Danişmend Gazi tarafından serbest bırakılmasını değerlendirmişler ve Ö3 ile Ö4 bunu yanlış bulmuşlardır. Öğretmenin Danişmend Gazi’ye hain diyebilir miyiz diye sorması üzerine Ö6, hayır diyerek cevaplamıştır. Ö8 bunu bir şey karşılığında yapmış demiştir. Ö1 ise kendi çıkarlarını gözetmiş kasti yapılan bir şey değil demiştir. Ö1 Danişmend Gazi’nin saf çıkarıcı eğilimle hareket ettiğini ifade etmiştir. Tartışmanın devamında Ö8 ve Ö3 Danişmend Gazi’nin hile yapması gerektiğini söylemiştir. Kanıt 24’ü okuyan öğrencilerden Ö9, Ö7, Ö8, Ö3, Ö2 Müslümanların yaptıklarını az bile yapmışlar olarak değerlendirmişlerdir. Ö4 çocuk ve yaşlıların öldürülmesinin yanlış olduğunu demiştir. Ardından Kanıt 23 ve 26 gösterilmiştir. Burada Müslümanların Haçlılara gösterdiği muamelenin insanlık mı yoksa aptallık mı olduğu sorulmuş ve Ö4 aptallık olarak değerlendirirken Ö1, Ö3, Ö8, Ö2, Ö9 insanlık olarak yorumlamışlardır. Bundan sonra Kanıt 28 ve 29 gösterilmiştir. Bu konuda Ö2 “Şöyle bir şey var. Bizim yaptığımız doğru gibi. Kelleyi kesip atıyoruz çünkü ölmesi lazım o zamana göre. Ama bunlar işkence yapıyor. Bu taraf işkence yapıyorsa bizim tarafın da işkence yapıp aynı şekilde karşılık vermesi gerekiyor. Hafif kalmış bu yani” diyerek Müslümanların yaptıkların hafif bulmaktadır. Müslümanların Haçlılara yaptıkları misilleme hakkında konuşan öğrencilerden Ö1, Ö4, Ö3, Ö6 olanların yanlış olduğunu ve Müslümanların onları affetmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Ancak Ö8 bunu bir misilleme olarak görmüş, Ö2 esir alsak da Bohemund gibi serbest kalıyor o yüzden en iyisi öldürmek demiştir. Müslümanlarla Haçlılar arasında sulh akdedildikten sonra Haçlıların, Hac yapabilmesi için Müslümanlar tarafından Kudüs şehrine alınması hadisesini Ö3 yanlış olarak yorumlamış ve hepsinin öldürülmesi gerektiğini söylemiştir. Ö1 olayı normal karşılarken Ö8 dini açıdan doğru demiştir. Ö9 bunu doğru bulmuştur.

## Tartışma

Kohlberg'in ahlaki ikilemleri temsil eden tarihi olaylar üzerine tasarlanan tarih dersinde çocukların değişim ve gelişimleri nitel bulgularlar ışığında incelenmeye çalışılmıştır. Konunun tarih alanıyla ilgili olmasından ötürü öğrencilerin ahlaki yargılarını etkileyen kimlik gibi önemli bir unsur da ortaya çıkmıştır. Ahlaki yargılarda tarihsel olay üzerinden okunan biz ve öteki kimliğinin etkili olduğu görülmektedir. Örneğin Müslüman kimliği Haçlı seferlerinin yorumlanmasında baskın olarak ön plana çıkmaktadır. Tarihi olaylarla kimlik arasındaki sıkı münasebet öğrencilerin ahlaki yargılarını da etkilemektedir (Pamuk, 2014).

Araştırma sürecinde öğrencilerin sadece tarihsel olayları kıstas alarak yaptıkları ahlaki muhakemeleri değil tarihsel olaylara konu olan şahsiyetlerin fiillerinin de öğrenciler tarafından hangi ahlaki boyutta değerlendirildiği görülmüştür. Örneğin Yıldırım Bayezid'in kardeşi Yakup Çelebi'yi öldürmüş olması öldürme şeklinden ötürü öğrenciler arasında olumsuz karşılanmıştır. Yıldırım Bayezid'in kararı ve Yıldırım'ın ahlaki eğilimi tartışma konusu olmuştur. Tuğrul ve Çağrı Beylerin, Haçlıların, Danişmend Gazi'nin ve Fatih'in kararları üzerinden ahlaki yargılarına yönelik bazı yorumlamalar yapılmıştır. Bu açıdan çalışma hem öğrencilerin ahlaki yargılama süreçlerini incelerken hem de öğrencilerin etkinlikte geçen tarihsel karakterlerin ahlaki yargılamaları üzerine yorumlamalarını içermiştir. Bu bağlama uygun olarak MEB Tarih Öğretim Programının amaçlarınının 3. maddesinde de "*Türk, İslam ve Türkiye tarihinde rol oynamış önde gelen siyasi ve sosyal teşekküller ile önemli şahsiyetleri tanımaları*" ibaresi bulunmaktadır (MEB). Çalışmada cinsiyet değişkeninin de fark yarattığı tespit edilmiştir. Süreç başında ve sonunda olduğu gibi süreç içerisinde de ahlaki yargılarda değişiklikler olmuştur. Bu akranlarının fikirlerinden etkilenme, farklı kanıtlar çerçevesinde pozisyon değiştirme gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Örneğin Ö8 Selçukluların toprakları paylaşması hakkındaki konu için akranlarının da etkisiyle fikrini süreç içerisinde değiştirmiştir. Bu Kohlberg'in ahlak kuramında sosyal çevrenin etkisiyle açıklanabilecek bir olgudur (Lind, 2000).

Tarih, ahlaki muhakemede meşrulaştırıcı bir unsur olarak da kullanılmıştır. Örneğin öğrencilerin, Berkjaruk ve Muhammet Tapar mücadelesinde kimin önce tahta çıktığını sorması, tarihsel öncelik sonralık ilişkisi içerisinde ahlaki yargılamalarını belirlemek için kullandıkları tarihsel bir meşruiyet zeminiydi. Ö1'in Haçlı seferinde din değiştirenleri eleştirmek için Tarık bin Ziyad'tan ve son Bizans imparatoru üzerinden örnekler vermesi geçmişten faydalanılarak

güncel üzerine kurulan meşrulaştırıcı otoriteye örnektir. Böylelikle tarih, ahlaki yargıların sağlamaştırılmasında kullanılmıştır (Heidbrink, 2000).

Öğrencilerin Kardeş katline ilişkin ahlaki yargılarının saf çıkarıcı ve kanun ve düzen eğiliminde olduğu gözlenmektedir. Öğrencilerin kardeş katliyle alakalı olaylarda geçen tarihi şahsiyetlerin yorumlanmasında karakterlerin saf çıkarıcı bir ahlaki muhakemeye hareket ettikleri ama kardeş katli uygulamasının kanun ve düzen evresinde düşünöldüğü görölmektedir. Öğrencilerin kardeş katline çözüm üretmeye çalışan alternatifleriyse daha çok sosyal sözleşme eğiliminde değerdendir. Örneğin, Orhan Gazi ve Alaaddin Paşa ile Tuğrul ve Çağrı Bey arasındaki hadisede ortak yolun bir şekilde bulunması öğrencilerin çoğunu memnun etmiştir. Tuğrul ve Çağrı Beylerinse birbirleriyle yaptıkları anlaşmaya uymayacaklarını ve saf çıkarıcı biçimde hareket edeceklerini söyleyenlerin çoğunluğu kız öğrencilerden oluşmaktadır. Yine şehzadelerin yakınında bulunan insanları dalkavukluk yapabileceklerini düşönen 3 kişiden 2'si kız öğrencidir. Dündar Bey'in Osman Gaziyle yaşadığı olayda Dündar'ın saf çıkarıcı olduğunu söyleyen de yine bir kız öğrencidir. I. Murat'ın aslında tahtı Yıldırım Bayezid'e bıraktığı yönündeki kanıtın Enveri tarafından saf çıkarıcı biçimde kullanıldığı iddiası da Ö4 ve Ö7'ye yani kız öğrencilere aittir. Yıldırım Bayezid'in kardeşi Yakup Çelebi'yi öldürmesi hadisesi haricinde kız öğrencilerin kardeş katli meselesinde tarihi şahsiyetleri genellikle saf çıkarıcı hareket ettiklerini düşöndükleri gözlemlenmektedir. Bu kız öğrencilerin erkeklere göre tarihi şahsiyetlerin karar ve ilişkilerindeki ahlaki muhakemelerine daha eleştirel ve güvensiz yaklaştıklarını göstermektedir. Tarihi karakterlerin kurduğu ilişkileri araçsallaştırabileceği şüphesi yorumlara yansımıştır. Tartışılan tarihi şahsiyetlerin erkek oluşu kadın öğrencilerin güncel kadın erkek tartışmaları üzerinden tarihi karakterlerin ahlaki yargılamalarını değerdendirdiğini düşöndürebilir (Jodoın ve Samson, 1982).

Fatih devrine ait kaynaklardan olan Enveri'nin Düsturname-i Enveri adlı eserinden alıntılanarak öğrencilere sunulan kanıt bağlamında öğrencilerin tarihi kaynakları sorguladığı ve ahlaki bir yargılama içerisine girdikleri görölmektedir. Bu MEB Tarih Öğretim Programının 9. maddesinde belirtilen *“Birincil ve ikincil kaynaklarda yer alan kanıtları belirleme, analiz etme, yorumlama ve değerdendirmeyi içeren tarihe özgü yeterlilik ve becerileri geliştirmeleri, edindikleri bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayarak kanıtlarla desteklenen çıkarımlarda bulunmaları”* amacıyla örtüşmektedir (MEB, 2018).

Varlık vergisiyle ilgili çalışmadaysa öğrencilerin çoğunun, kanun ve düzen evresiyle saf çıkarıcılık arasında gelip gittikleri görülmektedir. Bu konuya ilişkin bazı öğrencilerin ise sosyal sözleşmeye uygun olarak çıkarımlar yaptıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin ağırlıklı olarak Varlık vergisi toplanması gerektiği fikrine katıldığı ancak alt tartışmalarda bazı noktalarda ayrıştıkları görülmektedir. Ö1, Ö2, Ö6, Ö7 ve Ö8 kanun ve düzen evresinde görüş bildirmişlerdir. Varlık vergisinin etik boyutuyla alakalı alt tartışmalar öğrencileri ara yol arayışına sevk etmiştir. Ö7, insanların maddi durumuna göre vergi alınmasını teklif ederek grup içi tartışmalara sosyal adalet temelinde bir çözüm getirmek istemiştir. Onun bu görüşü sosyal sözleşme kapsamında değerlendirilebilir. Varlık vergisiyle alakalı bu alt tartışmalar genel olarak Varlık vergisinin adaletsiz ama gerekli olduğu yönündedir. Örneğin Varlık vergisinin zenginlerden alınması ve vergi vermeyen zenginlerin Aşkale'ye çalışma kamplarına gönderilmeleri tartışılmıştır. Bu durum daha çok saf çıkarıcı yorumlarla değerlendirilmiştir. Vergi verilmesi noktasında erkek öğrencilerin daha bireyselci düşündükleri ve saf çıkarıcı eğilimde oldukları görülmektedir. Bu insanlığın tarıma geçmesiyle beraber başlayan sosyal iş bölümünün ve ataerkil, pederşahi toplum yapısının erkeğe atfettiği iktisadi mesuliyetlerin öğrenciler üzerindeki tezahürü olabilir. Buna kız öğrencilerden Ö7 daha toplumsalçı cevaplar vermiştir. Bireysel ve saf çıkarıcı eğilimde olaya yaklaşan erkek öğrencilerden Ö2 grup içi tartışmalardan sonra fikrini değiştirerek daha toplumsalçı biçimde konuya yaklaşmıştır. Buna rağmen Ö9'un zenginlerden vergi alınması, varlık vergisinin adil olup olmaması, vergi mükelleflerinin Aşkale'ye gönderilmesi ve karaborsacılık faaliyetlerinde saf çıkarıcı eğilimler göstermesi uygulamanın başından sonuna dek kararlılık göstermiştir.

Haçlı seferleri uygulamasındaysa saf çıkarıcı ve bazen kanun ve düzen eğilimleri görülmektedir. Ancak kardeş katli uygulamasına benzer olarak tarihi olaylar içerisinde yer alan şahsiyetleri de değerlendiren öğrenciler onların saf çıkarıcı davrandıkları konusunda ağırlıklı görüş bildirmişlerdir. Örneğin Kılıç Arslan'ın İznik'i kendi kaderine terk etmesi olayında Ö3, Kılıç Arslan'ı saf çıkarıcı olarak betimlemiştir. Antakya şehrinin Haçlılara geçmesinde önemli rol oynayan Firuz'un davranışlarını yorumlayan öğrenciler onun saf çıkarıcı olduğu yönünde neredeyse hem fikir olmuşlardır. Burada Firuz'un etnik kimliği ve tarihsel pozisyonu onun öğrenciler tarafından daha şiddetli tenkit edilmesine neden olmuştur. Danişmend Gazi'nin bir Müslüman olarak Haçlı lideri Bohemund'u fidyeyle serbest bırakmasını Ö1, saf çıkarıcılık olarak değerlendirmiştir. Bu bağlamda konu itibarıyla Haçlı seferleri kimliğe bağlı ahlaki muhakemenin daha sıklıkla yapıldığı bir alan olmuştur.

İnceleme sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda tarih derslerinin ahlakî muhakeme gelişimini destekleyebileceği ortaya konulmuştur. Dolayısıyla lise tarih derslerinin içeriğinde değerler eğitime ilişkin uygulama kapsamının genişletilmesi mümkündür. Bunun yanı sıra değerler eğitimi bağlamında yapılabilecek çalışmalar için tarihin kullanımının da etkili sonuçlar verebileceği ifade edilebilir.

## Kaynakça

- Althusser, I. (2016). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (A. Tümertekin, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Balci, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. Demirel F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Collingwood, R. G. (2019). *Tarih tasarımı* (K. Dinçer, Çev.). İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.
- Çinemre, S. (2012). *Ahlak eğitimi bağlamında Kohlberg'in ahlak gelişim teorisi ve sorunları* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Demircioğlu, İ. H. (2014). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Durkheim, E. (2014). *Sosyoloji dersleri* (A. Berktaş, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2016). *Uygulama örnekleriyle değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Enright, R. ve Lapsley, D. ve Olson, L. (2011). Moral judgment and the social cognitive developmental research programme. Modgil, M. ve Modgil, C. (Ed.) *Consensus and Controversy* İçinde (s. 313-325). New York: Routledge.
- Ferrer, F. (2014). *Özgür eğitim modern okulun kökenleri* (H. Şahin, Çev.). İstanbul: Pales Yayınları.
- Freire, P. (2017). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.



- Giorgetti, F. (2016). *Eğitim ritüelleri*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Gündüz, M. (2013). Modern eğitimin doğuşu ve alternatif paradigmlar. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Eğitim Felsefesi Özel Sayı 1, 67-80.
- Heidbrink, H. (2000). Moral judgment competence and political learning. Lind, G. ve Hartmann, H. A. ve Wakenhut, R. (Ed.) *Moral Development and the Social Environment Studies in the Philosophy and Psychology of Moral Judgment and Education* İçinde (s. 259-271). Precedent Inc. Chicago, Illinois.
- Illich, İ. (2016). *Okulsuz toplum* (M. Özay, Çev.). İstanbul: Şule Yayınları.
- Jodoin, L. M. ve Samson, J. M. (1982). Kohlberg's theory applied to the moral and sexual development of adults. *Journal of Moral Education*, 11(4), 247-258.
- Kabapınar, Y. (2019). *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kohlberg, L. (1963). Moral development and identification. H. W. Stevenson (Ed.) ve J. Kagan, C. Spiker (Collaborators) ve N. B. Henry, H. G. Richey (Eds.), *Child psychology: The sixty second yearbook of the national society for the study of education, Part 1* (s. 277-332). National Society for the Study of Education; University of Chicago Press.
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. M. L. Hoffman ve L. W. Hoffman (Ed.) *Review of Child Development Research* içinde (s. 383-433). Russell Sage Foundation New York.
- Kohlberg, L. (1973). Continuities in childhood and adult moral development revisited. Erişim adresi: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780120771509500149>
- Kohlberg, L. ve Turiel, E. (1971). Morald and moral education. Gerald, S. L. (Ed.) *Psychology and Educational Practice* İçinde (s. 410-465). Scott, Foresman and Company Publisher.
- Lind, G. (2000). the theory of moral-cognitive development: A socio-psychological assessment. Lind, G. ve Hartmann, H. A. ve Wakenhut, R. (Ed.) *Moral Development and the Social Environment Studies in the Philosophy and Psychology of Moral Judgment and Education* İçinde (s. 21-53). Precedent Inc. Chicago, Illinois.
- MEB (2018). (2020, Haziran 2) Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201822142524139-Tarih%20d%C3%B6p.pdf>
- MEB. (2020, Haziran 2) Erişim adresi: [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015\\_02/09093609\\_degerleregitemi.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015_02/09093609_degerleregitemi.pdf)
- Modgil, M. ve Modgil, C. (2011). *Consensus and controversy*. New York: Routledge.

- Neuman, L. W. (2013). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar* (S. Özge, Çev.). Ankara: Yayın Odası.
- Nichol, J. (1991). *Tarih öğretimi* (M. Safran, Çev.). Ankara: Çağrı Matbaacılık.
- Pamuk, A. (2014). *Tarih ve kimlik*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pearson, L. (2011). Social reasoning. Modgil, M. ve Modgil, C. (Ed.) *Consensus and Controversy* içinde (s. 325-334). New York: Routledge.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş nitel ve nicel yaklaşımlar* (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Rich, J. M. (2011). Morality, reason and emotions. Modgil, M. ve Modgil, C. (Ed.) *Consensus and Controversy* içinde (s. 209-220). New York: Routledge.
- Rubin, K. H. ve Trotter, K. T. (1977). Kohlberg's Moral Judgment Scale: Some Methodological Considerations. *Development Psychology*, 13(5), 535-536.
- Slavin, R. E. (2017). *Eğitim psikolojisi kuram ve uygulama* (G. Yüksel, Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Stradling, R. (2003). *20. Yüzyılda Avrupa tarihini öğrenmek* (A. Ünal, Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Sullivan, E. V. (2011). Kohlberg's stage theory as a progressive educational form for value development. Modgil, M. ve Modgil, C. (Ed.) *Consensus and Controversy* içinde (s. 233-243). New York: Routledge.
- Üstel, F. (2004). *Makbul vatandaşın peşinde: II. Meşrutiyet'ten bugüne Türkiye'de vatandaş eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Wilson, J. (2011). First steps in moral education: understanding and using reasons. Modgil, M. ve Modgil, C. (Ed.) *Consensus and Controversy* içinde (s. 223-233). New York: Routledge.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırmalarda yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, O., Bahçekapılı, H. G. ve Sevi, B. (2019). Theory of moral development. T. K. Shackelford, V. ve A. Weekes-Shackelford (Ed.) *Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science* içinde (s. 93-98). Springer, Cham.

Extended Abstract

## Moral Dilemma in Evidence Based History Teaching: Action Research

---

Halil EKŞİ, Professor.

Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Turkey.  
h.eksi70@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-7520-4549>

H. Yavuz YAŞAR, Corresponding Author, Ph.D. Student.

Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Turkey.  
yavuz\_yasar1520@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-0213-6502>

---

**Article Type:** Research Article  
<https://doi.org/10.34234/ded.674957>  
**Received Date:** 14.01.2020  
**Accepted Date:** 22.05.2020  
**Published Date:** 25.06.2020

### Introduction

The goals of Education have shown some changes with modernism. Having a behavioural pedagogical understanding, the school was built as a uniform, militarist, compulsory attendance-demanding, decentralised and synchronised structure (Gündüz, 2013; Giorgetti, 2016). The concept based on the God-servant relationship of the pre-Modern period has been replaced by the community-individual relationship (Durkheim, 2014). The criticisms as to the concept of school, which was instrumentalized by the government to build such a society, did not take long in coming. The Criticisms that the schools are being used as an ideological means to strengthen and legitimize the power have gained momentum (Althusser, 2016; Ferrer, 2014). Those who found behavioural ped-

agogy to be the appropriate approach coined the service offered by the school as “banker education” (Freire, 2017). At the same time, the criticisms that the school has lost its main purpose by transforming into a form that trains the capitalist means of production and certifies individuals for this purpose have been made (Illich, 2016). History education has also been transformed into a shape that can serve the changing needs of the school and the world. With the modern paradigm, concepts such as the rise of nationalism and the establishment of nation states, war and army-nation understanding, that put human-nature relations on a rational plane have emerged. These concepts that emerged with the Modern paradigm were transferred to the masses through history lessons in schools. Thus, there was an attempt to create communities called nation, gathered around a common ideal. Every person who was part of the nation was a citizen of that society. There are duties that every citizen owes to her nation. The expected behaviours included; public space such as going to the military and dying for the country, paying taxes, keeping the environment clean, saving, being healthy, and getting up early. Thus, the definition of the nation formed was legitimized by myths taken from history instead of religion and this was spread to the masses through schools (Üstel, 2004). That understanding of what knowledge is and how it can be obtained began to change and this kind of history education was one of the causes of the great wars between nations that changed the aims of school, history and education. Accordingly, the student has started to be considered as a minor historian. The student who worked with the research methods of a historian evaluated the first and second hand historical sources presented to him. Therefore, a narrative understanding has been replaced by an understanding that analyses information and reveals its own interpretation. Evidence-based approach has emerged with this understanding that enables the student to complete his or her own construction process and treats him / her as a subject (Demircioğlu, 2014; Stradling, 2003; Nichol, 1991; Kabapınar, 2019). It has been important for the student to interact with their peers and learn in a collaborative manner.

In this approach that emerged in history education, individuals have established a relationship with history by being influenced by the many references they have. Culture, ideology, religion, socioeconomic and sociocultural structure, traditions and customs are some of the factors affecting this relationship. In addition, students have used their moral assessment skills effectively when interpreting the historical evidence presented to them. Therefore, with the evidence-based approach used in history education, students can be presented with

evidences of many historical events and contribute to their development of moral reasoning skills. Indeed, this aspect of history education is closely related to Kohlberg's concept of moral dilemma, that he employed in his work on moral development.

In moral theory, Kohlberg examined morality from bottom to top on the pre-tradition level, the traditional level, and the post-tradition level. There are obedience and punishment together with pure self-interest in the pre-tradition level; law and order with the good child in the traditional level, and social contract and universal moral principles in the post-tradition level (Rubin ve Trotter, 1977). According to Kohlberg, people prefer the highest level of inquiry they can reach between these moral levels. It is possible that the individual's moral development can be fixed at some point as the individual's speed of passing steps can vary (Çinemre, 2012). Kohlberg treats morality as a cognitive process and states that an individual can make judgments that comply with universal criteria by using their cognitive abilities. According to him, moral consciousness and moral behaviour develop as a result of the individual's mutual interaction with society (Çiftçi, 2003). Therefore, Kohlberg states that the level of moral judgment that exists in the individual can develop with the complex social networks that it has established and the complex problems it faces in the public space (Yılmaz, Bahçekapılı ve Sevi, 2019). For this reason, the development of the moral judgment process can be possible through cognitive processes, and this can happen internally rather than being externally. He interprets this as revealing in a Socratic style.

In this context, the concept of the moral dilemma put forward by Kohlberg with the current purposes of history education has similar contents at the point of being developed of students' moral judgment levels. Thus, it aims to compare students with many different historical/social events, leaving them in moral dilemma thus contributing to the cognitive moral reasoning processes in the face of contradictory situations. In a moral dilemma, different moral judgments in an event are presented to people's point of view. People's preferences are directly related to their moral judgments. Thus, it contributes in terms of having respect for different perspectives, lives, identities and the development of social democracy and empathy (Ekşi ve Katılmış, 2016). Kohlberg describes the goals of moral education as "mobilizing people's thinking abilities in accordance with their development and giving them more adequate and complex thinking skills to solve their moral problems."(Çinemre, 2012). In this context, the presenta-

tion of historical events contributes to the understanding of moral questioning processes. In the examination, children's moral judgments were tried to be understood by giving historical events that may prepare the ground for moral dilemma discussions with evidence-based teaching. In this context, "How is the moral reasoning skills of the students affected according to Kohlberg's moral theory in the history lesson structured with evidence-based history teaching?" was determined as the problem question.

## **Method**

The examination was conducted making use of qualitative research methods. The subject in qualitative research covers the process of in-depth analysis. Therefore, the use of qualitative research methods, as a process that depicts the findings, makes sense of the problem situation, and analyses it in depth, has been preferred (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Neuman, 2013; Punch, 2005; Creswell, 2013; Patton, 2014, Balcı, 2011).

### **Study Group**

The typical case sampling was based on within the scope of the purposive sampling (Yıldırım ve Şimşek, 2013). The examination was done with a group of 10 people consist of students of high school senior and college-preparatory.

### **Data Collection Tools**

Observation and document analysis were used as data collection tools (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Fratricide, Crusades and Wealth Tax cases are presented to students in the form of evidence-based activity. During the activities, the students' state, movement, gesture and mimics were observed and the expressions were recorded with the voice recorder. The documents obtained from these records were examined. The researcher took some notes based on his observations about situations that occurred during the activity. The historical subjects that to be used during data collection was introduced through choosing and structuring 1st and 2nd hand visual and written sources, these sources were adapted in accordance with evidence-based history education. As a historical issue, fratricide, crusades and wealth tax were chosen, which could prepare the

ground for the emergence of moral dilemma. The first practise was introduced by the subject of fratricide and it was implemented on 30 December 2018 with an activity lasting 75 minutes. Secondly, the subject of Wealth Tax was implemented on 11 January 2019 and lasted 72 minutes. The last practise was held on the Crusades on January 24, 2019 and lasted 70 minutes. Each activity was designed to cover an average of 2 course duration.

### **Data Analysis**

After the recorded statements were transcribed, the transcription was evaluated within itself. Being objective as much as possible is required during this evaluation process. Content analysis method was applied in order to make research data as objective as possible. (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Patton, 2014). The notes and records acquired through observation were evaluated and analysed.

### **Findings**

The findings were examined under three headings in the context of fratricide activity example, wealth tax activity example and crusades activity example. When the findings were examined, it was observed that the moral dilemmas created over historical events during the activities were effective in being understood the moral judgments of the students. Students were able to change their minds or generate new ideas as a result of the process of discussions in the interactive environment created within the classroom. This shows us that moral reasoning may change or new perspectives may arise as a result of discussions on the historical evidence given. It is also understood that moral judgments given in some subjects differ visibly from time to time between male and female students. It has been observed that while male students made judgments about certain historical events in a more individual and pure-interest tendency, female students gave responses in a more social and law oriented about certain historical events. In accordance with the data obtained from the examination, it is understood that history lessons can support the development of moral reasoning. Therefore, it is possible to expand the scope of this practise that is related to values education in the context of high school history courses. In addition, it can be stated that the use of history in the context of values education can also yield effective results.





# Annelerinin Ev İçi ve Ev Dışı Rollerine Yönelik Okul Öncesi Çocukların Görüşlerinin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi

## Analysis of the Views of Preschool Children Regarding Their Mothers' Roles Inside and Outside Home in Terms of Social Gender

Gizem ÖZER, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi.

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkiye.

gizemozer@beun.edu.tr

<http://orcid.org/0000-0002-3560-3632>

Pembe Buse KESER, Öğretmen.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye.

buseksr10@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-4500-8711>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

**Makale Türü / Article Type:**

Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received Date:** 25.01.2020

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 07.05.2020

**Yayın Tarihi / Published Date:** 25.06.2020

**Tr/En:** Tr

**İntihal / Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

**Atıf/Citation:** Özer, G. & Keser, P.B. (2020). Annelerinin ev içi ve ev dışı rollerine yönelik okul öncesi çocukların görüşlerinin toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (39), s. 377-413. <https://doi.org/10.34234/ded.679593>

**Öz:** Toplumsal cinsiyete yönelik yapılan pek çok araştırmada, ev içindeki sorumluluklarda kadın ve erkek eşitliğinin sağlanamadığı görülmektedir. Bu araştırmada, okul öncesi dönemdeki 4-6 yaş arası çocukların annelerinin ev içi ve ev dışı rollerine yönelik görüşlerinin toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çocuklara iki ayrı soru (“Annen evde neler yapar?” ve “Annen dışarıda neler yapar?”) sorulmuş ve bu sorularla ilgili iki ayrı resim çizmeleri ve bu resimleri araştırmacıya anlatmaları istenmiştir. Veriler, çocuklarla birebir görüşme yapılarak ve araştırmacının görüşme süresince aldığı yazılı notlar ile toplanmıştır. Çalışma grubunun seçiminde tipik durum ve kolay ulaşılabilir örnekleme metodları kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Karadeniz Ereğli ilçesinde anaokuluna devam eden; üçü dört yaşında, on beşi beş yaşında ve ikisi altı yaşında olmak üzere 20 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan çocukların on tanesi erkek ve on tanesi de kız çocuğudur. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve araştırmacılar tarafından kodlanarak kod, kategori ve temalara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen temalar; annelerinin evde neler yaptığına yönelik; “ev düzeni”, “diğerlerine ilgi” ve “kendine ilgi”, dışarıda neler yaptığına yönelik olarak ise; “olumlu kendine ilgi”, “sorumluluk”, “çocuklara ilgi”, “dış düzen” ve “olumsuz kendine ilgi” şeklindedir. Araştırma sonucunda ailelerin çocuklarına toplumsal cinsiyet açısından olumlu model olmaları önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Toplumsal cinsiyet, Toplumsal cinsiyet rolleri, Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, Okulöncesi dönem.

&

**Abstract:** In many studies on social gender, it is observed that equality between men and women cannot be attained in terms of household chores. In this study, it is aimed to analyse the views of children between 4 and 6 years of age in preschool period regarding their mother’s role inside and outside home in terms of social gender. The case study method which is one of the qualitative research design has been used in the study. The children were asked two different questions (“What does your mother do at home?” and “What does your mother do outside?”) and they were requested to draw two distinct pictures related to these questions and explain these pictures to the researcher. The data was collected in one-to-one interviews with the children and in written notes taken by the researcher during the interview. Typical case and easily accessible sampling methods were used in the selection of the study group. The study group consists

of 20 children who attend kindergarten in the Karadeniz Ereğli Township, three of whom are four years old, fifteen of whom are five years old and two of whom are six years old. The study group consists of ten boys and ten girls. The data was analyzed with content analysis method, coded by researchers and it is converted to codes, categories and themes. Accordingly, the themes attained from the study in relation to what children's mothers do at home are "keep house", "care to others" and "care to herself", and in relation to what they do outside are "positive care to herself", "responsibility", "care to children", "external order" and "negative care to herself". As a result of the research, it was suggested that families be positive models for their children in terms of social gender.

**Keywords:** Social gender, Social gender roles, Social gender stereotypes, Pre-school period.

(The Extended Abstract is at the end of the article)

## Giriş

Toplumsallaşma süreci ile edinilen kadın ve erkek olmaya dair özellikler toplumsal cinsiyet olarak ifade edilmektedir (Altnova ve Duyan, 2013). Toplumsal cinsiyet, cinsiyet kavramından toplumsal yönü ile ayrılmaktadır, cinsiyet biyolojik yönü, toplumsal cinsiyet ise toplumsal yönü vurgulamaktadır. Toplumsal cinsiyet toplumda, toplumsallaşma süreci içinde sosyalleşme ile kazanılır. Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyete uyumlu olarak toplum içerisinde şekillenir ve kültüre, toplumdan topluma, çağa göre değişkenlik gösterebilir (Yağan Güder, 2014). Toplumsal cinsiyetin kavramsal olarak gelişimi ile beraber bu kavrama ilişkin kalıp yargılar da oluşmaya başlamıştır. Kalıp yargılar çeşitli davranışların kadın ve erkeğe uygunluğuna dair inançlar olarak tanımlanabilir (Güney, 2012). Fakat bu kalıp yargıların oluşumu ve genel gidişatı izlendiğinde kadınlar aleyhine bir ilerleyiş olduğu sezilmektedir. Özellikle ülkemizde kadının, aile içi yaşantısında "mutlaka yapması gereken işler/davranışlar" gibi bir takım kabul edilmiş toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının olduğu fark edilebilir. Ailenin bir bireyi olan çocukların gözlemleri bu konuda önemli ipuçları verebilir. Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının görüşleri açısından annelerinin ev içinde ve ev dışında yaptıkları etkinliklerin incelenmesi ve bu etkinliklerin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları doğrultusunda olup olmadığının yorumlanması amaçlanmaktadır.

Toplumsal cinsiyet kavramına yönelik yapılan araştırmalar özellikle son yıllarda artış göstermeye başlamıştır. İncelenen araştırmaların pek çoğunda toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına yönelik hem çocuklarda hem de yetişkinlerde eğilimlerin olduğu görölmüştür. Örneğın; Güney (2012), 5-6 yaş çocukları ile yaptığı araştırmasında çocukların oyuncak tercihlerinde cinsiyetçi olma ve bu durumu anne babanın etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Buna göre çocukların neredeyse tamamının iki oyuncak setini de (cinsiyet kalıp yargı açısından kızlara atfedilen mutfak seti ve erkeklere atfedilen tamir aletleri) sevdikleri fakat oyun oynama tercihi söz konusu olduğunda kızların çoğunluğunun mutfak setini, erkeklerin ise neredeyse tamamının tamir aletlerini seçtikleri bulunmuştur. Aynı zamanda anne babaların da çocuklarının kendi cinsiyetlerine yönelik olarak atfedilen oyuncaklara yönelmelerini destekledikleri görölmüştür. Yapılan başka bir araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının anne babalarına yönelik algıları cinsiyet rolleri açısından incelenmiştir (Bağçeli Kahraman ve Arabacıoğlu, 2018). Bu araştırmanın sonuçlarına göre; çocukların çoğunluğunun annelerinin neler yaptığına yönelik olarak yöneltilen soruya “yemek yapar”, bunu takip eden sırada ise “temizlik yapar” şeklinde cevap verdikleri görölmüştür. Bununla beraber aynı soru babaları açısından sorulduğunda ise “işe gider” ve bunu takip eden sırada ise “para kazanır” şeklinde cevap verdikleri belirtilmiştir. Ev içi yaşantı söz konusu olduğunda annelerin evin yemek ve temizlik gibi yaşamsal etkinliklerinin çoğunu tek başına yapmakta olduklarını, çocuklarının görüşlerine göre destekleyen başka araştırmalar da bulunmaktadır. Akar ve Aksoy’un (2018), araştırmasında çocukların anne babalarına yönelik algılarının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre; örneklemede yer alan anasınıfı ve dördüncü sınıf çocuklarının annelerini “yemek-temizlik yapan” ve “bize bakan kişi” olarak tanımladıkları, evde neler yaptıklarına yönelik olarak da “temizlik yapar” ve “yemek yapar” şeklinde ifadeye buldukları bulunmuştur. Babalar ise bu araştırmada “işe giden” ve evde “dinlenir-uyur” ve “televizyon izler” bulgularıyla yer almışlardır. Belirtilen bu araştırmaların bulguları göz önüne alındığında, ailelerin çoğunluğunda anne ve baba arasında ev işlerinin yapımında eşitlikiliğe dayanan bir uygulamanın yer almadığı söylenebilir. Buna ek olarak işe gitmek söz konusu olduğunda çocukların bunu babaları ile özdeşleştirdiklerine dair görüşleri, yapılan başka bir araştırmada da desteklenmiştir. Bu araştırmada çocukların babalarını işe gitme işlevi ile, anneleri ise bakım verme işlevi ile tanımladıkları görölmüştür (Aytekin, Artan, Bencik Kangal, Çalışandemir ve Özkızıklı, 2016).

Aile içinde kadına dair bu durumun kalıp yargı olarak oldukça genelleşmiş olduğunu düşünebiliriz. Bu duruma yönelik çocukların kendi ifadelerinin gözlemlendiği ve çocukların okudukları kitapların ve izledikleri çizgi filmlerin içinde geçen kavramların incelendiği araştırmalar da mevcuttur. Kitaplara ve çizgi filmlere yönelik olarak; 4-6 yaş çocuk kitaplarındaki kadın kahramanların mesleki analizlerinin yapıldığı bir araştırmada kadın karakterlerin çoğunluğunun ev hanımı olarak tasvir edildiği, hikâyelerde annelerin genellikle yemek yaptığı, çocuklara baktığı, çamaşırları yıkayıp astığı, evdeki temizliği yaptığı görülmektedir (Dilek, 2014). Kitaplara yönelik olarak; Gürşimşek ve Günay Doğan'ın (2005) araştırmasında da cinsiyet kalıp yargısal durumların okul öncesi dönem çocuk kitaplarında en belirgin şekilde giysiler ve fiziksel özellikler ile belirtildiği, yoğunluklu olarak kadınların etek, elbise, erkeklerin ise pantolon, gömlek şeklinde kıyafetler giydiği görülmüş; renk bağlamında ise kadınlarda pembe, yeşil, erkeklerde mavi ve siyah rengin kullanıldığı bulunmuştur. Çizgi filmlere yönelik olarak ise, "Okul öncesi dönem çocuklarının izledikleri çizgi filmlerin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları açısından incelenmesi: Niloya Örneği" isimli yapılan araştırmada, anne rolünün daha çok ev içerisinde olduğu, baba rolünün çizgi filmde daha az yer aldığı ve çoğunlukla araba sürme, odun kırma gibi geleneksel faaliyetlerde bulunduğu gözlenmiştir (Yağan Güder, Ay, Saray ve Kılıç, 2017).

Çocukların kalıp yargısal ifadelerini içeren bir araştırmada; Yağan Güder ve Güler Yıldız (2016), çocukların kalıp yargısal görüş belirtmelerinde, annelerinin ev hanımı olması, annelerin şiddete uğraması ve çocukların buna tanıklık etmesi ve bunlara ek olarak aile içi sorumlulukların geleneksel bir dağılımının olması etkenlerini bulmuşlardır. Aynı araştırmada yer alan Koray isimli bir erkek çocuğunun anneannesinin çocuk ile ilgili ifadesi dikkat çekicidir; "*Koray'a iş yaptırılmıyom. Koray ben mi yapcam diyo? Benim görevim değil. Anneanne diyo sen bizim evin hizmetçisisin. Sen yapcam diyo bana*" (Yağan Güder ve Güler Yıldız, 2016). Çocukların kalıp yargısal görüşleri ile ilgili yapılan bir başka araştırmada çocukların mesleklere dair geleneksel/kalıp yargısal ifadelerde buldukları (örneğin terzilerin hep kadın olabileceğini, pilotların hep erkek olabileceğini belirtmeleri gibi) fakat annesi çalışan çocukların, çalışmayanlara göre daha az kalıp yargı ifadesi kullandıkları bulunmuştur (Karabekmez, Yıldırım, Özyılmaz Akamca, Ellez ve Bulut Üner, 2018). Bu belirtilen araştırmadaki bazı çocuklarda da görüldüğü üzere toplumsal cinsiyet kalıp yargıları okul öncesi çocuklarında dahi görülebilmektedir.

Aile içinde kadının rolü söz konusu olduğunda neden akla ilk olarak çalışmasından ziyade ev işine yönelik davranışları gelmektedir? Dedeoğlu (2000), her toplumda cinsler arasında kadını, çocuk bakımı ve ev işleri gibi faaliyetlerin yapıldığı alana sınırlayan bir görev dağılımının kabul gördüğünü, bunun da kadın işgücü istihdamını etkilediğini belirtmiştir. Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu'na göre (2013), ülkemizdeki aile içi demokratik ilişkilerin gelişimi geridedir ve aile içinde kadınların temel görevinin çocuk yetiştirmek olduğu görüşü oldukça yaygındır. Günay ve Bener (2011), geleneksel bakış açısına göre ailede işler ve sorumlulukların cinsiyet gözetilerek eşitlikçi olmayan şekilde paylaşıldığını ama bu durumun, eğitim düzeyi daha yüksek, kadınların çalıştığı, anlaşarak evlenmiş olan kadın ve erkeği içeren ailelerde daha eşitlikçi yönde değişmekte olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların ister geleneksel rolleri, ister modern kadın ve erkek rollerini barındıran aile yapısının içinde önemli bir unsur oldukları düşünülebilir. Ailenin bir bireyi olan çocukların aile içinde kadının, yani annelerinin rollerine ilişkin görüşleri önemli görülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada, çocukların görüşlerine göre annelerinin ev içinde ve ev dışında yaptıkları etkinlikler incelenerek, elde edilen verilerin toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi ve yorumlanması amaçlanmaktadır. Alt araştırma soruları ise “annelerin ev içinde neler yaptıkları” ve “ev dışında neler yaptıkları” şeklinde belirlenmiştir.

## **Yöntem**

Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, algı ve olayların kendi ortamında bütüncül ve gerçekçi bir yapıda ortaya koyulmasını sağlayan araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda; gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri kullanılmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmış, çocuklarla yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması araştırma deseni, araştırmacının bir durumu, sıklıkla bir programı, olayı, eylemi, süreci ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine ve detaylı incelediği bir araştırma desenidir (Creswell ve Creswell, 2018; Creswell, 2016). Durum çalışması araştırmalarının odaklandıkları nokta, anlatı araştırmalarındaki gibi bireyler ve onların hikâyelerinin incelenmesinden ziyade, konu üzerine odaklanarak tek bir durum yoluyla bu konunun anlaşılması üzerinedir (Creswell, Hanson, Clark Plano ve Morales, 2007). Bu çalışmada durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bu desende birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur; her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle

karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmadaki katılımcı sayısının bir kişiden çok oluşu ve her birinin ayrı ayrı inceleniyor ve yorumlanıyor olması sebebiyle bu araştırmanın bütüncül çoklu durum deseni olarak desenlenmesi planlanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere isim verilmesi sürecini içermektedir; birbirine benzer nitelikte olan veriler belirli kavram ve temalar doğrultusunda bir araya getirilir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### **Çalışma Grubu**

Nicel araştırmalarda birincil amaç genellemedir. Nitel araştırmalarda ise felsefi ve kuramsal temellerinden dolayı birincil amaç olarak genelleme yapmak söz konusu değildir. Olguları parçalara ayırmadan bir bütün olarak ele alır ve genellikle evrenin bütününe işe koşarlar. Bu sebeple örnekleme ihtiyacı duyulmaz (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada, nitel araştırma doğasına uygun olan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme tekniklerinden ise tipik durum örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmaktır, kolay ulaşılabilir örneklemede ise yakın olan ve erişilmesi kolay olan durum seçilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma grubu 2018-2019 Güz eğitim öğretim yılı, Zonguldak ili Karadeniz Ereğli ilçesinde yer alan bir ilköğretim okulunun anasınıfındaki çocuklardır. Okul Ereğli ilçesinin Kepez bölgesinde yer almaktadır. Bu bölge orta sosyo-ekonomik düzeyde ailelerin ikamet ettiği bir bölgedir. Araştırmanın çalışma grubunu; üçü dört yaşında, on beşi beş yaşında ve ikisi altı yaşında olmak üzere 20 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan çocukların on tanesi erkek ve on tanesi de kız çocuktur.

### **Veri Toplama Süreci**

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Araştırmacı çocuklara “Annen evde neler yapar?” ve “Annen dışarıda neler yapar?” şeklinde iki soru sormuş, çocukların bu sorulara dair iki resim çizmelerini ve çizdikleri bu resimleri anlatmalarını istemiştir. Araştırmacı resim çizimi sürecinde ve resim çizimi tamamlandığında çocuklarla birebir ve yüz yüze görüşmüş ve resimlerini anlatmalarını istemiştir. Araştırmacı çocukların ifadelerini yazarak kaydetmiştir. Çocukların çizdikleri resimler herhangi bir resim analizine tabi tutulmamış olup, elde edilen sözel verileri desteklemek üzere görsel olarak araş-

tırmada yer almıştır. Araştırmacı tarafından kayda geçirilen çocukların sözel ifadeleri, analiz verisini oluşturmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde asıl gaye verileri açıklayan kavramlarla, ilişkilere ulaşmaktır. Yapılan temel işlem ise benzeyen verileri belli kavram ve temalar doğrultusunda bir araya getirmek, düzenlemek ve okuyucunun anlayabileceği bir şekilde yorumlayarak sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmacı çocukların çizdikleri resimler doğrultusunda yaptığı görüşmelerden elde ettiği verileri öncelikle kodlamış, sonrasında bu kodlardan bazı kategori ve temalara ulaşmıştır.

Veriler iki bölüm halinde analiz edilmiştir. İlk olarak “Annen evde neler yapar?” durumundaki görüşme kayıtları, daha sonra “Annen dışarıda neler yapar?” durumundaki görüşme kayıtları analiz edilmiştir. Kod, kategori ve temalar içerik analizi yaklaşımına uygun olarak daha önceden belirlenmiş değildir. Literatürden elde edilen herhangi bir kod, kategori veya tema kullanılmamış, araştırmacılar tarafından elde edilen verilerin tekrarlı okunmaları ve birbirleri ile ilişkilendirilmeleri doğrultusunda kod, kategori ve sonrasında temalara ulaşılmıştır. Araştırmacı çalışma grubundaki her çocuktan topladığı verileri bilgisayar ortamında yazılı hale dönüştürmüş, ardından her veriyi tekrar tekrar okuyarak ilk kodlara ulaşmıştır. Elde edilen kodlar incelendiğinde ortak-benzer ifadelerin daha sınırlandırılmış kategori çatıları altında toplanabileceği görülmüştür. Bu kategorilerden de daha özet ifade şekilleri olan temalara ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar ve kategoriler, uzman görüşü amacıyla okul öncesi eğitim bölümünde görev yapan ve nitel araştırmalar yapmış olan bir öğretim üyesinin görüşleri alınarak tekrar incelenmiş, yeniden okunarak kodlanmış ve düzenlenmiştir.

Elde edilen kod, kategori ve temalara yönelik olarak frekans bilgilerine de yer verilmiştir. Bu frekans bilgileri ile herhangi bir genelleme yoluna gidilmemiştir. Burada birinci amaç okuyucuya kod, kategori ve temalar arasındaki görsel dağılımı göstermek, ikinci amaç güvenilirliği arttırmak, üçüncü amaç ise okuyucunun ortaya çıkan tema ve kategoriler arasında karşılaştırmalar yapabilmesini sağlamaktır. Nitel verinin doğal yapısı, niceliksel bilgiler ile genellemeler yapmaya ve değişkenler arası ilişki aramaya zaten uygunluk göstermemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).



## **Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri**

Bu bölümde araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yönelik alınan önlemlere sırası ile yer verilmiştir. Nitel araştırmalardaki geçerlik ve güvenilirlik önlemleri nicel araştırmalardan oldukça farklıdır (Creswell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamada kullanılan yöntemlerden bir tanesi üçgenlemedir. Üçgenleme, kaynaklardan delillerin incelenmesiyle bilginin farklı veri kaynaklarını gösterir ve temaların tutarlı bir doğrulamasını inşa etmede kullanılır (Creswell, 2016). Çeşitleme olarak da isimlendirilen üçgenleme teknikleri; veri kaynakları, yöntem ve araştırmacı çeşitlemesi olarak kendi içinde alt başlıklara ayrılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada veri kaynakları ve yöntem çeşitlemesi kullanılmıştır. Veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi farklı özelliklere sahip katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesi ile farklı yaşantıların ortaya konmasını amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Farklı yaşantılara sahip çocukların bu araştırmada yer alması veri kaynakları çeşitlendirilmesine katkı sağlamaktadır. Kullanılan diğer üçgenleme tekniği ise yöntem çeşitlemesidir. Bu çeşitleme gözlem, görüşme, dokümanlar gibi pek çok veri kaynağının araştırmada kullanılmasını gerektirir. Bu araştırmada bu amaçla, çocuklarla yapılan sözel görüşme kayıtlarını desteklemek için çocukların resim çizimleri kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği sağlamada bir diğer tavsiye edilen yöntem olan dış denetleyici / uzman görüşü tekniği de bu araştırmada kullanılmıştır. Bunun için nitel araştırmalar konusunda çalışmalar yapmış, Ankara’da büyük bir üniversitede çalışan bir öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Geçerlik ve güvenilirliğe yönelik olarak nitel araştırmalarda doğrudan alıntılar yapmak da iç güvenilirlik süreçlerine katkı sağlar (LeCompte ve Goetz, 1982; Akt., Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada da çocukların ifadeleri bulgular bölümünde doğrudan söyledikleri sözler şeklinde alıntılar ile sunulmuştur.

## **Bulgular ve Yorum**

Okul öncesi dönemdeki 4-6 yaş arası çocukların annelerinin ev içi ve ev dışı rollerine yönelik görüşlerinin, toplumsal cinsiyet açısından incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmadan elde edilen bulgular bu bölümde belirtilmiştir.

### **“Annen Evde Neler Yapar?” Bölümüne Yönelik Bulgular (Kodlar)**

Araştırmacı içerik analizi sonucu elde ettiği ilk kodlarda; “Annen evde neler yapar?” bölümüne yönelik olarak; hem kız hem erkek çocuklarda “yemek yapar”,

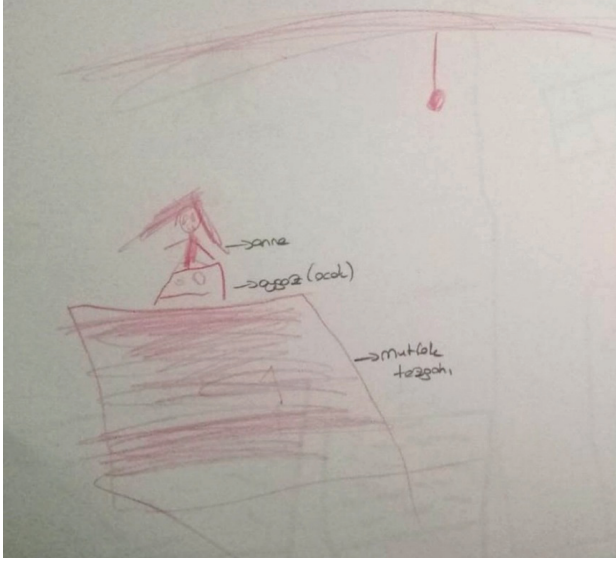
“evi toplar”, “yatağı toplar”, “temizlik yapar”, “evi süpürür”, “bulaşık yıkar”, “çamaşır yıkar”, “televizyon izler” kodlarına ulaşmıştır. Kız ve erkek çocukların kodlarında ortak olmayanlar ise, kız çocuklarda yukarıda elde edilen kodlara ek olarak; “kediye yemek hazırlar”, “el işi yapar”, kodlarıdır. Erkek çocukların kızlarla ortak olmayan diğer kodları ise; “evi siler”, “oyuncakları toplar”, “boya yapar”, “çizgi film izler” şeklindedir. Bu kodların gösterimi Tablo 1’de yer almaktadır.

İlk elde edilen kodlar incelendiğinde annelerin evde “yemek” ve “temizlik” işlerini yoğunlukla yaptıkları hissedilmektedir. Örneğin “bulaşık yıkar” kodu içerisinde yer alan kız çocuklardan olan A: “*Tabakları yıkar, yemekleri yapar, yemekleri doldurur, bulaşıkları yıkar, çamaşır makinası da yapcam*” şeklinde cevap vermiştir. Aynı kodda yer alan erkek çocuk KZ: “*Yemek pişiriyor, bulaşık temizliyor, temizlik yapıyor yerler kirliyken, duvarları temizliyor, çamaşır yıkıyor*” şeklinde cevap vermiştir.



**Şekil 1.** KZ isimli çocuğun resmi

“Yemek yapar” kodu içerisinde yer alan kız çocuk ZB: “*Annem evde yemek yapar. Aygaz.. Annem karşısında. Mutfakta şeyler olur böyle yukarda olan şeyler.*” ifadelerinde bulunmuştur. Aynı kodda yer alan erkek çocuk AB: “*Annem evde yemek yapar. Ben dışarda oynarken, annem yemek yapar. Burası da kırmızı, hayır pembe. Şuraya da ev çizeyim. Şuraya da güneş. Bahçede oyun oynuyorum. Çorba yapar.*”



Şekil 2. ZB isimli çocuğun resmi

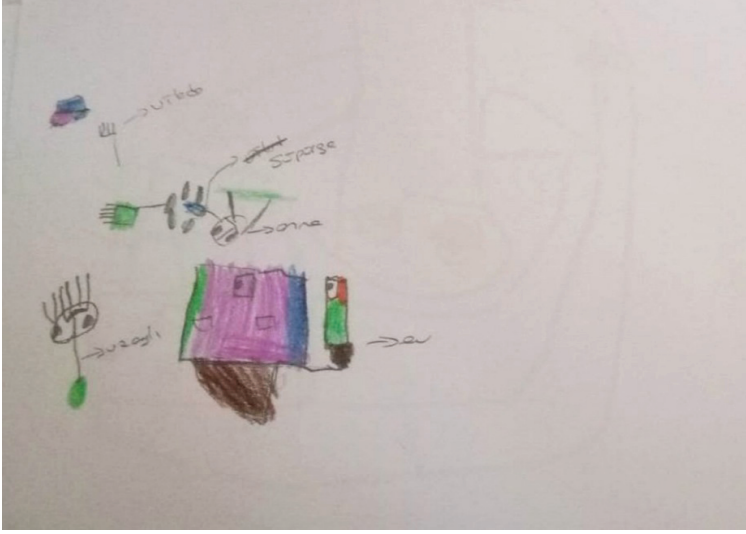
“Evi toplar” kodu içerisinde yer alan erkek çocuk G: “*Ev yapabilirim. Bulaşık yıkıyor, bulaşık için musluk. Ortalıkları toplar.*” Aynı kodda yer alan kız çocuk Y: “*Tabakları pembe yapıcım. Evi topluyo, temizlik yapıyo. Babam da tv izliyo.*”

“Televizyon izler” kodu içerisinde yer alan kız çocuk ZB: “*Salonda televizyona bakar. Kumanda elinde.*” Aynı kodda yer alan erkek çocuk B: “*Oturuyor, televizyon izliyor.*” şeklinde cevap vermiştir.

**Tablo 1:** “Annen Evde Neler Yapar?” Sorusuna Yönelik Kız ve Erkek Çocuklarından Elde Edilen Kodlar

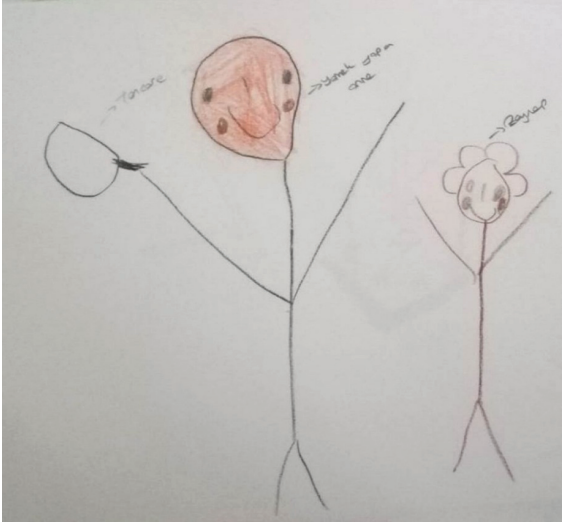
Kod	Çocukların Örnek İfadeleri
Yemek yapar.	Kız 5y/ AŞ: <i>Mutfak tezgâhı çiziyorum. Çünkü annem evde yemek yapıyor.</i>
Temizlik yapar.	Kız 6y/ ES: <i>Evde temizlik yapıyor.</i>
Evi toplar.	Erkek 5y/ G: <i>Ortalıkları toplar.</i>
Yatağı toplar.	Kız 5y/ AD: <i>Yatağımızı toplar.</i>
Evi süpürür.	Erkek 5y/ MC: <i>Elektrikli süpürge. Evi süpürüyor şu anda annem.</i>
Bulaşık yıkar.	Erkek 4y/ M: <i>Temizlik yapar, bulaşık yapar.</i>
Kediye yemek hazırlar.	Kız 5y/ AŞ: <i>Kediye yemek hazırlıyo. Annem kediye patates kızartıyor.</i>
El işi yapar.	Kız 5y/ B: <i>Bi de oturur el işi yapar.</i>
Televizyon izler.	Erkek 5y/ B: <i>Oturuyor, televizyon izliyor.</i>
Evi siler.	Erkek 5y/ C: <i>Temizlik yapar, yerleri süpürür, yerleri siler.</i>
Çamaşır yıkar.	Erkek 5y/ KZ: <i>Çamaşır yıkıyor.</i>
Oyuncakları toplar.	Kız 5y/ Y: <i>Oyuncakları düzenliyor.</i>
Boyama yapar.	Erkek 4y/ M: <i>Boyama yaptırır.</i>
Çizgi film izler.	Erkek 4y/ M: <i>Çizgi film izler.</i>

Çocuk çizimlerinden diğer bazı örnekler şu şekildedir;

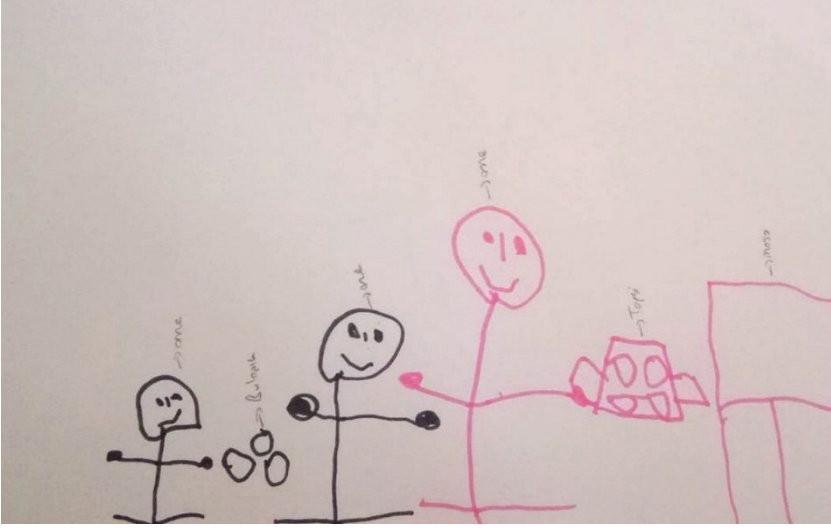


Şekil 3. B isimli çocuğun resmi

B isimli erkek çocuğun resminde yer silme paspası, süpürge gibi ayrıntılar dikkat çekmektedir. Z isimli kız çocuğun resminde ise annesinin elinde tencere vardır. E ve M isimli kız çocuklarının resmindeki tepsi ve içindeki yemekler, bulaşık, temizlik kova ve ocak ayrıntıları dikkat çekmektedir.



Şekil 4. Z isimli çocuğun resmi



Şekil 5. E isimli çocuğun resmi



Şekil 6. M isimli çocuğun resmi

### “Annen Dışarıda Neler Yapar?” Bölümüne Yönelik Bulgular (Kodlar)

Araştırmacı içerik analizi sonucu elde ettiği ilk kodlarda; “Annen dışarıda neler yapar” bölümüne yönelik olarak; hem kız hem erkek çocuklarında “hiçbir şey yapmaz”, “pazara gitmek”, “yemek alır”, “oyun oynatır”, “parka götürür”, “gezmeye götürür”, “gezer”, “elbise alır” kodlarına ulaşmıştır. Kız ve erkek çocukların kodlarında ortak olmayanlar ise, kız çocuklarda yukarıda elde edilen

kodlara ek olarak; “dışarıyı süpürür”, “merdiveni temizler”, “halı yıkamak”, “dışarıyı toplar”, “mancarları sular”, “işe gider”, “sinemaya gider”, “arkadaşlarıyla vakit geçirir”, “arkadaşlarıyla konuşur” kodlarıdır. Erkek çocukların kızlarla ortak olmayan diğer kodları ise; “bahçeyi sular”, “okula götürür”, “kardan adam yapar”, “aşağıda temizlik yapar”, “doktora gider”, “sohbet eder”, “oturur”, “misafirlğe gider”, “süt alır” şeklindedir. Kodların genel dağılımı Tablo 2’de gösterilmektedir.

İlk elde edilen kodlar incelendiğinde dışarıda çocuklara bakım ve sosyal aktivite konusunda annelerin aktif olduğu hissedilmektedir. Ama aynı zamanda dışarıda geçirdikleri vakitte de annelerin temizlik yaptıkları çocukların ifadelerinden anlaşılmaktadır. Örneğin “parka götürür” ve “oyun oynatır” kodlarında yer alan kız çocuklardan ES: “*Mesela canım sıkıldığında annem beni parka götürür. Annem canım sıkıldığında şey yapar oyun oynarız dışarda. Ama hava güneşliken.*” şeklinde cevap vermiştir. ES isimli çocuğun resminde annesinin “dışarıda” çizdiği resmine süpürge çizdiği görülmüştür. Aynı kodlarda yer alan başka bir erkek çocuk M: “*Dışarıda birazcık gezerler, beni oyun oynatırlar.*” şeklinde cevap vermiştir.



Şekil 7. ES isimli çocuğun resmi

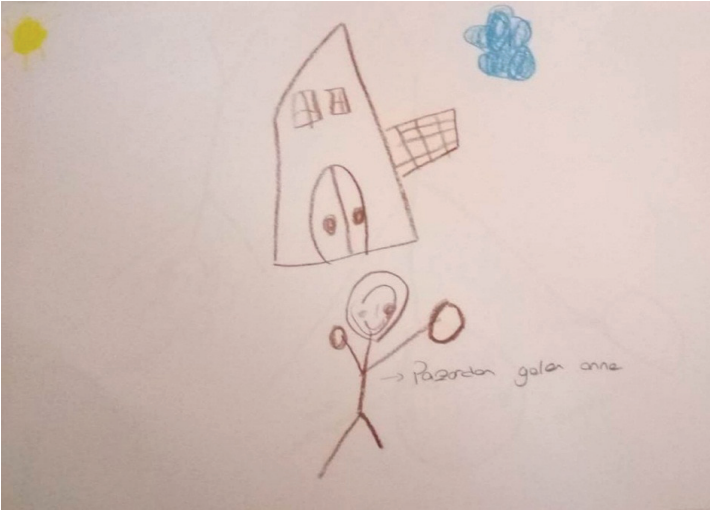
“Dışarıyı toplar” kodunda yer alan kız çocuk Y: “*Merdiven de yapcam. Merdiven temizliği yapıyo. Dışarıyı toplamaya gidiyo. Kum yapcam, bi de süpürge.*” şeklinde kendini ifade etmiştir.



Şekil 8. Y isimli çocuğun resmi

“Oyun oynatır” kodunda yer alan bir başka erkek çocuk C: “Çok kar yağdığında kartopu oynarız... Anneme kartopu atıyorum. Annem sadece dışarıya çok kar yağdığında çıkar.” şeklinde cevap vermiştir.

“Pazara gider” kodunda yer alan kız çocuk Z: “Pazara gidiyor. Poşetlerini yuvarlak çiziyim mi? Annem pazardan geliyor. Dur şuraya bir tane de bulut çiziyim. Bazen babam da gider pazara, herkes gider.” aynı kodda yer alan erkek çocuk MC: “Pazara gidiyor.” şeklinde kendilerini ifade etmişlerdir.



Şekil 9. Z isimli çocuğun resmi

“Misafirlğe gider” kodu içerisinde yer alan erkek çocuk KZ: “Bazılarına geçmiş olsuna gider. Bazen misafirlğe gider.”

“Arkadaşlarıyla konuşur” kodunda yer alan kız çocuk M: “Arkadaşlarıyla konuşur. Birbirleriyle konuşuyorlar. O kadar cık.” şeklinde cevap vermişlerdir.

“Hiçbir şey yapmaz” kodu bağlamında yer alan kız çocuk Z: “Şey annem hiçbir yere gitmiyor. Sadece evde oturuyor.” Aynı kodda yer alan erkek çocuk YÇ: “Annem dışarı çıktığında bir şey yapmaz.” şeklinde cevap vermiştir.

**Tablo 2:** “Annen Dışarıda Neler Yapar?” Sorusuna Yönelik Olarak Kız ve Erkek Çocuklarından Elde Edilen Kodlar

Kod	Çocukların Örnek İfadeleri
Dışarıyı süpürür.	Kız 5y/ Y: Dışarıyı süpürür, başka da bir şey yok.
Merdiveni temizler.	Kız 5y/ Y: Merdiven temizliği yapıyo.
Halı yıkamak.	Kız 5y/ B: Halı yıkar, burdan önlük takar o yüzden.
Dışarıyı toplar.	Kız 5y/ Y: Dışarıyı toplamaya gidiyo.
Mancarları sular.	Kız 5y/ B: Halı yıkar ve mancarları sular.
Gezmeye götürür.	Erkek 5y/ Y: Beni gezdirir, bisikleti bu kadar yapabiliyorum.
Parka götürür.	Erkek 5y/ YÇ: Beni parka götürüyor.
Oyun oynatır.	Erkek 4y/ M: Beni oyun oynatırlar.
Hiçbir şey yapmaz.	Kız 5y/ AD: Ama annem dışarda bi şey yapmaz ki.
İşe gider.	Kız 4 BY: İş falan işe falan gidiyor. Yani okula falan gidiyor.
Pazara gider.	Kız 5y/ Z: Pazara gidiyor.
Yemek alır.	Erkek 4y/ M: Mama alıyor evimize.
Elbise alır.	Erkek 5y/ KZ: Annem kıyafet alır bu mesela üst.
Gezer.	Kız 5y/ ZB: Geziyor. Bizi de götürüyor.
Sinemaya gider.	Kız 5y/ ZB: Sinemaya gider.
Arkadaşlarıyla vakit geçirir.	Kız 5y/ BY: Bazen arkadaşları çağırınca dışarı gider.
Arkadaşlarıyla konuşur.	Kız 5y/ EA: Dışarı çıkınca komşularla konuşur.
Bahçeyi sular.	Erkek 5y/ MC: Annem bahçeyi sular.
Okula götürür.	Erkek 5y/ B: Okula gidiyoruz.
Kardan adam yapar.	Erkek 5y/ AB: Annemle ikimiz dışarıda kardan adam yaparız.
Aşağıda temizlik yapar.	Erkek 4y/ M: Aşağıda biraz temizlik yapar.
Doktora gider.	Erkek 5y/ Y: Doktora gider.
Sohbet eder.	Erkek 4y/ Ç: Kendisiyle dışarıda sohbet ediyor.
Oturur.	Erkek 4y/ Ç: Oturuyor.
Misafirlğe gider.	Erkek 5y/ KZ: Bazılarına geçmiş olsuna gider, bazen misafirlğe gider.
Süt alır.	Erkek 5y/ B: Süt alıyor.

### “Annen Evde Neler Yapar?” Bölümüne Yönelik Bulgular (Kategoriler)

Araştırmacı kodları tekrarlı okumaları ile bazı kodlar arasındaki benzerlikler olduğunu fark etmiş, bunları çeşitli gruplar altında toplama ihtiyacı doğrultusunda çeşitli kategorilere ulaşmıştır. “Annen evde neler yapar?” sorusuna yöne-



lik olarak elde edilen kategoriler şu şekildedir; “yemek yapmak”, “evi toparlamak”, “iç temizlik”, “tv izlemek”. Kız ve erkek çocukların kategorilerinde ortak olmayanlar ise, kız çocuklarında yukarıda elde edilen kategorilere ek olarak; “el işi yapmak”, “kediye yemek hazırlamak” kategorileridir. Erkek çocukların kızlarla ortak olmayan diğer kategorileri; “ütü yapmak”, “çocuklarla ilgilenmek” şeklindedir. Hangi kodların aynı grup altında yer alarak kategorileri oluşturduklarına ilişkin tablo aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 3:** “Annen Evde Neler Yapar?” Sorusuna Yönelik Olarak Kız ve Erkek Çocuklardan Elde Edilen Kategoriler

Kategori	İlişkin Kod
Yemek yapmak.	Yemek yapar.
Evi toparlamak.	Evi toplar. Yatağı toplar. Oyuncakları toplar.
İç temizlik.	Evi süpürür. Evi siler. Temizlik yapar. Bulaşık yıkar. Çamaşır yıkar.
Tv izlemek.	Televizyon izler.
El işi yapmak.	El işi yapar.
Kediye yemek hazırlamak.	Kediye yemek hazırlar.
Çocuklarla ilgilenmek.	Boyama yapar. Çizgi film izler.

Tabloda görüldüğü üzere annelerin evde temizlik yapmaya, yemek yapmaya, evi düzenlemeye ve hobilere yönelik işler yapmaya dair davranışları olduğu görülmektedir.

### **“Annen Dışarıda Neler Yapar?” Bölümüne Yönelik Bulgular (Kategoriler)**

Araştırmacı bir önceki bölümde yaptığı işlemlerle benzer şekilde tekrar tekrar okuduğu kodlar doğrultusunda, kodlarla benzeşik olarak daha gruplandırılmış kategorilere ulaşmıştır. “Annen dışarıda neler yapar?” sorusuna yönelik olarak kız ve erkek çocuklarından elde edilen kategoriler şu şekildedir; “dış temizlik”, “bitki sulamak”, “çocuklarla ilgilenmek”, “bir şey yapmamak”, “pazara gitmek”, “yemek almak”, “elbise almak”, “eğlence”, “arkadaşlarla vakit geçirmek”. Kız ve erkek çocukların kategorilerinde ortak olmayanlar ise, kız çocuklarında yukarıda elde edilen kategorilere ek olarak; “dışarıyı toparlamak”, “işe gitmek” kategorileridir. Erkek çocukların kızlarla ortak olmayan diğer kategorileri; “doktora gitmek”, “süt almak” şeklindedir.

**Tablo 4:** “Annen Dışarıda Neler Yapar?” Sorusuna Yönelik Olarak Elde Edilen Kategoriler

Kategori	İlişkin Kod
Dış temizlik.	Aşağıda temizlik yapar. Dışarıyı süpürür. Merdiveni temizler. Halı yıkar.
Dışarıyı toparlamak.	Dışarıyı toparlar.
Bitki sulamak.	Mancarları sular. Bahçeyi sular.
Çocuklarla ilgilenmek.	Gezmeye götürür. Parka götürür. Oyun oynatır. Okula götürür. Kardan adam yapar.
Bir şey yapmamak.	Hiçbir şey yapmaz.
İşe gitmek.	İşe gider.
Pazara gitmek.	Pazara gider.
Yemek almak.	Yemek alır.
Elbise almak.	Elbise alır.
Eğlence.	Gezer. Sinemaya gider.
Arkadaşlarla vakit geçirmek.	Arkadaşlarıyla vakit geçirir. Arkadaşlarıyla konuşur. Sohbet eder. Oturur. Misafirlğe gider.
Doktora gitmek.	Doktora gider.
Süt almak.	Süt alır.

Çocukların “Annen dışarıda neler yapar?” sorusuna yönelik olarak gözlemlerine ve buna bağlı ifadelerine göre annelerinin evde yaptıkları davranışlarla kıyaslandığında dışarıdaki davranışlarının biraz daha farklılık ve çeşitlilik gösterdiği hissedilmektedir. Fakat yine de annelerin dışarıda yaptıkları işlerin de yine ağırlıklı olarak eve yönelik işler, eve yönelik alışveriş, temizlik, çocuklara yönelik aktiviteler olduğu dikkati çekmektedir.

### **“Annen Evde Neler Yapar?” Bölümüne Yönelik Bulgular (Temalar)**

Çok fazla sayıda kategori ve bunlara bağlı kod elde edilmiş olması araştırmanın anlaşılabilirliği ve özetlenmesi konusunda sıkıntı yaratacağı kaygısı ve nitel araştırmaların temel doğası gereğince bu bölüm ve bir sonraki bölümde temalara ulaşmaya dair yapılan işlemler ve ulaşılan temalardan bahsedilmiştir.

Araştırmacı tekrar tekrar okuduğu kod ve kategoriler doğrultusunda kategorileri azaltıcı ve toparlayıcı temalara ulaşmıştır. “Annen evde neler yapar?”

sorusuna yönelik olarak kız ve erkek çocukların görüşlerinden elde edilen kategorilerden araştırmacının ulaştığı ilk temalar şu şekildedir; “yemek yapmak”, “düzenlemek”, “temizlik”, “evde aktivite yapmak”. Kız ve erkek çocukların temalarında ortak olmayanlar ise, kız çocuklarında yukarıda elde edilenlere ek olarak; “canlı bakımı” temasıdır. Erkek çocukların kızlarla ortak olmayan temaları; “çocuklarla ilgilenmek” şeklindedir.

**Tablo 5:** “Annen Evde Neler Yapar?” Sorusuna Yönelik Olarak İlk Elde Edilen Temalar

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>
Yemek yapmak.	Yemek yapmak.
Düzenlemek.	Evi toparlamak.
Temizlik.	İç temizlik.
Canlı bakımı.	Kediye yemek hazırlamak.
Evde aktivite yapmak.	El işi yapmak. Tv izlemek.
Çocuklarla ilgilenmek.	Çocuklarla ilgilenmek.

Araştırmacılar ilk elde edilen temaları incelediklerinde annelerin evin düzenlenmesi ve temizlenmesine yönelik yaptıkları işlerin yoğunlukta olduğunu, temaların üçünün buna yönelik olması sonucu fark etmişlerdir (Yemek yapmak, düzenlemek, temizlik). Nitel verileri desteklemek üzere kayıt edilen sayısal verilerde de bu temalara ait davranışların çocukların çoğunluğu tarafından ifade edildiği görülmüştür. Çocukların ifadelerinin çoğunda temizlik ve düzen temasını oluşturacak davranışlar geçmiştir; “temizlik yapar” on iki ifade, “bulaşık yıkar” sekiz ifade, “evi toplar” iki ifade, “yatağı toplar” üç ifade, “evi süpürür” dört, “çamaşır yıkar” iki ifade gibi kız ve erkek çocukların ifadelerinde geçmiştir. Çocukların temizlik ve düzenlemek temalarına ait yoğun ifadelerini takip eden ise “yemek yapmak” temasına ait görüşleri olmuştur. Toplamda on üç ifade kız ve erkek çocukları “yemek yapar”a yönelik görüş belirtmişlerdir.

Bunlarla beraber “canlı bakımı”, “evde aktivite yapmak”, “çocuklarla ilgilenmek” temalarına yönelik ifadelerin niceliksel olarak daha az geçtiği fark edilmiştir. Örneğin “kediye yemek hazırlar” bir ifade, “el işi yapar” bir ifade, “televizyon izler” ise iki ifade geçmektedir. Özellikle evde aktivite yapmaya dair az ifade olduğu, annelerin evde genellikle kendilerine yönelik değil, eve ve diğer kişi/canlılara yönelik davranışları olduğunu hissettirmektedir. Yine buna paralel olarak çocuklarla ilgilenmek teması altında yer alan örnek ifadeler; “bo-yama yapar” ve “çizgi film izler” toplamda iki ifade geçmekte ve annelerin evde temizlik ve yemek dışında yaptıkları aktivitelerin bile daha çok başkalarını hoşnut etmeye yönelik şeyler olduğunu bize düşündürmektedir.

Bu sebeple temalar yeniden incelenerek bazı temaların bir grup, diğer temaların ise farklı iki grup altında toplanmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Buna göre annelerin ev içerisinde yaptıklarına yönelik “yemek yapmak”, “düzenlemek”, “temizlik” temaları “ev düzeni”, “canlı bakımı” ve “çocuklarla ilgilenmek” temaları “diğerlerine ilgi” ve “evde aktivite yapmak” ise “kendine ilgi” olarak yeniden düzenlenmiştir.

**Tablo 6:** “Annen Evde Neler Yapar?” Sorusuna Yönelik Olarak Son Elde Edilen Temalar

Son Tema	İlk Tema
Ev düzeni.	Yemek yapmak. Düzenlemek. Temizlik.
Diğerlerine ilgi.	Canlı bakımı. Çocuklarla ilgilenmek.
Kendine ilgi.	Evde aktivite yapmak.

### “Annen Dışarıda Neler Yapar?” Bölümüne Yönelik Bulgular (Temalar)

Bir önceki bölümde olduğu gibi bu bölümde de temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. “Annen dışarıda neler yapar?” sorusuna yönelik olarak elde edilen ilk temalar şu şekildedir; “canlı bakımı”, “çocuklarla ilgilenmek”, “bir şey yapmamak”, “temizlik”, “sosyal aktivite”, “alışveriş yapmak”. Kız ve erkek çocukların temalarında ortak olmayanlar ise, kız çocuklarında yukarıda elde edilenlere ek olarak; “düzenlemek”, “işe gitmek” temalarıdır. Erkek çocukların kızlarla ortak olmayan diğer temaları; “doktora gitmek” şeklindedir.

**Tablo 7:** “Annen Dışarıda Neler Yapar?” Sorusuna Yönelik İlk Elde Edilen Temalar

Tema	İlişkin Kategori
Canlı bakımı.	Bitki sulamak.
Çocuklarla ilgilenmek.	Çocuklarla ilgilenmek.
Bir şey yapmamak.	Bir şey yapmamak.
Temizlik.	Dış temizlik.
Doktora gitmek.	Doktora gitmek.
Sosyal aktivite.	Arkadaşlarla vakit geçirmek. Eğlence.
Alışveriş yapmak.	Pazara gitmek. Süt almak. Yemek almak. Elbise almak.
Düzenlemek.	Dışarıyı toparlamak.
İşe gitmek.	İşe gitmek.

Elde edilen ilk temalar incelendiğinde çok fazla olduğu hissedilmiştir. Nitel araştırmaların doğası gereği azaltılması ve daha bütünsel hale getirilmesi amacıyla tekrar gözden geçirilmiştir. Bu gözden geçirme sonucu araştırmacılar

elde edilen bazı temaların birbirine benzeşiklik gösterdiğini ve aynı çatı altında toplanabileceğini düşünmüşlerdir. Örneğin bir önceki bölümdekine benzer şekilde “düzenlemek” ve “temizlik” temaları bu sefer dışarıyı kapsamakla birlikte birbirlerine benzer özellikler göstermektedirler. Elde edilen ilk temalar incelendiğinde annenin dışarıda sorumluluklarını yerine getirmeye dair eylemlerinin olduğu görülmüştür. Örneğin “işe gitmek”, “canlı bakımı” ve “doktora gitmek” gibi. Bir önceki bölümde de ilk temalarda yer alan “canlı bakımı” burada “diğerlerine ilgi” olarak hissedilmemiştir çünkü bir önceki bölümdeki bir kedi iken, çocuklar burada mancarlar ve bitkilerden söz etmiştir. Bu da daha çok ilgi değil sorumluluk olarak düşünülebilir. İlk elde edilen temalardaki “alışveriş yapmak” teması da aslında sorumluluklara dair daha çok görüş içermektedir. Çünkü burada annenin çoğu aldıkları (pazara gitmek, süt almak, yemek almak) sadece kendine değil yine evdeki herkese lazım olacak şeyleri ifade etmektedir. Belki bu temanın bölünmesi yararlı görülebilir. “Sosyal aktivite” teması annenin kendine yönelik yaptığı eylemleri ifade ettiği için elbise almak kategorisini de buraya ekleyebiliriz. Bu yeniden gözden geçirme sonucu temalar elenmiş ve yenileri oluşturulmuştur. Buna göre “temizlik” ve “düzenlemek” temaları “dış düzen” temasını, “işe gitmek”, “canlı bakımı”, “doktora gitmek”, “alışveriş yapmak” temaları “sorumluluk” temasını, “sosyal aktivite”, “olumlu kendine ilgi” temasını, “bir şey yapmamak”, “olumsuz kendine ilgi” temasını, “çocuklarla ilgilenmek” ise, “çocuklara ilgi” temasını oluşturmuştur. Bu şekilde yeniden düzenlenen son temalar aşağıda özetlenmiştir.

**Tablo 8:** “Annen Dışarıda Neler Yapar?” Sorusuna Yönelik Olarak Son Elde Edilen Temalar

Son Tema	İlk Tema
Dış düzen.	Temizlik. Düzenlemek.
Sorumluluk.	İşe gitmek. Canlı bakımı. Doktora gitmek. Alışveriş yapmak.
Olumlu kendine ilgi.	Sosyal aktivite.
Olumsuz kendine ilgi.	Bir şey yapmamak.
Çocuklara ilgi.	Çocuklarla ilgilenmek.

Çocuklardan elde edilen nitel veriler, nicel açıdan incelendiğinde ev dışındaki etkinliğe dair görüş frekanslarının, ev içerisinde annenin yaptıklarına göre farklılık ifade ettiği görülmüştür. Örneğin annelerin ev içerisinde kendilerine yönelik ilgilerinin ve yaptıkları eylemlerin ifadesi az olmasına rağmen bu bölümde bu durum değişmiştir. Çocukların “Annen dışarıda neler yapar?” sorusu-

na yönelik ifadelerinden elde edilen görüşlerde “olumlu kendine ilgi” temasının ifadeleri ön plana çıkmaktadır. Dışarıda sosyal aktiviteye yönelik çocukların ifadelerinde on dört öge geçmiştir. Bunlar “gezer”, “sinemaya gider”, “arkadaşlarıyla vakit geçirir”, “arkadaşlarıyla konuşur” gibi ifadelerdir. Bunların içerisinde ise en çok “gezer” ifadesi geçmiştir. Bu araştırmada yer alan annelerin kendilerine yönelik olumlu-hoşnutluk verici bir eylem gerçekleştireceklerse bunu evde değil dışarıda yapmayı tercih ettikleri düşünülebilir. Evde kendine yönelik ilgi düşük frekansta iken ev dışında kendine yönelik ilgi yüksektir.

Annelerin dışarıda kendilerine yönelik eylemlerinden sonra en çok ifadesi geçen temalar; “sorumluluk” ve “çocuklara ilgi” temaları olmuştur. Sorumluluk temasındaki on bir ifade (işe gitmek, bitki sulamak, pazara gitmek gibi) ve çocuklara ilgi temasındaki on ifade (parka götürmek, oyun oynatmak, kardan adam yapmak gibi), yoğunlukları ile olumlu kendine ilgi temasını takip etmektedirler. Annelerin dışarıda da, ev içindekine benzer şekilde aktif olarak kendileri dışındaki kişilerle ve sorumlulukları ile ilgili davranışlar gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Dış düzene yönelik davranışları da ev içerisindeki kadar yoğun olmasa da devam etmektedir. Beş ifade “aşağıda temizlik yapar”, “dışarıyı süpürür”, “merdiveni temizler”, “halı yıkar” gibi ifadeler geçmektedir.

Araştırmacıların en çok dikkatini çeken tema “olumsuz kendine ilgi” teması olmuştur. Bu ifadelerde “hiçbir şey yapmaz” ifadesi geçmektedir. Bu durum bazı çocukların annelerinin hiç dışarı çıkmadıkları/az çıktıkları veya çıktıklarında çocukların ifade etmelerine değer-İlgilerini çeken şeyler yapmadıkları veya çocukların ne yaptıklarını görmedikleri gibi çeşitli şekillerde yorumlanabilir. Sonuçta bu durumun anneler adına olumsuz bir hissiyat verdiği ön görülebilir. Bu annelerin isteyerek veya istemeyerek asosyal oldukları düşünülebilir. Erkek çocuk C’nin ifadesi dikkat çekmektedir; “*Annem sadece dışarıya çok kar yağdığında çıkar*” ve yine kız çocuk Z’nin “*Şey annem hiçbir yere gitmiyor. Sadece evde oturuyor.*” şeklinde dikkati çeken ifadesi olmuştur. Annen dışarıda neler yapar bölümüne yönelik olarak bir başka ilgi çekici nokta, işe gitmek ifadesini kullanan bütün çocukların kız çocuğu olduğudur. Erkek çocuklarında “işe gitmek” ifadesinin hiç geçmediği görülmüştür.

Çocukların ifadelerinin (kodlamayı netleştirme işlemi öncesi sözel ifadeler) niceliksel olarak gösterimi ise Tablo 9 ve 10’da yer almaktadır.

**Tablo 9:** “Annen Evde Neler Yapar?” Sorusuna İlişkin Sayısal Tablo

Kod	Kız	Erkek
Yemek yapar.	7	6
Temizlik yapar.	6	6
Evi toplar.	1	1
Yatağı toplar.	1	2
Evi süpürür.	1	3
Bulaşık yıkar.	4	4
Kediye yemek hazırlar.	1	-
El işi yapar.	1	-
Televizyon izler.	1	1
Evi siler.	-	1
Çamaşır yıkar.	1	1
Oyuncakları toplar.	-	1
Boyama yapar.	-	1
Çizgi film izler.	-	1

**Tablo 10:** “Annen Dışarıda Neler Yapar?” Sorusuna İlişkin Sayısal Tablo

Kod	Kız	Erkek
Dışarıyı süpürür.	1	-
Merdiveni temizler.	1	-
Halı yıkamak.	1	-
Dışarıyı toplar.	1	-
Mancarları sular.	1	-
Gezmeye götürür.	1	1
Parka götürür.	1	1
Oyun oynatır.	2	2
Hiçbir şey yapmaz.	3	1
İşe gider.	3	-
Pazara gider.	1	1
Yemek alır.	1	1
Elbise alır.	1	1
Gezer.	3	1
Sinemaya gider.	1	-
Arkadaşlarıyla vakit geçirir.	3	-
Arkadaşlarıyla konuşur.	1	-
Bahçeyi sular.	-	1
Okula götürür.	-	1
Kardan adam yapar.	-	1
Aşağıda temizlik yapar.	-	1
Doktora gider.	-	1
Sohbet eder.	-	1
Oturur.	-	1
Misafirlğe gider.	-	1
Süt alır.	-	1

## **Tartışma ve Öneriler**

Okul öncesi dönemdeki 4-6 yaş arası çocukların annelerinin ev içi ve ev dışı rollerine yönelik görüşlerinin, toplumsal cinsiyet açısından incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın tartışma ve önerilerine bu bölümde yer verilmiştir.

Süreçte çocuklara “Annen evde neler yapar?” ve “Annen dışarıda neler yapar?” soruları yöneltilmiş ve bu iki durumla ilgili resim çizmeleri ve çizdikleri resimleri anlatmaları istenmiştir. Çocuklardan alınan görüşler incelenip bu doğrultuda kod, kategori ve temalara ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda çocukların annelerinin evde ve dışarıda neler yaptığına yönelik görüşlerinden temalara ulaşılmıştır. Annelerinin evde neler yaptığına yönelik; yemek yapmak, düzenlemek, temizlik gibi alt temaları içeren “ev düzeni” temasına, canlı bakımı, çocuklarla ilgilenmek gibi alt temaları içeren “diğerlerine ilgi” temasına ve evde aktivite yapmak alt temasını içeren “kendine ilgi” temasına ulaşılmıştır.

Annelerinin dışarıda neler yaptığına yönelik olarak ise; arkadaşlarla sohbet etmek, sinemaya gitmek gibi sosyal aktivite alt temasını içeren “olumlu kendine ilgi”, işe gitmek, canlı bakımı, alışveriş yapmak, doktora gitmek gibi alt temaları içeren “sorumluluk”, çocuklarla ilgilenmek alt temasını içeren “çocuklara ilgi”, temizlik ve düzenleme alt temalarını içeren “dış düzen” ve bir şey yapmak alt temasını içeren “olumsuz kendine ilgi” temalarına ulaşılmıştır.

Elde edilen temalarda dikkat çeken bir nokta olarak, “ev düzeni” temasının içerisinde yer alan yemek yapma ve temizlik yapmaya dair görüşlerin, çocukların sıklıkla ifade ettikleri bir anne davranışı olarak yer aldığıdır. Bu durum çocukların anne toplumsal cinsiyet kimliğini, yemek yapma ve temizlik yapma şeklinde benimsediklerini veya evde yaşanan gerçeği olduğu gibi yansıttıklarını düşündürmektedir. Evdeki gerçekliği yansıttıkları düşünüldüğünde kadının ev içinde yemek yapma ve temizlik yapma konusunda aktif rol üstlendiği, erkeğin ise bu işlerde geri planda kaldığı düşünülebilir.

Benzer şekilde Akar ve Aksoy’un (2018) yaptığı çalışmada, erken ve orta çocukluk dönemi çocuklarının annelerini mutfakta yemek ve temizlik yapan olarak betimledikleri görülmektedir. Başka bir çalışmada 5 yaş çocuklarının cinsiyet kalıp yargı düzeyleri ve evdeki cinsiyet rollerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi sonucu elde edilen verilere göre, yemek pişirme, masa hazırlama ve toplama gibi benzer işlerde annelerinin daha aktif rol aldıklarını belirttiklerini



saptamışlardır (Ata Doğan, Atış Akyol ve Güney Karaman, 2018). Aytekin ve diğerlerinin (2016), 4-6 yaş arası çocukların anne babalarına yönelik algılarını inceledikleri bir çalışmada, çocukların genel anlamda geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri algısına sahip oldukları ve annelerini evde ev işi ve yemek yapan olarak betimledikleri görülmektedir. Yine araştırmaya paralel olarak Bağçeli Kahraman ve Arabacıoğlu (2018), yaptıkları çalışmada “Anne ne yapar?” sorusuna yönelik olarak çocuklardan; yemek yapar, temizlik yapar, çocuklara bakar, ev işlerini yapar, çocuklarını sever cevaplarına ulaşıldığı görülmektedir. Destekler nitelikte olarak Şıvgın (2015)’ın, cinsiyet rolleri eğitim etkinliklerinin, anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocuklarına toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına etkisini incelediği çalışmasında, deney ve kontrol grubundaki çocukların %100’ü yemek, ütü, temizlik ve misafirlerle ilgilenmek maddelerini kadın görevi olarak ifade etmiştir.

Benzer şekilde Bee ve Boyd (2009) çocukların iki yaşından itibaren belirli görevleri, eşyaları erkek ve kadınlarla ilişkilendirdiklerini buna örnek olarak kadınları elektrikli süpürge ve yemekle; erkekleri ise otomobil, tamir aletleriyle ilişkilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırmadaki kız ve erkek çocukların da annelerinin ev içerisinde düzenleme ve temizlemeye dair eylemlerine yönelik ifadeleri olmuştur.

Yaptığımız araştırmada yukarıda belirtilenlere ek olarak çocukların annelerini evde temizlik yapar olarak betimledikleri gibi, dışarıda da temizlik yapar olarak betimledikleri fark edilmiş ve bu yönde bir tema elde edilmiştir (Dış düzen). Çocukların annelerinin ev içerisinde düzene yönelik yaptıkları davranışlara benzer şekilde dışarıda da düzen ile ilgili davranışlar sergilediklerini belirtmeleri, çocukların annelerini dışarıda da evdekine benzer şekilde algıladıklarının bir ifadesi olabilir. Veya yine çocukların bize gerçeği yansıttıklarını ve kadınların dışarıda da temizlik ile ilgili işleri yapmaktan “kurtulamadıklarının” bir göstergesi olabilir. Ayrıca bu durum çocukların ev içerisindeki geleneksel toplumsal cinsiyet kimliği algılarını, ev dışında da sürdürdüğünün bir göstergesi olabilmekle beraber anneyi dışarıda da daha çok düzen sağlayan olarak algılamalarından kaynaklanabilir. Bu, çocuklar açısından olumlu görülen bir durum olabilir.

Kalıp yargılara yönelik bir yorumunda İmamoğlu (2012); “toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının” geleneksel aile yapısında, kadınların sorumluluğunun çocuk bakımı ve evin düzenini sağlamakla yükümlü kılınarak, kadınları daha çok düzenleyici rolüne atfettiğinden bahsetmiştir. Bu durum, bu araştırmada yer alan

çocukların da hem algılarında hem de ifadelerinde kadınların sorumluluğunun evin düzenleyicisi olarak görüldüğünü, buna ek olarak kadınların ev içerisinde ve dışında zaten bu rolleri fazlasıyla üstlendiklerini, erkeklerin ise bu sorumlulukta geride kaldıklarını düşünebilir. Benzer bir çalışmada Aytekin ve diğerleri (2016), çocukların çoğunluğunun annelerini ev içinde ev işi yapan ve mutfak işi yapan, bunları yapmaktan hoşlanan kişi olarak tanımladıkları görülmüştür. Kadınların kendilerine toplum tarafından biçilen cinsiyet kalıp yargılarını benimsedikleri düşünülebilir.

Ebeveynler ev içinde ve dışında geleneksel roller sergiledikçe ve bu rollerin çocuklar için daha uygun olduğunu düşündükçe ve onlara aşıladıkça, geleneksel rollerin model olarak çocuklar tarafından alınmasını ve oluşmasını desteklemiş olurlar (Baran, 1995). Ex ve Janssens (2000), kızların toplumsal cinsiyet rolü davranışlarında annelerin etkisini inceledikleri araştırmalarında, genel anlamda annelerin çocuk yetiştirme stili ve toplumsal cinsiyet rolü algılarının, kızlarının geliştirmekte olduğu toplumsal cinsiyet rolü davranışlarını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Fulcher ve diğerlerinin (2007) yaptıkları bir çalışmada ise ev içinde eşler arasında paylaşılan rollerin çocuklarda toplumsal cinsiyet tutumlarını etkiledikleri sonucuna ulaşılmıştır (akt. Yağan Güder ve Güler Yıldız, 2016).

Özetle anneler ve babalar çocuklarına, toplumsal cinsiyet kalıp yargı türünden geleneksel roller sergilediğinde çocuklarda bu geleneksel rolleri içselleştirmektedirler. Bu çalışmada bundan dolayı çocukların hem evde hem de dışarıda annelerini geleneksel bir bakış açısıyla tasvir ettikleri ki zaten annelerinin de buna uygun davrandıkları yani kendilerine “biçilen” davranışları yaptıklarını düşünebiliriz.

Bununla beraber bu durumun çocukların ailesindeki durumu tam gerçeklikle yansıtmadığını, çocukların algılarını yansıttığını düşündüğümüz takdirde, çocukların algılarına kaynaklık eden dış etkenlerin varlığını düşünmemiz gerekebilir. Örneğin; Gürşimşek ve Günay Doğan’ın (2005) çocuk kitaplarında cinsiyet rollerinin işlenişinde kullanılan dilsel ve dil dışı göstergelerini inceledikleri araştırmalarında genel anlamda dişil nesnelere daha keskin biçimde cinsiyet rollerini belirttiği ve annenin daha çok düzen sağlayan bir yapıda oldukları belirtilmiştir. Aynı şekilde Dilek’in (2014) araştırmasında da çocuk kitaplarında yer alan kadın kahramanların genellikle “ev hanımı” şeklinde tasvir edildiği bulunmuştur. Çocuklara ev içerisinde geleneksel roller sunulmasa bile, özellikle bu dönemde karşılaştıkları çocuk kitaplarının da algılarını şekillendirmede etkisinin olabileceği düşünülebilir.

“Annen dışarıda neler yapar?” sorusuna yönelik olarak “işe gitmek” kategorisinde sadece kız çocuklarının ifadelerinin yer aldığı, erkek çocuklarının ise annelerini işe gider nitelikte betimlemedikleri görülmüştür. Bu durum bu örnekteki kızlar ve erkekler arasında tesadüfi olabileceği gibi, erkek çocuklarının anne rolünü daha geleneksel olarak benimsediklerinin bir ifadesi de olabilir. Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan bir araştırmada annelerinin mesleklerinin gelenekselliğinin, çocukların mesleki ilgilerinin gelenekselliği üzerinde etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda ise anne mesleklerinin gelenekselliğinin (yani annenin terzi olması gibi), çocukların mesleki ilgilerinin gelenekselliği ile bağlantılı olduğu görülmüştür (Barak ve diğerleri, 1991; akt. Baran, 1995). Yani annelerin çalışma durumları kadar, mesleklerinin geleneksel olup olmaması da çocukların algılarını etkileyebilmektedir. Bu sebeple erkek çocuklarının anneleri daha geleneksel mesleklerde çalışıyor ve bunun sonucu olarak erkek çocukları annelerini daha geleneksel, ev kadını şeklinde algılıyor olabilirler.

4-6 yaş arası çocukların annen dışarıda neler yapar sorusuna yönelik olarak verdikleri cevaplar doğrultusunda çıkan “hiçbir şey yapmamak” kategorisi ise dikkati çekicidir. Bu durum çocukların anne toplumsal cinsiyet rollerine yönelik olarak, annelerini sadece ev içerisinde aktif ve “ev kadını” olarak algıladıklarının ifadesi olabilir. Ayrıca annelerinin hayatlarının büyük çoğunluğunun evde geçtiği, sosyal ortama katılma gibi durumlarının olmadığı da bir göstergesi olabilir.

Araştırmadaki çocukların önemli bir bölümünün ev içerisindeki anne rollerine yönelik olarak toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını destekleyen görüşlere sahip oldukları ve annelerinin de bu cinsiyet kalıp yargılarına uygun şekilde evde ve daha az yoğunlukla olmak üzere dışarıda davranışlar sergiledikleri düşünülebilir. Çocukların annelerinin ev içi davranışlarına yönelik görüşlerinde yoğunluğu yemek ve temizlik işlerine yönelik görüşleri oluşturmaktadır. Dışarıya yönelik görüşlerinde ise bu durum nispeten hafiflemekte ve başka etkinlikleri de annelerinin yaptığını belirtmektedirler.

Çocuk ebeveynleriyle sosyal ilişkiler kurarken ebeveynleri rol model olarak görmekte ve bunlara yönelik zihninde kadın ve erkek rolleri oluşmaktadır (Bağçeli Kahraman ve Arabacıoğlu, 2018). Çocuklar bu süreçte rollere ilişkin bilgi edindikleri gibi aynı zamanda rollere yönelik kalıp yargıları edinmekte ve ortaya toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikler çıkmaktadır (Yağan Güder ve Güler Yıldız, 2016). Yani ebeveynlerin rol algıları ve rol paylaşımları çocukları

toplumsal cinsiyet rol algıları bakımından dolayı ya da doğrudan etkileyebilir. Fulcher ve diğerlerinin (2007) yaptıkları bir araştırma ebeveynler arasındaki evdeki geleneksel iş bölümlerinin, erkek çocukları daha eril iş seçimine yönlendirirken kızları ise daha dişil iş seçimlerine yönlendirdiği göstermiştir (akt. Yağan Güder ve Güler Yıldız, 2016). Okulöncesi dönemde çocukların model olarak öğrenmelerini göz önünde bulundurursak, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin üretilmemesi için anne ve babaların, toplumsal cinsiyet sorumlulukları bağlamında mümkün olduğunca eşitlikçi bir yapıda rol model olmaları, ev içi ve dışı aile sorumluluklarının paylaşımında kadın ve erkek arasında dengeli bir dağılım gözetmeye çalışmaları, söylevlerinde karşıt cinsiyeti aşağılayan tarzda ifadeler kullanmamaları, toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı bireyler yetiştirmeleri ve bu konuda ailelere ve çocuklara eğitim çalışmalarının düzenlenmesi toplumsal yaşama dair öneriler olarak sunulmaktadır.

İleride yapılacak araştırmalara yönelik olarak, farklı bölgelerdeki çocukların görüşlerinin alınmasına yönelik araştırmalar yapılabilir. Bu yapılacak araştırmalarda aile içi gözlemlere yönelik veriler toplanabilir ve anne babalarla toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına yönelik mülakatlar gerçekleştirilerek bu konudaki görüşleri alınabilir. Ayrıca çocukların oyunlarının toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını içerip içermediğine yönelik deneysel ve karma desenli araştırmalar yapılabilir.

## **Kaynakça**

- Akar, T., Aksoy, B. (2018). Çocukların anne babalarına yönelik algılarının toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 31-46.
- Altınova, H. H. ve Duyan, V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlik güvenilirlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24(2), 9-22.
- Artan, İ., Saranlı A. G., Alkan Ersoy, Ö., Okutan, N. Ş., Özkızıklı, S. ve Özoran, B. A. (Ed.). (2017). *Cinsel gelişim ve eğitim*. Ankara: Hedef Yayıncılık ve Mühendislik.
- Ata Doğan, S., Atış Akyol, N., Güney Karaman, N. (2018). Beş yaş çocuklarının cinsiyet kalıp yargı düzeyleri ve evdeki cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 53-65. doi: 10.30855/gebd.2018.04.03.004
- Aytekin, Ç., Artan, İ., Bencik Kangal, S., Çalışandemir, F., Özkızıklı, S. (2016). Çocukların anne-babalarına yönelik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 168-188.
- Bağçeli Kahraman, P. ve Arabacıoğlu, B. (2018). Çocukların anne babalarına yönelik algıları ile anne-çocuk etkileşiminin cinsiyet rolleri açısından incelenmesi *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, [Özel Sayı], 1-16.

- Bağçeli Kahraman, P., Başal, H. A. (2011). Anne eğitim düzeyine göre çocukların cinsiyet kalıpyargıları ile oyun ve oyuncak tercihleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1), 1335-1357.
- Baran, G. (1995). *Ankara'da bulunan çocuk yuvalarında kalan 7-11 yaş grubu çocuklarda cinsiyet rolleri ve cinsiyet özellikleri kalıpyargılarının gelişimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayramoğlu, L. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet rollerine ilişkin algılarının incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Bee, H. ve Boyd, D. (Ed.). (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (O. Gündüz, Çev. Ed. ). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Creswell, J. W. (Ed.). (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (3. baskı) (S. B. Demir, Çev. Ed. ). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (Ed.). (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). California, USA: Sage Publications.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L. ve Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- Çarkoğlu, A. ve Kalaycıoğlu, E. (2013). Türkiye’de aile, iş ve toplumsal cinsiyet (2019, Temmuz 20). Erişim adresi: <http://kasaum.ankara.edu.tr/files/2013/11/turkiyedeaileisvetoplumsalcinsiyetraporu2.pdf>
- Çiftçi, M. A., Özgün, Ö. (2011). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyuncak tercihlerinin ve akran etkileşimlerinin ebeveyn cinsiyet rolleri algısı bağlamında incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(3), 2246-2261.
- Dedeoğlu, S. (2000). Toplumsal cinsiyet rolleri açısından Türkiye’de aile ve kadın emeği. *Toplum ve Bilim*, 86(3), 139-170.
- Dilek, A. (2014). 4-6 yaş çocuk öykülerindeki kadın kahramanların mesleksel analizi. *Journal of Qafqaz University - Philology and Pedagogy*, 2(1), 94-102.
- Ex, C. T., ve Janssens, J. M. (2000). Young females’ images of motherhood. *Sex Roles*, 43(11-12), 865-890.
- Günay, G. ve Bener, Ö. (2011). Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı algılamaya biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 153, 157-171.
- Güney, O. (2012). *5-6 yaş çocuklarında algılanan cinsiyet kalıpyargılarına ilişkin ebeveyn beklentileri ile oyuncak tercihleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Gürşimşek, I. ve Günay Doğan, V. (2005). Çocukların kitaplarında cinsiyet rollerinin işlenişinde kullanılan dilsel ve dildışı göstergelerin değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 53-63.
- İmamoğlu, O. (2012). Değişen dünyada değişen aile-içi roller. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 1, 58-68. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iukad/issue/729/7875>
- Karabekmez, S., Yıldırım, G., Özyılmaz Akamca, G., Ellez, A. M. ve Bulut Üner, A. N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının mesleklere yönelik toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 2(1), 52-70.
- Şıvgın, N. (2015). *Cinsiyet rolleri eğitim etkinliklerinin anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yağan Güder, S. (2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans/Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yağan Güder, S., Ay, A., Saray, F., Kılıç, İ. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının izledikleri çizgi filmlerin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları açısından incelenmesi: Niloya örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 96-111.
- Yağan Güder, S., Güler Yıldız, T. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-23. doi: 10.16986/HUJE.2016016429
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (Ed.). (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

## **Analysis of the Views of Preschool Children Regarding Their Mothers' Roles Inside and Outside Home in Terms of Social Gender**

---

Gizem ÖZER, Corresponding Author, Assistant Professor.  
Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, Turkey.  
gizemozer@beun.edu.tr  
<http://orcid.org/0000-0002-3560-3632>

Pembe Buse KESER, Preschool Teacher.  
Republic of Turkey Ministry of National Education, Turkey.  
buseksr10@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0003-4500-8711>

---

**Article Type:** Research Article  
<https://doi.org/10.34234/ded.679593>  
**Received Date:** 21.01.2020  
**Accepted Date:** 07.05.2020  
**Published Date:** 25.06.2020

### **Introduction**

The characteristics of being men and women acquired through the socialization process are expressed as social gender (Altınova and Duyan, 2013). Social gender varies with the concept of gender by its social aspect, while gender emphasizes the biological characteristic, social gender emphasizes the societal characteristic. With the conceptual development of social gender, stereotypes about this concept have come into existence. Stereotypes can be defined as beliefs about the suitability of various behaviors for women and men (Güney, 2012). However, when the formation and general course of these stereotypes are monitored, it is seen that they are exacerbating gender inequality to the detriment women. Especially in our country, it can be noticed that there are a

number of accepted social gender stereotypes about women such as “works/ behaviors that must be done/acted by women” in household work.

In some studies, it has been observed that children also use such stereotyped formulaic expressions. In the studies of Bağçeli Kahraman and Arabacıoğlu (2018), it was observed that the majority of children responded to the question in relation to what their mothers do, as “she cooks” in the first rank and “she cleans” in the second rank. However, when the same question was asked about their fathers, it was stated that they responded as “he goes to work” in the first rank and “he earns money” in the following rank. Similarly, in the research of Akar and Aksoy (2018), it was stated that the children responded to the question about what their mothers do at home as; “cleaning” and “cooking”. Depending on these and similar studies, it can be said that there are no practice based on the equality for the responsibility of housework between mother and father. Günay and Bener (2011) stated that from the traditional point of view, works and responsibilities in the family are shared in an unequal way by discrimination based on gender. The views of children who are members of the family can reveal significant signs about the role of the woman, in other word their mother in the family. Consequently, in this study, it is aimed to interpret the data obtained in terms of social gender by examining the behavior of mothers inside and outside the home within the scope of the opinions of children. The sub-survey questions were determined as “what mothers do inside the home” and “what they do outside the home”.

## **Method**

Qualitative research method was used in the study. Among the qualitative research methods, the case study was used and semi-structured interviews were conducted with children. Content analysis was used in the analysis of the data obtained. Content analysis; includes the process of naming meaningful sections within the data; data of similar nature are gathered and interpreted in line with certain concepts and themes (Yıldırım and Şimşek, 2016).

### **Study Group**

Purposeful sampling method was used in the research. The study group is children who attend the kindergarten of a primary school located in the Karadeniz Ereğli Township of Zonguldak Province for the 2018 and 2019 academic year



fall semester. The study group consists of 20 children, three of whom are four years old, fifteen of whom are five years old and two of whom are six years old. Ten of the children are boys and ten are girls.

### **Data Collection Process**

The data was collected through semi-structured interview questions. The researcher asked children two different questions “What does your mother do at home?” and “What does your mother do outside?” and requested the children to draw two pictures about these questions and describe the pictures they drew. The researcher recorded the children’s statements by writing them. The pictures drawn by the children were not subjected to any picture analysis and were visually included in the study to support the verbal data obtained.

### **Analysis of the Data**

The data collected was analyzed by content analysis method. The researcher first coded the data obtained from the interviews in accordance with the pictures drawn by the children, and then reached certain categories and themes from these codes. The data was analyzed in two parts. Initially, the interview records the responses to “What does your mother do at home?” and then the interview records responses to “What does your mother do outside?” were analyzed.

### **Validity and Reliability Measures**

One of the methods used to ensure validity and reliability in qualitative research is triangulation. In this study, children’s drawings were used to support verbal interview records of children to contribute to the triangulation. The technique of external controller/expert opinion that is another recommended method for ensuring validity and reliability, was also used in this study. In order to achieve this, opinions of a faculty member who studied on qualitative research were asked. Direct citations in qualitative research on validity and reliability also contribute to internal reliability processes (LeCompte and Goetz, 1982; as cited in Yıldırım and Şimşek, 2016). In this study, the statements of the children are presented with quotations containing the exact words they said directly in the findings section.

## **Findings and Interpretation**

### **Findings (Codes) For The Section “What Your Mother Does at Home?”**

In the code obtained as a result of the content analysis, the researcher has initially reached the codes of “she cooks”, “she tidies up the house”, “she makes up the bed”, “she does cleaning”, “she sweeps the house”, “she washes the dishes”, “she does the laundry”, “she watches TV” form both girls and boys. In addition to the codes obtained above for girls and boys, those who are not common in the codes of girls and boys are “she prepares food for the cat” and “she knits” codes for the girls. Other codes of boys that are not common with girls are “she wipes the floor”, “she clears toys away”, “she paints”, “she watches cartoons”. When the first obtained codes are examined, it is felt that the mothers do “cooking” and “cleaning” work in the house are the most common answers. For example, the boy KZ responded as “*she cooks, she washes dishes, she wipes up floors when they are dirty, she cleans walls, she does laundry.*”

### **Findings (Codes) for the Section “What Does Your Mother Do Outside?”**

In the initial codes obtained as a result of the content analysis, the researcher has reached the codes of “she does nothing”, “she goes to the bazaar”, “she buys food”, “she lets me play”, “she takes me to the park”, “she takes me a trip”, “she takes a walk”, “she buys clothes” form both girls and boys. In addition to the codes obtained above for girls and boys, the responses that are not common in the codes of girls are “she sweeps outside”, “she cleans the stairs”, “she washes the carpet”, “she tidies up the outside”, “she waters the flowers”, “she goes to work”, “she goes to the cinema”, “she goes out with friends”, “she talks to friends” codes. Other codes of boys that are not common with girls are as “she waters the garden”, “she takes me to school”, “she makes a snowman”, “she does cleaning in downstairs”, “she goes to the doctor”, “she chats”, “she rests”, “she goes on visit” and “she buys milk”.

When the initial codes are examined, it is observed that mothers are active with respect to the outdoor childcare and social activity, as well as concerning with outdoor responsibilities. But at the same time, it is understood from the expressions of the children that the mothers do cleaning at the time they spend out-

side. The children's "she does nothing" statement is also noteworthy. The girl Y, who is in the context of the code of "she tidies up the outside", expressed herself when she draws the picture as: "*I draw stairs too. She cleans up the stairs. She goes to tidy up outdoor. I'll draw sand and also a broom.*" (Pronounced in local colloquial expression). The girl Z, who is in the context of the code "she does nothing", responded as, "*Well, my mother doesn't go anywhere. She just sits at home.*" The boy in the same code YÇ told, "*My mother does not do anything when she goes out.*"

### **Findings (Categories) For The Section "What Does Your Mother Do at Home?"**

By the repeated readings of the codes, the researcher realized that there were similarities among the certain codes and reached various categories in this direction. The categories obtained for the question of "What does your mother do at home?" are "she cooks", "she tidies up the house", "she does indoor cleaning", "she watches TV", "she knits", "she prepares food for the cat", "she irons" and "she takes care of children".

### **Findings (Categories) For "What Your Mother Does Outside?" Section**

The researcher reached more grouped categories in line with the codes he/she read repeatedly, similar to the procedures he did in the previous section. The categories obtained from girls and boys for the question of "what does your mother do outside?" are as "she does outdoor cleaning", "she waters plants", "she takes care of children", "she does nothing", "she goes to bazaar", "she buys food", "she buys cloth", "she has fun", "she spends time with friends", "she tidies up the outside", "she goes to work", "she goes to the doctor" and "she buys milk".

### **Findings (Themes) for "What Your Mother Does at Home?" Section**

Initially, themes were attained from the categories, then these themes were reviewed and the themes were rearranged and put into final form. Accordingly, those that include the sub-themes which mothers make at home such as "cooking", "organizing", "cleaning" have been rearranged as "keep house", those that include sub-themes such as "living creature care" and "caring for children" have been rearranged as "interest in others" and that includes sub-theme such as "doing activities at home" has been rearranged as "self-interest".

### **Findings (Themes) for “What Does Your Mother Do Outside?” Section**

The initial themes related with the section of “what the mother does outside” were reviewed and the themes were rearranged and put into final form in the same way as the in the previous section. Consequently, the themes of “cleaning” and “organizing” have formed the theme of “tidy outdoor”, the themes of “going to work”, “care of any creature”, “going to the doctor”, “shopping” have formed the theme of “responsibility”, the theme of “social activity” has formed the theme of “positive self-interest”, the theme of “not doing anything” has formed the theme of “negative self-interest” and the theme of “caring for children” has formed the theme of “interest to children”.

### **Discussion and Recommendations**

One noteworthy point in the themes obtained is that the views on cooking and cleaning included in the theme of “keep house ” are included as a maternal behavior that children often express. This indicates that children adopt the mother’s social gender identity in the form of cooking and cleaning or reflect the reality of what happens at home as it is. Considering that they reflect the reality of the house, it can be interpreted that the woman takes an active role in cooking and cleaning in the house, while the man remains in the background in these activities. Similarly, in the study done by Akar and Aksoy (2018) it is observed that early and middle childhood children portray their mothers as cooking and cleaning figure in the kitchen. In another study, based on the data obtained from the analysis of the views of 5-year-old children about gender stereotypes and gender roles at home, it was confirmed that they indicate that their mothers played a more active role in similar tasks such as cooking, setting and cleaning the table (Ata Doğan, Atış Akyol and Güney Karaman, 2018). In the study carried out by Bağçeli Kahraman and Arabacıoğlu (2018) regarding the question of “What does the mother do”, once again in parallel with our study, it is seen that the children responded as mother cooks, cleans, takes care of children, does housework, care for her children.

In our study, it was noticed that children portrayed their mothers as who do the cleaning at home, as well as outdoor, and a theme was attained in this direction (tidying outside). The children’s indication that their mothers’ presentation of tidying outside behavior is similar to their keep house behavior can be an

expression of how children perceive their mothers' outside activity in a similar way to the ones at home. Or it could also be a testament that children are reflecting the reality to us and that women can't "escape" from doing cleaning activities even outside the home.

In a study by Fulcher et al. (2007), it was determined that the roles shared between spouses within the home affect the social gender attitudes of children (As cited in; Yağın Güder and Güler Yıldız, 2016). If we take into consideration that children are observational learners in preschool period, it is recommended that mothers and fathers should be role models for equality as much as possible in the context of their home and outside responsibilities, and they should try to maintain a balanced role distribution between the two sexes for themselves and for their children and raise individuals who are sensitive to gender equality in order not to produce social gender inequality.



## Din Eğitimiine Gadamerian Bir Bakış\*

### Gadamerian View on Religious Education\*\*

Hatice FAKİOĞLU BAĞCI, Sorumlu Yazar, Dr. Araştırma Görevlisi.  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkiye.  
hatice.fakioglu@medeniyet.edu.tr  
<http://orcid.org/0000-0002-9901-3850>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

**Makale Türü / Article Type:**

Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received Date:** 25.03.2020

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 14.05.2020

**Yayın Tarihi / Published Date:** 25.06.2020

**Tr/En:** Tr

**İntihal / Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

**Atıf/Citation:** Fakioglu Bağcı, H. (2020). Din eğitimiine Gadamerian bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (39), s. 415-445.

<https://doi.org/10.34234/ded.708961>

\* Bu çalışma yazarın, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Prof. Dr. Yurdagül Mehmedoğlu'nun danışmanlığında tamamlanan doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* This study was produced from the author's doctoral thesis completed under the consultancy of Professor Yurdagül Mehmedoğlu at Marmara University Institute of Social Sciences.

**Öz:** Bu çalışma, bir faaliyet ve disiplin olarak Din Eğitimi'ni Alman filozof Hans Georg-Gadamer'in bakış açısıyla analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda Gadamer'in felsefi hermenötiği ve eğitim görüşü incelenmiştir. Bu incelemede onun metafiziği önemsendiği ve dinin insan yaşamında önemli olduğuna dair fikirleri olduğu, insanın eğitimine dair özgün sayılabilecek farklı bakış açılarına sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenlerden ötürü, onun felsefi hermenötiğinin ve eğitim görüşünün din eğitiminin felsefi arka planını oluşturmada işlevsel olacağı düşünülmüştür. Bu noktadan hareketle biri din eğitiminin bir faaliyet oluşu, diğeri onun bir disiplin oluşuyla ilgili olmak üzere iki probleme Gadameryan bir bakışla çözüm bulunmaya çalışılmıştır. Birinci problem, din eğitimi ve din öğretimi kavramlarının anlamları konusundaki belirsizlik ve bu belirsizliğe bağlı olarak çoğu zaman din eğitiminin, din öğretimine indirgenmesi sorunudur. Bununla ilgili olarak din eğitimi ve din öğretimi kavramlarına açıklık getirilmiş ve Gadamer'in eğitimle ilgili görüşlerinden hareketle din eğitiminin insanın bireysel tecrübeleriyle şekillenen bir öz eğitim olabilme imkanından söz edilmiştir. İkinci problem ise bir disiplin olarak Din Eğitimi'nin bilimler arasındaki konumunun net olmayışı ve buna bağlı olarak bu alanın araştırma yönteminin yeterince açık olmamasıdır. Bu problemin çözümüne yönelik olarak da Gadamer'in insan bilimleriyle (Geisteswissenschaften) ilgili fikirlerinden yola çıkarak Din Eğitimi disiplininin insan bilimlerinden kabul edilebileceği ve araştırma yönteminin objektif olamayacağı ileri sürülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Din eğitimi faaliyeti, Din Eğitimi disiplini, Hans-Georg Gadamer.

&

**Abstract:** This study analyses religious education as a practice and discipline from the perspective of German philosopher Hans Georg-Gadamer. It begins with an exploration of Gadamer's philosophical hermeneutics and his educational perspective. It highlights the fact that Gadamer takes metaphysics seriously in terms of the relevance of religion for human life, and has different perspectives on education. His views are employed here as a philosophical basis for religious education. There are two problems for which a Gadamerian perspective can offer answers: The first problem is the uncertainty about the meanings of the notions of religious education and religious teaching. The relegation of religious education to religious teaching is a common problem. That is why, the discussion proceeds with the clarification of these concepts and the possibility of religious education being conceived as self-education shaped by individual experiences. The second problem is that the status of



religious education among sciences as a discipline and its research methods are not crystallized. In the way of a solution to this problem and, based on Gadamer's ideas about human sciences (*Geisteswissenschaften*), this analysis suggests that religious education can be accepted as part of human sciences and as such its research methods cannot be objective.

**Keywords:** Religious education as practice, Religious education as discipline, Hans-Georg Gadamer.

(The Extended Abstract is at the end of the article)

## Giriş

Hans-Georg Gadamer (1900-2002), XX. yüzyılın en büyük filozoflarından biri olarak kabul edilmektedir (Arslan ve Yavuzcan, 2008, s. 14). Gadamer'in kendine özgü *felsefi hermenötiği* incelendiğinde onun metafiziği aşma iddiasında olmadığı<sup>1</sup> (Grondin, 1995, s. 14-17) hatta felsefesinde kimi metafiziksel unsurlar kullandığı (Gadamer, 1975, s. 378-397) ve dinin insan yaşamında önemli olduğuna dair fikirleri olduğu (Gadamer, 1999, s.119-126) görülmektedir. Bununla birlikte insanın eğitime yönelik ileri sürdüğü görüşleriyle de eğitim felsefesine özgün bakış açıları sunmaktadır. O hâlde, bir yandan ilahiyat gibi metafizik bir alana dayanan diğer yandan eğitim bilimlerine yaslanan din eğitiminin felsefi arka planını oluşturmada, onun bu felsefesinden yararlanmak önem arz etmektedir.

Bu makalede biri din eğitiminin bir faaliyet oluşu, diğeri onun bir disiplin oluşuyla ilgili olmak üzere bu alandaki iki probleme Gadamer'in bakış açılarıyla bir çözüm bulunmaya çalışılacaktır. Birinci problem, *din eğitimi* ve *din öğretimi* kavramlarının anlamları konusundaki belirsizlik ve bu belirsizliğe bağlı olarak çoğu zaman din eğitiminin, din öğretimine indirgenmesi sorunudur. İkinci problem ise bir disiplin olarak Din Eğitimi'nin bilimler arasındaki konumunun net olmayışı ve buna bağlı olarak bu alanın araştırma yönteminin de yeterince açık olmamasıdır.

Din Eğitimi disiplininin birçok alandan beslenmesi, teorik ve pratik olmak üzere iki yönünün olması, beraberinde bazı tartışmaları gündeme getirmektedir. Bu tartışmalardan biri, dinin örgün eğitim kurumlarında bir ders konusu olarak

<sup>1</sup> Gadamer yorumcularından Jean Grondin bu hususa dikkat çekerek şöyle demektedir: "Gadamer'in felsefi hermenötiği, belki de kendisini metafiziğin aşılması olarak önermeyen XX. yüzyılın tek felsefesidir." Ayrıntılı bilgi için bkzn. Grondin, 1995, s.14-17.

işlenmesinin din öğretimi mi yoksa din eğitimi mi olduğu meselesidir. Bu çerçevede *din öğretimi* ve *din eğitimi* ifadelerine açıklık getirecek, din eğitiminin daha çok insanın bireysel tecrübeleriyle şekillenen bir öz eğitim olabilme imkânından söz edilecektir. Din Eğitimi disipliniyle ilgili bir diğer tartışma, bu disiplininin bilimler arasındaki konumu meseledir. Bu bağlamda Din Eğitimi disiplininin, *insan bilimlerinin (Geisteswissenschaften)* üst şemsiyesi altında kabul edilip edilmeyeceği tartışılacaktır. Din Eğitimi disiplini, insan bilimleri arasında kabul edildiğinde, Gadamer'in insan bilimlerine yönelttiği eleştiriler bu disiplin için de geçerli olacak mıdır sorusu gündeme gelecek ve bu sorunun işaret ettiği istikamet doğrultusunda Din Eğitimi disiplininin *objektif araştırma yöntemi* ve bu alandaki *bilimsel-nesnel olma söylemi* sorgulanacaktır.

### Gadamer'in Felsefi Hermenötiği ve Eğitim Anlayışı

Gadamer'in *felsefi hermenötiği* temelde dünyaya ilişkin her türlü anlama ve yorumlama faaliyetinin nasıl gerçekleştiğini sorgular (Gadamer, 1977, s. 18). Bu bağlamda, anlama ve yorumlamanın nasıl olması gerektiğini söylemez, aksine anlama ve yorumlamanın ne şekilde meydana geldiğini felsefi açıdan inceler (Gadamer, 2004, s. 104-109). Onun *felsefi hermenötiği* geniş manada insanın dünyaya ilişkin her türlü anlama ve yorumlamasıyla ilgiliyken, dar manada ise *insan bilimlerine (Geisteswissenschaften)* yönelik bir teoridir (Gadamer, 1977, s. 18).

Bu teorisinde Gadamer, insan bilimlerinin XIX. yüzyıldaki gelişimine doğa bilimlerinin modelinin hâkim olduğunu belirtir. Bu hâkimiyete, İngiliz empirizmin önde gelen filozoflarından John Stuart Mill'in (1806 – 1873) doğa bilimlerinin tümevarım mantığının insan bilimlerinde de tek yöntem olması gerektiğine dair fikrini örnek verir ve onu eleştirir. Gadamer'e göre tümevarım mantığında amaç, “düzenliliklerden hareketle olabileceklere ilişkin tahminler yapmak”tır. Tümevarım mantığıyla doğa bilimlerinde evrensel yasalara ulaşmak mümkündür. Sorun, bu mantığın sosyal-tarihsel dünyanın tecrübesiyle ilgilenen insan bilimlerinde bir model olarak uygulanmasıdır. Çünkü ona göre insanı, toplumu ve tarihi araştırmayı kendine konu edinen insan bilimlerinin esas amacı, “daha çok fenomenin kendisini, biricikliği ve evrensel somutluğu dahilinde anlamaktır.” Yani bu bilimlerin temel amacı insanın bireysel, toplumsal ve tarihi tecrübelerinden hareketle evrensel yasalara ulaşmak değildir. Tersine bir insanın, bir toplumun veya bir devletin nasıl o şey olduklarını *anlamaktır* (Gadamer, 2008, s. 3-5).

Buradan hareketle Gadamer, insan bilimlerinin yapı ve amaç bakımından doğa bilimlerinden köklü bir şekilde farklılık arz ettiğini belirtir ve şu sorgula-

maları yapar: O halde insan bilimlerindeki *bilim* ifadesi ne anlama gelmektedir? Burada nasıl bir bilgi türü ile karşı karşıyayız? Gadamer bu soruların cevaplarını ararken, daha önce bu konularla ilgili kafa yoran Herman Helmholtz'a (1821-1894) yönelir. Ancak Gadamer'e göre Helmholtz, insan bilimlerinin önemi üzerinde durmakla birlikte, bu bilimlerin araştırma yöntemlerini ortaya koyarken temel aldığı ölçüt, Mill'in tümevarım mantığıdır. Helmholtz, Mill'den aldığı ilhamla tümevarımı ikiye ayırır: *Mantıksal tümevarım (logical induction)* ve *içgüdüsel artistik tümevarım (instinctive artistic induction)*. Helmholtz'a göre, doğa bilimleri mantıksal, insan bilimleri ise içgüdüsel artistik tümevarımı kullanır. Mantıksal tümevarımda açık-seçik bir akıl yürütmeyle bilgiye ulaşılrken, içgüdüsel tümevarımda kişinin bireysel belleğinin zenginliğine ve otoritelerin kabulüne dayanan bilinç dışı bir şekilde bilgiye ulaşılr. Bu farklılıkla birlikte, Helmholtz'un bu tasnifinde her iki bilim türünün de *tümevarımı* kullandığı varsayılır. Bu nedenle Gadamer, Helmholtz'un insan bilimlerinin araştırma yöntemini ortaya koymaya çalışırken bile, Mill'in tümevarımcı görüşlerine sığındığını belirtir (Gadamer, 1979, s. 116-117).

Gadamer'in insan bilimlerinin araştırma yöntemiyle ilgili olarak görüşlerine başvurduğu bir diğer kişi, Helmholtz'la aynı yüzyılda yaşamış olan Alman tarihçi Johann Gustav Droysen'dir. Gadamer'e göre Droysen'in tarihi derinlemesine anlayan bir düşünce tarzının, insan bilimlerinin ilerlemesine imkân hazırlayacak bir çekim merkezi olabileceğine dair umudu, insan bilimlerinin de “eşit ölçüde özerk ve kendi kendine yeterli bir bilimler grubu olarak sağlam şekilde tesis edilmesi gerektiği” fikrinden kaynaklanır. İnsan bilimlerinin özerk bir bilim olması için çaba gösterenlerden biri de Alman filozof Wilhelm Dilthey'dir (1833-1911). Ne var ki Gadamer, Dilthey'i, insan bilimlerinin metodolojik özerkliğini savunurken bile, Mill'in fikirlerinin derin etkilerine maruz kalarak, doğa bilimlerinin nesnel modelini insan bilimlerine uyarlamakla eleştirir (Gadamer, 2008, s. 7-9).

Gadamer'e göre Dilthey, bir yandan tarihsel olayları bugünün bakış açısıyla değil kendi koşulları içinde *anlamak* gerektiğini ancak bu şekilde *anlamanın* nesnel olabileceğini iddia ederken, diğer yandan tarihsel koşullar tarafından belirlenmiş insanın bu *anlamayı* gerçekleştirirken kendi tarihsel koşullarından kopabileceğini ve kendi ön yargılarından sıyrılabileceğini varsayarak çelişkiye düşmektedir (Gadamer, 1979, s. 120). Oysa Gadamer'e göre tarih insana ait değildir; tersine insan tarihe ait bir varlıktır. İnsan, her şeyden önce, tarihsel bir gerçeklik olarak bir aile, toplum ve devlet içinde büyür. Bu esnada insan bilinci

tarihsel koşulların etkileriyle şekillenir ve doğal olarak bazı önyargılara sahip olur. Bu önyargılar olmadan insanın bir şeyi anlaması mümkün değildir. (Gadamer, 2009, s. 12-20). Önyargılar, hakikati tahrif eden negatif unsurlar olmaktan ziyade bir şeyi anlamaya olanak veren insan varoluşunun asli unsurlarıdır (Gadamer, 2002, s. 65-66). Fakat önyargıların bir şeyi anlamaya olanak tanınması için, insanın kendi önyargılarının bilincinde olması ve anlamaya çalıştığı şeye kulak vermesi gerekir. Daha açık bir ifadeyle insan içinde doğup büyüdüğü *geleneğin* onda bıraktıkları önyargılarının farkına varırsa ve bu farkındalıkla anlamak istediği şeye (henüz kendisine yabancı olana) kulak verirse, o zaman anlamaya çalıştığı şey tıpkı bir özne gibi onunla konuşur ve ona bir şeyler söyler. Kişinin *önyarguları* ile *anlamaya çalıştığı şey* arasındaki diyalektik hareketler, onu yeni anlamlara götürür. Böylelikle, kişi eski önyargılarının bir kısmını terkedere yeni fikirlere ulaşır. *Önyargılar* ile *anlaşılacak istenen şeyler* arasındaki diyalektik hareketler (hermenötik daire) devam ettikçe, bu yeni fikirler de eskimeye başlar ve zamanla bunlar da terk edilerek daha başka yeni fikirlere, anlamlara varılır (Gadamer, 1979, s.148-152).

Görüldüğü üzere Gadamer'in düşüncesinde, insanın bir şeyi *anlaması* onun kendi önyargıları ile mümkün olduğu için anlamamanın kendisi *nesnel* olamaz. İşte Dilthey ile Gadamer'in ayrıştırdıkları nokta tam olarak burasıdır. Dilthey, insan bilimlerinin konuları olan tekil olguları *nesnel* bir şekilde *anlamamanın* mümkün olduğunu ileri sürerken; Gadamer, etkin tarihsel bilinç ve ön yargılar nedeniyle, anlamamanın kendisinin objektif olmadığını savunur. Buradan hareketle Gadamer, doğa bilimlerinin nesnel yönteminin, insan bilimlerine uygulanamayacağı sonucuna varır. O hâlde insana, topluma ve tarihe ilişkin tekil olguları kendine konu edinen ve onları anlamayı amaçlayan insan bilimlerinin nasıl bir yöntemi olmalıdır?

Gadamer, bu soruya net bir cevap vermemekle birlikte ona göre insan bilimleri, daha çok tarihsel izler taşıyan geleneğe ve sanata ilişkin tecrübelerle ilgilenir, bu tür durumlarda ise iş başında olan şey, *hermenötiktir* yani uzak, yabancı olan şeyi kendine yakın ve aşına kılmaktır (Gadamer, 1977, s. 21-27). Onun felsefi hermenötitiği de insan bilimlerinde kullanılmak üzere oluşturulmuş bir yöntem olmaktan ziyade (Gadamer, 2010, s. 200) insanın anlama, yorumlama ve uygulama faaliyetinin birbirine ayrılmaz şekilde bağlı olduğunu vurgulayan (Gadamer, 1975, s. 274-275) ve bu süreçlerde kişinin kendisine yönelen (Gadamer, 1979, s. 106) bir yaklaşımdır. Dolayısıyla Gadamer, kendi felsefi hermenötitiğini insan bilimlerinin bir yöntemi olarak sunmamakla birlikte, onun yaklaşımı insanın tekil olguları öznel bir şekilde nasıl anladığı ve yorumladığına dair felsefi bir bakış sunar.

Gadamer'in felsefi hermenötiğinde önem arz eden bir diğer konu, onun eğitim anlayışına da kaynaklık eden *Bildung* (oluşum) kavramına dair görüşleridir. Gadamer'e göre *Bildung*, eğitim kavramını da kapsayan insanın bir iç şekil verme ve gelişme sürecinden doğan *sürekli bir oluşumdur*. Bu çerçevede, *Bildung*'un genel karakteristiği, insanın *kendini öteki olana açık tutmasıdır*. İnsan kendini öteki olana açmak suretiyle *kendinden uzaklaşır* fakat sonra olgunlaşmış olarak *kendine döner*. Dolayısıyla *Bildung* insanın hem *kendinden uzaklaşmasını* hem de *kendine varışını* içerir. İnsan kendine vardığında artık *kendini daha iyi anlar*. Kendini anlamak ise kendini eğitmenin başlangıç noktasıdır. Başka bir ifadeyle *Bildung*, insanın öteki olanlardan öğrendikleriyle kendine dönerek kendini anlamasını ve böylelikle kendine şekil vererek kendini eğitmesini ifade eder. Bu anlamıyla *Bildung*, taklit edilen bir davranış tarzı değil, kişinin bizzat kendisinin sürekli olarak inşa ettiği bir kendine şekil vermedir (Gadamer, 2008, s. 12-23).

Gadamer'e göre bu kendini şekillendirmede kişinin öteki insanlarla yaşadığı *diyalektik tecrübeler* oldukça önem arz eder. Diyalektik tecrübeler, iki farklı öznenin -kişinin kendisi ve ötekinin- karşılıklı olarak birbirine kulak verme, konuşma ve anlaşmasından doğan tecrübelerdir. İnsan, ancak bu diyalektik tecrübeler yoluyla öğrenebilir. Fakat bu öğrenme sürecinde, kendisiyle etkileşim kurulan, çoğu zaman da eğitimci olarak nitelendirilen bu kişiler (anne-baba, öğretmen vb.) hakiki eğitimciler olmayıp bu sürece mütevazî rolleriyle sadece katılırlar. Bu süreçte *asıl eğitimci, kişinin kendisidir ve eğitim aslında bir öz eğitimidir* (self-education). Öz eğitim ise formal eğitimle sınırlı olmayıp doğumdan ölüme kadar devam eder. Bu noktada Gadamer formal-informal eğitim karşılaştırması yaparak tavrını *informal* eğitimden yana koyar. Bu tavrını temellendirmek için de yabancı dil öğrenme sürecini örnek verir. Yabancı dil öğrenme sürecinde planlı-programlı prosedürlerden ziyade ucu açık diyalogların daha yararlı olduğunu belirtir. Buradan hareketle insanın öz eğitiminde de formal programlardan ziyade informal olarak gerçekleşen diyalektik tecrübelerin daha etkili olduğunu vurgular (Gadamer, 2001, s. 529-537).

Gadamer'in insanın eğitime dair beyan ettiği bu fikirler, insanın din eğitimi faaliyeti için de söylenebilir mi? Bununla birlikte onun yukarıda insan bilimlerine yönelttiği objektiflik eleştirisi bir disiplin olarak Din Eğitimi'ni de kapsar mı? Bu ve benzeri soruların yanıtlarına ulaşmak için ilk olarak *bir faaliyet olarak din eğitimi ve bir disiplin olarak Din Eğitimi* ifadelerine açıklık getirilecek, daha sonra bunlar Gadamer'in bakış açısıyla yorumlanacaktır.

## Bir Faaliyet ve Disiplin Olarak Din Eğitimi

Literatürde din eğitimi kavramı birbirinden farklı iki anlama işaret eder. Birincisi, din eğitimi faaliyeti, ikincisi ise Din Eğitimi disiplini (Aydın, 2017, s. 87). Bir faaliyet olarak din eğitimi, “bireyin dinî davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri süreci” (Tosun, 2005, s. 29), bir disiplin olarak Din Eğitimi ise bu süreci “geçmiş, bugün ve geleceği ile, bilimsel metotları kullanarak, betimlemeye, açıklamaya ve kontrol altına almaya çalışan bilimsel disiplin” (Tosun, 2005, s. 34) şeklinde tanımlanmaktadır.

Bu tanımlardan hareketle *bir faaliyet olarak din eğitimi* denildiğinde bu kavramın içerisine hem formal hem de informal olarak gerçekleştirilen her türlü din eğitimi faaliyeti girmektedir. Formal din eğitimi söz konusu olduğunda ise dinin örgün ve yaygın eğitim kurumlarında öğretimi konusu gündeme gelmektedir. Ülkemizde bu faaliyetin ismi, tanımı ve amacı konusunda çeşitli görüşlerin olduğu görülmektedir. Özellikle bu faaliyetin bir *din öğretimi* mi yoksa bir *din eğitimi* mi olduğu tartışması vardır. Bu tartışmanın içeriği *öğretim* ve *eğitim* kavramlarıyla doğrudan ilişkili olduğundan ilk önce bu kavramlarla ilgili yapılan açıklamalara, sonra da *din öğretimi* ve *din eğitimi* kavramlarına verilen anlamlara bakmak gerekir.

Hilmi Ziya Ülken’e göre *öğretim* kafayı teşkil etmekte, *eğitim* ise ruhu ve karakteri yapmaktadır. Öğretim bilgiyi, eğitim ise değerleri vermektedir. Öğretim hızını bilgi ve teknikteki değişimlerden alırken, eğitim hızını geçmişten ve gelenekten almaktadır. Eğitim, gelecek için yetişen insanın kişiliğini ve karakterini buradan çıkarmalıdır (Ülken, 2013, s. 11-13). Bu görüşte öğretim ve eğitim birbirini tamamlayan iki süreç olarak görülmekle beraber öğretimin daha çok kafaya, eğitimin ise daha çok kişilik ve karaktere ilişkin bir husus olduğu açıktır. Benzer bir görüş Necati Öner tarafından da dile getirilmiştir. Öner’e göre öğretimin amacı var olana ilişkin doğru bilgi vermektir, eğitimin amacı ise tutum kazandırmaktır. Bu nedenle, öğretimde objektiflik, eğitimde ise subjektiflik hâkim olmalıdır (Öner, 1995, s.193-195).

Ülkemizde *öğretim* ve *eğitim* kavramları arasında yapılan bu ayrımın *din öğretimi* ve *din eğitimi* kavramlarının tanımlanmasına etki ettiği görülmektedir. Örneğin Halis Ayhan öğretim ve eğitim arasındaki bu ayrımı din konusuna uyarlayarak *din öğretimini* ve *din eğitimi*ni şöyle tanımlamıştır:

“Din öğretimi denilince dinin itikad, ibâdet, muamelât ve ahlâk konularının neler olduğunu bilmek, yeri gelince hatırlayarak söylemek; helâl, haram, farz, vacip ve sünnet hakkında dinin hangi kuralları koyduğunu öğretmek akla gelir. Dinin öğrettiği konulara inanmak, kabul etmek, o şekilde yaşamak, emirlerine uymak, yasaklarından kaçınmak sûretiyle davranışları ona göre tanzim etmek için yapılan çalışmaya ise din eğitimi denilir” (Ayhan, 1997, s. 56-57).

Görüldüğü üzere Ayhan, burada din öğretimini *din hakkında bilgi verme*, din eğitimi ise *dine dair öğretilen kurallara inanmak ve bunlara uygun şekilde yaşamak* şeklinde açıklamıştır. Din öğretimi ve din eğitimi arasında yapılan bu ayrıma uygun bir görüş de Recep Kılıç tarafından ifade edilmiştir. Kılıç’a göre din öğretiminin öncelikli gayesi insanı dindar yapmak değildir, bunun yerine din konusunda nasıl bir tutum takınacağına bilinçli olarak kişinin kendisinin karar vermesini mümkün kılmaktır (Kılıç, 1999, s. 211). Bu görüşle paralellik arz eden bir yaklaşım da Mualla Selçuk tarafından dile getirilmiştir. Selçuk, “Nasıl bir din öğretimi öğrencinin zihin eğitimine katkıda bulunabilir, onun zihinsel yeteneklerini geliştirebilir?” (Selçuk, 2000, s. 13) sorusuna yanıt ararken din öğretime dair yaklaşımını şöyle ifade etmektedir: “öğrencinin bilincinin gelişmesini sağlayacak koşulları oluşturmak ve öğrenciye, hayatın problemlerini çözebilmesinde yardımcı olacak yolları göstermek” (Selçuk, 2000, s. 19).

Fark edildiği gibi buraya kadar ki din öğretimi tanımlarında onun *din hakkında bilgilendirmek ve bilinçlendirmek* olduğu görüşü öne çıkmaktadır. Fakat Cemal Tosun, bu tanımlamaya kaynaklık eden öğretim ve eğitim anlayışını eleştirmekte, din öğretiminin dine dair kuru bir bilgilendirme olmadığı görüşünü savunmaktadır. Ona göre Eğitim Bilimi açısından öğretim ve eğitim kavramlarına bakıldığında her ikisinde de ortak olan husus, “insanda bir davranış gelişmesi ve değişmesi meydana getirmek üzere yapılan etkileşim”dir. Bu ortak hususla beraber aralarındaki temel farklardan birisi, eğitimin planlı ve plansız tüm etkileşimleri içermesi, öğretimin ise eğitimin planlı ve programlı şekli olmasıdır. Tosun, buradan hareketle *din öğretimini* şöyle tanımlamaktadır: “Din öğretimi de, okulda planlı, programlı, amaçlı, dizgeli bir şekilde bireylerin din öğrenmelerine, yani dinle ilgili kalıcı izli davranış geliştirmelerine kılavuzluk etmek üzere yaşanan süreci anlatmaktadır.” Kısaca ona göre din öğretimi, “okulda gerçekleştirilen ‘din eğitimi’dir” (Tosun, 2005, s. 26-27).

Tosun’un din öğretimi ve din eğitimi kavramlarına dair yapmış olduğu bu açıklamaların bir benzerini Muhammet Şevki Aydın da yapmaktadır. Tosun gibi Aydın da bu iki kavram arasında keskin bir ayrım yapmanın doğru olmadığı ka-

naatindedir. Fakat Tosun, din öğretimini okulda gerçekleştirilen din eğitimi şeklinde tanımlayarak onu örgün din eğitimi ile sınırlarken; Aydın, din öğretimini formal olarak gerçekleştirilen her türlü din eğitimi şeklinde açıklayarak onun kapsam alanını yaygın din eğitimi de kapsayacak şekilde genişletmektedir. Aydın'a göre hem okullarda hem de çeşitli kurumlarda formal olarak gerçekleştirilen her türlü din eğitimi faaliyeti, din öğretimidir (Aydın, 2017, s. 96-97).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı gibi ülkemizde *din öğretimi* konusunda iki görüş bulunmaktadır. Birinci görüşe göre din öğretimi, din hakkında bilgi vermeyi; din eğitimi ise insanın dinle ilgili bilgilenmesini içermekle beraber dine uygun yaşamasını ifade eder. İkinci görüşe göre din öğretimi, din eğitiminin planlı ve programlı şeklidir. Din öğretimine dair ister birinci görüş isterse de ikinci görüş kabul edilsin, her iki görüşte de din öğretimi, din eğitiminin kapsamı içerisinde. Bu çerçevede din eğitimi, insanın hem planlı hem de plansız, dine dair tüm öğrenmelerini, anlamalarını ve tecrübelerini içerir. O hâlde bir faaliyet olarak *din eğitimi*, *insanın dini öğrenme, anlama ve tecrübe etme süreci* şeklinde tanımlanabilir.

Görüldüğü üzere bu sürecin içerisine dinî bilgileri bireylere aktarmak (din öğretimi) girdiği gibi, bu bilgilerin bireysel olarak özümsemekle tecrübe edilmesine yönelik çabalar da girer. Uygulamaya dönük bu faaliyetlerin hepsine *din eğitimi*, bu faaliyetleri kendisine konu edinerek inceleyen araştırma alanına da *Din Eğitimi disiplini* denilir (Bilgin, 1988, s. 27-32). Başka bir ifadeyle Din Eğitimi disiplini, din ve insan hakkında araştırmalar yapar, bu araştırma sonuçlarını kime, niçin, nasıl aktaracağına dair teoriler geliştirir ve bunları pratik olarak uygular (Altaş ve Arıcı, 2012, s. 61). Böylelikle insanların kutsalla olan ilişkilerini derinleştirmeye ve güçlendirmeye yönelik katkılar sunar.

### **Din Eğitimi Faaliyeti Bir Öz Eğitim Olabilir mi?**

Bir faaliyet olarak din eğitimi, her ne kadar insanın bir *dini* öğrenme, anlama ve tecrübe etme süreci olsa da insanın eğitimine yönelik kimi anlayışlar nisbeten spesifik olan bu eğitim türüne de teşmil edilebilir. Burada *din eğitimi faaliyeti* Gadamer'in eğitime yönelik bakış açısıyla ele alınacak ve din eğitiminin bir öz eğitim olabilme imkanından söz edilecektir. Daha önce belirtildiği gibi Gadamer'e göre eğitim, insanın kendine dönerek *olmasını* içeren bir öz eğitimidir. Bu öz eğitimde hakiki eğitimci kişinin kendisidir. Kendini eğitime ise en iyi şekilde *öteki olanlarla yaşanan informal diyalektik tecrübeler yoluyla gerçekleşir*. Zira bu tecrübelerde kişi, kendi zayıf ve güçlü yönlerini görerek kendini daha iyi



tanıma imkânı bulur ve kendini eğitime yolunda mesafe kat eder. Bu manada insanın kendini eğitime görevi, başka kişi ve kurumlara bırakılamaz, kişinin bizzat kendisinin bunu yapması gerekir. Öz eğitim kişinin kendisi ile başlamakla birlikte öteki insanlarla kurduğu yakın ilişkilerle beslenir. Burada önemli olan husus, bu ilişkilerin insanın özgürce davranmasına imkân verecek şekilde informal olarak gerçekleşmesidir. İnsanın özgürlüğünü nisbeten kısıtlayan ve onun kendi tecrübelerine yer vermeyen *formal* eğitim, insanı her zaman daha eğitilmiş yapmaz (Gadamer, 2001, s. 529-537).

Gadamer'in eğitimi daima *oluşu* içeren bir öz eğitim olarak tanımlaması, din eğitimi için ne ifade etmektedir? Din eğitimi için bu görüşlerden devşirebileceğimiz işlevsel bakış açıları var mıdır? Bu ve benzeri sorulara cevap bulabilmek için (İslam özelinde) din eğitimi anlayışının geçmişten günümüze doğru nasıl bir seyir izlediğine bakmak gerekir.

Yurdagül Mehmedoğlu'na göre İslam'ın ilk yıllarından bugüne doğru dini anlama tarzımızın değişimine bağlı olarak din eğitimi anlama ve anlamlandırma tarzımız da değişime uğramıştır. Eskiden, dini anlamak, varoluşsal ve tarihsel bir durumu anlamak iken, günümüzde dilsel, kavramsal ve metafizik meseleler dizisini anlamaya dönüşmüştür. Daha açık bir ifadeyle Hz. Muhammed'in yaşadığı zamanda, dini anlamak, inmekte olan Kur'an'ı ve herkesin gözü önünde yaşayan Hz. Muhammed'i anlamak iken, günümüzde bir metin olarak Kur'an'ı ve Sünnet'i anlamaya doğru evrilmiştir. Böylelikle dini anlama tarzında meydana gelen bu değişim, din eğitimi anlayışını da doğrudan etkilemiştir. Bu etkileşim çerçevesinde, Hz. Muhammed'in hayatta olduğu zaman diliminde, din eğitimi, "risaletin birebir gözlenmesi, tasdiki, yaşam biçimine çevrilmesi olarak söze dökülebileceğimiz varoluşsal bir 'olma'yı, 'anlama'yı içine alıyordu." Oysa günümüzde din eğitimi anlayışı, yalnızca "öğretilebilir-aktarılabılır olanın meşruiyetine" dayanan bilimsel ve nesnel bilgileri ifade etme tutumuna indirgenmiştir. Dolayısıyla bugünkü din eğitimi anlayışı, İslam dinin kendine mahsus ontolojik ve epistemolojik düzleminden hayli uzaklaşarak pozitivist bir bakış açısıyla "bilimsel-nesnel bilgileri", "öğretim" yoluyla insanlara aktarmaya dönüşmüştür. Diğer bir ifadeyle, geçmişte dini kavrama çabalarında içkin olarak bir "bilme" ve "öğrenme" söz konusu iken hâlihazırdaki din eğitimi anlayışı, "bilimsel-nesnel bilgi" ve "öğretim" kısır döngüsüne mahkûm edilmiştir (Mehmedoğlu, 2018b, s. 1-4).

Buradan hareketle İslam'ın ilk zamanlarındaki din eğitimi faaliyetinin mahiyetine bakıldığında, o dönemdeki durumla Gadamer'in eğitimle ilgili dikkat

çektığı hususlar arasında önemli örtüşmeler olduğu görülmektedir. O dönemdeki din eğitimi faaliyetinin, esas olarak *bilmeyi, öğrenmeyi ve olmayı içeren ve insanın informal diyalektik tecrübeleriyle gelişen bir süreci barındırdığı* söylenebilir. O halde din eğitimi, geçmişte olduğu gibi bugün de bir öz eğitim olabilir. Bu noktada alanyazındaki *bilimsel-nesnel bilgi ve öğretim* odaklı dil ve söylemin esnetilerek *tecrübe ederek bilmeyi, öğrenmeyi ve olmayı* önceleyen bir dil ve söylemin geliştirilmesi önerilebilir. Sonuç olarak geçmişten günümüze doğru geldikçe aslından uzaklaşan İslam din eğitiminin, *şimdi ve burada* olan insanın *olmasını* önceleyen bir öz eğitim olabilmesi mümkündür.

### **Din Eğitimi Disiplininin Bilimler Arasındaki Konumu**

Daha önce belirtildiği gibi *bir disiplin olarak Din Eğitimi*, din ve insanın eğitimi hakkında araştırmalar yapar, bu araştırma sonuçlarının insanlara nasıl aktarılacağıyla ilgili teoriler geliştirir ve bunları pratik olarak uygular (Altaş ve Arıcı, 2012, s. 61). Burada Din Eğitimi disiplininin bilimler arasındaki konumu Gadameryan bir bakışla ele alınacaktır. Bu çerçevede Gadamer'in insan bilimleri ile ilgili görüşlerinin, ülkemizde tanımlanan şekliyle Din Eğitimi disiplini için geçerli olup olmadığı sorgulanacaktır. Bu bağlamda Din Eğitimi disiplininin, insan bilimleri arasında kabul edilip edilmeyeceği ve bunun ne gibi sonuçları olacağı tartışılacaktır.

Bu tartışmanın anlamlı olarak yürütülebilmesi için, Gadamer'in dine dair görüşlerine yer vermek gerekir. Gadamer, ilk olarak insanlığın dine ihtiyaç duyup duymadığı sorununu irdeler. Aydınlanma düşüncesinin etkisiyle bilimsel ve teknolojik olarak ilerleyen çağdaş medeniyetin bu soruna yaklaşımı, anti teolojiktir yani insanlığın dine ihtiyaç duymadığı yönündedir. Ona göre modernitenin bilime olan inancı, kurumsal Hıristiyanlığa olan muhalefetinin de ötesine geçmiş ve imana karşı bir duruşa uzanmıştır. Oysa günümüz dünyasına dair yapılan gözlemler, bilim çağında bile dinî enerjilerin yaşamda etkisini sürdürdüğünü göstermektedir. O hâlde durum sanıldığından daha komplekstir. Bu noktada Gadamer, Aydınlanma düşüncesinin her şeyin tecrübe edilebilir (test edilebilir) ölçüde sübjektifliğin ötesine geçtiği ve objektifliği yakaladığı anlayışını eleştirmektedir. Ona göre, bu anlayışın sübjektifliği sadece duygu kavramına özgü kılması ve bu kavramı da belirsiz bir şekilde çerçevelemesi, bizzat yaşanan tecrübenin gerçekliğini bozar. Modernitenin bu sübjektiflik anlayışı, dini, bütünüyle iman edilen şeyin kesin olup olmadığı meselesine indirgemektedir. Oysa

iman kavramının dinî anlamı, modern Kartezyen bilim tarafından ölçülemez (Gadamer, 1999, s. 119-126).

Bu çerçevede Gadamer, Aydınlanma düşüncesinin dine, imana tek yönlü ve ideolojik yaklaştığını belirtmektedir. Bu düşüncenin dinin bireysel ve sosyal etkilerini görmezden geldiği ve onun dünyanın mevcut problemlerine karşı verdiği cevapları önemsemediğini vurgulamaktadır. O hâlde ne yapmak gerekir? Salt deneye ve gözleme dayalı araştırmanın dini fenomenleri anlayabilme iddiasından vazgeçmek gerekir. Zira böylesi fenomenler, daima ve sadece onların sosyal etkileri aracılığıyla gözlemlenemez. Ona göre bu durum bizi, *iman* ve *bilgi* arasındaki kavramsal karşıtlığın gerisindeki bir karşıtlığa, *mit* (*mythos*) ve *us* (*logos*) arasındaki eski karşıtlığa gitmeye davet etmektedir. Mit kavramı kutsal olanla ilgili olup onun bir hikâyesini söyler. Şüphesiz kutsala dair birçok hikâye var ve mit, onlardan sadece biridir. Mit ile us arasında bir gerilimin olduğu açıktır. Mit, daima sadece inanılır bir şeydir, hakikatin kendisi değildir. Fakat bir mitin sahip olduğu inanılabilirliğin türü, sadece kesinliğin eksik oluşu ihtimali değildir. Mit, hakikatin çok çeşitli görünümünden sadece bir tanesidir ve o kendi zenginliklerini hakikatin görkeminden alır. Bu bağlamda hakikat, hikâyenin kendisi değildir fakat hikâyeler hakikatten ortaya çıkar. Bu hikâyeler çok çeşitli şekillerde söylenebilir ve her zaman onaylanmaya muhtaç değildir. Bu argümanlardan hareketle Gadamer, imanın mitle ilgili olduğunu, mitin ise bilimin objektivist bakış açısıyla değerlendirilmemesi gerektiğini belirtmektedir (Gadamer, 1999, s. 123-127).

Görüldüğü kadarıyla Gadamer dini, kesinliğinin bilim tarafından onaylanmaya gerek olmadığı mite ilişkin bir husus olarak ele almaktadır. Başka bir ifadeyle ona göre din, Aydınlanma düşüncesinin kanıta ve ölçmeye dayalı bakış açısıyla değerlendirilemez. Onun bu görüşlerinden hareketle insanın kutsalla ilişkisini kendine konu edinen Din Eğitimi disiplininin de pozitivist ve objektivist bir bakış açısıyla ele alınmaması gerektiğini söylemek mümkündür. Peki bu durumda Din Eğitimi disiplini bilimler arasında nerede konumlandırılmalıdır? Bu soruya cevap aramadan önce bilimlerin tasnifine dair birkaç hususu belirtmek gerekir.

Dilthey'in XIX. yüzyılın ikinci yarısında bilimleri, *doğa* (*Naturwissenschaft*) ve insan *bilimleri* (*Geisteswissenschaften*)<sup>2</sup> olarak tasnif etmesi, bilimler tasnifinde önemli bir kırılma noktası olarak kabul edilir. Bu tasnife göre insan

2 Kıta Avrupası'nda ve özellikle Almanya'da insan bilimleri (*Geisteswissenschaften*) felsefesi yapanlar bu bilim için *beşerî bilimler*, *tarih bilimleri*, *tin bilimleri*, *hermeneutik bilimler* ve nihayet *kültür bilimleri* ifadelerini kullanmaktadır. Buna karşılık Anglo-Amerikan ağırlıklı doğa bilimi felsefesi yapanlar ise insan bilimleri (*Geisteswissenschaften*) için *sosyal bilimler* ifadesini kullanmaktadır (Özlem, 2013, s.20). Bunlara ilaveten insan bilimleri için az da olsa *mânevi ilimler* ifadesini kullananlar da bulunmaktadır. Bkz. Birand, 1960.

bilimleri, doğa bilimlerinden ayrı ve bağımsız bir bilim olarak insanlık ve tarih dünyasının bütününi kuşatır. İnsan bilimlerinin konu alanı insan ve tarihe dair tüm gerçekliklerdir (Dilthey, 2012, s. 11-25). Kâmiran Birand'ın deyişiyle insan bilimlerine “bir yandan, insanlık hayatının, topluluk, hukuk, âdet, eğitim, hukuk, ekonomi, teknik gibi kurumlar içindeki düzenlenmesi; öte yandan, dünyanın din, sanat, mitos gibi oluşumlar içindeki yorumlanması” konu olmuştur (Birand, 1960, s. 1). Görüldüğü üzere insan bilimlerinin konu alanı oldukça geniş olup dinden sanata, eğitimden hukuka kadar birçok oluşumu içermektedir.

Dilthey'den bu yana hermenötik gelenekte bilimler, doğa bilimleri ve insan bilimleri olmak üzere genellikle ikiye ayrılarak tasnif edilir (Özlem, 2013, s. 15-23).<sup>3</sup> Felsefi hermenötiğin öncüsü Gadamer, her ne kadar Dilthey'i doğa bilimlerinin objektivist bilimsel yöntem anlayışını insan bilimlerine uyarladığı için eleştirse de (Gadamer, 1975, s. 8-9) kendi yaptığı bilimler tasnifi onun-kiyle benzerlik gösterir (Gadamer, 1976, s. 39-40). Daha önce de belirtildiği gibi Gadamer'e göre insan bilimlerinde amaç, insana, topluma ve tarihe dair fenomenleri kendi biricikliği ve somutluğu içinde *anlamaktır* (Gadamer, 2008, s. 3-5). Anlamanın ön şartı ise kişinin kendisiyle beraber getirdiği *ön yargıların* olmasıdır. Kişi, bu ön yargıları ve içinde yaşadığı dünyadan etkilenmiş *tarihsel bilinci* olmaksızın bir şeyi anlaması mümkün değildir (Gadamer, 2009, s. 12-20). O hâlde Gadamer'in düşüncesinde insan bilimlerinde tam anlamıyla bir objektivizmden söz etmek olası değildir.

Dilthey'in bilimler tasnifi ve Gadamer'in insan bilimleriyle ilgili fikirlerini göz önünde bulundurarak soracak olursak, acaba bir disiplin olarak Din Eğitimi, insan bilimleri arasında sayılabilir mi? Bu soruya cevap verebilmek için ilk olarak Din Eğitimi'nin bilimler arasındaki konumuna dair mevcut görüşlere bakmak gerekir. Literatürde bu konuyla ilgili olarak farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Tosun, yaygın olarak dört görüşün olduğunu belirtmektedir: 1. Din Eğitimi'ni, ilahiyat bilimleri arasında görenler, 2. Din Eğitimi'ni, eğitim bilimleri arasında görenler, 3. Din Eğitimi'ni, din bilimleri arasında görenler, 4. Din Eğitimi'ni, bağımsız ve disiplinler arası olarak görenler. Sonuncu görüş, Din Eğitimi'nin bilimler arasındaki konumuyla ilgili olarak öne sürülen en güçlü tezdır. Tosun'a göre bu tezi savunanların temel argümanı şöyledir: “Disiplinlerarası çalışma bir bilimsel anlayıştır. Bir bilimin diğer bilimlerle yardımlaşması o bilimin bağımsızlığına zarar vermez. Aynı şekilde disiplinler arası çalışma ve

3 Bir diğer görüşe göre *bilim* ile *felsefenin* 1750-1850 yılları arasında radikal bir şekilde birbirlerinden ayrılmalardan sonra bilimler; üçlü bir şekilde sınıflandırılır: *Doğa bilimleri, beşeri bilimler ve sosyal bilimler*. Bu görüşe göre sosyal bilimler, doğa bilimleri ile beşeri bilimler arasında ara bir konumdadır. Bkz. Wallerstein, 2003.

yardımlaşma o bilimin, yardım aldığı bilimlerin bir alt disiplini olarak görülmesini de gerektirmez” (Tosun, 2005, s. 44-61).

Görüldüğü kadarıyla Din Eğitimi'nin bilimler arasındaki konumuna dair genel kanaat, onun *disiplinler arası özelliği olan bağımsız bir disiplin* olarak görülmesi gerektiğidir. Din Eğitimi disiplinini bu şekilde gören anlayışa göre, Din Eğitimi başta ilahiyat ve eğitim bilimleri olmak üzere din bilimlerinden (Din Psikolojisi, Din Sosyolojisi, Din Felsefesi, Din Fenomenolojisi, Dinler Tarihi) ve diğer bilimlerden (Antropoloji, Sosyoloji, Psikoloji, Felsefe, İletişim) yararlanmalı ve onlarla iş birliği hâlinde olmalıdır. Bunlara ek olarak, gerektiğinde fen ve tabiat bilimlerinden de yararlanmalıdır (Tosun, 2005, s. 61-65).

Bu görüşlerden hareketle Din Eğitimi'nin diğer disiplinlerden yararlanmakla birlikte esas olarak iki alandan beslendiği söylenebilir. Bunlar *ilahiyat ve eğitim bilimleri* alanıdır. Bununla birlikte yukarıda insan bilimlerinin, dinden sanata eğitimden hukuka kadar insana ve tarihe dair her türlü gerçekliği kendine konu ettiği belirtildi. Tüm bu hususlar göz önünde bulundurulduğunda, Din Eğitimi'ni insan bilimlerinin üst şemsiyesi altında kabul etmek mümkündür. Peki Din Eğitimi disiplini, insan bilimlerinden kabul edildiğinde Gadamer'in bu bilimlere yönelik eleştirileri, bu disiplin için de geçerli olacak mıdır? Daha önce de belirtildiği gibi Gadamer'e göre insan bilimlerinin XIX. yüzyıldaki gelişimine bütünüyle doğa bilimleri hâkim olmuştur. Özellikle doğa bilimlerinin objektivizme dayanan bilimsel yöntem anlayışı insan bilimlerinin kendi üzerinde düşünme ve kendi araştırma metodlarını inşa etme girişimleri üzerinde etkili olmuştur (Gadamer, 2008, s. 3). Bu eleştiri Din Eğitimi disiplini için de yapılabilir mi?

Ülkemiz açısından cevaplamak gerekirse günümüz din eğitimi kitapları incelendiğinde, doğa bilimlerinin bilimsel yöntem anlayışının etkilerine rastlamak mümkündür. Söz gelimi, ülkemizde gerek akademik gerekse din eğitimi ve öğretimine yönelik olarak hazırlanan bazı eserlerde objektif ve bilimsel olma kaygısının kullanılan dile yansıdığı görülebilir. Birkaç örnek vermek gerekirse Yavuz, din eğitimi disiplinini şöyle tanımlamıştır: “Din Eğitimi objektif ve sistematik bir biçimde dinî terbiye olaylarını araştıran, anlamaya, açıklamaya, yorumlamaya ve değerlendirmelerden sentezlere ulaşmaya çalışan bir ilimdir” (Yavuz, 1998, s. 54). Tosun ise, Din Eğitimi disiplinini “bireyin dinî davranışlarında kendi yaşantıları vasıtasıyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme denemeleri sürecini geçmişi, bugünü ve geleceği ile bilimsel metodları kullanarak, betimlemeye, açıklamaya ve kontrol altına almaya çalışan bilimsel

disiplindir” şeklinde tanımlamıştır (Tosun, 2005, s. 34). İlahiyat gibi metafizik bir alandan beslenen ve insanın ahlak ve değerler doğrultusunda eğitimine önem veren bir disiplinin tanımlanmasında *objektivizme* ve *bilimselliğe* yapılan bu vurguyu, Gadamer’in bakış açısıyla yorumlayacak olursak, bu durum doğa bilimlerinin bilimsel-nesnel yöntem anlayışının Din Eğitimi disiplinine etkileri olarak okunabilir.

Sonuç olarak bütün bu hususları göz önünde bulundurarak şunu söylemek mümkündür: Günümüzde bazı din eğitimcileri, Din Eğitimi disiplinini bilimler arasında konumlandırırken onu disiplinler arası bir çalışma alanı olarak kabul etmekle beraber onu temellendirirken *objektifliğe* ve *bilimselliğe* vurgu yapmaktadırlar. Oysa Din Eğitimi disiplini, hem dine hem de insana dair gerçeklikleri konu alan bir disiplindir. Bu disiplinde *objektivizm* ve *bilimsellik* vurgusu yapmak, Gadameryan bir bakışla yorumlamak gerekirse bu disiplinin araştırdığı konuların mahiyetiyle uygunluk arz etmemektedir. Zira din ve insanın eğitimi gibi konular, doğa bilimlerinin bilimsel-nesnel bakış açılarıyla anlaşılabilir. Bu konuların anlaşılması için başka perspektiflere ve araştırma yöntemlerine ihtiyaç vardır.

### **Din Eğitimi Disiplininin Araştırma Yöntemi**

Bir önceki konuda Din Eğitimi disiplininin insan bilimleri arasında kabul edilebileceğinden söz edildi. Bu çerçevede bu disiplinin araştırma yöntemi konusuna kısmen giriş yapılarak alanyazında kullanılan dilin, *objektivizmi* ve *bilimselliği* öne çıkardığı belirtildi ve bu durum eleştirildi. O halde Din Eğitimi araştırmalarında *bilimsel* olan nedir? Bu soruya cevap verebilmek için öncelikle insan bilimleri (doğa bilimcilerin deyişiyle sosyal bilimler) ifadesindeki *bilim* kelimesinden ne anlaşıldığına bakmak gerekir.

Neuman’a göre insan bilimleri veya başka bir deyişle sosyal bilimleri *bilimsel* yapan nedir sorusu iki yüz yıllık uzun bir tartışma geçmişine sahiptir. Böyle olmasına rağmen, yanıtın hâlâ açık olmadığı gözükmektedir. Bu soruya genel olarak üç yaklaşımın şemsiyesi altında cevap verildiği görülmektedir. Her bir yaklaşımın kendi felsefi dayanakları ve araştırmanın nasıl yapılacağı ile ilgili kendine özgü tutumları bulunmaktadır. Neuman, bu yaklaşımları sırasıyla *pozitivist sosyal bilim*, *yorumlayıcı sosyal bilim* ve *eleştirel sosyal bilim* olarak üçe ayırmaktadır (Neuman, 2006, s. 117-120).

Bu üç yaklaşıma geçmeden önce, Neuman’ın öncülüğünde *bilim* kavramının doğa bilimlerinden insan bilimlerine doğru geçişinin izlerini sürmekte yarar

vardır. Ona göre *bilimin* ne'liği yani anlamı değişmez değildir. En nihayetinde *bilim*, zamanla evrimleşerek gelişen bir insan yaratusıdır. Üstelik doğa bilimlerinde bile, *bilimin* ne olduğu tam olarak açık ve net değildir. Hal böyleyken Auguste Comte, Emile Durkheim, Karl Marx, John Stuart Mill ve Max Weber gibi klasik kuramcılar, toplumsal yaşamın bilim aracılığıyla incelenebileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu kuramcılar, toplumsal yaşamın bilimsel yöntemlerle ve mantıklı düşünmeyle incelendiğinde, insan ilişkileri hakkında yeni ve değerli bir bilgi türü elde edilebileceğini iddia etmişlerdir. Bu iddia kabul görmeye başladığında mesele böylesi bir bilim türü tam olarak neye benzer ve nasıl yürütülür noktasına doğru kaymaya başlamıştır. Bazıları bu noktada hemen doğa bilimlerine (örneğin Fizik, Kimya, Biyoloji) başvurup onların yöntemlerini taklit etmişlerdir. Bunlara göre doğa bilimlerinin meşruiyeti bilimsel yöntemeye dayanır, sosyal bilimlerin de meşruiyet kazanması için doğa bilimlerinin bilimsel yöntemlerini benimsemesi ve kullanması gerekir. Birçok araştırmacı bu iddiayı kabul etmiş ancak bu durum beraberinde farklı zorluklar getirmiştir. Zira insanların dünyası, doğa bilimlerinin inceleme nesnelere olan bitkiler, hayvanlar, taşlar, kayalar, yıldızlar vb. nitel olarak farklıdır. İnsanlar, yukarıda sayılan nesnelere oldukça farklı ve kendine has özellikleri olan varlıklardır. İnsanların benzersiz özelliklere sahip olmaları, onların dünyalarını incelemek için başka özel yöntemlerin gerektiği anlamına gelir (Neuman, 2006, s. 117-120).

Görüldüğü üzere *bilim* kavramı ilkin doğa bilimlerinden çıkmıştır ve onun çalışma tarzını ifade eder fakat bir süre sonra insanların dünyasını inceleyen disiplinler tarafından da kullanılmış ve zamanla bu disiplinlerin hem meşruiyet kaynağı hem de araştırma yöntemi olmaya başlamıştır.

Bu ön bilgiden sonra söz konusu üç yaklaşımın araştırma yöntemine bakacak olursak, *pozitivist sosyal bilim*, akıl ve gözleme dayanarak her şeyi açıklayabilecek büyük kuramlara ulaşmaya ve tek hakikati aramaya yönelmiştir. Bu yönelimde *nesnelliliği* ve *indirgemeyi* kutsadığı söylenir. Zira pozitivist anlayış, olguları onları çevreleyen koşullardan ayırıştırarak ele alır ve soyutlayarak nesnelleştirir. Daha sonra ise nesnelleştirdiği olguları, daha gözlenebilir ve ölçülebilir niteliklere indirger. Benzer şekilde bu anlayış, toplumsal olguları da *gözlenebilir ve ölçülebilir* değişkenler olarak algılar. Bu yaklaşıma göre toplumsal gerçeklik veya toplumsal yasalar, insanlardan bağımsız olarak evrende vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 5). Bilimsel araştırmayla hedeflenen, insan davranışıyla ilgili olarak her zaman geçerli olan neden-sonuç yasalarını keşfetmek ve belgelemektir. Bu hedefi gerçekleştirmeye çalışan *pozitivist sosyal*

*bilim* araştırmacıları, “kesin nicel verileri tercih eder ve çoğunlukla deneyler, taramalar ve istatistikler kullanır. Katı, kesin ölçütler ve ‘nesnel’ araştırma ararlar ve ölçümlerden gelen sayıları dikkatle inceleyerek hipotezleri test ederler” (Neuman, 2006, s.121-122).

*Yorumlayıcı sosyal bilim* yaklaşımına gelince, bu yaklaşım genel olarak “insanların birbirleriyle nasıl etkileşime girdiği ve geçindiğiyle ilgilenir.” Daha açık bir ifadeyle, bu yaklaşım, insanların toplumsal eylemlerini ayrıntılı gözlem yoluyla sistematik bir şekilde analiz ederek, onların kendi toplumsal dünyalarını anlamlı bir şekilde nasıl kurdukları ve sürdürdüklerine dair kanaatlere ulaşmayı hedefler. Eşdeyişle bu yaklaşımın nihai amacı, insanların duygu ve düşünce dünyalarını onlardan dinlemek, onların yaşamlarını bizzat gözlemlemek suretiyle sosyal yaşamlarında onlar için neyin anlamlı ve önemli olduğunu ortaya çıkarmaktır (Neuman, 2006, s.130-131). Bu çerçevede, epistemolojik açıdan var olan bilginin keşfedildiğini savunan pozitivist anlayışın aksine bilginin yorumlanarak oluşturulduğunu varsayar. Dünyada tek bir doğru olmadığını, onun yerine özne merkezli çoğulcu bir yaklaşımı benimser. Pozitivist anlayış tarafından değerli kabul edilen hiyerarşik, tekli toplumsal düzen yerine çeşitliliği yeğler. Toplumlarda belirleyici olanın, belli inanç ve değerlerin egemenliği olmadığını; aksine farklılık ve zıtlıkların belirleyici olduğunu savunur (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 8). Özetlemek gerekirse pozitivist anlayışa karşıt olarak bu yaklaşım, öteki insanların dünyalarına kulak vermeyi ve onları empatik bir tarzda anlamayı önceler.

*Eleştirel sosyal bilim* ise pozitivist sosyal bilimin toplumla ilgili nedensel yasaları keşfederek açıklama eğilimini ve yorumlayıcı sosyal bilimin bir durumla ilgili açıklamanın onun derinlemesine bir betimlemesi olduğu yönündeki eğilimini birleştirir. Bu yaklaşım, yorumlayıcı sosyal bilimin pozitivist sosyal bilime yönelttiği eleştirilerin çoğuna katılırken kendinden de bazı eleştiriler yöneltir ve bazı konularda yorumlayıcı sosyal bilim ile anlaşmazlığa düşer. Örnek vermek gerekirse bu yaklaşım, yorumlayıcı sosyal bilimin pozitivist sosyal bilime yönelttiği insanların duygu ve düşüncelerini ele almada başarısız olma, toplumsal bağlamı görmezden gelme ve anti-hümanist olma gibi eleştirilerine katılır. Bu eleştirilere katılmakla birlikte, ayrıca pozitivist sosyal bilimin toplumsal statükoyu savunduğuna inanır. Yorumlayıcı sosyal bilimi ise aşırı öznel ve göreci olmakla eleştirir. Bu eleştiriler çerçevesinde bu yaklaşımda araştırma yürütmenin nihai amacı, toplumsal dünyayı incelemekle birlikte aynı zamanda onu daha güçsüz insanların lehine olarak değiştirmektir. Bu amaç doğrultusundaki araştırma yöntemi ise şöyledir: “altta yatan yapılar tarafından üretilen koşulları



doğru biçimde tarif ederek ve sonra o bilgiyi toplumsal ilişkileri değiştirmek için uygulayarak kuramı test eder.” Diğer bir ifadeyle bir eleştirel sosyal bilim kuramı, “insanlara kendi deneyimleri hakkında bilgi verir, onların tarihsel rollerini anlamalarına yardım eder ve koşulları geliştirmek için kullanılabilir” (Neuman, 2006, s. 140-148).

Sosyal bilimlere dair bu üç yaklaşımı izah ettikten sonra yukarıda sorduğumuz “sosyal bilimleri bilimsel yapan nedir” sorusuna geri dönüp yanıt verecek olursak şunu söylemek mümkündür: İnsan bilimleri (doğa bilimcilerin deyişiyile sosyal bilimleri) *bilimsel yapan şey, araştırma metodolojisidir* fakat bu metodoloji ile kastedilen sadece pozitivist sosyal bilim yaklaşımının kabul ettiği *bilimsel kesinliği vurgulayan objektif yöntem* anlayışı değildir. Yorumlayıcı ve eleştirel sosyal bilim yaklaşımlarında olduğu gibi insana ve topluma dair olguları anlamamanın ve yorumlamanın başka tarzları da vardır. Konuyu ölkemizdeki sosyal bilim anlayışına getirecek olursak, acaba ölkemizde sosyal bilime yönelik bu üç yaklaşımdan hangisi veya hangileri daha etkilidir?

Ölkemizin tarihsel arka planına bakıldığında XIX. yüzyılın sonunda ve XX. yüzyılın başında Batı’da düşünsel ve bilimsel anlamda tam bir hâkimiyet kurmuş olan pozitivism akımının genç Türkiye Cumhuriyeti’nin fikri temellerini atan Osmanlı aydınlarını etkiledikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Abdullah Cevdet, Ahmet Rıza, Ahmet Ağaoğlu, Ziya Gökalp ve Yusuf Akçura gibi Osmanlı aydınlarının o yıllarda dünyanın büyük düşünce akımlarından etkilenmiş olmakla birlikte, pozitivismin yörüngesinden ayrılmadıkları görölmektedir. Pozitivismin bu aydınlar üzerindeki etkileri derece bakımından farklılık arz etse de sonuçta onlar pozitivist düşüncelerin, o dönemde Türkiye’nin ihtiyaç duymakta olduğu reformlara, medenileşmeye, halkın eğitilerek ilerletilmesine yönelik özelemlere yanıt vereceğine inandılar. Pozitivismin Türkiye üzerindeki etkilerini anlamak için o dönem Osmanlı aydınlarının Avrupa’yla özellikle de Fransa’yla olan yakın ilişkilerine bakmak faydalı olacaktır. Söz konusu aydınların, o dönemde Fransa’yla olan yakın ilişkileri, karşı karşıya kaldıkları kendi ülke sorunlarının çözümleri için yine Fransa’ya yönelmelerini kolaylaştırmıştır. Genç Osmanlılar adı verilen bu aydınlar, genellikle Fransa’da eğitim görmüş ve pozitivismin kurucusu kabul edilen A. Comte’un öğrencilerinin etkisi altındaydılar. Türkiye’de çökmeye yüz tutmuş bir imparatorluğu kurtarmak isteyen bu aydınlar, Avrupa’da doğduğu koşullarda kendi içinde anlamlı olan pozitivismi, esas bir felsefe olarak benimsemişlerdi. Bu tutum, Cumhuriyet’in kuruluşunda da devam etmiş ve pozitivism genç Türkiye Cumhuriyeti’i için bir kuruluş ve kurtuluş felsefesi olmuştur (Çubukçu, 2013, s. 14-18).

Bu tarihsel arka plandan hareketle, *pozitivist sosyal bilim* anlayışının ülkemizde diğer yaklaşımlara nazaran daha etkili olduğu söylenebilir. Bu genel çerçeveden sonra insana dair bir disiplin olan Din Eğitimi'nin araştırma yöntemlerine bakıldığında, mevcut literatürde şunların sıralandığı görülür: *Normatif-dedüktif yöntem, empirik-deneysel yöntem, manevi bilimsel-hermenötik yöntem ve dialektik-ideoloji eleştirel yöntem*. Bu yöntemlerin Din Eğitimi araştırmalarında kullanılmasına yönelik genel kanaat, bunların *birlikte ve iç içe kullanılması* gerektiğidir (Tosun, 2005, s. 78-84). Bu yöntemlerin içeriğine bakıldığında empirik-deneysel yöntemin *pozitivist sosyal bilim* yaklaşımının, manevi bilimsel-hermenötik yöntemin *yorumlayıcı sosyal bilim* yaklaşımının ve dialektik-ideoloji eleştirel yöntemin *eleştirel sosyal bilim* yaklaşımının benimsediği araştırma yöntemi olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Din Eğitimi disiplinindeki araştırma yöntemlerinin sosyal bilime yönelik üç yaklaşımın yöntemlerini de kullandığı görülmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi bu konuda ortak kanaat, bu yöntemlerin birlikte ve iç içe kullanılması gerektiğidir. Ne var ki literatürde durum böyle olmakla birlikte, Din Eğitimi disiplininin araştırma yöntemleri açıklanırken kullanılan dilin, *pozitivist sosyal bilim* anlayışına yakın olduğu söylenebilir.

Birkaç örnek vermek gerekirse Yavuz, Din Eğitimi disiplininin araştırma yöntemlerini *açıklama, tasvir, yorumlama, gözlem ve diğer metotlar* olarak sıraladıktan sonra bu metotların uygulanması sırasında “bilimsel güvenilirliğin ve geçerliliğin” korunması gerektiğine dair tembihle bulunur. Bunun ise ancak araştırma yaparken “ilmî objektiflik ve bilimsel şüphe” ile mümkün olacağını belirtir (Yavuz, 1998, s. 84-86). Bir diğer örnek ise Tosun'a aittir. Tosun, bu disiplinin araştırma yöntemlerini sıraladıktan sonra din eğitimi araştırmacısının bu yöntemleri uygularken *tarafsız* olabileceğini belirtir:

“Din eğitimi bilimcisi de belli bir çevrenin insanıdır. Değerlerden bağımsız olması düşünülemez. Bağlı bulunduğu dinin kutsal metinlerinin eğitsel muhtevalarından uzak kalması da beklenemez. Ancak, bu uzak durmamak, onların üzerinde bilimsel olarak düşünmemek, onları tartışılmaz veri olarak kabul etmek anlamına gelmez. Din eğitimi bilimcisi kutsal metindeki ve gelenekteki metinleri ancak üzerlerinde bilimsel olarak düşünerek dikkate alabilir. Üzerinde düşünülmesizin, anlamaya çalışılmaksızın dikkate alındığı sanılan kutsal metin ve gelenek bir anlamda hiç nazari dikkate alınmamış gibidir.” (Tosun, 2005, s. 84).

Görüldüğü üzere burada Tosun, din eğitimi araştırmacısının içinde olduğu çevrenin değerler dünyasından bağımsız olmasının mümkün olmadığını söyle-

mekle beraber bağlı olunan dinin kutsal metni ve geleneği üzerinde *düşünerek* ve onları *anlamaya* çalışarak bilimsel olunabileceğini belirtmektedir. Oysa *yorumlayıcı sosyal bilim* yaklaşımını benimseyen Gadamer'e göre düşünmenin ve anlamının kendisi, insanın içinde doğup büyüdüğü dünya tarafında şekillenir (Gadamer, 2009, s. 258-267). Bu nedenle anlamının kendisi zaten *tarafsız* ve *nesnel* değildir.

Meseleye bir de İslam din eğitimi açısından bakıldığında Kur'an-ı Kerim'i ve Hz. Muhammed'in söz ve uygulamalarından oluşan Sünnet'i anlamak, yorumlamak ve uygulamak, İslam din eğitiminin en önemli gayesidir. Bu durumda Müslüman bir din eğitimi araştırmacısının, Kur'an'a ve Sünnet'e bilimsel bir nesne gibi bakması ne kadar mümkündür? Bu konuda Mehmedoğlu, dikkate değer bir hususu şöyle ifadelendirmektedir: "Vahyin metinleri, bilimsel nesnelere olarak değil de insanın onu yorumladığı ve aynı zamanda insanı yorumlayan bir eylem ve oluş alanıdır." (Mehmedoğlu, 2018a, s.16). Başka bir ifadeyle Müslüman din araştırmacısı zaten inandığı İslam ile şekillenmiş ve oluşmuştur. Kendi var oluşunu bir kenara bırakıp tamamiyle objektif ve nesnel bir şekilde İslam din eğitimi kaynaklarını anlayamaz ve yorumlayamaz. Zira Gadamer'in sıklıkla belirttiği gibi her anlama ve yorumlama bir ön-anlamayı (ön yargıyı) gerektirir (Gadamer, 2002, s. 65-66).

O hâlde bütün bunlardan hareketle Din Eğitimi disiplininin araştırma yöntemlerini açıklarken ve uygularken *objektivizme* ve *nesnellğe* vurgu yapmanın, ilahiyattan felsefeye eğitimden psikolojiye kadar çok sayıda disiplinden yararlanan ve disiplinler arası özelliği olan Din Eğitimi için uygun bir söylem olmadığı söylenebilir.

## Sonuç

Gadamer'in felsefi hermenötüği, genel olarak insanın bir şeyi anlama ve yorumlama faaliyetini sorgular, daha spesifik manada ise insan bilimlerine dair bir teoridir. Bu teorisinde Gadamer insan bilimlerinin, XIX. yüzyıl boyunca doğa bilimlerinin tümevarım mantığının etkisi altında olduğunu belirtir. Ona göre tümevarım mantığında amaç, düzenliliği bulup tahminde bulunmaktır, oysa insan bilimlerinde amaç daha çok fenomenin kendisini dünyasal ve tarihsel biricikliği içinde *anlamaktır*. Dolayısıyla doğa bilimlerinin tümevarım mantığı, insana dair gerçeklikleri kendine konu edinen insan bilimlerinde araştırma yöntemi olarak kabul edilemez. İnsan bilimlerinin amacı olan *anlamının* söz konusu olduğu bir yerde ise, anlayan kişinin öznel dünyası devreye girdiği için mutlak bir *objektivizmden* bahsedilemez.

Gadamer'in eğitim felsefesi ise onun *Bildung (oluşum)* kavramına dair anlayışına dayanır. Ona göre *Bildung*, insanın sürekli bir oluşum halidir. Bu oluşumun en önemli özelliği, insanın kendini öteki olana açık tutmasıdır. İnsanın ötekiyle yaşadığı diyalektik tecrübeler, kendini tanımasına olanak verdiği için önemlidir. Zira kendini tanıma, kendini eğitmenin ilk adımıdır. İnsanın kendini eğitmesinde formal prosedürlerden ziyade ötekiyle kurduğu informal yakın ilişkiler daha besleyicidir. Bu ilişkilerde ötekinin, kişinin kendini tanımasına ve eğitmesine katkısı büyük olsa da hakiki eğitimci yine kişinin kendisidir. Dolayısıyla eğitim, kişinin sürekli oluş halinde olduğu bir öz eğitimidir.

Bu makalede Gadamer'in insanın eğitimine dair bu fikirleri din eğitimi faaliyeti, onun insan bilimlerine yönelik fikirleri de Din Eğitimi disiplini için işlevsel kılınmaya çalışılmıştır. Bu nedenle çalışmada, din eğitimi bir faaliyet ve disiplin olmak üzere iki şekilde ele alınmıştır. *Bir faaliyet olarak din eğitimi*, kısaca insanın dini öğrenme, anlama ve tecrübe etme sürecidir. Bu sürecin içerisine formal din öğretimi girdiği gibi dine dair bilgilerin özümsemekle tecrübe edilmesine yönelik bireysel çabalar da girmektedir. Tüm bu faaliyetleri kendisine konu edinerek inceleyen araştırma alanına da *Din Eğitimi disiplini* denilmektedir.

Gadamer, insanın eğitimi söz konusu olduğunda formal uygulamalardan ziyade kişinin kendi öğrenme, anlama ve tecrübelerinin onun oluşumunda daha fazla etkili olduğu görüşündedir. Bu görüşün İslam din eğitimi için işlevsel olup olmadığı sorgulandığında, Hz. Muhammed'in yaşadığı dönemde gerçekleştirilen din eğitimi faaliyetinin mahiyet olarak bununla uygunluk arz ettiği görülmektedir. Zira o dönemde din eğitiminde esas olan şey, dinin özümsemekle ve bizzat tecrübe edilerek yaşanmasıydı. Oysa günümüzde din eğitimi faaliyetinde öne çıkan şey, bilimsel-nesnel olduğu söylenen dini bilgilerin formal uygulamalar yoluyla aktarımıdır. Dolayısıyla bugünkü İslam din eğitimi anlayışının, orijinal halinden uzaklaştığı söylenebilir. Bu makalede söz konusu problemin çözümüne yönelik olarak İslam din eğitiminde formal prosedürlerle çerçevelenmiş *bilimsel-nesnel bilgi* ve *öğretim* odaklı yaklaşımın esnetilmesi, bununla birlikte *tecrübelere dayalı olarak öğrenme, anlama, olma* esaslı bir teori ve pratiğin inşasına gidilmesi önerilmektedir. Bu çerçevede günümüz İslam din eğitiminin *şimdi* ve *burada* olan insanın olmasını önceleyen bir öz eğitim olabilmesinin mümkün olduğu belirtilmektedir.

Öte yanda *bir disiplin olarak Din Eğitimi*'nin hem dinle ilişkili olması hem de insanın eğitimiyle ilgili olması, onun bilimlerle arasındaki konumu meselesini

gündeme getirmektedir. Hâlihazırda hâkim olan görüşe göre Din Eğitimi, başta ilahiyat ve eğitim bilimleri olmak üzere din bilimlerinden ve diğer bilimlerden yararlanan disiplinler arası bir araştırma alanıdır. Bununla birlikte bu çalışmada Din Eğitimi disiplininin, insan bilimlerinin üst şemsiyesi altında kabul edilebileceğinden söz edilmektedir. Çünkü insan bilimleri din, eğitim, sanat, hukuk, toplum ve tarihe dair her türlü gerçekliği kendine konu edinir. Din Eğitimi disiplini insan bilimlerinin üst şemsiyesi altında kabul edildiğinde, Gadamer'in insan bilimlerine yönelik eleştirileri, Din Eğitimi disiplini için de geçerli olacak mıdır sorusu önem arz etmektedir. Gadamer'e göre, insan bilimlerinin XIX. yüzyıldaki gelişimine bütünüyle doğa bilimleri hâkim olmuştur. Özellikle doğa bilimlerinin objektivizme dayanan bilimsel yöntem anlayışı insan bilimlerinin kendi üzerinde düşünme ve kendi araştırma metotlarını inşa etme girişimleri üzerinde etkili olmuştur. Gadamer'in dikkat çektiği bu husus Din Eğitimi disiplini için de söylenebilir mi? Ülkemiz açısından cevaplamak gerekirse, günümüz din eğitimi kitapları incelendiğinde bu etkiye rastlamak mümkündür. Söz gelimi ülkemizde gerek akademik gerekse din eğitimi ve öğretimine yönelik olarak hazırlanan bazı eserlerde *objektif* ve *bilimsel-nesnel* olma kaygısının kullanılan dile yansdığı görülmüştür.

Bununla birlikte günümüzde bazı din eğitimcilerinin, Din Eğitimi disiplini bilimler arasında konumlandırırken onu disiplinler arası bir alan olarak kabul etmekle beraber onu temellendirirken *objektifliğe* ve *bilimselliğe* vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Oysa Din Eğitimi hem dine hem de insana dair gerçeklikleri konu alan bir disiplindir. Bu disiplinin amaçlarından biri de dinin, *şimdi* ve *burada* olan insan için her defasında yeniden *anlaşılması*, *yorumlanması* ve *uygulanmasıdır*. Gadamer'in çok iyi bir şekilde gösterdiği gibi bir yerde *anlama*, *yorumlama* ve *uygulama* varsa, orada mutlak bir objektivizmden bahsetmek mümkün değildir.

Din Eğitimi disipliniyle ilgili bir diğer mesele onun araştırma yöntemidir. Din Eğitimi disiplini insan bilimleri arasında kabul edilecekse o zaman bu alandaki araştırmalarda bilimsel olan nedir? İnsan bilimleri (doğa bilimcilerin deyişle sosyal bilimleri) *bilimsel* yapan şey, *araştırma metodolojisidir* fakat bu metodoloji ile kastedilen sadece pozitivist sosyal bilim yaklaşımının kabul ettiği *bilimsel kesinliği vurgulayan objektif yöntem* anlayışı değildir. Fakat ülkemizdeki sosyal bilim anlayışına bakıldığında pozitivist yaklaşımın diğer yaklaşımlara nazaran daha etkili olduğu söylenebilir. Bu etkiyi Din Eğitimi'nin araştırma yöntemlerinde de görmek mümkündür. Bu disiplinin araştırma yöntemleri doğa bilimlerindeki gibi *bilimsel-nesnel* olabilir mi?

Konuya İslam din eğitimi açısından bakmak gerekirse, Kur'an-ı Kerim'i ve Hz. Muhammed'in söz ve uygulamalarından oluşan Sünnet'i anlamak, yorumlamak ve uygulamak, din eğitiminin en önemli gayesidir. Bu durumda Müslüman bir din eğitimi araştırmacısının, Kur'an'a ve Sünnet'e bilimsel bir nesne gibi bakmasının mümkün olup olmadığı sorusu gündeme gelmektedir. Kur'an ve Sünnet, Müslüman bir din eğitimcisi için bilimsel nesnelere olarak görülmeden ziyade, insanın onu yorumladığı ve aynı zamanda onunla olduğu bir eylem alanı olarak görülebilir. Başka bir ifadeyle Müslüman din araştırmacısı zaten inandığı İslam ile şekillenmiş ve oluşmuştur. Kendi var oluşunu bir kenara bırakıp tamamiyle objektif bir şekilde İslam din eğitimi kaynaklarını anlayamayabilir ve yorumlayamayabilir. Çünkü Gadamer'in belirttiği gibi her anlama ve yorumlama bir ön-anlamayı (ön yargıyı) gerektirir. O hâlde bütün bunlardan hareketle birçok disiplinden yararlanmakla birlikte ilahiyat gibi metafizik bir alana dayanan ve insanın ahlak ve değerler doğrultusunda eğitimini konu edinen Din Eğitimi disiplininin araştırma yöntemlerinde *objektivizme ve nesnellığe* vurgu yapmanın uygun olmadığı söylenebilir.

### Kaynakça

- Altaş, N. ve Arıcı, İ. (2012). Din eğitiminin bilimselleşme süreci. M. Köylü ve N. Altaş (Ed.). *Din eğitimi* içinde (s.40-69). Ankara: Gündüz Yayınları.
- Arslan, H. ve Yavuzcan, İ. (2008). Türkçede Gadamer'e önsöz, *Hakikat ve yöntem*, C.1 içinde (s. 11-24). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Aydın, M. Ş. (2017). *Din eğitimi bilimi*. Kayseri: Kimlik Yayınları.
- Ayhan, H. (1997). *Din eğitimi ve öğretimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Bilgin, B. (1988). *Eğitim bilimi ve din eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Birand, K. (1960). *Mânevi ilimler metodu olarak anlama*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Çubukçu, A. (2013). Türkiye'de rejim ve pozitivism, *Pozitivism: Bilim-felsefe* içinde (s.13-22). İstanbul: Doğa Basın Yayın.
- Dilthey, W. (2012). *Hermeneutik ve tin bilimleri* (D. Özlem, Çev.). İstanbul: Notos Kitap Yayınevi.
- Gadamer, H. G. (1975). *Truth and method*. New York: The Seabury Press.
- Gadamer, H. G. (1976). *Philosophical hermeneutics* (Translated and Edited by, D. E. Linge). Berkeley: University of California Press.

- Gadamer, H. G. (1977). On the scope and function of hermeneutical reflection, In D. E. Linge (Trans. and Ed.) *Philosophical hermeneutics* (s.18-43). Berkeley: University of California Press.
- Gadamer, H. G. (1979). The Problem of historical consciousness, In Paul Rabinow and William M. Sullivan (Ed.) *Interpretive social science: A reader* (s.103-160). Berkeley: University of California Press.
- Gadamer, H. G. (1999). Reflections on the relation of religion and science, In Joel Weinsheimer (Trans.) *Hermeneutics, religion, and ethics* (s.119-127). New Haven: Yale University Press.
- Gadamer, H. G. (2001). Education is self-education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), 529-538.
- Gadamer, H. G. (2002). Hermeneutik problemin evrenselliği, Hüsametdin Arslan (Der. ve Çev.), *Hermeneutik ve hümaniter disiplinler içinde* (s. 61-72). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Gadamer, H. G. (2004). Bir pratik felsefe olarak hermenötik, (Medeni Beyaztaş, Der. ve Çev.). *Hakikat nedir? Felsefi fragmanlar: Gadamer-Heidegger-Adorno-Dilthey içinde* (s. 87-110). İstanbul: Efkâr Yayınları.
- Gadamer, H. G. (2008). *Hakikat ve yöntem* (H. Arslan ve İ. Yavuzcan, Çev.). C.1. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Gadamer, H. G. (2009). *Hakikat ve yöntem* (H. Arslan ve İ. Yavuzcan, Çev.). C.2. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Gadamer, H. G. (2010). Metin sorunları, Richard Kearney, *Çağdaş filozoflarla söyleşiler-kıta felsefesi tartışmaları içinde* (s. 195-223). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Grondin, J. (1995). *Sources of hermeneutics*, Albany: State University of New York Press.
- Kılıç, R. (1999). Din öğretimini temellendirme problemi, *Dinî Araştırmalar*, 1(3), 205-212.
- Mehmedoğlu, Y. (2018a). İslam düşünce geleneğinden günümüzde bir din eğitimi felsefesi oluşturmak. *Ders Notları*, Erişim adresi: [https://dosya.co/n7faz-tj0qufg/İslam\\_Düşünce\\_Geleneğinden\\_Günümüzde\\_Bir\\_Din\\_Eğitimi\\_Oluşturmak.pdf.html](https://dosya.co/n7faz-tj0qufg/İslam_Düşünce_Geleneğinden_Günümüzde_Bir_Din_Eğitimi_Oluşturmak.pdf.html)
- Mehmedoğlu, Y. (2018b). Bir anlama imkânı olarak din ve din eğitimi, *Ders Notları*, Erişim adresi: [https://dosya.co/kesmkoqwjpy5/Bir\\_Anlama\\_İmkânı\\_Olarak\\_Din\\_ve\\_Din\\_Eğitimi.pdf.html](https://dosya.co/kesmkoqwjpy5/Bir_Anlama_İmkânı_Olarak_Din_ve_Din_Eğitimi.pdf.html)
- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri-nitel ve nicel yaklaşımlar*, C.1 (S. Özge, Çev.). Ankara: Yayın Odası.

- Öner, N. (1995). Öğretim ve eğitime bir bakış, *Felsefe Yolunda Düşünceler* içinde (s. 193-196). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özlem, D. (2013). *Felsefe ve doğa bilimleri*. İstanbul: Notos Kitap.
- Selçuk, M. (2000). Din öğretiminin kuramsal temelleri, *Din öğretiminde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 11-20). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tosun, C. (2005). *Din eğitimi bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ülken, H. Z. (2013). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Wallerstein, I. (2003). Yirmibirinci yüzyılda sosyal bilimler (UNESCO dünya sosyal bilimler raporu-1999), Ender Abadoğlu (Çev.), *Yeni bir sosyal bilim için* içinde (s.75-92). İstanbul: Aram Yayıncılık.
- Yavuz, K. (1998). *Günümüzde din eğitimi*. Adana: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Extended Abstract

## Gadamerian View on Religious Education

Hatice FAKİOĞLU BAĞCI, Corresponding Author, Ph.D. Research Assistant.

İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Science, Turkey.

hatice.fakioglu@medeniyet.edu.tr

<http://orcid.org/0000-0002-9901-3850>

**Article Type:** Research Article

<https://doi.org/10.34234/ded.708961>

**Received Date:** 25.03.2020

**Accepted Date:** 14.05.2020

**Published Date:** 25.06.2020

### Introduction

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) is considered one of the greatest philosophers of the 20th century (Arslan and Yavuzcan, 2008, p. 14). When Gadamer's philosophical hermeneutics is studied, it becomes obvious that he does not claim to overcome metaphysics (Grondin, 1995, p. 14-17). He uses some metaphysical arguments in his philosophy (Gadamer, 1975, p. 378-397) and approaches religion as something important in human life (Gadamer, 1999, p. 119-126).

### The Gadamer's Philosophical Hermeneutics and Educational Approach

Gadamer's philosophical hermeneutics examines essentially how any understanding and interpretation take place (Gadamer, 1977, p. 18) He does not describe normatively how understanding and interpretation should be, but rather philosophically explores how understanding and interpretation occur (Gadamer, 2004, p. 104-109). While his philosophical hermeneutics in broad sense concerned with all kinds of understanding and interpretation, and in the narrow sense it is a theory of *human sciences* (*Geisteswissenschaften*) (Gadamer, 1977, p. 18).

Gadamer argues that the inductive logic of natural sciences was dominant in the development of human sciences in the 19th century. According to Gadamer, the aim in inductive logic is to reach universal laws. But, the main purpose of the human sciences, which studies people, society and history, is to *understand* the phenomenon itself in its uniqueness (Gadamer, 2008, p. 3-5). Understanding is possible with consciousness and prejudices influenced by historical conditions (Gadamer, 2009, p. 12-20). Rather than being negative elements that distort the truth, prejudices are essential elements of human existence that allow understanding of something (Gadamer, 2002, p. 65-66). However, in order for prejudices to allow the understanding of something, one must be aware of their own bias and pay attention to what one is trying to understand (Gadamer, 1979, p. 148-152).

Based on these arguments, Gadamer concludes that the objectivistic method of natural sciences cannot be applied to human sciences. So, what kind of method should human sciences have? Although Gadamer does not give a clear answer to this question, given that human sciences are more concerned with the tradition and art experiences that have historical traces, the best method is hermeneutics, that is, to bring the distant thing closer to oneself (Gadamer, 1977, p. 21-27). His philosophical hermeneutics is not a method created for the use in human sciences (Gadamer, 2010, p. 200). This approach emphasizes that comprehension, interpretation, and practice are inextricably linked (Gadamer, 1975, p. 274-275) and focuses on human in these processes (Gadamer, 1979, p. 106).

Another important issue in Gadamer's philosophical hermeneutics is the concept of *Bildung*. According to Gadamer, *Bildung* is a continuous formation that emerges from an internal shaping and development process of human, including the concept of education (Gadamer, 2008, p. 12-23). In this formation, *informal dialectical experiences* of the person with other people are very important. According to him, one can only learn through these dialectical experiences. But in this learning process, the main educator is the person himself, and education is a self-education (Gadamer, 2001, p. 529-537).

### **The Religious Education as a Practice and Discipline**

In the literature, the concept of religious education refers to two different meanings: *The practice of religious education* and *the discipline of religious education* (Aydin, 2017, p. 87). *Religious education as a practice* is the process of attempting to intentionally make the desired change in the religious behavior of the individual through the person's own life (Tosun, 2005, p. 29). *Religious*

*education as a discipline* is a field of study that tries to describe, explain and control this process by using scientific methods (Tosun, 2005, p. 34).

According to Hilmi Ziya Ülken, the teaching transmits information, and the education transmits values (Ülken, 2013, p. 11). Similarly, for Necati Öner, the aim of teaching is to provide accurate information about what already exists, while the aim of education is to inculcate attitudes (Öner, 1995, p. 193-195). It is seen that this distinction between the concepts of teaching and education is in fact shapes the definitions of religious teaching and religious education in our country. For example, Halis Ayhan explains religious teaching and religious education as inspired by this distinction: The religious teaching is to give information about religion, and the religious education is to believe in the rules taught by religion and live accordingly (Ayhan, 1997, p. 56-57). A similar view is expressed by Recep Kılıç. According to Kılıç, the primary aim of religious teaching is not to make people religious, but instead to enable them to decide, the stance they wish take about religion (Kılıç, 1999, p. 211). Similarly, according to Mualla Selçuk, the aim of religious teaching is to help the student develop awareness and solve their problems (Selçuk, 2000, p. 19).

However, Cemal Tosun supports the idea that the religious teaching does not mean a mere dry information about religion. According to him, religious teaching is religious education at school (Tosun, 2005, p. 26-27). Like Tosun, Muhammet Şevki Aydın cautious that it is not right to make a sharp distinction between these two concepts. But, according to Aydın, the religious teaching is all kinds of religious education that is carried out formally, including school. Thus, he expands the scope of religious teaching (Aydın, 2017, p. 96-97).

Although there are different understandings about religious education and teaching, their common point is that the religious education covers the religious teaching. In summary, *religious education as a practice*, involves all learning, understanding and experience of human beings, both planned and unplanned. *Religious education as a discipline* is a field that studies these activities (Bilgin, 1988, p. 27-32). The discipline of religious education thus develops theories about the transmission of these research results and applies them practically (Altaş and Arıcı, 2012, p. 61).

### **Can the Practice of Religious Education Be a Self Education?**

According to Gadamer, the education is a *self-education* that involves a person turning to himself. In this sense of self-education, the true educator is the person

himself. Self-education is best realized through *informal dialectical experiences* with other ones (Gadamer, 2001, p. 529-537). When looking at the Islamic religious education, religious education included an existential ‘being’ at the time of Prophet Muhammed. However, today, the approach in religious education has become the transfer of the scientific-objective information to people through teaching from a positivist perspective (Mehmedoğlu, 2018b, p. 1-4).

### **The Position of Discipline of Religious Education Among Sciences**

Wilhelm Dilthey (1833-1911) divides the science into two, natural sciences (Naturwissenschaft) and human sciences (Geisteswissenschaften). According to him, human sciences surround the whole world of humanity and history as a separate and independent science from natural sciences (Dilthey, 2012, p. 11-25). The subject area of human sciences is quite wide and includes many fields from religion to art, from education to law (Birand, 1960, p. 1). Since Dilthey, the hermeneutics tradition follows the division between natural sciences and human sciences (Özlem, 2013, p. 15-23). Although Gadamer criticizes Dilthey for adapting the objectivist scientific method of natural sciences to human sciences (Gadamer, 1975, p. 8-9), the classification of sciences made by Gadamer is similar to that of Dilthey (Gadamer, 1976, p. 39-40).

Although the discipline of religious education is accepted as an independent field which relies on other fields (Tosun, 2005, p. 44-65), and considering the ideas of Dilthey and Gadamer regarding human sciences, it should be regarded as part of human sciences. When it is accepted in this way, will the criticism of objectivism directed by Gadamer to human sciences (Gadamer, 2008, p. 3) be valid for the discipline of religious education? When the religious education books of our country are examined, it is possible to find the effects of the scientific method of natural sciences (Yavuz, 1998, p. 54; Tosun, 2005, p. 34).

### **The Research Method of Discipline of Religious Education**

According to Neuman, there are three approaches related to research method in social sciences: *positivist social science*, *interpretive social science* and *critical social science* (Neuman, 2006, p. 117-120). *Positivist social science* chooses to explain everything objectively based on reason and observation (Yıldırım & Şimşek, 2000, p. 5). *Interpretive social science* aims to understand the worlds of people by analyzing their social actions systematically through detailed ob-

servation (Neuman, 2006, p. 130-131). *Critical social science*, while examining the social world, also aims to change it in favor of less powerful people (Neuman, 2006, p. 140-148).

Looking at the historical background of our country, the positivism movement that dominated in the West at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century had an impact on the Ottoman intellectuals. The impact of this continued in the establishment of the republic and the positivism was a salvation philosophy for the Republic of Turkey (Çubukçu, 2013, p. 14-18). The effects of this philosophy can still be observed today.

For example, while some religious educators explain the research methods of the discipline of religious education, it is observed that the language they use is leaning towards positivist social science (Yavuz, 1998, p. 84-86; Tosun, 2005, p. 84). Yet, the texts of revelation in the Islamic religious education are not treated as scientific objects (Mehmedoğlu, 2018a, p.16). As Gadamer emphasizes, every understanding and interpretation require a prejudice (Gadamer, 2002, p. 65-66).

## Conclusion

In this article, various philosophical views of Gadamer on education have been emphasized for their function in the practice of religious education, and his views about Human Sciences, are emphasized for their function in the discipline of religious education. Based on Gadamer's view on education, it is proposed that the dominant approach based on formal procedures in the Islamic religious education must be revised, and must be built on experience-based theory and practice. Furthermore, based on Gadamerian ideas, it is argued that the discipline of religious education can be accepted as part of human sciences, thus, its research methods cannot be expected to be strictly objective.



# Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Değer Kavramlarını Tanımlamalarının İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma

## Investigation of Preschool Children's Descriptions of Value Concepts: A Qualitative Study

Nihat TOPAÇ, Sorumlu Yazar, Öğretim Görevlisi.  
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Türkiye.  
ntopac@istanbul.edu.tr  
<https://orcid.org/0000-0001-9364-4072>

Musa BARDAK, Öğretim Görevlisi.  
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.  
musa.bardak@izu.edu.tr  
<https://orcid.org/0000-0001-5585-8002>

Murat KİRİŞÇİ, Doç. Dr.  
İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa, Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, Türkiye.  
murat.kirisici@istanbul.edu.tr  
<https://orcid.org/0000-0003-4938-5207>

Ercan MERTOĞLU, Dr. Öğr. Üyesi.  
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkiye.  
ercan.mertoglu@marmara.edu.tr  
<https://orcid.org/0000-0002-4614-7687>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

### Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received Date:** 14.04.2020

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 11.06.2020

**Yayın Tarihi / Published Date:** 25.06.2020

**Tr/En:** Tr

**İntihal / Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

**Atıf/Citation:** Topaç, N., Bardak, M., Kirişçi, M. & Mertoğlu, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının değer kavramlarını tanımlamalarının incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (39), s.447-487.  
<https://doi.org/10.34234/ded.720094>

**Öz:** Bu çalışma erken çocukluk dönemi çocuklarının çeşitli değer kavramlarını nasıl algıladıklarını ve tanımladıklarını araştırmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitime devam eden 5 yaşındaki 20 çocuk oluşturmuştur. Çocuklar belirlenirken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Örneklemin tamamının aynı sosyo-ekonomik düzeyde ve daha önce formal değerler eğitimi almamış olmasına dikkat edilmiştir. Çocuklara araştırmacılar tarafından seçilen 7 değer kavramını içeren açık uçlu sorulardan (sorumluluk, paylaşma, yardımseverlik, arkadaşlık, saygı, dürüstlük ve nezaket) oluşan veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle uygulanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. Katılımcıların değer kavramlarıyla ilgili sorulara verdiği cevaplardan elde edilen veriler kodlanmış ve temalar oluşturularak tablolaştırılmıştır. Bulguların tanımlanıp yorumlanmasıyla elde edilen sonuçlarda çocukların *sorumluluk, paylaşma, yardımseverlik ve saygı* değerleri ile ilgili algılama ve tanımlamalarının birbirine benzer olduğu görülmüştür. Sorumluluk değerini tanımlarken çocukların genellikle evde kendilerine telkin edilen görevler üzerinden tanımlamalar yapmaya çalıştığı; paylaşma ve yardımseverlik değerlerine yönelik tanımlamalarda daha önce yaşamış oldukları paylaşma ve yardımlaşma deneyimlerinden etkilendikleri; saygı değerine ilişkin tanımlamalarında ise çevresindeki yetişkinlerin davranış ve öğretilerinden etkilendikleri görülmektedir. Arkadaşlık değerini ise paylaşma ve yardımseverlik değerleri üzerinden açıklamaya çalıştıkları saptanmıştır. Dürüstlük ve nezaket kavramlarının ise çoğunlukla algılanamayan ve tanımlanamayan kavramlar olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Erken çocukluk eğitimi, Okul öncesi eğitim, Değerler eğitimi, Algılama, Tanımlama.

&

**Abstract:** This study was conducted to investigate how early childhood children perceive and define various concepts of value. Phenomenology, which is one of the qualitative research patterns, was used in the study. The study group of the study consisted of 20 5-year-old children who continue preschool education. While determining the children, a typical case sampling, which is one of the purposeful sampling methods, was used. It was noted that the entire sample was not educated in the same socio-economic level and planned value education before. A data collection tool that consist of open-ended questions with 7 value concepts (responsibility, sharing, benevolence, friendship, respect, hon-



esty and courtesy), selected by researchers, was applied to the children with a semi-structured interview technique. The data obtained were evaluated by content analysis method. The data obtained from the answers given by the participants to the questions about value concepts were coded and themes were created and arranged in tables. In the results obtained by defining and interpreting the findings, it was seen that the perceptions and definitions of children of responsibility, sharing, benevolence and respect values are similar. In defining the value of responsibility, children often try to make definitions over the tasks that are assigned to them at home; in the definitions of sharing and benevolence values, they were influenced by the experiences of sharing and solidarity they had previously experienced; In their definitions of respect value, it is seen that they are affected by the behaviors and teachings of adults around them. As a result of the research, the answers given by the children to the questions about the value concepts were grouped. It has been observed that the perceptions and definitions of children about responsibility, sharing, benevolence and respect values are similar. It was seen that they tried to explain the value of friendship through sharing and benevolence values. It has been found that the concepts of honesty and kindness are the least perceived and undefined ones.

**Keywords:** Early childhood education, Preschool education, Values education, Perception, Definition.

(The Extended Abstract is at the end of the article)

## **Giriş**

Değerler, toplumun en küçük parçası olan insanın yetişmesi ve şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Althof ve Berkowitz (2006), Aristo ve Konfüçyüs'ün de içinde bulunduğu filozofların, ahlak ve karakter kavramlarıyla ilgilenerek, bu alanların her ikisinin de merkezindeki sorulara derinlemesine cevap aradıklarını ifade ederek bu rolün altını çizmiştir. Araştırmacılar bu sorulardan bir tanesinin, 'çocukların ne tür bir insan olmasının istendiği ve onların bu şekilde nasıl yetiştirilip eğitilebileceği' olduğunu da aktarmıştır. Buradan hareketle değerlerin, bireyin şekillenmesinde ve istenilen davranışları gerçekleştirilmesinde kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Değer kavramının tanımına ve etimolojisine ilişkin, ulusal ve uluslararası alanyazında çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu kavramın, Latince kökenli

bir kelime olduğunu kıymetli ya da güçlü olmak anlamına gelen “valare” sözcüğünden türetildiğini belirten Bilgin (1995), bu kelimenin alanyazına Znaniecki tarafından kazandırıldığını aktarmaktadır. Williams’a (1979) göre değerler; insanın ilgi alanları, zevkleri, beğenileri, tercihleri, görevleri, ahlaki sorumlulukları, arzuları, istekleri, amaçları, ihtiyaçları, hoşlanmadığı şeyleri, konumları gibi başka birçok şeyi belirleyip karar vermesinde, farklı şekillerde kullandığı bir unsurdur. Rokeach’a (1979) göre değerler, insanın hayatını şekillendiren ve birçok temel davranışında etkin olan inançlardır. Halstead ve Taylor’a (2000) göre ise değerler; insanın davranışlarını yönlendiren ilkeleri ve temel inançları; belli davranışların iyi veya arzu edilebilir olup olmadığına karar verilmesini sağlayan standartlardır. Schwartz (1994) değer, insanların ya da toplumların hayatına rehberlik ettiğini, arzulandığını, anlık olarak değişiklik sergilemeyip süreklilik gösterdiğini söylemiştir. Buradan hareketle, değerlerin toplumsal yaşama etkisinden söz etmek mümkündür.

Değerler, bireyin davranışlarına yön verir. Herhangi bir evrensel değeri doğru tanıyıp, anlayıp, algılayıp, benimseyen bir kişinin, bu değer doğrultusunda davranışlar sergilemesi beklenir. Bu gerçekten yola çıkılarak, değerlerin çocukların zihnindeki algılarının doğru bir biçimde oluşturulmasının son derece önemli olduğu söylenebilir. Örneğin sorumluluğun ne demek olduğunu bilmeyen, sorumlulukla ilgili kavram yanılığısı veya yanlış algısı olan bir çocuktan, sorumluluk gerektiren davranış beklenmemelidir. Bunun yanında, saygı kavramını yanlış bir şekilde algılamış olan çocuğun; nelere nasıl saygı gösterilmesi gerektiği, saygının sadece insanlara ya da büyüklere mi gösterildiği, kendisinin saygı görmeye layık olup olmadığı gibi durumlarla ilgili doğru davranış sergilemesi oldukça güçtür. Çünkü bu dönemde çocukların algılarında keskinlik ve kesinlikten söz edilemez. Bu nedenle değerler eğitimi konusunda okul öncesi dönem etkileşim ve tecrübe etme dönemi olarak nitelendirilebilir. Ayrıca sevgi olgusu için de benzer şeyleri söylemek mümkündür. Bununla ilgili olarak Benazus (2002), sevgi değerine sahip olan bireyin duygu ve yaşantısında, sadece kendi çevresinin değil tüm dünyanın hatta tüm evrenin var olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda bireylerin, özellikle çocukların; değerlerin ne anlama geldiğini, nasıl yaşanması, nasıl yaşatılması, nasıl yansıtılması gerektiği konusunda doğru algılamalara sahip olmasının son derece önemli olduğu ifade edilebilir.

Myers (1992) toplum olarak istenen ahlaki ve sosyal değerlerin gelecek zamanlarda korunabilmesi amacıyla çocuklara bunların kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca Uyanık-Balat ve Balaban-Dağal (2006) değerlere ilişkin

ilk kazanımların okul öncesi dönemde edinildiğini ve etkilerinin tüm yaşam boyunca devam ettiğini belirtmiştir. Buradan hareketle toplumu etkileyen ve toplumdan etkilenen değerlerin temellerinin okul öncesi dönemde oluşturulmasının önemli olduğu söylenebilir. Buraya kadar ifade edildiği gibi; insan davranışlarını küçük yaşlardan itibaren etkileyen en önemli faktörlerden biri olan değerlerin doğru şekilde tanımlanmasına, algılanmasına, anlaşılmasına ve benimsenmesine katkı sağlamak amacıyla, değerler eğitimi sistemli ve planlı olarak gerçekleştirilmelidir. Bu süreçte öncelikle erken çocukluk döneminde bulunan çocukların değer kavramlarını nasıl algıladıkları ve tanımladıklarının tespit edilmesi gerekir.

Erken çocukluk dönemi çocuklarının değerlerle ilgili algı ve tanımlamalarına yönelik çalışmaların diğer yaş gruplarındaki çocuklarla yapılan çalışmalara göre daha az olduğu tespit edilmiştir. Özellikle örneklemin çocuklardan oluştuğu araştırmaların sayısı daha azdır. Bu dönem çocuklarını tanıma ve onlarla ilgili araştırma yapmanın çoğu zaman sınırlılıkları vardır. Erken çocukluk döneminde değerler ve değerlerin algılanması ile ilgili yapılan araştırmalara (Sapsağlam, 2017; Tatlı ve Güngör-Aytar, 2017; Yukay-Yüksel, Canel, Mutlu, Yılmaz ve Çap, 2015; Günindi, 2015) bakıldığında genellikle resim analizi yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca bu tür çalışmalarda genellikle bir değer seçilerek o değerle ilgili veri toplama yoluna gidilmiştir. Bu çalışmada ise çocukların değerlerle ilgili algılama ve tanımlamaları yüz yüze görüşme yöntemi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma, okul öncesi dönemdeki çocukların çeşitli değer kavramlarını nasıl algıladıklarını ve tanımladıklarını araştırmak amacıyla yapılmıştır.

### **Bilişsel Gelişim ve Değer Kavramlarının Edinimi**

Çocukların gelişimi genetik ve çevresel faktörler ile şekillenir. Birçok çevresel faktör eğitim faaliyetleri çerçevesinde insanı etkilemektedir. Çocuklar erken çocukluk döneminde formal ve informal eğitim almaktadır. Belli bir amaca dayanan ve önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde planlı olarak yapılan öğretim faaliyetlerine formal eğitim; yaşam içinde kendiliğinden oluşan ve etkileşim temelli öğrenme yaşantılarına ise informal eğitim denir (Fidan, 2012). Eğitimde ana hedeflerden biri de çocuğun kendisini ve içinde yaşadığı dünyayı anlamlandırması ve uyum sağlamasıdır. Bu hedefi gerçekleştirebilmek için gereken temel araçlardan biri de çevresindeki canlılarla, nesnelere, olaylarla ve durumlarla ilgili ortak bir düşünüş biçimi olan kavramlardır. Ayrıca toplumda

üstlenilen roller de değerlerin algılanmasını etkileyebilir. Bununla ilgili olarak Özensel (2007) cinsiyetle ilgili olarak kızların ve erkeklerin toplumsallaşma sürecinde değişik roller üstlenmesinden dolayı ilgi ve değerlerinde farklılıklar olmasının kaçınılmaz olduğunu ifade etmiştir.

İnformal eğitim bireyin doğumundan itibaren çevresindekilerle etkileşimi sonucunda gerçekleşebilir. Bu etkileşim çevredekilerin bilinçli veya bilinçsiz olması, doğru veya yanlış yöntemler kullanması şeklinde olabilir. Çocukların algılama ve tanımlamalarına çevrenin etkisi oldukça yüksektir. Aydın'ın (2003) da ifade ettiği gibi değerler yaşlı-genç, erkek-kadın, eğitimli-egitimsiz, yoksul-varlıklı gibi farklı demografik özelliklere sahip kişilerce farklı seviyelerde algılanmaktadır. Çocukların verdikleri cevapların kaynağı ile ilgili kesin bilgiye ulaşılamayacağı için çevreden gelen etkilerin hangi faktörden kaynaklı olduğu tam olarak ortaya konulamayabilir. Bu eğitimde en önemli faktörlerden biri anne baba tutumları ve onların çocuğa zengin uyarıcı ortam sunmasıdır. Çağdaş (2012), hayatın ilk senelerinde ana-baba-çocuk üçgenindeki etkileşim ile edinilen bilgi, beceri ve tavırların yetişkinlik yıllarında önemli rol oynadığını ifade etmektedir. Burada belirtilen, ailenin veya çocukla en fazla etkileşime giren kişilerin geçirdiği kaliteli vakitlerin çocuğun gelişiminde oldukça etkili olmasıdır.

Formal eğitim genel olarak üç yaşından itibaren başlar. Bu yaştan itibaren çocuğa kazandırılmaya çalışılan bilgi, beceri ve tutumları daha sistematik bir şekilde ortaya koymak için gelişim alanları oluşturulmuştur. Bu dönem çocuklarının bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve öz bakım alanlarından oluşan beş gelişim/beceri alanı tanımlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). Bunlardan biri olan bilişsel gelişim; dikkat, algılama, bellek, anlamlandırma, düşünme, mantık yürütme, yaratıcılık gibi becerileri barındırmaktadır.

Erken çocukluk dönemi çocuklarının bilişsel gelişimi ile ilgili öne çıkan bilim insanlarının Piaget, Vygotsky ve Dewey olduğu söylenebilir. Piaget (1952) çocukların, beyinde kavramlarla ilgili şemalar oluşturduğunu, çevreyle etkileşimle şemalarının değişebildiğini, genişleyebildiğini ve belli deneyimlerden sonra kalıplaştığını belirtir. Benzer özelliklere sahip canlılar, nesnelere, olaylar ve durumlara verilen ortak isme kavram denildiği düşünüldüğünde, Schwartz ve Bilsky'nin de (1987) belirttiği gibi kavram kategorilerinden biri de değer kavramlarıdır. Değer kavramlarına ilişkin bilinçli olarak oluşturulacak zengin uyarıcı çevre olanakları ile bu kavramlara ait şemalar sağlıklı bir şekilde alır. Dolayısıyla değer algılamaları ve tanımlamaları da istedik yönde geliştirilebilir.

Kavram öğrenme; nesnelere, olayları veya insanları benzer özelliklerine göre gruplayabilme ve bu gruba bir bütün olarak tepki geliştirebilme durumu olarak

tanımlanabilir. Dere ve Ömeroğlu, (2001) çocukların kavram öğrenme aşamalarını tanıma, adlandırma, eşleştirme, sıralama, gruplama ve ayırt etme olarak sıralamaktadır. Bununla birlikte Frostig ve Maslow'a göre (1973) çocuğun evrendeki kavramları olguları anlayabilmesi ve uyarıcıları bazı bilişsel öğelerle eşleştirebilmesi için algılaması gerekir. Bir başka ifade ile kavram edinimi genel olarak algılama ve tanımlama ile başlar. Tüm kavram edinimi basamakları birlikte düşünüldüğünde ilk beceriler doğru bir başlangıç için önemlidir. Çünkü algılama ve tanımlama becerileri diğer basamakları derinden etkileyebilecek niteliktedir.

Normal gelişim gösteren bireylerde algılanan kavramlar ile ilgili deneyim arttıkça kavramın algılanması ve tanımlanmasının kolaylaştığı düşünülmektedir. Sözel yönergeler yerine model olunarak, çocuğun algılaması ve tanımlanmasının kolaylaştırılmasının ve bu yolla algılayıp tanımladığı değerleri davranışa dönüştürmesinin daha olası olduğu düşünülmektedir. Bu davranışlar kısmen kasıtlı, çoğu zaman ise ezberlenmiş taklit şeklinde gerçekleşebilir. Sapsağlam'ın da (2016) belirttiği gibi çocuklar bu dönemde gözlem ve taklit yoluyla değerleri öğrenebilir. Tarkoçin, Berktaş ve Uyanık-Balat (2013) tarafından okul öncesi öğretmenleri ile ilgili yapılan çalışmada öğretmenlerin etkinlik sürecinde çocuklarla iletişimlerinde nezaket, sorumluluk, saygı, işbirliği, sevgi/şefkat, sabır, paylaşma, yardımlaşma, adalet, merhamet, hoşgörü ve doğruluk/dürüstlük değerlerine odaklandığı saptanmıştır. Bu değerlerden en çok yer verilen evrensel değerlerin ise nezaket, yardımlaşma, sorumluluk, sevgi ve sabır olduğu ifade edilmiştir. Sapsağlam'ın (2015) çalışmasında ise okul öncesi dönem çocuklarına en uygun değerlerin yardımseverlik, sevgi, saygı, hoşgörü, nezaket, arkadaşlık, işbirliği, sorumluluk, kendini kontrol etme ve dürüstlük olduğu belirtilmektedir.

Okul öncesi dönem çocukları kavramsal algılama öncesinde somut göstergeler üzerinden etkileşime girdikleri için, başka bir ifade ile duyu organları aracılığıyla algılayabildikleri için, değer kavramlarını tanımlarken aynı zamanda soyut nitelik de taşıdıklarından, birçok sebebe bağlı olarak sözlük anlamlarının dışında farklı anlamlar ve farklı tanımlamalarla karşılaşılabilir. Bu durum Piaget'nin şema oluşum süreci ile açıklanabilir. Bu süreçte uyarıcıların zihinde oluşturduğu dengesizlik durumu önceki öğrenmeler ve deneyimlerle dengelenmektedir (Piaget, 1952). Bireyin etkileşimde olduğu insanların ne söylemek istediğini doğru anlaması iletişimde dikkat edilmesi gereken bir husus olduğu için kişinin kelime dağarcığı ve onu doğru kullanması önemli bir durumdur. Çocukluktan itibaren oluşan algılar ve dağarcık doğru bir şekilde temellendiril-

melidir. Bu bilgilerden yola çıkılarak bu araştırma; çocukların değerlere yönelik sözel ifadelerini, algılarını ve bunların analiz edilmesini içermesi bakımından önemli görülmektedir. Buradan hareketle araştırmanın konusu olan çocukların sorumluluk, paylaşma, yardımseverlik, arkadaşlık, saygı, dürüstlük ve nezaket değerlerini algılamaları ve tanımlamalarının ortaya konulması, sonraki araştırmalara yol gösterici olma niteliği açısından alana önemli katkılar sağlayacağı ümit edilmektedir.

## **Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel araştırmanın, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerden yararlanan, algıların ve olayların doğal ortamında ve eksiksiz olarak ortaya çıkarılmasında kullanılan bir araştırma türü olduğunu ifade etmiştir. Gay, Mills ve Airasian (2009) nitel araştırmaların temel özelliklerinin; amaçlı bir şekilde seçilen küçük bir çalışma grubu ile bu gruptan toplanan verilerin sayısal yorumlama içermemesi olduğunu vurgulamıştır.

Nitel araştırmalarda olgubilim, durum çalışması, kuram oluşturma, kültür analizi, eylem araştırması gibi farklı araştırma desenleri kullanılabilir. Bu çalışmanın konusuna uygun olduğundan, olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) olguların, farkında olunan ancak detaylı bilgiye sahip olunmayan olay, durum, deneyim ve algılardan oluşabileceğini belirtmiştir. Ayrıca Patton (2014) fenomenolojinin bireyin fenomene ilişkin algıları, yükledikleri anlam ve hislerini açıklamaya çalıştığını belirtmiştir. Bu çalışmada açıklanmaya çalışılan olgu okul öncesi dönem çocuklarının, belirlenen değerlere ilişkin algılamaları ve tanımlamalarıdır.

## **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubundaki 30 çocuk oluşturmaktadır. Veriler aynı eğitim öğretim yılının güz yarıyılında toplanmıştır. Örneklem belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır (Patton, 2014). İstanbul ilinin ortalama sosyo-ekonomik niteliğini yansıtacağı varsayımı ile bu örnekleme yönteminden faydalanılarak buna uygun bir okul seçilmiştir. Örneklemin tümünün benzer sosyo-ekonomik düzeyde olmasına dikkat edilmiştir. Bununla birlikte katılımcılar daha önce planlı bir değerler eğitimi

almamış çocuklardan seçilmiştir. Uygulama sırasında bazı çocukların isteksiz davranarak hiçbir cevap vermemesi dikkate alınarak çocuk sayısı 20 olarak revize edilmiştir. İlk aşamada araştırmaya katılan çocukların cinsiyet dağılımının homojen olmasına özen gösterilmiş, çocuklardan bir kısmının araştırmaya dahil edilememesi nedeniyle, daha önce 15-15 olan dağılım erkekler lehine 11-9 olarak gerçekleşmiştir.

Çalışma grubu, MEB tarafından 2012 yılında sınırları 66 ay olarak belirlenen okul öncesi eğitim döneminin son aşamasında olan 60-72 ay çocuklarından oluşturulmuştur. Katılımcıların yaşları tabloda gösterilmekle beraber yaş ortalaması 66,45 aydır. Katılımcıların orta sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocukları olduğu, bununla birlikte 7 çocuğun okul öncesi eğitimden bir yıldan fazla yararlandığı görülmektedir.

**Tablo 1:** Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Katılımcı Kodu	Çocuğun Yaşı (ay)	Cinsiyet	Okul öncesi eğitimdeki kaçınıcı yılı
Ç.1.	64	E	1. yılı
Ç.2.	63	K	1. yılı
Ç.3.	67	E	1. yılı
Ç.4.	66	E	1. yılı
Ç.5.	70	K	2. yılı
Ç.6.	67	E	1. yılı
Ç.7.	60	K	1. yılı
Ç.8.	59	E	2. yılı
Ç.9.	69	K	1. yılı
Ç.10.	68	K	2. yılı
Ç.11.	68	E	1. yılı
Ç.12.	66	K	1. yılı
Ç.13.	69	K	1. yılı
Ç.14.	70	K	3. yılı
Ç.15.	71	E	3. yılı
Ç.16.	70	E	2. yılı
Ç.17.	62	E	1. yılı
Ç.18.	69	E	2. yılı
Ç.19.	66	E	1. yılı
Ç.20.	65	K	1. yılı
	66,45	11E, 9K	

## Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı oluşturulurken öncelikle ulusal ve uluslararası alanyazın taranmış, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan son dört okul öncesi eğitim programı olan 1994, 2002, 2006 ve 2013 programları incelenmiştir. Ayrıca yapılan literatür taraması (Sapsağlam, 2017; Tatlı ve Güngör-Aytar, 2017; Sapsağlam, 2016; Tozduman-Yaralı, Özkan ve Güngör-Aytar, 2016; Sapsağlam, 2015; Yukay-Yüksel, Canel, Mutlu, Yılmaz ve Çap, 2015; Günindi, 2015; Tarcoçin, Berktaş ve Uyanık-Balat, 2013; Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013; Deveci ve Ay, 2009; Kurnaz, Çiftçi ve Karapazar, 2011; Kolukısa, Oruç, Akbaba ve DüNDAR, 2008; Yavuzer, 2000) sonucunda, bu kaynaklarda da belirtilen çocukların günlük yaşamlarında da sıklıkla karşılaşılabilecekleri 12 değer seçilmiştir. Bu değerler açık uçlu üçer soru şeklinde ifade edilmiştir.

Ardından, nihai çalışma grubuyla aynı niteliklere sahip, aynı okulda bulunan 10 çocukla pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada çocukların çoğunluğu bazı değerlerle ilgili sorulara cevap verememiştir. Pilot çalışma sonucunda, çocukların gelişim düzeyleri, dikkat süreleri ve alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınarak araştırılacak değerlerin belirtilen 7 değer ile sınırlandırılmasına karar verilmiştir. Bunlar *sorumluluk, paylaşma, yardımseverlik, saygı, nezaket, arkadaşlık ve dürüstlük* değerleridir. Sorular ilgili değerlerin bilgi-tanımlama, beceri-kullanım ve tutum-yaklaşım boyutları bağlamında tasarlanmıştır. Veri toplama aracındaki değerlerle ilgili, sorumluluk için dört (beceri boyutunda iki adet), diğer değerler için üçer (her bir boyutta birer) olmak üzere toplam 22 soru, alan uzmanlarının görüşü de alınarak hazırlanmıştır. Çıkarılan değer ve sorularla ilgili alan uzmanlarının üçü, çocuğun hayatında fazla yer almadığı ve somutlaştırmada zorlanabileceği yönünde görüş belirtmiştir. Beş alan uzmanından ikisi okul öncesi eğitimi (biri profesör, diğeri doçent), biri çocuk gelişimi (doktor öğretim üyesi), biri ölçme değerlendirme (doçent), biri din eğitimi (doktor öğretim üyesi) alanlarında görev yapmaktadır.

Çocukların değer kavramları ile ilgili algılamalarını ve tanımlamalarını yordayabilmek için yedi değerle ilgili açık uçlu soruları içeren veri toplama formu oluşturulmuştur. Fakat çocuklara cevaplarını sözel ifadeler veya jest ve mimik gibi beden dili unsurlarıyla da verebilecekleri söylenmiştir. Formda (EK-1) her bir değer ile ilgili algı ve kavrama düzeyinde sorular bulunmaktadır. Çocuklara araştırmacılar tarafından seçilen 7 değer ile ilgili 22 sorudan oluşan açık uçlu form yüz yüze görüşme yöntemiyle uygulanmıştır.



Veri toplama formunda bulunan sorular araştırmacılar tarafından anasınıfı çocukları ile tanışıldıktan ve yaklaşık bir saat beraber vakit geçirildikten sonra yüz yüze görüşme yöntemiyle uygulanmıştır. Özellikle okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışılan araştırmalarda görüşme tekniği kullanılırken dikkat edilmesi gerekenler, çocukların sosyal ve duygusal özelliklerine bağlı hassasiyetleri öğretmenlerinin görüşü doğrultusunda göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda çocukları endişeye sevk edecek ya da cevaplarını etkileyecek davranışlardan kaçınılmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Yıldırım ve Şimşek (2013), Lincoln ve Guba'nın nitel araştırmalarda niteliği arttırmak için belirli stratejiler oluşturduğunu; bu stratejilerde nicel araştırmalardaki geçerlilik ve güvenilirlik kavramlarına alternatif olarak iç geçerlilik yerine inandırıcılık, dış geçerlilik yerine aktarılabilirlik, iç güvenilirlik yerine tutarlık ve dış güvenilirlik yerine teyit edilebilirlik gibi nitel araştırmanın doğasına uygun yeni kavramlar önerdiğini aktarmaktadır.

Bu araştırmada inandırıcılık kriterini sağlamak için veri toplama formunda bulunan sorular, araştırmada elde edilen veriler ve bu verilerle ilgili yapılan yorumlara yönelik olarak okul öncesi eğitim ve ölçme değerlendirme uzmanlarından görüş alınmıştır. Ek olarak çalışmanın inandırıcılığı, araştırmaya katılan çocukların öğretmenlerine elde edilen veriler gösterilerek alınan onay ile desteklenmiştir. Dış geçerliği sağlamak için çocukların araştırmaya ilişkin ifadeleri doğrudan aktarılarak verilmiştir. Aktarılabilirlik özelliğine yönelik olarak, veriler, sonuçlar ve yorumlar erken çocukluk eğitimi ve ölçme değerlendirme alan uzmanlarının değerlendirmesine sunulmuştur. Teyit edilebilirlik için literatür taraması sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Nitel araştırma yönteminde geçerliğin oluşturulmasını sağlayan durum, araştırma alanına yatkınlık, yüz yüze görüşme yöntemi aracılığıyla detaylı bilgi toplama, gözlem aracılığıyla bilgi toplama, toplanan bilgilerin doğrulanması için alana tekrar giderek ek bilgi toplama imkanının var olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışma kapsamında, çalışma grubundaki çocuklardan, görüşme yöntemi kullanılarak doğrudan bilgi toplanmış ve verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan çocukların değer kavramlarını algılama ve tanımlamaları ile ilgili ifadeler, kod isim verilerek alıntılanmıştır. Bu işlemler Patton'un (2014) da belirttiği gibi iki veya daha fazla uzmanın elde edilen nitel veriyi analiz etmesi şeklinde yapılan ve üçgenleme olarak ifade edilen teknikle

gerçekleştirilmiştir. Patton (2014) birden fazla bakış açısının kullanılmasının araştırmanın niteliğini arttıracaklarını vurgulamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada üçgenleme çeşitlerinden araştırmacı çeşitlemesi kullanılmıştır.

## Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analiz edilmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme sonunda çocukların verdikleri cevaplar içerik analiziyle değerlendirilerek kodlanmış ve temalar oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2013) içerik analiziyle temalar ve ilişkiler belirlenmeye çalışılır. İçerik analizinin temel yapısında verilerdeki benzer öğeleri, oluşturulan kavram ve temalarla çerçeveleyerek yararlanıcıların anlayabileceği şekilde organize edip yorumlama bulunmaktadır. Bu işlemler; verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguları tanımlayıp yorumlama olmak üzere dört aşamadan oluşur. İçerik analizi sürecinde her değer ile ilgili çocuklardan alınan cevaplara göre kodlar ve temalar oluşturulmuş, kategorize edilen temalar frekans verileriyle beraber sunulmuştur.

## Bulgular

Bu bölümde, okul öncesi dönem çocuklarının değer kavramlarına ilişkin algılamalarını ve tanımlamalarını belirlemek için sorulan sorulara, cevaplardan oluşturulan kodlara, kodlardan ulaşılan temalara ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Çocuklardan alınan cevaplar, içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Her soru için alınan cevaplardan birbirine yakın ifadeler madde halinde yazılarak kodlanmıştır. Daha sonra bu kodlardan temalara ulaşılmış, kategorize edilerek tablo haline getirilmiştir. Tablolardaki her kod için çocukların verdiği cevapların bulunma sayısı frekans sütununa yazılmıştır.

**Tablo 2:** Okul öncesi dönem çocuklarının sorumluluk değeri ile ilgili görüşlerinden oluşturulan kodlar ve temalar

Sorular	Kodlar	F	Kodlar	F	Temalar
Sorumluluk Nedir? (A)	A.1.Bir şeyi yerine getirmek	11	A.6.İşçi olmak	2	Görev (A1) Uyum (A2,A4,A7) İhtiyaç (A8,A9) Çalışma (A5,A6)
	A.2.Düzenli derli toplu olmak	7	A.7.Söz dinlemek	2	
	A.3.Bilmiyorum	6	A.8.Kendine dikkat etmek	2	
	A.4.Düzgün davranmak	4	A.9.Oyun oynamak	2	
	A.5.Yorulmak	2			
Kimlerin sorumluluğu vardır? (B)	B.1.Büyüklerin	14	B.4.Hayvanların	6	Uyum (B1,B2,B3) Görev (B4,B5,B6)
	B.2.Çocukların	9	B.5.Benim	5	
	B.3.Herkesin	7	B.6.Okulun	4	

Senin sorumlulukların nelerdir? (C)	C.1.Düzenli derli toplu olmak	11	C.7.Anne babamı mutlu etmek	3	Uyum
	C.2.Anneme yardım etmek	6	C.8.Okula gelmek	2	(C1,C2,C3,C9)
	C.3.Düzgün davranmak	6	C.9.Kendi yatağında yatmak	2	Görev (C4,C8)
	C.4.Ödev yapmak	5	C.10.Hayal kurmak	1	İhtiyaç (C5,C6,C10,C11)
	C.5.Oyun oynamak	3	C.11.Yatmak		İyilik (C7)
	C.6.Yemek yemek				
Sorumluluklar yerine getirilmezse ne olur? (D)	D.1.Bize kızarlar	13	D.5.İşlerimiz yarım kalır	5	Suç-Ceza (D1)
	D.2.Her yer dağınık olur	6	D.6.Bir yerimiz yaralanır	2	Uyum (D2,D4,D5,D7)
	D.3.Annem yorulur üzülür	6	D.7.Dünya saçma sapan olur	1	İyilik (D3)
	D.4.Etraf kirlenir	5	D.8.İsteklerimiz yerine getirilmez	1	Temkin (D6)
					Çıkar (D8)

Tablo 2’de görüldüğü gibi çocukların sorumluluk değeri ile ilgili sorulara verdiği cevaplara ilişkin kavramlar kodlanmıştır. “Sorumluluk nedir?” Sorusuna çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan kodlardan görev, uyum, ihtiyaç ve çalışma temaları oluşturulmuştur. Çocukların yarısından fazlası görev temasının altındaki kod olan “bir şeyi yerine getirmek” doğrultusunda cevaplar vermiştir. Çocukların az bir kısmı ise ihtiyaç teması altındaki kod olan “oyun oynamak” anlamına gelen ifadeler dile getirmiştir. Verilen cevaplardan bazıları doğrudan şu şekildedir:

Ç.5: “Birisinin verdiği işi başkasına vermeden kendin yapmak...” (A.1., A.7.)

Ç.6: “Etrafı toplamak...” (A.2.)

Ç.15: “Babam bize yaptırıyor, o işte.” (A.7.)

Ç.10: “Oyuncakla oynamak...” (A.9.)

Sorumluluk değerine ilişkin “Kimlerin sorumlulukları vardır?” Sorusuna çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan kodlardan uyum ve görev temaları oluşturulmuştur. Çocukların büyük bir kısmı uyum teması altındaki kodlar olan “büyüklerin”, “çocukların”, “herkesin” anlamına gelen cevaplar vermiştir. Çocukların bir kısmı ise görev teması altındaki kodlar olan “okulun” ve “kendinin” bağlamında ifadeler kullanmıştır. Verilen cevaplardan bazıları doğrudan şu şekildedir:

Ç.16: “Adamların, köpeklerin...” (B.1., B.4.)

Ç.14: “Annelerin, babaların, abilerin, ablaların, çocukların...” (B.1., B.2.)

Ç.13: “Okulun, benim...” (B.6., B.5.)

Sorumluluk değerine ilişkin “Senin sorumlulukların nelerdir?” Sorusuna çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan kodlardan uyum, görev, ihtiyaç ve iyilik temaları oluşturulmuştur. Çocukların yarısından fazlası uyum temasının altındaki kod olan “düzenli derli toplu olmak”, yarıya yakın

kısmı ise yine uyum temasının altındaki kod olan “anneme yardım etmek” anlamına gelebilecek cevaplar vermiştir. Az sayıda çocuk ise iyilik teması altındaki kod olan “anne-babayı mutlu etmek” anlamına gelen ifadeler kullanmıştır. Verilen cevaplardan bazıları doğrudan şu şekildedir:

Ç.10: “Evde kendim yatmak, annemle babamla yatarsam ayıp olur.” (C.9.)

Ç.7: “Odamı toplamak, güzel davranmak...” (C.1., C.3.)

Ç.6: “Her tarafı temiz tutmam, oyuncaklarımı toplamam lazım.” (C.1.)

Ç.12: “Ödevimi yaparım, kardeşimle oynarım, Annem sevinir bu sefer. Bir de şey, annem hasta olunca yardım edersem de sevinir.” (C.2., C.4., C.5., C.7.)

Sorumluluk değerine ilişkin “Sorumluluklar yerine getirilmezse ne olur?” Sorusuna çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan kodlardan suç-ceza, uyum, iyilik, temkin ve çıkar temaları oluşturulmuştur. Çocukların yarısından fazla bir kısmı suç-ceza teması altındaki kod olan “bize kızarlar” anlamına gelen cevaplar vermiştir. Çocuklardan 1 tanesi ise çıkar teması altındaki kod olan “isteklerimiz yerine getirilmez” anlamına gelen ifadeler kullanmıştır. Verilen cevaplardan bazıları doğrudan şu şekildedir:

Ç.4: “Bizim isteklerimizi yapmazlar.” (D.8.)

Ç.7: “Ödevimi yapmayınca öğretmen bana kızar.” (D.1.)

Ç.3: “Anne çok yorulur, her şeyi o yapar.” (D.3.)

Ç.1: “Kızlar patronlar.” (D.8.)

**Tablo 3:** Okul öncesi dönem çocuklarının paylaşma değeri ile ilgili görüşlerinden oluşturulan kodlar ve temalar

Sorular	Kodlar	F	Kodlar	F	Temalar
Paylaşmak ne demektir? (E)	E.1.Başkasına vermek	12	E.5.İstedğini yapabil-	2	İyilik (E1,E2,E3,E6,E7) İhtiyaç (E4) Özgürlük (E5)
	E.2.Güzel bir şey	8	mektir	2	
	E.3.Oyuncakları başkasıyla oynamak	7	E.6.Kardeş olmak	2	
	E.4.Eğlenmektir	4	E.7.İkiye bölmek	1	
Niçin paylaşılmalıdır? (F)	F.1.Benimle arkadaşlık yaparsın diye	13	F.5.Sana iyilik yapanlara yardım için	2	Çıkar (F1,F5) Suç-Ceza (F8) Özgürlük (F3) Görev (F4) İyilik (F2,F6) Uyum (F7)
	F.2.Arkadaşım üzülmesin diye	8	F.6.Güzel bir şey olduğu için	2	
	F.3.Canım istediği için	3	F.7.Oyuncak günü olduğu için	1	
	F.4.Allah istediği için	2	F.8.Annesine şikayet etmesin diye	1	
Neler paylaşılabilir? (G)	G.1.Oyuncaklar	16	G.5.Her şey	3	İyilik (G1,G3,G4,-G5,G8) Çıkar (G2,G6,G7)
	G.2.Bazı eşyalar	10	G.6.Birden fazla olanlar	2	
	G.3.Kitaplar	8	G.7.Lazım olmayanlar	1	
	G.4.Yiyecek-içecek	6	G.8.Giysi	1	

Tablo 3’te görüldüğü gibi çocukların paylaşma değeri ile ilgili sorulara verdiği cevaplara ilişkin kavramlar kategorize edilmiştir. “Paylaşmak ne demektir?”

Sorusuna çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan kodlardan iyilik, ihtiyaç ve özgürlük temaları oluşturulmuştur. Çocukların büyük bir kısmı iyilik teması altındaki kodlar olan “başkasına vermek”, “güzel bir şey” ve “oyuncaklarını başkasıyla oynamak” anlamına gelen cevaplar vermiştir. Çocuklardan bir kısmı ise ihtiyaç teması altındaki kod olan “eğlenmek” anlamına gelen ifadeler kullanmıştır. Verilen cevaplardan bazıları doğrudan şu şekildedir:

Ç.4: “Vermek...” (E.1.)

Ç.5: “Mesela kalemi yoksa ona veririm.” (E.1.)

Ç.10: “Oyuncakları birbirimize vermek...” (E.1., E.3.)

Ç.8: “Bir mama ikiye bölündü, iki bebek de yedi.” (E.7.)

Paylaşma değerine ilişkin “Niçin paylaşılmalıdır?” Sorusuna çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan kodlardan çıkar, suç-ceza, özgürlük, görev, iyilik ve uyum temaları oluşturulmuştur. 13 çocuk çıkar teması altındaki kod olan “benimle arkadaşlık yapınlar diye” anlamına gelen cevaplar vermiştir. Çocuklardan 1 tanesi ise suç-ceza teması altındaki kod olan “annesine şikayet etmesin diye” anlamına gelen ifadeler kullanmıştır. Verilen cevaplardan bazıları doğrudan şu şekildedir:

Ç.11: “Arkadaş olmak için...” (F.1.)

Ç.13: “Herkes mutlu olsun diye. Arkadaşlığımız devam eder.” (F.1., F.2.)

Ç.17: “Oynattırıyorlar bizi o zaman. Yoksa oynatmazlar.” (F.1.)

Ç.18: “O sana iyilik yapmıştır, sen de söz vermişsindir.” (F.5.)

Paylaşma değerine ilişkin “Neler paylaşılabilir?” Sorusuna çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan kodlardan iyilik ve çıkar temaları oluşturulmuştur. Çocukların büyük bir kısmı iyilik teması altındaki kodlar olan “oyuncaklar”, “kitaplar”, “yiyecek-içecek” ve “her şey” anlamına gelen cevaplar vermiştir. Çocukların az bir kısmı ise çıkar teması altındaki kodlar olan “lazım olmayanlar” ve “birden fazla olanlar” anlamına gelen ifadeler kullanmıştır. Verilen cevaplardan bazıları doğrudan şu şekildedir:

Ç.13: “Oyuncak, yemek, içecek, her şeyi paylaşmak gerek. Dünya sevinsin.” (G.1., G.4., G.5.)

Ç.11: “Oyuncaklar, eşyalar paylaşırım. Suyumu paylaşmam çünkü ağzımdan bulaşır.” (G.1., G.2.)

Ç.9: “Sağlıklı yemekler, yumurta, sebze, kebab, süt, peynir...” (G.4.)

Ç.8: “Her şeyi paylaşabiliriz, iki tane ve çok olanları.” (G.5., G.6.)

**Tablo 4:** Okul öncesi dönem çocuklarının yardımseverlik değeri ile ilgili görüşlerinden oluşturulan kodlar ve temalar

Sorular	Kodlar	F	Kodlar	F	Temalar
<b>Yardım etmek ne demektir? (H)</b>	H.1.Beraber yapmak, birlik olmak	9	H.6.Herkese yardım etmek	2	Uyum (H1,H4) İyilik (H2,H3,H5,H6,H8,H9) Görev (H7)
	H.2.Düşeni kaldırmak	8	H.7.İştir	2	
	H.3.Güzel bir şey	5	H.8.Destek olmak	1	
	H.4.Anneye yemekte yardım	2	H.9.Birini hastaneye götürmek	2	
	H.5.Yapamayan birinin yerine yapmak	5			
<b>Daha önce yardım ettin mi, nasıl? (I)</b>	I.1.Aileme evde	11	I.4.Öğretmenime sınıfta	4	İyilik (I2,I3,I5,I6) Uyum (I1,I4)
	I.2.Arkadaşım düştüğünde	6	I.5.Bitkilere	3	
	I.3.Arkadaşıma toplanmasında	6	I.6.Hayvanlara	3	
<b>Daha önce yardım aldın mı, nasıl? (J)</b>	J.1.Hatırlamıyorum	9	J.4.Oyuncak toplarken ailemden	5	Çıkar (J1,J5) İyilik (J3,J4) Uyum (J2)
	J.2.Arkadaşımdan, oyun oynarken	7	J.5.Almadım	4	
	J.3.Düştüğümde arkadaşşımdan	5			

Tablo 4'te görüldüğü gibi çocukların yardımlaşma değeri ile ilgili sorulara verdiği cevaplara ilişkin kavramlar kategorize edilmiştir. "Yardım etmek ne demektir?" Sorusuna çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan kodlardan uyum, iyilik ve görev temaları oluşturulmuştur. Çocukların yarıya yakını uyum teması altındaki kod olan "beraber yapmak, birlik olmaz" anlamına gelen cevaplar vermiştir. Diğer yarısı ise iyilik teması altındaki kodlar olan "düşeni kaldırmak", "güzel bir şey" ve "anneye yemekte yardım" anlamına gelen ifadeler kullanmıştır. Verilen cevaplardan bazıları doğrudan şu şekildedir:

Ç.16: "Evin tahtasını çakmaya çalışan bir amcaya bir abi yardım ediyor." (H.5., H.8.)

Ç.13: "Düşen birine el uzatıp kaldırmak... O zaman mutlu olur." (H.2.)

Ç.8: "Biri ipi tutamıyorsa ona ipi tutmaktır." (H.5.)

Ç.18: "Ayağı sakatlanan arkadaşım beni hastaneye götür derse götürürüm." (H.9.)

Yardımseverlik değerine ilişkin "Daha önce yardım ettin mi, nasıl?" Sorusuna çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan kodlardan iyilik ve uyum temaları oluşturulmuştur. Çocukların çoğunluğu uyum teması altındaki kodlar olan "aileme evde" ve "öğretmenime okulda" anlamına gelen cevaplar vermiştir. Çocukların bir kısmı ise iyilik teması altındaki kodlar olan "arkadaşım düştüğünde", "arkadaşıma toplanmasında", "bitkilere" ve "hayvanlara" anlamına gelen ifadeler kullanmıştır. Verilen cevaplardan bazıları doğrudan şu şekildedir:

Ç.4: "Annem kurabiye yaparken yardım ettim." (I.1.)

Ç.6: "Arkadaşım düştüğünde ona yardım ettim." (I.2.)

Ç.7: "Arkadaşım okulda sınıfı topluyordu, ben de ona yardım ettim." (I.3.)

Yardımsızlık değerine ilişkin “Daha önce yardım aldın mı, nasıl?” Sorusuna çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan kodlardan çıkar, iyilik ve uyum temaları oluşturulmuştur. Çocukların yarısından fazlası çıkar teması altındaki kodlar olan “hatırlamıyorum” ve “almadım” anlamına gelen cevaplar vermiştir. Çocukların bir kısmı uyum teması altındaki kod olan “arkadaşımdan, oyun oynarken”; diğer kısmı ise iyilik teması altındaki kodlar olan “düşüğümde arkadaşşımdan” ve “oyuncak toplarken ailemden” anlamına gelen ifadeler kullanmıştır. Verilen cevaplardan bazıları doğrudan şu şekildedir:

Ç.2: “Ben düşmüştüm, iki arkadaşım bana yardım etti.” (J.3.)

Ç.1: “Yardım etmedi kimse.” (J.5.)

Ç.17: “..... etti, oyuncakları toplarken.” (J.2.)

Ç.9: “Etmediler galiba, çünkü hatırlamıyorum.” (J.5.)

**Tablo 5:** Okul öncesi dönem çocuklarının saygı değeri ile ilgili görüşlerinden oluşturulan kodlar ve temalar

Sorular	Kodlar	F	Kodlar	F	Temalar
<b>Saygı ne demektir? (K)</b>	K.1.Saygılı davranmak	12	K.6.Kızmamak	2	Uyum
	K.2.Güzel bir şey	7	K.7.Engellilere yardım etmek	1	(K1,K4,K5,K8,K10)
	K.3.Büyüklerle güzel davranmak	4	K.8.Güzel konuşmak	1	İyilik (K2,K7)
	K.4.Uslu davranmak	3	K.9.Gösterilen bir şey	1	Tolerans (K6)
	K.5.Kötü konuşmamak	3	K.10.Sözünü tutmak	1	Hürmet (K3,K9)
<b>Nelere saygı duyulmalıdır? (L)</b>	L.1.Büyüklerle	14	L.7.İşlerimize	2	Hürmet (L1)
	L.2.Arkadaşlarıma	9	L.8.Küçüklerle	2	Görev
	L.3.Hayvanlara	8	L.9.Eşyalara	2	(L5,L7,L9,L10,L11)
	L.4.Doğaya	5	L.10.Allah’a	1	Uyum (L2,L12)
	L.5.Oyuncaklara	5	L.11.Atatürk’e	1	İyilik (L3,L4,L6)
	L.6.Engellilere	3	L.12.Kötü konuşmayanlara	1	Şefkat (L8)
<b>Saygısızca davranıldığında neler olur? (M)</b>	M.1.Bize kızarlar	11	M.6.Zarar verebiliriz	2	Suç-Ceza
	M.2.Bilmiyorum	5	M.7.Bize güvenmezler	2	(M1,M8,M10)
	M.3.Bizi sevmezler	5	M.8.Bizle dalga geçerler	2	Çıkar
	M.4.İnsanlar üzülür	4	M.9.Doğa bize hiçbir şey vermez	1	(M3,M5,M7,M9)
	M.5.Bize küserler	3	M.10.Öğretmen küçük gruba alır	1	İyilik (M4,M6)

Tablo 5’te görüldüğü gibi çocukların saygı değeri ile ilgili sorulara verdiği cevaplara ilişkin kavramlar kategorize edilmiştir. “Saygı ne demektir?” Sorusuna çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan kodlardan uyum, iyilik, tolerans ve hürmet temaları oluşturulmuştur. Çocukların çoğunluğu uyum teması altındaki kodlar olan “saygılı davranmak”, “uslu davranmak”, “kötü konuşmamak”, “güzel konuşmak” ve “sözünü tutmak” anlamına gelen cevaplar vermiştir. Çocukların bir kısmı ise hürmet teması altındaki kodlar olan “büyüklerle güzel davranmak” ve “güzel bir şey” anlamına gelen ifadeler kullanmıştır. Verilen cevaplardan bazıları doğrudan şu şekildedir:

Ç.9: “Dedelerimize, annelerimize saygılı davranırız.” (K.1.)

Ç.13: “Çok güzel bir şeydir.” (K.2.)

Ç.19: “Güzel bir şeydir, saygılı davranmaktır.” (K.1., K.2.)

Ç.4: “Güzel, iyi davranmak, güzel sözler söylemek...” (K.1., K.5., K.8.)

Saygı değerine ilişkin “Nelere saygı duyulmalıdır?” Sorusuna çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan kodlardan hürmet, görev, uyum, iyilik ve şefkat temaları oluşturulmuştur. Çocukların büyük bir kısmı hürmet teması altındaki kod olan “büyüklere” anlamına gelen cevaplar vermiştir. Çocukların diğer bir büyük kısmı ise görev teması altındaki kodlar olan “oyuncaklara”, “işlerimize”, “eşyalara”, “Allah’a” ve “Atatürk’e” anlamına gelen ifadeler kullanmıştır. Verilen cevaplardan bazıları doğrudan şu şekildedir:

Ç.6: “Kedilere, hayvanlara, tavşanlara...” (L.3.)

Ç.2: “Yaşlılara, büyüklere, çiçeklere, hayvanlara...” (L.1., L.3., L.4.)

Ç.1: “Şekerlere...” (L.9.)

Ç.17: “Oyuncaklara, yataklara, Atatürk’e...” (L.5., L.9., L.11.)

Saygı değerine ilişkin “Saygısızca davranıldığında neler olur?” Sorusuna çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan kodlardan suç-ceza, çıkar ve iyilik temaları oluşturulmuştur. Çocukların yarısından fazlası suç-ceza teması altındaki kodlar olan “bize kızarlar”, “bizimle dalga geçerler” ve “öğretmen küçük gruba alır” anlamına gelen cevaplar vermiştir. Çocukların az bir kısmı ise iyilik teması altındaki kodlar olan “insanlar üzülür” ve “zarar verebiliriz” anlamına gelen ifadeler kullanmıştır. Verilen cevaplardan bazıları doğrudan şu şekildedir:

Ç.16: “Kaka falan diyenleri Allah uçurumdan düşürür, yangına götürür yakar.” (M.1.)

Ç.10. “Kurallara uymamış oluruz.” (M.3., M.6., M.7.)

Ç.12: “Bizi hiç kimse sevmez ve oynamaz. Bizimle dalga geçer.” (M.3., M.8.)

Ç.9: “Kimse bana güvenmez.” (M.7.)

**Tablo 6:** Okul öncesi dönem çocuklarının nezaket değeri ile ilgili görüşlerinden oluşturulan kodlar ve temalar

Sorular	Kodlar	F	Kodlar	F	Temalar
<b>Nazik olmak ne demektir? (N)</b>	N.1.Bilmiyorum	9	N.6.Kaba olmamak	2	İyilik (N2,N8) Uyum (N3,N4,N5, N6,N7,N9)
	N.2.Güzel davranmak	6	N.7.Dövmemek	2	
	N.3.Kibar olmak	4	N.8.Paylaşmak	1	
	N.4.Uslu durmak	3	N.9.Aşık olmak	1	
	N.5.Güzel ve yavaş konuşmak	3			



<b>Niçin nazik davranılmalıdır? (O)</b>	O.1. Bilmiyorum	8	O.6. Gülümsemek için	2	Suç-Ceza (O2,O9)
	O.2. Bize kızmasınlar diye	6	O.7. Arkadaş kalalım diye	2	Çıkar (O3,O4,O5)
	O.3. Paylaşmak için	3	O.8. Güzel davranmayı öğrenmek için	1	İyilik (O6)
	O.4. Saygı duymaları için	3	O.9. Allah kızmasın diye	1	Uyum (O7)
	O.5. Bize küsmesinler diye	2	O.10. İstersek	1	Görev (O8)
<b>Nazik davranılmazsa neler olur? (P)</b>	P.1. Arkadaşlık biter	7	P.5. Zarar verebiliriz	2	Uyum (P1,P7)
	P.2. Bize kızarlar	6	P.6. Bizi döverler	2	Suç-Ceza (P2,P6)
	P.3. Bize küserler	4	P.7. Kötü şeyler olur	2	Çıkar (P3,P8)
	P.4. İnsanlar üzülür	3	P.8. Bizi sevmezler	2	İyilik (P4,P5)

Tablo 6’da görüldüğü gibi çocukların nezaket değeri ile ilgili sorulara verdiği cevaplara ilişkin kavramlar kategorize edilmiştir. “Nazik olmak ne demektir?” Sorusuna çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan kodlardan iyilik ve uyum temaları oluşturulmuştur. Çocukların büyük bir kısmı uyum teması altındaki kodlar olan “kibar olmak”, “uslu durmak”, “güzel ve yavaş konuşmak”, “kaba olmamak”, “dövmemek” ve “aşık olmak” anlamına gelen cevaplar vermiştir. Çocukların az bir kısmı ise iyilik teması altındaki kodlar olan “güzel davranmak” ve “paylaşmak” anlamına gelen ifadeler kullanmıştır. Verilen cevaplardan bazıları doğrudan şu şekildedir:

Ç.13: “Kibar olmak demektir. Güzel davranmaktır.” (N.2., N.3.)

Ç.19: “İnsanların en özel süt kaynağıdır.” (N.1.)

Ç.18: “Kırılmaması içindir.” (N.3., N.6.)

Ç.16: “Aşık olunca şey olur, aşıkсан öyle davranmak...” (N.9.)

Nezaket değerine ilişkin “Niçin nazik davranılmalıdır?” Sorusuna çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan kodlardan suç-ceza, çıkar, iyilik, uyum, görev ve özgürlük temaları oluşturulmuştur. Çocukların bir kısmı çıkar teması altındaki kodlar olan “saygı duymaları için”, “paylaşmak için” ve “bize küsmesinler diye” anlamına gelen cevaplar vermiştir. Çocukların az bir kısmı ise suç-ceza teması altındaki kodlar olan “bize kızmasınlar diye” ve “Allah kızmasın diye” anlamına gelen ifadeler kullanmıştır. Verilen cevaplardan bazıları doğrudan şu şekildedir:

Ç.20: “Saygı duymaları için...” (O.4.)

Ç.5: “Bize kızmasınlar diye, okuldan atılmayalım diye...” (O.2.)

Ç.7: “Düzgün davranınca güzel davranışlar olur.” (O.8.)

Nezaket değerine ilişkin “Nazik davranılmazsa neler olur?” Sorusuna çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan kodlardan uyum, suç-ceza, çıkar ve iyilik temaları oluşturulmuştur. Çocukların bir kısmı uyum teması

altındaki kodlar olan “arkadaşlık biter” ve “kötü şeyler olur” anlamına gelen cevaplar vermiştir. Çocukların bir kısmı ise suç-ceza teması altındaki kodlar olan “bize kızarlar” ve “bizi döverler” anlamına gelen ifadeler kullanmıştır. Verilen cevaplardan bazıları doğrudan şu şekildedir:

Ç.3: “Üzülürler, evlerine giderler, hiç yardım etmezler.” (P.1., P.3., P.4.)

Ç.2: “Arkadaşlığımız uzun sürmez.” (P.1.)

Ç.17: “Kötü olur, döverler, canımız çok yanar.” (P.6., P.7.)

Ç.12: “Bizi sevmez, pis kız derler, oynamazlar.” (P.1., P.8.)

**Tablo 7:** Okul öncesi dönem çocuklarının arkadaşlık değeri ile ilgili görüşlerinden oluşturulan kodlar ve temalar

Sorular	Kodlar	F	Kodlar	F	Temalar
<b>Arkadaşlık ne demektir? (R)</b>	R.1.Paylaşma-yardım	9	R.7.Anlaşmak	2	İyilik (R1,R8) İhtiyaç (R2,R4,R9,R10) Uyum (R3,R5,R6,R7,R11)
	R.2.Oyun oynamak	5	R.8.Yanında olmak	2	
	R.3.El ele tutuşmak	5	R.9.Eğlenmek	2	
	R.4.Sevmek	4	R.10.Mutluluk	1	
	R.5.Arkadaşım	3	R.11.Kanka	1	
	R.6.Uzun sürer				
<b>Nelerle arkadaşlık yapılabilir? (S)</b>	S.1.Arkadaşlarımla	11	S.7.Doğa (su-gökyüzü-a-ğaç)	3	Uyum (S1,S2,S5,S6,S8,S9,S12) Çıkar (S11) İhtiyaç (S3,S7) Özgürlük (S4,S10)
	S.2.İnsanlarla	6	S.8.Herkesle	2	
	S.3.Oyuncaklarla	6	S.9.Aynı yaştakilerle	1	
	S.4.Hayvanlarla	4	S.10.Bitkilerle	1	
	S.5.Çocuklarla	4	S.11.Paylaşanlarla	1	
	S.6.Büyüklerle	4	S.12.Yaramaz olmayanlarla		
<b>Arkadaşlar birbirine nasıl davranır? (T)</b>	T.1.Güzel-İyi	16	T.4.Düzgün konuşur	3	Uyum (T1,T2,T3,T4) Çıkar (T5,T6)
	T.2.Çok nazik	4	T.5.Paylaşır	3	
	T.3.Kavga etmez	4	T.6.Severler	2	

Tablo 7’de görüldüğü gibi çocukların arkadaşlık değeri ile ilgili sorulara verdiği cevaplara ilişkin kavramlar kategorize edilmiştir. “Arkadaşlık ne demektir?” Sorusuna çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan kodlardan iyilik, ihtiyaç ve uyum temaları oluşturulmuştur. Çocukların bir kısmı iyilik teması altındaki kodlar olan “paylaşma-yardım” ve “yanında olmak” anlamına gelen cevaplar vermiştir. Çocukların bir kısmı ise ihtiyaç teması altındaki kodlar olan “oyun oynamak”, “sevmek”, “eğlenmek”, “mutluluk”; diğer bir kısmı ise uyum teması altındaki kodlar olan “el ele tutuşmak”, “arkadaşım”, “uzun sürer” ve “anlaşmak” anlamına gelen ifadeler kullanmıştır. Verilen cevaplardan bazıları doğrudan şu şekildedir:

Ç.12: “Eğlenmek demektir.” (R.9.)

Ç.9: “....., ....., ..... ile parkta, evde, okulda oyun oynuyoruz.” (R.2., R.5.)

Ç.13: “Mutlu olmak, saygı duymak demektir.” (R.7., R.10.)

Arkadaşlık değerine ilişkin “nelerle arkadaşlık yapılabilir?” Sorusuna çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan kodlardan uyum, çıkar, ihtiyaç ve özgürlük temaları oluşturulmuştur. Çocukların büyük bir kısmı uyum teması altındaki kodlar olan “arkadaşlarımla”, “insanlarla”, “çocuklarla”, “büyüklerle”, “herkesle”, “aynı yaştakilerle” ve “yaramaz olmayanlarla” anlamına gelen cevaplar vermiştir. Çocukların bir kısmı ise ihtiyaç teması altındaki kodlar olan “oyuncaklarla” ve “doğayla”, diğer bir kısmı özgürlük teması altındaki kodlar olan “hayvanlarla” ve “bitkilerle” anlamına gelen ifadeler kullanmıştır. Verilen cevaplardan bazıları doğrudan şu şekildedir:

Ç.18: “İkimiz de aynı boyda ve yaşta olursak... Bi de hayvanlarla... İnsana benzeyen oyuncakla da arkadaş olunur.” (S.3., S.4., S.9.)

Ç.16: “Arkadaşlarımla... Diğerleri yaramaz çünkü.” (S.1., S.12.)

Ç.6: “Bitkilerle, insanlarla...” (S.2., S.10.)

Ç.5 “İnsanlarla... Ama bazı kişiler hayvanlarla da yapabiliyor.” (S.2., S.4.)

Arkadaşlık değerine ilişkin “Arkadaşlar birbirine nasıl davranır?” Sorusuna çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan kodlardan uyum ve çıkar temaları oluşturulmuştur. Çocukların büyük bir kısmı uyum teması altındaki kodlar olan “güzel-iyi”, “çok nazik”, “kavga etmez” ve “düzgün konuşur” anlamına gelen cevaplar vermiştir. Çocukların küçük bir kısmı ise çıkar teması altındaki kodlar olan “paylaşır” ve “severler” anlamına gelen ifadeler kullanmıştır. Verilen cevaplardan bazıları doğrudan şu şekildedir:

Ç.10: “Güzelce davranılır. Çünkü kötü davranılırsa üzülmüş onlar.” (T.1., T.4.)

Ç.3: “Paylaşarak davranır.” (T.5.)

Ç.1: “Çok nazik davranır.” (T.2.)

Ç.18: “Güzel... kavga etmeden...” (T.1., T.3.)

**Tablo 8:** Okul öncesi dönem çocuklarının dürüstlük değeri ile ilgili görüşlerinden oluşturulan kodlar ve temalar

Sorular	Kodlar	F	Kodlar	F	Temalar
<b>Dürüstlük ne demektir? (U)</b>	U.1.Bilmiyorum	13	U.5.Korkmamak	2	Uyum
	U.2.Kurallara uymak	5	U.6.Barışmak	2	(U3,U4,U6,U7,U8)
	U.3.Düzgün davranmak	5	U.7.Arkadaşlık	2	Cesaret (U5)
	U.4.Saygılı olmak	3	U.8.Kibar olmak	1	Görev (U2)
<b>Dürüst olmayan davranışlar nelerdir? (V)</b>	V.1.Güzel davranmamak	11	V.6.Kızmak	2	Uyum (V1,V4,V8)
	V.2.Bilmiyorum	7	V.7.Paylaşmamak	2	Görev (V3,V5,V10)
	V.3.Kurallara uymamak	5	V.8.Kavga etmek	2	Tolerans (V6)
	V.4.Yaramazlık	4	V.9.Üzmek	1	Çıkar (V7)
	V.5.Yapılması istenmeyenler	3	V.10.Atatürk gibi davranmamaktır	1	İyilik (V9)

<b>Dürüst davranılmadığı zaman neler olur? (Y)</b>	Y.1.Bilmiyorum	8	Y.6.Sıkılırız	2	Suç-Ceza (Y2)
	Y.2.Bize kızarlar	6	Y.7.Kavga çıkabilir	2	Çıkar (Y3,Y8)
	Y.3.Bizi sevmezler	5	Y.8.Bize nazik davranmazlar	2	Uyum
	Y.4.Kötü olur	4	Y.9.Arkadaşlık uzun sürmez	2	(Y4,Y6,Y7,Y9)
	Y.5.İnsan yaralanır	3	Y.10.Allah üzülür	1	İyilik (Y5)
					Görev (Y10)

Tablo 8’de görüldüğü gibi çocukların dürüstlük değeri ile ilgili sorulara verdiği cevaplara ilişkin kavramlar kategorize edilmiştir. “Dürüstlük ne demektir?” Sorusuna çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan kodlardan uyum, cesaret ve görev temaları oluşturulmuştur. Çocukların çoğunluğu uyum teması altındaki kodlar olan “düzgün davranmak”, “saygılı olmak”, “barışmak”, “arkadaşlık” ve “kibar olmak” anlamına gelen cevaplar vermiştir. Çocukların az bir kısmı cesaret teması altındaki kod olan “korkmamak”; yine az bir kısmı görev teması altındaki kod olan “kurallara uymak” anlamına gelen ifadeler kullanmıştır. Verilen cevaplardan bazıları doğrudan şu şekildedir:

Ç.18: “Bir arkadaşım oyun oynarken kafanı suya sok derse sokarsan bu dürüstlüktür.” (U.7.)

Ç.10: “Hırsızlardan korkmamak... Yalan söyleyen arkadaşlara inanmamak lazım. Çoğu kişilere inanmamak gerek.” (U.8., U.10.)

Ç.4: “Düzgün davranmak...” (U.3.)

Dürüstlük değerine ilişkin “Dürüst olmayan davranışlar nelerdir?” Sorusuna çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan kodlardan uyum, görev, tolerans, çıkar ve iyilik temaları oluşturulmuştur. Çocukların yarısından fazlası uyum teması altındaki kodlar olan “güzel davranmamak”, “yaramazlık” ve “kavga etmek” anlamına gelen cevaplar vermiştir. Çocukların bir kısmı görev teması altındaki kodlar olan “kurallara uymamak”, “yapılması istenmeyenler” ve “Atatürk gibi davranmamak”, az bir kısmı tolerans teması altındaki kod olan “kızmak” anlamına gelen ifadeler kullanmıştır. Verilen cevaplardan bazıları doğrudan şu şekildedir:

Ç.17: “Yapılması istenmeyen şeyler...” (V.5.)

Ç.19: “Atatürk gibi olmayan şeyler...” (V.10.)

Ç.13: “Kötü davranışlardır.” (V.1., V.3., V.4., V.5., V.8., V.9.)

Ç.15: “Düzgün durmamak...” (V.1., V.3., V.4., V.5.)

Dürüstlük değerine ilişkin “Dürüst davranılmadığında neler olur?” Sorusuna çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan kodlardan suç-ceza, çıkar, uyum, iyilik ve görev temaları oluşturulmuştur. Çocukların bir kısmı suç-ceza teması altındaki kod olan “bize kızarlar” anlamına gelen cevaplar vermiştir. Çocukların bir kısmı çıkar teması altındaki kodlar olan “bizi sevmez-

ler” ve “bize nazik davranmazlar”; bir kısmı uyum teması altındaki kodlar olan “kötü olur”, “sıkılırız”, “kavgaya çıkabilir” ve “arkadaşlık uzun sürmez”, az bir kısmı iyilik teması altındaki kod olan “insan yaralanır”, 1 tanesi ise görev teması altındaki kod olan “Allah üzülür” anlamına gelen ifadeler kullanmıştır. Verilen cevaplardan bazıları doğrudan şu şekildedir:

Ç.2: “Arkadaşlığımız uzun sürmez.” (Y.9.)

Ç.5: “Arkadaşlarımız nazik ve güzel davranmaz.” (Y.8.)

Ç.6: “İnsanlar bizimle her gün konuşmaz, tanışmaz.” (Y.3., Y.9.)

Ç.18: “Dünya çok sıkıcı olur.” (Y.6.)

**Tablo 9:** Çalışmadaki tüm temalar, temaların bulunduğu sorular, temaların içerdiği değerler, temaların bulunduğu kod sayısı

Temalar	Temayı İçeren Değerler	Temayı İçeren Sorular	Bulunduğu Kod Sayısı
Uyum	Sorumluluk, Paylaşma, Yardımseverlik, Saygı, Nezaket, Arkadaşlık, Dürüstlük	A, B, C, D, F, H, I, J, K, L, N, O, P, R, S, T, U, V, Y	64
İyilik	Sorumluluk, Paylaşma, Yardımseverlik, Saygı, Nezaket, Arkadaşlık, Dürüstlük	C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, R, V, Y	42
Çıkar	Sorumluluk, Paylaşma, Yardımseverlik, Saygı, Nezaket, Arkadaşlık, Dürüstlük	D, F, G, J, M, O, P, S, T, V, Y	23
Görev	Sorumluluk, Paylaşma, Yardımseverlik, Saygı, Nezaket, Dürüstlük	A, B, C, F, H, L, O, U, V, Y	19
İhtiyaç	Sorumluluk, Paylaşma, Arkadaşlık	A, C, E, R, S	13
Suç-Ceza	Sorumluluk, Paylaşma, Saygı, Nezaket, Dürüstlük	D, F, M, O, P, Y	10
Özgürlük	Paylaşma, Nezaket, Arkadaşlık	E, F, O, S	5
Hürmet	Saygı	K, L	3
Çalışma	Sorumluluk	A	2
Tolerans	Saygı, Dürüstlük	K, V	2
Temkin	Sorumluluk	D	1
Şefkat	Saygı	L	1
Cesaret	Dürüstlük	U	1

Tablo 9’da araştırma kapsamında oluşturulan kodlardan uyum, iyilik, çıkar, görev, ihtiyaç, suç-ceza, özgürlük, hürmet, çalışma, tolerans, şefkat ve cesaret temalarına ulaşıldığı görülmektedir. Buna göre uyum, iyilik ve çıkar temaları araştırma kapsamındaki tüm değerlerde bulunmaktadır. Görev teması arkadaşlık dışındaki, suç-ceza teması ise yardımseverlik ve arkadaşlık dışındaki değerlerde bulunmamaktadır. İhtiyaç teması sorumluluk, paylaşma, arkadaşlık; özgürlük teması paylaşma, nezaket, arkadaşlık; tolerans teması saygı ve dürüstlük

değerlerinde bulunmaktadır. Hürmet ve şefkat temaları saygı, çalışma ve temkin temaları sorumluluk, cesaret teması ise dürüstlük değerinde bulunmaktadır.

**Tablo 10:** Değerlerin içerdiği kod sayısı, tema sayısı ve temalar

Değer	Oluşturulan Kod Sayısı	İçerdiği Tema Sayısı	İçerdiği Temalar
Sorumluluk	34	8	Uyum, İyilik, Çıkar, Görev, İhtiyaç, Suç-Ceza, Çalışma, Temkin
Paylaşma	24	7	Uyum, İyilik, Çıkar, Görev, İhtiyaç, Suç-Ceza, Özgürlük
Yardımseverlik	20	4	Uyum, İyilik, Çıkar, Görev
Saygı	32	8	Uyum, İyilik, Çıkar, Görev, Suç-Ceza, Hürmet, Tolerans, Şefkat
Nezaket	27	6	Uyum, İyilik, Çıkar, Görev, Suç-Ceza, Özgürlük
Arkadaşlık	29	5	Uyum, İyilik, Çıkar, İhtiyaç, Özgürlük
Dürüstlük	28	7	Uyum, İyilik, Çıkar, Görev, Suç-Ceza, Özgürlük, Tolerans
Ortalama	27,7	6,4	

Kodlardan ulaşılan 13 temanın çalışma kapsamındaki değerlerde bulunma sayılarına bakıldığında; sorumluluk ve saygı değerlerinde 8, paylaşma ve dürüstlük değerlerinde 7, nezaket değerinde 6, arkadaşlık değerinde 5 ve yardımseverlik değerinde 4 temanın yer aldığı görülmektedir. Değerlerin tema ortalamasının ise 6,4 olduğu görülmektedir.

## Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın odağında olan okul öncesi dönem çocukları bilişsel seviye olarak işlem öncesi dönemde yer almaktadır. Piaget (1952) bu süreçten sonra somut işlemler döneminin başladığını ifade etmektedir. Değerler gibi somutlaştırılması zor kavramları erken çocukluk dönemindeki çocukların algılamakta ve tanımlamakta zorlanması son derece olağan bir durumdur. Bu nedenle ebeveyn veya öğretmenlerin, Trawick-Smith'in (2014) de belirttiği gibi, değerlerle ilgili öğrenme yaşantılarını somut olaylarla ve nesnelere desteklemesi gerekir. Çocuklara değerlerin kazandırılması için ebeveynlerin de kaliteli vakit geçirmenin önemini kavraması ve bu bağlamda eylemler gerçekleştirmesi önemlidir. Günümüzde ailedeki çocuk sayısının azalmasıyla, çocuğa ayrılan vaktin artması beklenirken, bu durum değerlerin edindirilmesinde avantaj olarak görülebilir.

Çocukların algılamak ve tanımlamalarını etkileyen önemli hususlardan biri öğretmenin iletişimde değer kavramlarına yer vermesi veya etkinliklerinde ele almasıdır. Özellikle formal eğitimde bu şekilde sistematik bir değerler eğitimi

verilmesi çocukların algılama ve tanımlamalarını doğrudan etkiler. Tarkoçin ve arkadaşlarının (2013) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin etkinlikleri sırasında gerçekleşen iletişimlerinde 12 değer kullandıkları belirtilmiştir. Bu çalışmada ise kullanılan değerlerden arkadaşlık dışındaki değerler bu 12 değer arasındadır.

Değerler eğitimi ile ilgili öğrenci/çocukları odağa alan çalışmalara bakıldığında genellikle ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerine odaklanıldığı görülmektedir. Bu çalışmaya yakın olması bakımından ilkokul dönemine yönelik çalışmaların incelenmesi, bulguların karşılaştırılması açısından önemlidir. Deveci ve Ay'ın (2009) çalışmasında 5. sınıfta okuyan çocukların tutmuş olduğu günlüklerdeki ifadeler değerleri büyük ölçüde doğru algıladıkları sonucunu ortaya koymaktadır. İngiltere'de Such ve Walker (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, 9 ve 10 yaşlarındaki ilkokul çocukları ile çalışılmış, sorumluluğun günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası olduğu ve en önemli sorumlulukların dürüstlük ile adil olma olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. 10-13 yaşları arasındaki ilkokul çocukları üzerinde yaptıkları çalışmada Yılmaz, Göçen ve Yılmaz (2013) sokakta çalışmayan çocukların bilimsellik, dürüstlük, estetik ve sevgi değerlerini daha çok vurguladıkları sonucuna ulaşmıştır. Kurnaz, Çiftçi ve Karapazar (2011) üstün zekalı ve yetenekli çocuklarla yaptıkları çalışmada daha ileri yaştaki çocukların değerleri algılamasının ve bu değerlerle ilgili metafor üretmesinin daha sık rastlanan bir bulgu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, değerlerle ilgili algının oluşmasında çevrenin, yaşın ve zekanın etkili olduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yapılan çalışmalarda büyük yaştaki çocukların küçüklere oranla değerlerle ilgili daha belirgin algılama ve tanımlama yapabildikleri yukarıda belirtilen çalışmalarda görülmektedir. Bu bağlamda küçük yaş grubuna yönelik araştırmalar da incelendiğinde yapılan bir çalışmada Yukay-Yüksel ve diğerleri (2015) 4-5 yaş çocuklarının değerlerle ilgili ifadeleri kullanmadığı, 5-6 yaş çocuklarının ise değerlere yönelik kavram ve ifadeleri dile getirdiği sonucuna ulaşmıştır. Tek bir değere odaklanılan Sapsağlam'ın (2017) çalışmasında da 3-6 yaş arası çocuklara sorumluluk değeriyle ilgili çizim yapmaları yönergesi verilerek değer algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuçta çocukların yaşları ilerledikçe değerle ilgili daha ayrıntılı ve olumlu bir algılamaya sahip oldukları saptanmıştır. Bu sonuçlar gösteriyor ki okul öncesi dönemin son evresi olan 5-6 yaş grubundaki çocuklar değerlerle ilgili algılama ve tanımlama davranışı sergileyebilmektedir. Bu çalışmanın

bulguları da benzer çalışma ve araştırmaların sonuçlarını destekler niteliktedir.

Erken çocukluk dönemi çocuklarının bireysel ve çevresel farklılıkları dikkate alındığında tamamının bir değer kavramıyla ilgili aynı cevap üzerinde mutabık kalmaması normal kabul edilebilir. Ancak ‘arkadaşların birbirine güzel-iyi davranması’ ile ‘oyuncağın paylaşılması’ cevaplarında olduğu gibi kalıp cümleler yoğunlukla görülebilmektedir. Bazı değerlerde, örneğin sorumluluk gibi, algılama ve tanımlama aynı yönde veya kavram üzerinde yığılma görülebilir. Bununla birlikte bu çalışmadaki “yardımseverlik ve “nezaket” değerlerindeki bulgularda görüldüğü gibi tanımlamalar aynı yön veya kavram üzerinde toplanmayıp dağınıklık görülebilir. Günindi’nin (2015) çalışmasında sevgi değerine yönelik tanımlamalar aile, diğer insanlar, bitkiler, hayvanlar, cansız varlıklar, binalar/araçlar, mutluluk verici semboller, yiyecekler, doğa olayları ve diğer başlıkları altında bir dağılım sergilemiştir.

Okul öncesi dönem çocukları değer kavramıyla ilgili sorulan sorulara o kavramı tanımlamak yerine başka bir değer kavramını kullanarak ya da somut bir davranışı örnek göstererek cevap vermiştir. Benzer durum Tatlı ve Güngör-Aytar’ın (2017) çalışmasında da görülmüştür. Çalışmada verilen değerler eğitimi sonrasında çocuklara bu kavramlarla ilgili yaptırılan resimleri ifade etmeleri istenmiştir. Çocukların resimlerinde yardımseverlik, merhamet, sevgi, hoşgörü, vatanseverlik, paylaşmak, çalışkanlık, iyilik, tutumluluk ve dürüstlük değerleriyle ilgili kullandıkları metaforları ortaya çıkarılmıştır. En çok kullanılan metaforların yardımseverlik değeri için iyilik yapmak ve kötülükten kurtarmak; merhamet değeri için anne babanın çocuğunu sevmesi; sevgi değeri için hediye ve çiçek vermek; vatanseverlik değeri için Dünyayı-Türkiye’yi korumak; hoşgörü değeri için anlayışlı olmak; paylaşma değeri için eşyalarımızı birilerine vermek; çalışkanlık değeri için derslerimize çok çalışmak; iyilik değeri için insanlara güzel davranmak ve kötü davranmamak; tutumluluk değeri için para biriktirmek; dürüstlük değeri için doğruları söylemek ve yalan söylememek olduğu tespit edilmiştir. İlkokul 1. ve 4. sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada Tozduman-Yaralı, Özkan ve Güngör-Aytar (2016) sevgi değerinin başka değerler kullanılarak tanımlanmaya çalışıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bir değer algılanmasında ve tanımlanmasında diğer bir değer kullanılması dikkat çekici bir sonuç olarak görülebilir. Fakat çocukların ifade edici dil becerilerinin yeterince gelişmediği dikkate alındığında bu durum normal karşılanmalıdır.

Araştırma kapsamındaki yedi değerden beşinde çocukların cevapları bu kavramları doğru algıladıkları ve tanımladıklarını göstermektedir. İki değerde ise



kavramların büyük oranda algılanamadığı ve yanlış algılandığı anlaşılmaktadır. Çocukların dürüstlük ve nezaket değerleriyle ilgili tanımlamalarında yüksek oranda bilmiyorum gibi cevapların çıkması, ayrıca yanlış algıladıklarına dair cevapların da olması bu değerlerle ilgili çevrelerinden yeterince uyarıcı almadıklarına işaret olabilir. Çocukların bu değerlerle ilgili somut davranışları yeterince görememesi, bu durum kapsamındaki yaşantılarla sıkça karşılaşmaması ve formal bir değerler eğitimi almaması muhtemel nedenler olarak sayılabilir. Verilerin çocukların okul öncesi eğitim kurumuna başladıktan iki ay sonra alınması ilgili algı ve tanımlamaların aile kaynaklı olduğu düşüncesini kuvvetlendirmektedir. Fakat kesin konuşabilmek için bu durumun ailede alınan informal eğitimden mi yoksa kurumlarda alınan formal eğitimden mi kaynaklandığına dair araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Yavuzer (2000) sorumluluğu erken çocukluk döneminden itibaren çocuğun yaşı, cinsiyeti ve gelişim seviyesine uygun davranış sergileyerek üstüne düşen görevleri yerine getirmesi olarak tanımlamıştır. Güncel Türkçe Sözlük'te ise kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi olarak tanımlanan sorumluluğu; çalışma grubundaki çocuklar, bir şeyi yerine getirmek, düzenli derli toplu olmak, bilmiyorum, düzgün davranmak, yorulmak, işçi olmak, söz dinlemek, kendine dikkat etmek, oyun oynamak şeklinde kodlanan birçok ifadeyle tanımlamışlardır. Katılımcıların cevaplarından elde edilen kodlardan uyum, iyilik, çıkar, görev, ihtiyaç, suç-ceza, çalışma, temkin olmak üzere sekiz tema oluşturulmuştur. Bu çıkarımların ebeveynlerin yansıttığı rol ve davranışlarla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Ailedeki sorumluluk söylemleri doğrultusunda işitilen yönergelerin, çocukların sorumluluk kavramına yönelik algı ediniminde etkili olduğu sonucu çıkarılabilir.

Paylaşma herhangi bir karşılık beklemeden somut veya soyut olan bir şeyi içsel bir motivasyonla alma veya verme durumu şeklinde tanımlanabilir. Güncel Türkçe Sözlük'te aralarında bölüşmek, pay etmek olarak tanımlanan paylaşmayı, çocuklar başkasına vermek, güzel bir şey, oyuncakları başkasıyla oynamak, eğlenmek, istediğini yapabilmek, kardeş olmak, ikiye bölmek, bilmiyorum şeklinde kodlanan birçok ifadeyle tanımlamışlardır. Katılımcıların cevaplarından elde edilen kodlardan uyum, iyilik, çıkar, görev, ihtiyaç, suç-ceza, özgürlük olmak üzere yedi tema oluşturulmuştur. Bu çıkarımlar paylaşma değeri ile ilgili çocukların tanımlamalarının metaforlar ve davranış kalıplarıyla oluştuğunu ve algılamalarının da doğru olduğunu gösterebilir. Ayrıca çocukların daha önce deneyimledikleri, iletişim ortamlarında gerçekleştirmiş oldukları paylaşma davra-

nışlarını bu araştırma kapsamındaki soruların cevabı niteliğinde dile getirdikleri ifade edilebilir.

Kolukısa, Oruç, Akbaba ve Dünder (2008) yardımseverliği bireyin kendi imkanları ve yeterliliklerini başkaları için sarf etmesi olarak tanımlamaktadır. Güncel Türkçe Sözlük'te ise kendi gücünü ve imkânlarını başka birinin iyiliği için kullanmayı sevme olarak tanımlanan yardımseverliği çocuklar beraber yapmak, birlik olmak, düşen arkadaşımı kaldırmak, güzel bir şey, anneme yemekte yardım etmek, yapamayan birinin yerine yapmak, herkese yardım etmek, iş, destek olmak, hasta birini hastaneye götürmek şeklinde kodlanan birçok ifadeyle tanımlamışlardır. Katılımcıların cevaplarından elde edilen kodlardan uyum, iyilik, çıkar ve görev olmak üzere dört tema oluşturulmuştur. Herhangi bir değerler eğitimi programına alınmayan çocukların bu ifadeleri, kavramın çoğunlukla doğru algılandığını gösterir. Çocukların vermiş oldukları yanıtların günlük yaşamlarında karşılaştıkları yetişkin tutum ve söylemlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bir yetişkinin yardım etme ya da yardımseverlik değerine ilişkin gerçekleştirmiş olduğu her türlü hal-hareket ve söylem, çocukların bu kavramla ilgili algıyı bu doğrultuda edinmesine zemin hazırlamaktadır. Ayrıca içinde bulunduğu gelişim dönemi itibarıyla çocukta çıkarıcı eğilimin görüldüğü söylenebilir.

Dickert (2009) saygıyı belirli bir nesne veya kişi hakkında neyin değerli veya önemli olduğunu takdir etme, böyle bir değerlemenin kişinin kendi davranışına yansıyan kısıtlamaları veya talepleri tanıma ve bu tanınırlığı ifade eden bir şekilde hareket etme olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte saygı kavramına yönelik oldukça fazla ve farklı tanımlamanın bulunduğu literatürde, üzerinde tam olarak uzlaşılmış bir tanımlamanın olmadığı ifade edilebilir. Güncel Türkçe Sözlük'te değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet olarak tanımlanan saygıyı çocuklar saygılı davranmak, güzel bir şey, büyüklere yardım etmek, uslu davranmak, kötü konuşmamak, kızmamak, engellilere yardım etmek, güzel konuşmak, gösterilen bir şey, sözünü tutmak şeklinde kodlanan birçok ifadeyle tanımlamışlardır. Katılımcıların cevaplarından elde edilen kodlardan uyum, iyilik, çıkar, görev, suç-ceza, hürmet, tolerans ve şefkat olmak üzere sekiz tema oluşturulmuştur. Bu çıkarımlardan yola çıkılarak çocukların saygıyı etkileşimde oldukları kişilerden görebilecekleri sonuçuna ulaşılabilir.

Ryan (2012) nezaketi, niyet ve iyilik arası karşılıklı içsel kabulün kalitesi olarak tanımlamıştır. Güncel Türkçe Sözlük'te başkalarına karşı saygılı ve incelik-

le davranma, incelik, naziklik olarak tanımlanan nezaketi çocuklar bilmiyorum, güzel davranmak, kibar olmak, uslu durmak, güzel ve yavaş konuşmak, kaba olmamak, dövmemek, paylaşmak, aşık olmak şeklinde kodlanan birçok ifadeyle tanımlamışlardır. Katılımcıların cevaplarından elde edilen kodlardan uyum, iyilik, çıkar, görev, suç-ceza ve özgürlük olmak üzere altı tema oluşturulmuştur. Çocukların birçoğunun bu değerle ilgili tanımlama yapamamaları, bir kısmının ise yanlış metaforlarla beraber kullanması algılama ve tanımlamada eksiklik veya sorunlar olduğunu göstermektedir. Çıkar, suç-ceza ve özgürlük gibi temaların oluşmasının bu durumu desteklediği söylenebilir.

Bukowski, Newcomb ve Hartup (1996) arkadaşlığı kişilerin birbirini, ortak şeyleri ve birlikte vakit geçirmeyi sevmesini içeren etkileşim olarak tanımlamıştır. Güncel Türkçe Sözlük'te birbirlerine karşı sevgi ve anlayış gösteren kimselerden her birinin durumu, arkadaşına yakışır davranış, omuzdaşlık olarak tanımlanan arkadaşlığı çocuklar paylaşma-yardım, oyun oynamak, mutluluk, eğlenmek, el ele tutuşmak, anlaşmak, yanında olmak, sevmek, kanka şeklinde kodlanan birçok ifadeyle tanımlamışlardır. Katılımcıların cevaplarından elde edilen kodlardan uyum, iyilik, çıkar, ihtiyaç ve özgürlük olmak üzere beş tema oluşturulmuştur. Çıkarımlar çocukların arkadaşlığı birbirleriyle vakit geçirdikleri eylemler üzerinden algıladıklarını ve tanımladıklarını göstermektedir. Ayrıca gelişimsel olarak çıkar eğiliminin ve duygusal ihtiyaçların da ön planda olduğu söylenebilir.

Dürüstlük kişinin karşılaştığı olay, durum veya seçme gibi süreçlerde kendi veya başkasının çıkarını gütmeksizin samimi ve doğru bildiği şekilde davranması olarak tanımlanabilir. Güncel Türkçe Sözlük'te sözünde ve davranışlarında doğruluktan ayrılmama durumu olarak tanımlanan dürüstlüğü çocuklar bilmiyorum, kurallara uymak, düzgün davranmak, saygılı olmak, ağzını kapatmak, barışmak, arkadaşlık, korkmamak, kibar olmak şeklinde kodlanan birçok ifadeyle tanımlamışlardır. Katılımcıların cevaplarından elde edilen kodlardan uyum, iyilik, çıkar, görev, suç-ceza, özgürlük ve tolerans olmak üzere yedi tema oluşturulmuştur. Çocukların birçoğunun bu değerle ilgili tanımlama yapamayışı, bazılarının ise yanlış metaforlarla birlikte kullanarak cevap vermesi algılama ve tanımlamada eksiklik veya sorunlar olduğunu göstermektedir. Cevap ve kodlardan iyilik, özgürlük ve tolerans temalarının oluşturulması bu durumun göstergesi olabilir.

Bu çalışmanın sonucu göstermektedir ki; çocuklar pek çok kavramda olduğu gibi değerlerle ilgili algılama ve tanımlamalarını erken çocukluk döneminde

çevresel uyaranlar, yaşam deneyimleri, ailede konuşulan ifadeler ve gözlemlendikleri davranışlar aracılığı ile edinmektedir. Bandura (1977) sosyal öğrenme teorisinde çocukların öğrenme sürecinde çevresiyle etkileşiminin çok önemli bir faktör olduğunu aktarmaktadır. Bu bağlamda değerlerle ilgili istendik davranışların kazandırılmasında çevrenin uygun uyaranlarla organize edilmesi hedefe ulaşmada oldukça önemlidir. Değerler eğitimi ile ilgili program ve içerikler oluşturulurken bu ilkenin göz önünde bulundurulması gerekir.

Erken çocukluk eğitiminde değer eğitimi programlarının veya içeriklerinin hazırlanmasında çocukların bilişsel süreçlerinin daha fazla göz önünde bulundurulması önerilmektedir. Çocukların algılarının hangi kaynaktan ve nasıl etkilendiğine dair farklı disiplinlerden araştırmacıların bulunduğu çalışmalara daha fazla yer verilmelidir. Ayrıca araştırmacılara çocukların katılımcı olduğu çalışmalara daha fazla odaklanması önerilmektedir. Küçük yaştaki çocuklarla araştırma yapma sürecindeki sınırlılıkları aşmak amacıyla daha çok özen ve çalışma gerektiren, aynı zamanda çocukların derinlemesine anlaşılması ve tanınmasını sağlayacak gözlem, görüşme, resim analizi ve benzeri yöntemler ile farklı çalışmalar yapılabilir. Bunlarla birlikte öğretmenlere ve ebeveynlere, değer kazanımı sürecinde model olmanın önemini anlatılabileceği eğitimlere ağırlık verilmelidir. Programda özellikle aile katılımı kısmı hazırlanırken, ebeveynlerin nasıl davranması gerektiği hususunda örneklere sıklıkla yer verilmesi önerilmektedir.

## Kaynakça

- Althof, W. & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495-518.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Benazus, H. (2002). *Sevginin gizemi* (Ç. Erendağ, Çev.). Birinci Basım. İstanbul: Sistem.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F. & Hartup, W. W. (1996). Friendship and its significance in childhood and adolescence: Introduction and comment. In *The Company they Keep*, edited by William. M. Bukowski, Andrew. F. Newcomb, and Willard. W. Hartup (p.1-15). Cambridge: Cambridge University Press.

- Çağdaş, A. (2012). *Anne-baba-çocuk iletişimi* (1. Baskı). Ankara: Eğiten.
- Dere, H. ve Ömeroğlu, E. (2001). *Okul öncesi dönemde fen doğa matematik çalışmaları*. Ankara: Anı.
- Deveci, H., & Ay, T. S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 167-181.
- Dickert, N. W. (2009). Re-examining respect for human research participants. *Kennedy Institute of Ethics Journal*, 19(4), 311-338.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Frostig, M. & Maslow, P. (1973). *Learning problems in the classroom*. New York: Grune & Stratton.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications, Student Value Edition*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Günindi, Y. (2015). Preschool children's perceptions of the value of affection as seen in their drawings. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 371-382.
- Halstead, J. M. & Taylor, J. M. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Kolukısa, E. A., Oruç, Ş., Akbaba, B. & Dünder, H. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler 4 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Gizem.
- Kurnaz, A., Çiftçi, Ü. ve Karapazar, H. (2011). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin değer algılarının betimsel bir analizi. *Değerler Eğitim Dergisi*, 11(26), 185-225.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara. Erişim adresi: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- MEB. (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara: Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2002). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı. Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: Milli Eğitim.
- MEB. (1994). *Okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Myers, R., G. (1992). *Hayatta kalan on iki* (R. A. Bakay, E. Ünlü, Çev.). İstanbul: AÇEV.
- Özensel, E. (2007). Liseli kız ve erkek öğrencilerin değer yargıları ve Türk toplumunun temel toplumsal kurumlarına bakış açıları (R. Kaymakcan, S. Kenan, Ed.), *Değerler ve Eğitimi içinde* (s.743-769). İstanbul: DEM.
- Patton, M., Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir Ed. ve Çev.). Ankara: Pegem.

- Piaget, J. (1952). *The origin of intelligence in children*. New York: International University Press Inc.
- Rokeach, M. (1979). From individual to institutional values: With special reference to the values of science. M. Rokeach (Eds.), *Understanding Human Values*, (p. 47-70). New York: Free Press.
- Ryan, S. (2012). The conditions of kindness in politics. (Order No. 1510367, University of South Carolina). ProQuest Dissertations and Thesis, 78.
- Sapsağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sapsağlam, Ö. (2016). *Okul öncesi dönemde karakter ve değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sapsağlam, Ö. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının değer algılarının çizdikleri resimler ve sözlü anlatımlarına göre incelenmesi: Sorumluluk değeri örneği. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 287-303.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and content of human values?. *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550-562.
- Such, E., & Walker, R. (2004). Being responsible and responsible beings: Children's understanding of responsibility. *Children & Society*, 18, 231-242.
- Tarkoçin, 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.
- Tatlı, S., & Güngör-Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının değerlere ilişkin algıları ve bunları ifade etme biçimlerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 331-354.
- Tozduman-Yaralı, K., Özkan, H. K. & Güngör Aytar, A. (2016). Yedi ve on yaş çocuklarının sevgiyi ifade ediş biçimlerinin çizdikleri resimlere yansımaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2181-2194.
- Trawick-Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim (Çok kültürlü bir bakış açısı)* (B. Akman, Ed. ve Çev.). Ankara: Nobel.
- Uyanık-Balat, G. & Balaban-Dağal, A. (2006). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: KÖK.
- Williams, R. M. (1979). "Change and Stability in Values and Value Systems: A Sociological Perspective. M. Rokeach (Eds.), *Understanding Human Values*, (p. 15-46). New York: Free Press.

- Yavuzer, H. (2000). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, F., Göçen, S., & Yılmaz, F. (2013). Sokakta çalışan ve çalışmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler programındaki değerlere ilişkin algıları. *E-International Journal of Educational Research*, 4(1), 82-99.
- Yukay-Yüksel, M., Canel, N., Mutlu, N., Yılmaz, S. & Çap, E. (2015). Okul öncesi çağıdaki çocukların “iyi” ve “kötü” kavram algılarının resim analizi yöntemiyle incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 271-303.

## EK - 1

### VERİ TOPLAMA FORMU (DEĞER ANLAMLANDIRMA ENVANTERİ)

Öğrencinin Adı Soyadı : Uygulama Tarihi : .....

Doğum Tarihi :

Değer	İlişkili Sorular
Sorumluluk	Sorumluluk ne demektir?
	Kimlerin sorumlulukları vardır?
	Senin sorumlulukların nelerdir?
Paylaşma	Sorumluluklar yerine getirilmezse ne olur?
	Paylaşmak ne demektir?
	Niçin paylaşılmalıdır?
Yardımseverlik	Neler paylaşılabilir?
	Yardım etmek ne demektir?
	Daha önce yardım ettin mi, nasıl?
Saygı	Daha önce yardım aldın mı, nasıl?
	Saygı ne demektir?
	Nelere saygı duyulmalıdır?
Nezaket	Saygısızca davranıldığında ne olur?
	Nazik olmak ne demektir?
	Niçin nazik davranılmalıdır?
Arkadaşlık	Nazik davranılmazsa neler olur?
	Arkadaşlık ne demektir?
	Nelerle arkadaşlık yapılabilir?
Dürüstlük	Arkadaşlar birbirine nasıl davranır?
	Dürüstlük ne demektir?
	Dürüst olmayan davranışlar nelerdir?
	Dürüst davranılmadığında neler olabilir?





Extended Abstract

## Investigation of Preschool Children's Descriptions of Value Concepts: A Qualitative Study

Nihat TOPAÇ, Corresponding Author, Lecturer.

Istanbul University-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Faculty of Education, Turkey.

ntopac@istanbul.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0001-9364-4072>

Musa BARDAK, Lecturer.

Istanbul Sabahattin Zaim University, Faculty of Education, Turkey.

musa.bardak@izu.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0001-5585-8002>

Murat KIRIŞCI, Associate Professor.

Istanbul University-Cerrahpaşa, Faculty of Medicine, Turkey.

murat.kirisci@istanbul.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-4938-5207>

Ercan MERTOĞLU, Assistant Professor.

Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Turkey.

ercan.mertoglu@marmara.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-4614-7687>

---

**Article Type:** Research Article

<https://doi.org/10.34234/ded.720094>

**Received Date:** 14.04.2020

**Accepted Date:** 11.06.2020

**Published Date:** 25.06.2020

### Introduction

Myers (1992) stated that, to preserve the moral and social values desired by a society for the future, these values should be gained in the early stages. In addition, Uyanık-Balat & Balaban-Dağal (2006) stated that the first achievements regarding values were obtained in the preschool period and their effects continue throughout life. From this point of view, it can be said that it is important to

establish the foundations of values, which affect the society and are affected by society, in preschool period. Accordingly; in order to contribute to the correct definition, perception, understanding and adoption of values, which is one of the most important factors that affect human behavior from a young age, values education should be carried out systematically and in a planned manner. In this process, first, it is necessary to determine how children in early childhood perceive and define the concepts of value.

Since preschool children interact with concrete indicators before conceptual perception; in other words, because they can perceive through the sense organs, and since the concepts of value have an abstract quality while defining the concepts, different meanings and different definitions may be encountered apart from the dictionary meanings. This can be explained by Piaget's schema formation process. In this process, the imbalance created by stimuli in the mind is balanced with previous learning and experiences. (Piaget, 1952). Since the individual's understanding of the people with whom he is interacting is a matter to be considered in communication, it is important that the person uses the right vocabulary and use it correctly. Perceptions and vocabulary formed from childhood should be analyzed correctly. Based on this information, this research; put importance on containing children's verbal expressions, perceptions and analyzing them. From this point, revealing children's perception and definition of responsibility, sharing, benevolence, friendship, respect, honesty and courtesy, which are the subject of the research, will make important contributions to the field in terms of being a guide for subsequent research.

## **Method**

Qualitative research method was used in this study. Gay, Mills & Airasian (2009) emphasized that the main feature of qualitative research refers to the data collected from a small group that selected in a purposeful manner and does not contain numerical interpretation. Since it was appropriate to the subject of the study, the pattern of phenomenology (phenomenology) was used. Patton (2014) defined phenomenology as a method trying to explain an individual's perceptions of a phenomenon, with the meaning and feelings they infer from it. In this study, the facts attempted to be explained are the perceptions and definitions of preschool children about the values determined.

The study group consists of 20 children in the age group of six who attended preschool in the 2017-2018 academic year. When determining the sample, typical case sampling was used from purposeful sampling methods (Patton, 2014).

22 questions in the total data collection tool, four for about responsibility (two for skill size) and three for other values (one for each dimension), were prepared with the opinion of the field experts.

After the interviews, the answers given by the children were evaluated by content analysis and coded and themes were created. According to Yıldırım and Şimşek (2013), themes and relationships are tried to be determined by content analysis. In the basic structure of content analysis, similar elements in the data are framed with the concepts and themes created and organized and interpreted in a way that the beneficiaries can understand. These operations include four stages: coding data, creating themes, editing codes and themes, and identifying and interpreting the findings. In the content analysis process, codes and themes were created according to the answers received from children regarding each value, and the categorized themes were tabulated together with the frequency data.

## **Findings**

In this section, the questions asked, the codes created from the answers, the themes obtained from the codes and the direct quotations are given to determine the perceptions and definitions of preschool children about the concepts of value. The answers received from the children were analyzed using the content analysis technique. Expressions close to each other among the answers received for each question were coded by writing them as items. Later, themes were constructed from these codes, then categorized and turned into tables. The number of answers given by children for each code in the tables is written in the frequency column.

“What is responsibility?” From the codes created based on the answers given by children to the question, the themes of duty, harmony, need and work have been created. More than half of the children answered, “fulfilling something,” a code under the theme of Duty. A small number of children have expressed the phrase “play games”, which is the code under the theme of need.

“What does share mean?” codes have been created under themes of goodness, need and freedom based on the answers given by the children to the question. Most of the children gave the answers that meant “giving to someone else”, “something nice” and “sharing their toys with someone else”, which coded under the theme of kindness. Some of the children used expressions that mean “having fun”, coded under the theme of need.

“What does it mean to help?” Based on the answers given by the children to this question, themes of harmony, goodness and duty were created from the codes gathered under these themes. Almost half of the children gave answers under the theme of harmony which coded as “to do together, to be united”. The other half used expressions that meant “lifting the bit”, “something nice” and “helping the mother at dinner”, which constitute the codes under the theme of goodness.

Based on the answers given to the question; “What does respect mean?” themes of harmony, goodness, tolerance and respect were created from the codes gathered under these themes. Most children’s answers, which coded under the theme of harmony, were; “behave respectfully”, “behave well”, “not speaking badly”, “speaking well” and “keeping their word”. Some of the children used expressions that meant “be nice to adults” and “something beautiful”, which are coded under the theme of reverence.

“What does it mean to be kind? “The themes of goodness and harmony have been created from the codes created based on the answers given by the children to this question. Most of the children gave answers which were coded under the theme of harmony, such as; “to be polite”, “to be good”, “to speak nice and slow”, “not to be rude”, “not to beat” and “to fall in love”. A small number of the children used the words “behave nicely” and “share”, which are codes under the theme of kindness.

“What is friendship? “The themes of goodness, need and harmony have been created from the codes created based on the answers given by children to the question. Some of the children have given answers, meaning “extending help” and “extending support,” which are codes under the theme of kindness. Some of the children used the words “to play”, “to love”, “to have fun”, “to be happy”, while others used the codes under the theme of harmony, “to hold hands”, “my friend”, “it takes a long time” and “to get along”.

“What does honesty mean? “The themes of harmony, courage and duty have been created from the codes created based on the answers given by the children to this question. Most children have given answers like; “behaving properly,” “being respectful,” “making peace,” “friendship” and “being polite,” which are coded under the theme of harmony. A few of the children used phrases that meant “not to be afraid”, which was coded under the theme of courage; again a few used phrases that meant “to follow the rules”, which was coded under the theme of duty.

## **Discussion and Conclusion**

Preschool children answered the questions about the concept of value by using another value concept instead of defining the concept or by showing an example of concrete behavior. A similar situation was observed in the study of Tatlı & Güngör-Aytar (2017). After the values education given in the study, the children were asked to express the pictures made about these concepts. In five out of seven values included in this study, children's answers show that they perceive and define these concepts correctly. In two values, it is understood that the concepts are not perceived to a large extent and are perceived incorrectly. The fact that there are high number of answers such as "I don't know" in the definitions of children about honesty and courtesy values, as well as the answers that indicate they perceive the values wrongly, and show that they do not receive enough stimuli from their environment regarding these values. Possible reasons for children not seeing concrete behaviors related to these values sufficiently, and seldom encountered experiences within this context or not receiving formal values education. Having analyzed the data two months after the children started preschool education, it strengthens the idea that perceptions and definitions are family originated. However, in order to be able to speak precisely, research is needed on whether this situation is due to informal education in the family or formal education in institutions.

Eight themes have been created from the codes obtained from the responses of the participants regarding the responsibility value, such as harmony, goodness, interest, duty, need, crime-punishment, work, and caution. It can be said that these inferences are directly related to the roles and behaviors that parents reflect. It can be concluded that the instructions used in line with the responsibilities in the family are effective in the perception of the responsibility towards children.

Seven themes, namely harmony, goodness, interest, duty, need, crime-punishment, freedom, were created from the codes obtained from the responses of the participants regarding the sharing value. These conclusions may show that children's descriptions of the value of sharing are formed through metaphors and patterns' behavior, and their perceptions are correct. In addition, it can be stated that the children expressed their behaviors they had experienced in communication environments as an answer to the questions in this research.

Four themes-harmony, kindness, interest and duty-have been formed from the codes derived from participants' responses to the value of benevolence. These

statements of children who are not enrolled in any values education program indicate that the concept is often perceived correctly. It can be said that the responses given by children stem from the adult attitudes and discourses they encounter in their daily lives. All kinds of actions and discourses carried out by an adult regarding the value of helping or charity provide the basis for children to perceive this concept in this direction. In addition, it can be said that the child has a tendency towards self-interest in his/her development period.

Eight themes have been formed: harmony, kindness, interest, duty, crime-punishment, respect, tolerance and compassion from the codes derived from the responses of the participants on the value of respect. Based on these inferences, the conclusion can be reached that children perceive the value of respect from the people with whom they interact.

From the codes obtained from the participants' responses to the value of kindness, six themes were formed: harmony, kindness, interest, duty, crime-punishment, and freedom. Many of the children are unable to define the kindness value, and some use it with false metaphors suggests that there are deficiencies or problems in perception and description. It can be said that the formation of themes such as interest, crime-punishment and freedom support this situation.

From the codes derived from the participants' answers about the value of friendship, five themes were formed: harmony, kindness, interest, need and freedom. Inferences show that children perceive and define friendship through actions they observed during the time they spend with each other. It could also be said that developmental interest and emotional needs are at the forefront.

From the codes obtained from the answers of the participants regarding the value of honesty, seven themes have been formed: harmony, kindness, interest, duty, crime-punishment, freedom and tolerance. Many of the children are unable to identify with this value, while others respond by using incorrect metaphors, indicating a lack of perception and identification or problems. The creation of themes of kindness, freedom and tolerance from answers and codes can be indicative of this situation.

The result of this study shows that, as with many concepts, children acquire their perception and description of values through environmental stimuli, life experiences, expressions used in the family and behaviors they observe in early childhood. Organizing the environment with appropriate stimuli is very important in achieving the goal establishing the desired behaviors related to values.

This principle should be taken into consideration when creating programs and content related to values education. Studies involving researchers from different disciplines from which sources and how children’s perceptions are affected should be given more space. In addition, researchers are advised to focus more on studies in which children are the participants. In addition, teachers and parents should focus on educations where the importance of being a model in the process of value acquisition can be explained. Examples of how parents should behave should be included in the program, especially when planning the family involvement section in the program.

## **Gülnehal GÜL, Doç.Dr.**

➤ **Kurum:** Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Elektronik Posta: gulnihalgul@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9437-2419>

➤ **Yazışma Adresi:** Bursa Uludağ Üniversitesi Görükle Kampüsü Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı

➤ **İlgi Alanları:** Bireysel ses eğitimi, Toplu ses eğitimi, Okul öncesi müzik eğitimi.

### **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Gül, G. (2018). Music teachers usage of the breathing and voice exercises in song teaching. *Journal of Education and Training Studies*. 6 (9), 69–77. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184513.pdf>
- Gül, G. (2018). A qualitative study on the contribution of the choir to social cultural and psychological achievements of amateur chorists. *International Education Studies*. 11(8),119–126. Erişim Adresi: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/76701>
- Gül, G. & Eren, B. (2018). The effect of chorus education in disadvantaged groups on the process of general education cultural awareness and socializing the sample of gypsy children. *Journal of Education and Learning*. 7(1), 125–133. Erişim Adresi: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jel/article/view/71222>
- Yılmaz, B., Gül, G. & Engür, D. (2018). The effect of choral participation on middle school students life satisfaction. *European Journal of Educational Research*, 7(4), 893–899. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1193358.pdf>
- Dilber, F.B. & Gül, G. (2019). Carl Joachim Andersen op 15 etüt kitabı 2 numaralı etüdünün teknik ve biçimsel analizi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 21 (Ek sayı), 65–78. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/47005/417231>



## **Seda MİNTAŞ, Öğretmen.**

➤ **Kurum:** Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

➤ **Elektronik Posta:** mintasseda@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3631-7889>

➤ **Yazışma Adresi:** Bursa Uludağ Üniversitesi Görükle Kampüsü Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı

➤ **İlgi Alanları:** Ses eğitimi, İlköğretim müzik eğitimi.

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Mintaş, S. & Gül, G. (2019, Nisan). Çizgi filmlerdeki şarkıların değerler eğitimine katkısı yönünden değerlendirilmesi: Pepee örneği. 6.Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresinde Sunulan Bildiri, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep. Erişim Adresi: <https://drive.google.com/file/d/1J8eBuL3NEi1qU8Huq-H8GPMKxdHEv5bG/view>

## **Doruk ENGÜR, Dr. Öğr. Üyesi.**

➤ **Kurum:** Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

➤ **Elektronik Posta:** dorukengur@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1337-9828>

➤ **Yazışma Adresi:** Bursa Uludağ Üniversitesi Görükle Kampüsü Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı

➤ **İlgi Alanları:** Müzik teorisi, Ölçme ve değerlendirme

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Engür, D. (2018). Using correction codes to enhance understanding of 4-parts harmony. *Educational Research and Reviews*, 13(6), 204-211. Erişim Adresi: <https://doi.org/10.5897/err2018.3473>
- Engür, D. (2020). The effect of music teacher education on musical taste of music majors. *International Education Studies*, 13(1), 98-103. Erişim Adresi: <https://doi.org/10.5539/ies.v13n1p98>
- Demirbatır, R. E., Çelikleş, H. & Engür, D. (2018). The effect of the tuning system and instrument variables on modal dictation performance. *Journal of Education and Training Studies*, 6(1), 124-129. Erişim Adresi: <https://doi.org/10.11114/jets.v6i1.2726>

- Engür, D., Celiktas, H. & Demirbatir, R. E. (2015). A study on testing reliability of 2013 Musical Aptitude Test scores conducted by Music Education Department in Uludag University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 821–825. Erişim Adresi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.202>
- Demirbatır, R.E. & Engür, D. (2018) Academicians’ burnout, vigor and occupational satisfactions in the department of fine arts education: a sample of Uludag University. *Journal of Education and Training Studies*, 6(7), 86-93. Erişim Adresi: <https://doi.org/10.11114/jets.v6i7.3219>

**Mehmet Zeki GÖKSU, Dr. Öğr. Üyesi.**

➤ **Kurum:** Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

➤ **Elektronik Posta:** zeki.goksu@erzincan.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0875-2226>

➤ **Yazışma Adresi:** Yalnızbağ Yerleşkesi İlahiyat Fakültesi ERZİNCAN

➤ **İlgi Alanları:** Din eğitimi, Eğitim,

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Göksu M.Z. (2018). “İmam hatip öğrencilerinin gözüyle vatanseverlik değeri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 211-230.
- Göksu M.Z. & Kayalar F. (2018). Value of patriotism in the perspective of Afghan students attending to secondary schools . *Journal of Social & Humanities Sciences Research*, 5 (2459-1149), 3806-3817.

**Ömer Alper KARASUBAŞI, Öğretmen.**

➤ **Kurum:** Milli Eğitim Bakanlığı Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yeşilyurt İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Şehit Şemsettin Bey İlkokulu

➤ **Elektronik Posta:** omaralper@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6399-2180>

➤ **Yazışma Adresi:** Şehit Şemsettin Bey İlkokulu Yeşilyurt/Tokat

➤ **İlgi Alanları:** Eğitim yönetimi, İmam hatip okulları

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Karasubaşı, Ö. A. (2019). Öğrenci ve mezunlarının perspektifinden imam hatip liselerinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

**Uğur AKIN, Doç. Dr.**

➤ **Kurum:** Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

➤ **Elektronik Posta:** ugur.akin@gop.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4911-3781>

➤ **Yazışma Adresi:** Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Merkez/Tokat

➤ **İlgi Alanları:** Eğitimde örgütsel davranış, Eğitimde liderlik, Eğitim denetimi

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Akın, U. ve Özdemir, M. (2009). Öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Eğitim Bilimleri Fakültesi örneği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(2), 183–198.
- Taşdan, M. ve Akın, U. (2009). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin demokratik değerleri. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 8(16), 197–212.
- Akın, U. ve Arslan, G. (2014). İdeoloji ve eğitim: Devlet-eğitim ilişkisine farklı bir bakış. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 81–90.
- Akın, U. (2016). Innovation efforts in education and school administration: Views of Turkish school administrators. Euroasian Journal of Educational Research, 63, 243-260.
- Yıldırım, N. ve Akın, U. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 213-227.

## **Nail YILDIRIM, Prof. Dr.**

➤ **Kurum:** Kahramanmaraş Üniversitesi Eğitim Fakültesi

➤ **Elektronik Posta:** nailyildirim@ksu.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4681-9498>

➤ **Yazışma Adresi:** Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Merkez/Kahramanmaraş

➤ **İlgi Alanları:** Eğitim yönetimi, Okul yönetimi, Eğitim liderliği

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Yıldırım, N. (2011). Eğitim gönüllüsü kanaat önderlerinin, doğal liderlerin okul yönetimine katkıları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 879-904.
- Yıldırım N. (2013). Eğitimciler için 100 kitap önerisi üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 106-118.
- Akın, U. ve Yıldırım, N. (2015). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeği (ÖEİDÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-International Journal of Educational Research*, 6(1), 70-83.
- Yıldırım, N. ve Akın, U. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 213-227.
- Yıldırım, N. (2017). Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus Emre'nin yaşayan değerleri: Toplumun bilge insanları üzerine nitel bir analiz. *Milli Eğitim*, 215(46), 5-27.

## **Orhan ÜNAL, Araştırma Görevlisi.**

➤ **Kurum:** Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

➤ **Elektronik Posta:** orhan.unal@omu.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4604-6210>

➤ **Yazışma Adresi:** Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi B Blok

➤ **İlgi Alanları:** Sosyal bilgiler eğitimi, Değerler eğitimi, Eğitim teknolojileri, Öğretmen eğitimi.

### ➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Demirkaya, H. & Ünal, O. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 6 (1), 24-37.
- Demirkaya, H. & Ünal, O. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kamu hizmeti motivasyonu algıları ve sosyal adalet idealleri. *Turkish Studies*, 13(4), 455-474.
- Köç, A. & Ünal, O. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2023 Eğitim vizyonuna yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 1(2), 65-79.
- Ünal, O. & Demirkaya, H. (2019). A semi-experimental study on the use of educational comics in social studies. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 40, 92-108.
- Demirkaya, H., Ünal, O. & Çal, Ü. T. (2019). Technological reflections in social studies education. E. Koçoğlu (Ed.), *Use of Google Earth in Social Studies Education* içinde. (s.131-142). Ankara: Pegem Akademi.

### **Gülüşan GÖCEN, Doç. Dr.**

➤**Kurum:** İstanbul Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi.

➤**Elektronik Posta:** gulusan.gocen@istanbul.edu.tr

➤**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4856-9653>

➤**Yazışma Adresi:** İskenderpaşa Mah. Kavalalı Sok. No:1 Fatih İSTANBUL

➤**İlgi Alanları:** Pozitif psikoloji, Manevi danışmanlık ve rehberlik, Kültürel psikoloji

### ➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Göcen, G. (2014). *Pozitif psikolojiden din psikolojisine köprü: Şükür*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Göcen, G. (2018). *Psikoloji, Mitoloji ve Din*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Göcen, G. (2013). İbn Haldun'un toplum ve insan yaklaşımının günümüze düşen izdüşümleri: Tüketim toplumu ve narsist insan. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 7 (14), 175-198,

- Göcen, G. (2016). Qualitatively exploring the relationship among gratitude, spirituality and life satisfaction in Turkish-Muslim children. *Spiritual Psychology and Counseling*,1(2),189-208.
- Göcen, G. (2016). Tüp bebek tedavisi almış kadınların dinî başa çıkma süreçleri ve dini yaşantılar üzerine nitel bir araştırma. İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (İÜİFD), 32,165-217.

### **Kevsler ÇAĞLAN, Doktora Öğrencisi.**

➤ **Kurum:** İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

➤ **Elektronik Posta:** caglankevser@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5638-5013>

➤ **Yazışma Adresi:** Batı Hadimi mah. Büyükköy sok. No:14 Meram / KONYA

➤ **İlgi Alanları:** Sosyal bilimlerde (Din Psikolojisi alanında) kişilik, Kendini gerçekleştirme, Damgalama, Toplumsal cinsiyet bağlamında erkek sunneti, Çokkültürlülük ve çokkültürlü evlilikler ile manevi danışmanlık , Türk sineması, Türk sanat müziği, Batı klasikleri, Şiir ve deneme türü ile astronomi bilimi.

### **➤ Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Çağlan, K. (2019). Psikolojik hastalıkların yanlış yorumlanması ve inanç eksikliği olarak damgalanması sürecinde manevi destek ihtiyacı (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Göcen, G. & Çağlan, K. (2019). Psikolojik yardım alan dindar kişilerin dini ve manevi açıdan yaşadıkları damgalanma ve MDR'nin bu süreçteki rolü. Ayten, A., Ekşi, H., Zengin, M. & Tınaz, N. (Ed.), *Sağlık Hizmetlerinde Manevi Danışmanlık ve Rehberlik* içinde (s.283-315). İstanbul: Dem.
- Göcen, G. & Çağlan, K. (2018, 22-24 Kasım). Psikolojik Destek Almanın İnanç Eksikliği Olarak Damgalanmasından Doğan Problemlerin Çözümünde MDR'nin Yeri. II. *Uluslararası Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi*, İstanbul.
- Değerler Eğitimi Merkezi- Proje Asistanı. Proje Adı: Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Öğretici Yeterlilikleri, Proje Yürütücüsü: Prof. Dr. Muhammet Şevki Aydın.

- Tübitak Projesi – Araştırmacı. Proje Adı: Gebelikte Görülen Depresyonla Mücadelede Dini/ Manevi Başa Çıkma Stilllerinin Rolü, Proje Yürütücüsü: Doç. Dr. Gülüşan Göcen.

### **Ömer ŞAHİN, Dr. Öğr. Üyesi**

➤ **Kurum:** Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

➤ **Elektronik Posta:** mersahin60@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7449-3627>

➤ **Yazışma Adresi:** Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

➤ **İlgi Alanları:** Matematik Eğitimi, Pedagojik Alan Bilgisi, Değerler Eğitimi

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Şahin, Ö. & Başgöl, M. (2018). Ortaokul matematik ders kitaplarında sosyal değerler. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 90-104.
- Şahin, Ö. & Soylu, Y. (2019). Matematik öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme bilgi gelişimleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12 (1), 47-76.
- Şahin, Ö. & Başgöl, M. (2019). Türkiye’de matematik ders kitaplarına yönelik yapılan araştırmalardaki eğilimler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 328-358.
- Şahin, Ö., Gökkurt, B. & Soylu, Y. (2016). Examining prospective mathematics teachers’ pedagogical content knowledge on fractions in terms of students’ mistakes, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 97 (4), 531-551. (Journal Indexed in ERIC)
- Erdem, E., Gökkurt, B., Şahin, Ö., Başbüyük, K. & Soylu, Y. (2015). Examining Prospective Middle School Mathematics Teachers’ Modelling Skills of Multiplication and Division in Fractions. *Croatian Journal of Education*, 17 (1), 11-36. (SSCI)

### **Kübra TUĞRUL, Öğretmen.**

➤ **Kurum:** Artvin Yusufeli Darıca Ortaokulu

➤ **Elektronik Posta:** kubraturul@hotmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5949-2279>

➤ **Yazışma Adresi:** Artvin Yusufeli Darıca Ortaokulu

➤ **İlgi Alanları:** Matematik eğitimi, Değerler eğitimi

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Şahin, Ö. & Tuğrul, K. (2019, 11-13 July). Social values in primary school mathematics textbooks. *International Conference on Mathematics and Mathematics Educations (ICMME-2019)*, Konya.
- Şahin, Ö., Tuğrul, K. & Tekin, B. (2019, 11-13 July). Studying Strategies of Undergraduate Students. *International Conference on Mathematics and Mathematics Educations (ICMME-2019)*, Konya.
- Tuğrul, K., Şahin, Ö. & Kurt, M. (2019, 25-28 Nisan). Öğretim Üyelerinin Yenilenen İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı Hakkındaki Görüşleri. 28th International Conference on Educational Sciences (ICES-UEBK 2018), Ankara.

**Salih AKYILDIZ, Doç. Dr.**

➤ **Kurum:** Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi

➤ **Elektronik Posta:** sakyildiz61@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8569-7411>

➤ **Yazışma Adresi:** Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Söğütlü, Akçaabat/Trabzon

➤ **İlgi Alanları:** Program geliştirme, Öğretmen eğitimi

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Akyıldız, S. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından hak ve özgürlüklere saygı değerini kazandırmaya yönelik yapılan çalışmalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 917-934.
- Akyıldız, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik yansıtıcı düşüncelerinin uygulama günlükleri yoluyla belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 41, 451-463.
- Akyıldız, S. (2016). Aday öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının öğretim programını benimseme ve uygulama değişkenleri açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 238-252.
- Altun, T. & Akyıldız, S. (2017). Investigating student teachers' technological pedagogical content knowledge (Tpack) levels based on some variables. *European Journal of Education Studies*, 3(5), 467-485.



- Akpınar, B. & Akyıldız, S. (2013). Türk ilköğretim öğretmenlerinin eğitim programı bağlamında epistemolojik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 21-40.
- Gömleksiz, M. N. & Akyıldız S. (2012). “Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 196, 69-91.

**Emine KARASU-AVCI, Dr. Öğr. Üyesi.**

➤ **Kurum:** Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

➤ **Elektronik Posta:** eavci@kastamonu.edu.tr

➤ **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-3135-2557>

➤ **Yazışma Adresi:** Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

➤ **İlgi Alanları:** Sosyal bilgiler eğitimi, Sosyal bilgiler öğretim programı, Değerler eğitimi

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Faiz, M. & Karasu Avcı, E. (2020). Academic motivation levels of secondary school students and their attitudes towards a social studies course. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 10 (2), 156-185.
- Faiz, M. & Karasu-Avcı, E. (2019). “Atatürkçülük” kavramına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (28), 217-252.
- Karasu Avcı, E. & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri: Bir olgubilim araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2018044069
- Karasu Avcı, E. & Faiz, M. (2018). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları “etkin vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan becerilerin ve değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 1-21.
- Karasu Avcı, E. & İbret, B. Ü. (2018). Toplumsal kimliğin oluşumunda sosyal bilgiler dersinin rolünün incelenmesi: sosyal bilgiler öğretim programları (1968, 1998, 2005). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (29), 336-376.

### **Melike FAİZ, Dr. Öğr. Üyesi.**

➤ **Kurum:** Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

➤ **Elektronik Posta:** mfaiz@kastamonu.edu.tr

➤ **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-8070-6086>

➤ **Yazışma Adresi:** Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi A Blok 211 Nolu Oda Merkez/Kastamonu

➤ **İlgi Alanları:** Kitap, Kültür gezileri, Spor

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Bozdemir, H , Aşkın-Tekkol, İ. & Faiz, M . (2020). Investigation of primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies and emotional intelligence levels. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 49 (1), 352-381.
- Faiz, M. (2018). Opinions of academicians on the concept of social gender role, *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, (Special Issue for INTE 2018)*. 2. 245-255.
- Faiz, M. & Karasu Avcı, E. (2020). The patriotic attitudes of the prospective teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1), 124-134.
- Faiz, M. & Karasu Avcı, E. (2020). Academic Motivation Levels of Secondary School Students and Their Attitudes Towards a Social Studies Course. *Review of International Geographical Education Online*, 10 (2), 156-185.
- Faiz, M. & Yazıcı, K. (2018). Social studies teacher candidates' views on the use of historical heroes in values education, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(33), 1897-1918.

### **Saim TURAN, Araştırma Görevlisi.**

➤ **Kurum:** Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

➤ **Elektronik Posta:** turansaim@gmail.com

➤ **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-0298-8609>

➤ **Yazışma Adresi:** Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antalya/Türkiye

➤ **İlgi Alanları:** Vatandaşlık eğitimi, Değer eğitimi

### ➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Turan, S. & Karasu Avcı, E. (2018). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programı'nın dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 28-38.
- Turan, S. & İbret, B. Ü. (2018). Sosyal bilgiler dersinde mekânsal vatandaşlığın öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Geography and Geography Education*, 40, 59-78.

### **Tuncay KARATEKE, Dr. Öğr. Üyesi.**

➤**Kurum:** Fırat Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi

➤**Elektronik Posta:** tkarateke@firat.edu.tr

➤**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0061-1405>

➤**Yazışma Adresi:** Fırat Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi.

➤**İlgi Alanları:** Din eğitimi

### ➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Karateke, T. (2015). İmam-hatip liselerinde idarecilerin karşılaştıkları sorunlara yönelik nitel bir çalışma. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (5), 145-171.
- Karateke, T. (2015). İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin Kur'an-ı Kerim derslerinde karşılaştıkları istenmedik öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı yaklaşımları. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 111-138.
- Karateke, T. (2015). Bir Kur'an öğretmeni: Hafız Abdullah Nazırlı (Hayatı, eserleri ve Kur'an öğretim yöntemi). *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(4), 57-80.
- Özdemir, Ş. & Karateke, T. (2017). İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin okullarından memnuniyet durumları ve lise tercihleri (Elazığ örneği). Erdem, İ., Aşlamacı, İ. ve Uçar, R. (Ed.) *Geleceğin inşasında imam hatip okulları* içinde (s.583-598). Malatya: İnönü Üniversitesi yayınevi.
- Özdemir, Ş. & Karateke, T. (2017). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin kopya çekme davranışları-Fırat üniversitesi ilahiyat fakültesi örneği. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 17(2), 151-169.

## **Ahmet ÜNSÜR, Emekli Öğretim Üyesi.**

➤ **Kurum:** Sakarya Üniversitesi

➤ **Elektronik Posta:** aunsur37@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6560-4620>

➤ **Yazışma Adresi:** Atakent Mah. Burç Cad. No:8/20 Ümraniye/İstanbul

➤ **İlgi Alanları:** Yönetim/İnsan Kaynakları Yönetimi, İş Ahlakı, Sosyal Politika, Eğitim

### **➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Ünsür, A. (2018). İş'te insan ve ahlak. İstanbul: Aktif Matbaa ve Reklam (2. Baskı DEM Yayınları-Baskıda)
- Ünsür, A. (2015). *Kuruluşundan günümüze imam hatip liseleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Ünsür, A. (1998). *Mesleki eğitim mesleğe yöneltme*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Ünsür, A. (2017). Ahilik sisteminde ahlak temelli çalışma ilişkileri ve günümüz bakış açısından değerlendirilmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (13) 90-98.
- Ünsür, A. (2005). Kütahya fincancılar esnafı anlaşması, *Sosyal Siyaset Konferansları* (Prof. Dr. Nevzat Yalçıntaş'a Armağan), İstanbul Üniv. İktisat Fakültesi 50. Kitap 575-589.

## **Halil EKŞİ, Prof. Dr.**

➤ **Kurum:** Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi

➤ **Elektronik Posta:** h.eksi70@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7520-4559>

➤ **Yazışma Adresi:** Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Göztepe Kampüsü 34722 Kadıköy İSTANBUL

➤ **İlgi Alanları:** Değerler eğitimi, Manevi danışmanlık, Nitel araştırma.

### **➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Ekşi, H. (2020). *Manevî yönelimli psikolojik danışma*. Ankara: Nobel.

- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2020). *Karakter ve değerler eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Demirci, İ., Ekşi, H., Ekşi, F. & Kaya, Ç. (2019). Character strengths and psychological vulnerability: The mediating role of resilience. *Current Psychology*, 1-11.
- Çelik, H. ve Ekşi, H. (2015). *Nitel desenler: Gömülü teori*. İstanbul: EDAM Yayınları.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.

#### **H. Yavuz YAŞAR, Araştırma Görevlisi.**

➤ **Kurum:** Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi

➤ **Elektronik Posta:** yavuz\_yasar1520@hotmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0213-6502>

➤ **Yazışma Adresi:** Haznedar Mahallesi, Marmara Caddesi, Üçler Sokak, Barış Apartmanı, A1 Blok, No. 1, D. 11, Güngören/İstanbul

➤ **İlgi Alanları:** Tarih eğitimi, Alternatif eğitim, Öğretmen yetiştirme

#### **➤ Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Yaşar, H. Y. (2019). Türkiye’de sözlü tarih çalışmaları bağlamında Faruk Sümer. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 121(239), 437-457.
- Yaşar, H. Y. (2019). Türkiye’de sözlü ve yerel tarih çalışmalarının öncülerinden Ali Rıza Yalkın ve Cenupta Türkmen Oymakları adlı eseri. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 123(242), 183-204.
- Yaşar, H. Y. (2020). Balkan savaşlarında informal eğitim: Çocuk Duygusu Dergisi örneği. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-24.

#### **Pembe Buse KESER, Okul Öncesi Öğretmeni.**

➤ **Kurum:** Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi

➤ **Elektronik Posta:** buseksr10@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4500-8711>

➤ **Yazışma Adresi:** Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Doruk Mevkii, Kdz. Ereğli, Zonguldak

➤ **İlgi Alanları:** Okul öncesi dönem

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** ...

### **Gizem ÖZER, Dr. Öğr. Üyesi.**

➤ **Kurum:** Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi

➤ **Elektronik Posta:** gizemozer84@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3560-3632>

➤ **Yazışma Adresi:** Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Doruk Mevkii, Kdz. Ereğli, Zonguldak

➤ **İlgi Alanları:** Okul öncesi dönemde resimli kitaplar, Empati ve prososyal davranışların gelişimi, Çocuk istismarı

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Özer, G. & Doğan, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının hikayedeki akranlarına yönelik geliştirdikleri prososyal davranış önerilerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(3), 135-158.
- Gönen, M. ve Özer, G. (2016). Anaokulu çocuklarının çizdikleri resimlere yönelik anlatımları yoluyla empatik becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 56-71.
- Özer, G. (2018). Çocukları tanıma ve değerlendirmede projektif teknikler. Kesicioğlu, O. S. & Yıldırım Hacıbrahimoglu, B. (Ed.), *Erken Çocuklukta Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme* içinde (s. 177-189). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Ozer, G. & Gönen, M. (2014). Preschool teachers' attitudes and their status of practising creative drama activities. Yasar, M., Ozgun, O. & Galbraith, J. (Ed.), *Contemporary Perspectives and Research on Early Childhood Education* içinde (s. 198-207). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Özer, G. (2019). Çocuk cinsel istismarı: Sosyal hizmet uzmanlarının görüş ve önerileri. *Kafkas Üniversitesi 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde sunulan özet bildiri*, Kars.

## **Hatice FAKİOĞLU BAĞCI, Dr. Araştırma Görevlisi.**

➤ **Kurum:** İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi

➤ **Elektronik Posta:** hatice.fakioglu@medeniyet.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9901-3850>

➤ **Yazışma Adresi:** İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, 34685 Kartal / İstanbul

➤ **İlgi Alanları:** Din eğitimi, Eğitim felsefesi, Hans-Georg Gadamer, John Dewey

### **➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Fakioglu Bağcı, H. (2020). *Tecrübe ve eğitim: Dewey ve Gadamer arasında bir karşılaştırma*. İstanbul: Hiper Yayın.
- Fakioglu Bağcı, H. (2018, 27-28 Nisan). Din eğitiminin nihai gayesi olarak hikmet: Kavramsal bir analiz, Uluslararası İslam Eğitimi Kongresi, İstanbul-Türkiye.
- Fakioglu Bağcı, H. (2017, November 3-5). Knowing with the other: The encounter experience, REA Annual Meeting, St. Louis Missouri-Amerika Birleşik Devletleri.
- Fakioglu Bağcı, H. (2016, November 4-6). A Step toward hope in religious education: The relational experience, REA Annual Meeting, Pittsburgh-Amerika Birleşik Devletleri.
- Fakioglu Bağcı, H. (2016, 19-22 Mayıs). Anlamı dönüştüren bir faktör olarak “tecrübe”, 1. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi- İnsan ve Toplum Bilimleri (IBAD), Madrid- İspanya.

## **Nihat TOPAÇ, Öğretim Görevlisi.**

➤ **Kurum:** İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

➤ **Elektronik Posta:** ntopac@istanbul.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9364-4072>

➤ **Yazışma Adresi:** İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Büyükçekmece-İstanbul.

➤ **İlgi Alanları:** Okul öncesi eğitim, Müzik eğitimi, Erken çocukluk eğitimi, Sosyal beceri, Değerler eğitimi, Karakter eğitimi

### ➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Topaç, N.,Yaman, Y., Ogurlu, Ü., İlgar, L. (2013). Okul öncesi dönem çocuğu olan ailelerin okul öncesi okul seçerken göz önünde bulundurdıkları ölçütlerin incelenmesi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Bahar), 206-218.
- İlgar, Ş., & Topaç, N. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul aile işbirliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sakarya University Journal of Educational Faculty*, 26, 93-112.
- İlgar, Ş., & Topaç, N. (2014). Opinions of families with pre school period children toward computer games. *European Journal of Social Sciences*, 43(2), 129-136.
- İlgar, Ş., & Topaç, N. (2014). An investigation on the anxiety of Turkish mothers living in the USA about their children s future. *American Journal of Educational Research*, 2(9), 745-751.
- İlgar, L., İlgar, Ş.,Topaç, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüş ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 99-116.

### **Musa BARDAK, Öğretim Görevlisi.**

➤**Kurum:** İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

➤**Elektronik Posta:** musa.bardak@izu.edu.tr

➤**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5585-8002>

➤**Yazışma Adresi:** İZÜ Eğitim Fakültesi, Halkalı Cd. No: 2 Küçükçekmece İstanbul

➤**İlgi Alanları:** Erken çocuklukta sosyal gelişim, Oyun, Okul öncesi eğitim programı, Eğitim tarihi

### ➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Polat, Ö. & Bardak, M. (2019). Türkiye’de erken çocukluk döneminde STEM yaklaşımı. *International Journal of Social Science Research*, 8 (2), 18-41.
- Zembat, R., Kılıç, Z., Ünlüer, E., Çobanoğlu, A., Usbaş, H. & Bardak, M., (2015). Çocuğun beslenme alışkanlığını kazanmasında okul öncesi eğitim kurumlarının yeri, *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(1), 417-424.



- Bardak, M. & Topaç, N. (2019). *Eğitici Çocuk Oyunları: Bir Osmanlı Pedagoğu Ahmed Edib ve Terbiyevi Çocuk Oyunları*. İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Bardak, M. (2019). *Osmanlı'da Modern Okul öncesi Eğitim (1908-1918)*. Ankara: Alalma Yayınları.
- Bardak, M. (2018). Oyun Temelli Öğrenme. A. Gürol (Ed. ) *Erken çocukluk döneminde öğrenme yaklaşımları* içinde (s. 207-230). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.

### **Murat KİRİŞCİ, Doç. Dr.**

➤ **Kurum:** İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa, Cerrahpaşa Tıp Fakültesi

➤ **Elektronik Posta:** murat.kirisci@istanbul.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4938-5207>

➤ **Yazışma Adresi:** İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa, Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, Biyoistatistik A.B.D., Fatih, İstanbul, Türkiye.

➤ **İlgi Alanları:** Statistics, Artificial intelligence, Machine learning, Optimization, Fuzzy sets and systems, Decision-making, Mathematical epidemiology, Mathematics education

#### **➤ Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Kirişçi, M. (2019). Fibonacci statistical convergence on intuitionistic fuzzy normed spaces, *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems*, 36, 5597-5604.(SCI)
- Kirişçi, M. & Karaisa, A. (2017). Fibonacci statistical convergence and Korovkin type approximation theorems. *Journal of Inequalities and Applications*, DOI: 10.1186/s13660-017-1503-z. (SCI)
- Kirişçi, M. & Kadak, U. (2017). The method of almost convergence with operator of the form fractional order and applications. *Journal of Nonlinear Sciences and Applications*, 10, 828-842(SCI).
- Kirişçi, M. (2019). Fuzzy conjoint model for preservice mathematics teachers' beliefs. *The Far East Journal of Mathematical Education*, 19, 87-105.
- Kirişçi, M. (2019). Comparison of artificial neural network and logistic regression model for factors affecting birth weight., *SN Applied Sciences*, 1, 378. <https://doi.org/10.1007/s42452-019-0391-x>

**Ercan MERTOĞLU, Dr. Öğr. Üyesi.**

➤ **Kurum:** Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi

➤ **Elektronik Posta:** ercan.mertoglu@marmara.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4614-7687>

➤ **Yazışma Adresi:** M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi, Ek Bina Göztepe Kampüsü  
Kadıköy İstanbul

➤ **İlgi Alanları:** Okul öncesi Eğitim, Müzik Eğitimi.

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Kıvılcım, T. & Mertoğlu, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan müzik eğitimi programının matematik becerileri açısından ilkokula hazır bulunuşluğa etkisi. *Hacettepe Journal of Educational Research*, 3 (1), 1-12.
- Demirci, F. G. & Mertoğlu, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan ses farkındalık müzik programının okuma yazmaya hazırlıkta çocukların sesleri tanıma becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 665-675.
- Erol, E. & Mertoğlu, E. (2015). 6 yaş grubunda geri planda dinletilen müziğin çoklu zeka alanlarına etkisi. *Eurasian Education & Literature Journal*, 1(2), 20-30.
- Zembat, R., Mertoğlu, E. & Choi, J. (2010). 5-6 yaş çocuklarına yönelik hazırlanan ritm eğitimi programının çocukta ritm duyusunun gelişimine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 47-60.
- Mertoğlu, E. (2007). Müzikle öğretim. Rengin Zembat (Ed.), *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri* içinde (s.367-405). Ankara: Anı Yayıncılık

## 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 yansıtacak 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](http://www.dem.org.tr) adresine bakılabilir.

## **Özgeçmiş**

Özgeçmiş formu aşağıdaki bilgileri içermelidir.

Ad SOYAD, Akademik Unvan

*Elektronik Posta: ..... Yazışma Adresi: ..... İlgi Alanları: ..... Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler: ..... (Yayın ve Diğer Çalışmalardan Seçmeler 5 çalışmayı aşmamalıdır.)*

## **ETİK GÖREV VE SORUMLULUKLAR**

Değerler Eğitimi Dergisi etik görev ve sorumlulukları, Committee on Publication Ethics (COPE) tarafından yayınlanan rehberler ve politikalar dikkate alınarak hazırlanmıştır.

### **YAYINCININ ETİK SORUMLUKLARI**

Değerler Eğitimi Dergisi Ensar Neşriyat Ticaret A.Ş. yayınıdır. Yayıncı, aşağıdaki etik sorumlulukların bilinciyle hareket etmektedir:

- Değerler Eğitimi Dergisi'ne gönderilen çalışmaların tüm süreçlerinden editör sorumludur. Bu çerçevede ekonomik ya da politik kazançlar göz önüne alınmaksızın karar verici kişi editördür.
- Yayıncı, bağımsız editör kararı oluşturulmasını taahhüt eder.
- Değerler Eğitimi Dergisi'nde yayınlanmış her makalenin mülkiyet ve telif hakkını korur ve yayınlanmış her kopyanın kaydını saklama yükümlüğünü üstlenir.
- Editöre ilişkin her türlü bilimsel suiistimal, atıf çeteciliği ve intihalle ilgili önlemleri alma sorumluluğuna sahiptir.
- Herhangi bir şekilde yazarlardan ücret talep etmez.

### **EDİTÖR ve EDİTÖR KURULUNUN ETİK SORUMLULUKLARI**

#### **Dergi İçeriği ile ilgili Sorumluluklar**

Editör/Editör Kurulu, dergide yayımlanan her makaleden sorumludurlar. Yayınladıkları materyalin kalitesini sağlamak ve yayınlanmış kaydın bütünlüğünü korumak durumundadırlar. Bu kapsamda editör/editör kurulu;

- Yalnızca akademik olarak karar verir ve verilen bu kararlar ile ilgili tam sorumluluk alır.
- Çalışmaların adil ve tarafsız şekilde değerlendirilebilmesi amacıyla düşünce özgürlüğü ilkesine uygun hareket etmeye özen gösterir.
- İş süreçlerini fikri mülkiyet haklarına ve etik standartlara uygun yürütür.
- Okuyucuların ve yazarların bilgi ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çaba sarf eder, sürekli olarak derginin gelişimini sağlamaya çalışır.
- Yazarların ve hakemlerin gizliliğini korur, hakem sürecini de buna uygun yönetir.

- Derginin süreçlerinin geliştirilmesi konusunda yazar, okuyucu ve hakem kurulu üyelerinin görüşlerini dikkate alır.
- Hakemlik ve yayıncılıkla ilgili araştırmaları takip eder, yeni bilgiler ışığında derginin süreçlerini gözden geçirir.

### **Okuyucu ile İlişkiler**

- Editör/editör kurulu, yayınlanan çalışmaların özgün olmasına dikkat eder, çalışmanın okuyucu, araştırmacı ve uygulama yapan kişilere bilimsel katkı sağlamasına özen gösterir.
- Editör/editör kurulu tüm paydaşlardan gelen geri bildirimleri dikkate alır, açıklayıcı ve bilgilendirici geri dönüş sağlamak için çaba sarf eder.

### **Yazarlar ile İlişkiler**

- Editör/editör kurulu, tüm çalışmaların uygun nitelikli hakemler tarafından incelenmesi konusunda özen gösterir.
- Sürece dair yaşanabilecek aksaklıkların önüne geçebilmek için editör/editör kurulu yazar(lar) ile sürekli iletişim halinde bulunur.

### **Hakemler ile İlişkiler**

- Hakem atamaları sırasında, yazarlar ve hakemler arasında çıkar çatışması olup olmadığı editör/editör kurulu tarafından gözetilir.
- Değerlendirme işlemi, çift yönlü kör hakemlik yöntemiyle yürütüldüğü için hakemlerin kimlik bilgileri gizli tutulur. Toplu hakem listesi, ilgili yılın Aralık ayında duyurulur.
- Hakemler çalışmayı değerlendirirken tarafsız, bilimsel ve nesnel bir dil kullanılması konusunda teşvik edilir.
- Hakem havuzunun farklı disiplinlerden oluşması ve sürekli olarak güncellenmesi için gerekli çalışmalar yapılır.
- Nezaketsiz ve bilimsel olmayan değerlendirmeler engellenir.

### **Hakemlik ve Değerlendirme Süreci**

- Editör/editör kurulu; dergi hakemlik ve değerlendirme süreci politikalarını uygulamakla yükümlüdür. Bu bağlamda editör/editör kurulu her çalışmanın adil, tarafsız ve zamanında değerlendirme sürecinin tamamlanmasını sağlar.

- Hakemler hazırladıkları raporlarda, çalışmanın yayımlanması veya yayımlanmaması durumuyla ilgili kesin bir kanaat bildirebilirler. Fakat editör/editör kurulu çalışmayı değerlendiren hakemlerin benzer ve karşıt görüşleri üzerinden bir karar verebilir.
- Editör/editör kurulu bu hususta kabul veya ret veren hakemlerin sayısına değil, hakemlerin veya yazarların argümanlarının güçlülüğüne bakar; değerlendirme soruları evet, hayır şeklinde cevaplanmış raporlardan ziyade güçlü, gerekçeleri sunulmuş önerme içeren raporları dikkate alır.
- Hakem bir çalışma yayımlandıktan sonra kendi görüşlerinin çalışmada tamamen yansıtılmadığını görebilir. Diğer hakemlerin farklı görüşte bulunmaları, editör/editör kurulunun da bu görüşleri dikkate almış olması mümkündür. Bu durumda çalışmayı değerlendiren hakemin talebi doğrultusunda diğer hakemlerin görüşleri editör/editör kurulunun uygun görmesi halinde kendisine gönderilebilir.
- Hakemlerin önerilerine göre editör/editör kurulu aşağıdaki yollardan birini izler:
  - Çalışmayı yayımlayabilir.
  - Kısmi ve önemli düzeyde değişiklik ve geliştirme yapılmış çalışmayı yayıma kabul edebilir.
  - Yazardan/yazarlardan hakem görüşlerine uygun olarak çalışmasını düzenlemesini isteyip yeni bir değerlendirme süreci başlatabilir.
  - Çalışmayı reddedebilir.

### **Alan Editörü ve Yayın Kurulu Üyeleri ile İlişkiler**

- Editör, derginin gelişmesine katkıda bulunacak, uygun nitelikli alan editörleri ve yayın kurulu üyelerinin belirlenmesi için özen gösterir.
- Alan editörleri ve yayın kurulu üyeleri düzenli bir şekilde gözden geçirilir.
- Editör, tüm üyelerin süreçleri yayın politikaları ve yönergelere uygun ilerletmesini sağlar. Yayın kurulu üyelerini yayın politikaları hakkında bilgilendirir ve gelişmelerden haberdar eder.
- Alan editörü ve yayın kurulu üyelerinin çalışmaları tarafsız ve bağımsız olarak değerlendirmeleri sağlanır.
- Editör, alan editörü ve yayın kurulu üyelerinin uzmanlık alanına uygun çalışmaları değerlendirme için gönderir.



- Editör, alan editörlerinden ve yayın kurulu üyelerinden, derginin yönetimi ile ilgili fikirlerini alır, dergi politikalarındaki değişiklikleri bildirir ve gelecek için plan yapmak üzere danışır.

### **Dergi Sahibi ve Yayıncı ile İlişkiler**

Editör ve yayıncı arasındaki ilişki editöryal bağımsızlık ilkesine dayanmaktadır. Editör ile yayıncı arasında yapılan yazılı sözleşme gereği, editörün alacağı tüm kararlar yayıncı ve dergi sahibinden bağımsızdır.

### **Kişisel Verilerin Korunması**

- Editör/editör kurulu; kişisel veri içeren çalışmalarda kullanılan bireylerin açık rızası mevcut değilse çalışmayı reddeder.
- Editör/editör kurulu; yazar, hakem ve okuyucuların bireysel verilerini korumaktan sorumludur.

### **Etik Kurul, İnsan ve Hayvan Hakları**

- Editör/editör kurulu; değerlendirilen çalışmalarda insan ve hayvan haklarının korunmasını sağlamaya özen gösterir.
- Çalışmalarda kullanılan deneklere ilişkin etik kurul onayı, deneysel araştırmalara ilişkin izinlerin olmadığı durumlarda çalışmayı reddetmekle sorumludur.

### **Fikri Mülkiyet Haklarının Korunması**

Editör ve editör yardımcıları; yayınlanan tüm makalelerin fikri mülkiyet hakkını korumakla, olası ihlallerde derginin ve yazar(lar)ın haklarını savunmakla yükümlüdür.

### **Yapıcılık ve Tartışmaya Açıklık**

- Editör/editör kurulu; dergide yayınlanan eserlere ilişkin eleştirileri dikkate alır ve bu eleştirilere yönelik yapıcı bir tutum sergilemeye çaba gösterir.
- Eleştirilen çalışmaların yazar(lar)ına cevap hakkı tanınmalıdır.
- Olumsuz sonuçlar içeren çalışmaları göz ardı etmez yahut dışlamaz.

## **Şikayetler**

Editör/editör kurulu; yazar ve hakem veya okuyuculardan gelen şikayetleri dikkatlice inceleyerek açıklayıcı bir şekilde yanıt vermeye çalışır.

## **Politik ve Ticari kaygılar**

Dergi sahibi, yayıncı ve diğer hiçbir politik ve ticari unsur, editör/editör kurulunun bağımsız karar almasını etkilemez.

## **Çıkar çatışmaları**

Editör/editör kurulu; yazar(lar), hakemler ve diğer editörler arasındaki çıkar çatışmalarını göz önünde bulundurarak, çalışmaların yayın sürecinin bağımsız ve tarafsız bir şekilde tamamlanmasını garanti eder.

## **YAYIN KURULUNUN SORUMLULUKLARI**

- Değerler Eğitimi Dergisi'ne başvurusu yapılan her makaleden, yayımlanmasından sonraki süreçler de dahil olmak üzere Değerler Eğitimi Dergisi Yayın Kurulu (bundan sonra, "Yayın Kurulu") ve editör/editör kurulu sorumludur.
- Yayın Kurulu, yayın, kör hakemlik, değerlendirme süreci, etik ilkeler gibi dergi politikalarının belirlenmesini ve uygulanmasını sağlar.
- Makalenin Yayın Kurulu'na hakem sürecine alınması bir yayın taahhüdü anlamına gelmez. Yayın için hakem süreci olumlu sonuçlansa bile mutlaka Yayın Kurulunun ve editör/editör kurulunun kararı gerekir.
- Yayın Kurulu, akademik dürüstlüğü teşvik eder. Yayın Kurulu, yazılı eserlerin orijinallliğini, bu eserleri yayın öncesinde iThenticate intihal önleme programı aracılığıyla denetleyerek teminat altına alır.
- Yayın Kurulu, yayımlanmış makalelere ilişkin intihal ve suistimal iddialarını her zaman incelemeye alır. Bir yazar makalesinde başka çalışmalardan intihal yapmış ise, izin alınması gereken durumlarda izin alınmamış ise veya eksik bildirimle üçüncü şahısların telif materyali kullanılmış ise, Yayın Kurulu makaleyi geri çekme; meseleyi yazarın çalıştığı kuruma veya ilgili akademik kurumlara bildirme dâhil çeşitli işlemler yapma hakkını kendinde saklı tutar.

## **HAKEMLERİN ETİK SORUMLULUKLARI**

Değerler Eğitimi Dergisi değerlendirme süreci çift taraflı kör hakemlik ilkesiyle yürütülür. Hakemler yazarlar ile doğrudan iletişime geçemez, değerlendirme ve yorumlar dergi yönetim sistemi aracılığıyla iletilir. Bu süreçte değerlendirme formları ve tam metinler üzerindeki hakem yorumları editör aracılığıyla yazar(lar)a iletilir. Bu bağlamda hakemlerin aşağıdaki etik sorumluluklara sahip olması beklenmektedir:

- Sadece uzmanlık alanı ile ilgili çalışma değerlendirmeyi kabul etmelidir.
- Tarafsızlık ve gizlilik içerisinde değerlendirme yapılmalıdır.
- Değerlendirme sürecinde çıkar çatışması ile karşı karşıya olduğunu düşünürse, çalışmayı incelemeyi reddederek, dergi editörünü bilgilendirmelidir.
- Gizlilik ilkesi gereği inceledikleri çalışmaları yayınlanmadan önce kullanmaz.
- Değerlendirmeyi nesnel bir şekilde sadece çalışmanın içeriği ile ilgili olarak yapılmalıdır. Milliyet, cinsiyet, dini inançlar, siyasi inançlar ve ticari kaygıların değerlendirmeye etki etmesine izin vermemelidir.
- Değerlendirmeyi yapıcı ve nazik bir dille yapılmalıdır. Düşmanlık, iftira ve hakaret içeren aşağılayıcı kişisel yorumlar yapılmamalıdır.
- Değerlendirmeyi kabul ettikleri çalışmayı zamanında ve yukarıdaki etik sorumluluklarda gerçekleştirmelidir.

## **YAZARLARIN ETİK SORUMLULUKLARI**

Değerler Eğitimi Dergisi'ne çalışma gönderen yazar(lar)ın aşağıdaki etik sorumluluklara uyması beklenmektedir:

- Yazar(lar)ın gönderdikleri çalışmaların özgün olması beklenmektedir. Yazar(lar)ın başka çalışmalardan yararlanmaları veya başka çalışmaları kullanmaları durumunda eksiksiz ve doğru bir biçimde atıfta bulunmaları ve/veya alıntı yapmaları gerekmektedir.
- Makalede ismi yazılacak olan tüm yazarların araştırmaya katkı sağladığından emin olunmalıdır. Akademik katkısı olmayan kişilerin ilave yazar olarak gösterilmesi veya katkı sırası gözetilmeksizin, unvan, yaş ve cinsiyet gibi bilim dışı ölçütlerle yazar sıralaması yapılması bilim etiğine aykırıdır.

- Yayınlanmak üzere gönderilen tüm çalışmaların varsa çıkar çatışması teşkil edebilecek durumları ve ilişkileri açıklanmalıdır.
- Yazar(lar)dan değerlendirme süreçleri çerçevesinde makalelerine ilişkin ham veri talep edilebilir, böyle bir durumda yazar(lar) beklenen veri ve bilgileri yayın kuruluna sunmaya hazır olmalıdır.
- Yazar(lar) kullanılan verilerin kullanım haklarına, araştırma/analizlerle ilgili gerekli izinlere sahip olduklarını veya deney yapılan deneklerin rızasının alındığını gösteren belgeye sahip olmalıdır.
- Yazar(lar)ın yayınlanmış, erken görünüm veya değerlendirme aşamasındaki çalışmasıyla ilgili bir yanlış ya da hatayı fark etmesi durumunda, dergi editörünü veya yayıncıyı bilgilendirme, düzeltme veya geri çekme işlemlerinde editörle işbirliği yapma yükümlülüğü bulunmaktadır.
- Yazarlar çalışmalarını aynı anda birden fazla derginin başvuru sürecinde bulduramaz. Her bir başvuru önceki başvurunun tamamlanmasını takiben başlatılabilir. Başka bir dergide yayınlanmış çalışma Değerler Eğitimi Dergisi'ne gönderilemez.
- Değerlendirme süreci başlamış bir çalışmanın yazar sorumluluklarının değiştirilmesi (Yazar ekleme, yazar çıkartma gibi) teklif edilemez.
- Dergiye makale gönderen yazarların derginin etik kurallarını ve yayın ilkelelerini ve yazım ilkelerini okuduğu ve kabul ettiği varsayılır.
- Etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde ve ayrıca makale ilk/son sayfasında yer verilmelidir. Olgu sunumlarında, bilgilendirilmiş gönüllü olur formunun imzalandığına dair bilgiye makalede yer verilmesi gereklidir.

## İNTİHAL POLİTİKASI

Değerler Eğitimi Dergisi'ne çalışmalarını gönderen yazarlar, çalışmalarında intihal bulunmadığını ve referansları uygun şekilde verdiklerini kabul eder.

İntihal (aşırma) kasti olup olmadığına bakılmaksızın, bir etik ihlalidir. Çalışmaların başka kaynaklarla, referans gösterilmeden benzeşmesi ve bu haliyle yayına alınması etik olmamasının yanında suçtur ve kabul edilemez. Bu sebeple yayın politikaları gereği Değerler Eğitimi Dergisi, yayımlanacak olan bütün çalışmalar için, intihal denetimini zorunlu kılar.

Yayınlanmak üzere gönderilen makalelerin, derginin yazım kurallarına; yanı sıra, yazıldıkları dilin imla, noktalama ve genel kurallarına uygun olmaları beklenmektedir. Dergiye gönderilen makaleler öncelikle editör ve yayın kurulu tarafından söz konusu kriterler çerçevesinde incelenip uygun bulunduktan sonra, çeşitli tarama yazılımları (güncel olarak iThenticate programı) yardımıyla intihal taramasından geçirilir. Bibliyografya ve referanslar hariç tutularak, makalenin ana metni için yapılan tarama neticesinde, kaynak göstermeksizin başka metinlerle benzerlik %18 oranını geçmemelidir. %10 ile %30 arasındaki oranlarda yazarla iletişim kurularak makale:

1. Editör tarafından düzenleme için yazara gönderilebilir.
2. Editör tarafından ret işlemi gerçekleştirilebilir.
3. Değerlendirilmek üzere yayın kuruluna gönderilip benzerlik sebepleri incelenebilir.

Ancak %30 oranını aşan kaynak gösterimsiz benzerliklerde, makale ret edilir. Benzerlik oranı, kaynak gösteriliyor olsa dahi, %35'ten fazla ise, çalışmanın özgünlük ve alana katkı açısından zayıf olduğu değerlendirilerek makale ret edilebilir.

## **ETİK OLMAYAN DURUMLARIN TESPİTİ**

Değerler Eğitimi Dergisi'nde yayınlanan makalelerin hukuki sorumluluğu makale yazarlarına aittir. Okuyucu Değerler Eğitimi Dergisi'nde yayınlanan bir makalede önemli bir hata ya da yanlışlık fark ettiğinde ya da editöryal içerik ile ilgili herhangi bir şikâyeti (intihal, yinelenen makaleler vb.) bulunması durumunda ded.dergi@gmail.com adresine e-posta atarak şikâyette bulunabilir. Ayrıca okuyucu dışında diğer paydaşlardan biri de yukarıda bahsedilen etik sorumluluklara uygun olmayan bir davranış veya içerikle karşılaştığında yine e-posta yoluyla durumu bildirebilir.

Değerler Eğitimi Dergisi, gönderilen çalışmalarla ilgili aşırma, atıf manipülasyonu ve veri sahteciliği iddia ve şüpheleri karşısında COPE kurallarına uygun olarak hareket eder.