

ded

Cilt / Volume XVIII
Aralık / December 2020

Değerler Eğitimi Dergisi

Journal of Values Education

Altı aylık süreli akademik, hakemli bir dergidir.

20 TL KDV Dahildir

ISSN 1303-880x



40

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: 40

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)

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 değerlendirmesine 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 Aralık 2020 | December 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

- 9-44 Türk Eğitim Sisteminde Değer Arayışı: Yenilenen (2017) İlköğretim Programları Hangi Değerleri Kazandırıyor?
The Quest for Value in Turkish Education System: What kind of values are gained through Turkey's renewed Primary Education Curriculum?
Mehmet KART
Hüseyin ŞİMŞEK
- 45-76 Norveç'te Din Eğitimi
Religious Education in Norway
Zehra GELİCİ
- 77-113 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Değerler Kapsamında Yenisey Yazıtlarının İncelenmesi
The Examination of the Yenisei Inscriptions within the Scope of the Values Taught in Social Studies Course Curriculum
Aygün YILDIZ
Kerem ÇOLAK
- 115-147 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Estetik Değerine İlişkin Metaforları
Social Studies Prospective Teachers' Metaphoric Perceptions about the Value of Aesthetics
Ayşe SEYHAN
- 149-179 Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğreniyorum Setinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi
The Analysis of the Bookset "I'm learning Turkish" Prepared by Yunus Emre Institute in Terms of Values Education
Hasan ERÇELİK
Erhan YEŞİLYURT
- 181-205 Hoşgörü Eğilim Ölçeği Yetişkin Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Tolerance Tendency Scale Form for Adults: A Study of Reliability and Validity
Hüseyin ÇALIŞKAN
Merve ÇAVUŞ
- 207-241 Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Değer Kazanımlarına Etkisi: Bir Durum Çalışması
The Effect of Educational Games on Students' Acquisition of Value: A Case Study
Gökhan IZGAR

- 243-275 İstiklâl Marşı'mızda Değerler
Values in Turkish National Anthem
Bayram TAY
Ahmet NALÇACI
- 277-306 Okul Öncesi Öğretmenleri Bakış Açısıyla Millî Değerlerimiz: Türk Büyükleriyle
Ahlâk Eğitimi
*Pre-School Teachers Views on the National Values: Moral Education Through Influential Turkish
Figures*
Abdulhamit KARADEMİR
İlknur ÇELİK
- 307-343 Değerler Eğitiminde Video Blog Kullanımı
Usage of Video Blog in Values Education
Ozan COŞKUNSERÇE
- 345-369 Tevekkül Yönelimi Ölçeği Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Development of Tawakkul Orientation Scale: A Study of Validity and Reliability
Meryem ŞAHİN

Türk Eğitim Sisteminde Değer Arayışı: Yenilenen (2017) İlköğretim Programları Hangi Değerleri Kazandırıyor?

The Quest for Value in Turkish Education System:
What kind of values are gained through Turkey's
renewed Primary Education Curriculum?

Mehmet KART, Sorumlu Yazar, Öğr. Gör.
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Kırşehir/Türkiye.
mehmetkartt@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1790-1270>

Hüseyin ŞİMŞEK, Prof. Dr.
Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırşehir/Türkiye.
husimsek@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7455-3706>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 24.09.2019

Kabul Tarihi / Accepted Date: 15.07.2020

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2020

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: Kart. M. & Şimşek, H. (2020). Türk eğitim sisteminde değer arayışı: Yenilenen (2017) ilköğretim programları hangi değerleri kazandırıyor? *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (40), s.9-44.

<https://doi.org/10.34234/ded.623787>

Öz: Bu çalışmada, 2017 yılında yenilenen ilköğretim programlarında hangi değerlerin yer aldığı incelenmiştir. Nitel desende durum çalışması olarak tasarlanan araştırmada içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim programlarının değer anlayışının iyi insan iyi vatandaş beklentisi üzerine temellendirildiği anlaşılmıştır. İlköğretim programlarının gerek açıklama kısmında gerekse kazanımlarında değerlere yer verilmiş, değerlerin bireyin gelişimindeki önemi üzerinde durulmuştur. İlköğretim programlarında bireyin çok yönlü gelişimine özel vurgu yapılmış, değerlerin birey gelişimindeki önemi değinilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ilköğretim düzeyindeki 20 dersin öğretim programında yer alan tüm kazanımların %11,83'ü duyuşsal alana hitap eden ve değer içeren kazanımlardan oluşmaktadır. İlköğretim programlarının tamamında 65 farklı değere yer verilmekte olup en fazla önemsenen değer 92 defa tekrarlanan *sorumluluk* değeridir. Sorumluluk değerini sırasıyla *saygı* (38), *sağlığa duyarlılık* (37), *adalet* (26), *kültürel mirasa duyarlılık* (25) ve *çalışkanlık* (25) değerleri takip etmektedir. Bu değerler Millî Eğitim Bakanlığının önemseydiği kök değerler ile belirli ölçüde örtüşmektedir. Değer içeren kazanımın en fazla olduğu programlar ise Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Beden Eğitimi ve Hukuk ve Adalet programlarıdır. Buna karşın Türkçe ve İngilizce programlarında değer içeren herhangi bir kazanım bulunamamıştır. İlköğretim programlarında yer alan değerler, dini-ahlaki, bireysel, toplumsal, millî, demokratik, bilimsel, ekonomik, çevresel ve estetik olmak üzere 9 farklı değer kategorisi altında toplanarak sınıflandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Değer eğitimi, İlköğretim, Kazanım, Program.

&

Abstract: This study examines the values covered in Turkey's renewed primary education curricula in 2017. Qualitative research design, including content analysis is employed for the purpose of the analysis. At the end of the analysis, it is clearly understood that the value perception in the curriculum is based on bringing up an accountable citizen and a benevolent individual. Emphasizing the importance of value in the self-formation of the individuals, reference to values are done both in the introduction and in skill *acquisition* part of the programme. Especially the multi-dimensional development of an individual is emphasized and the importance of the values in the formation of the individuals is underlined in the curriculum. According to findings, 11.83% of all the intended learning outcomes of 20 courses at the primary level are related to the affective domain. In the entire primary school level curriculum, 65 different

values are covered and the most emphasized one is considered as “responsibility” which is stressed 92 times throughout the curriculum. Following the value of Responsibility come values of; Respect (38 times), sensitivity for Health (37 times), Justice (26 times) sensitivity for Cultural Heritage (25 times), and Diligence (25 times). These values noticeably coincide with the core values covered by The Ministry of National Education. The Curricula with the highest value based contents are found to be; Game-Physical Activities, Physical Education, and Law-Justice curricula. However, in the Turkish and English curricula there are no intended learning outcomes related to values. The values in the Primary Curriculum are combined and classified in nine different categories namely; religious-moral, individual, social, national, democratic, scientific, economic, environmental, and aesthetic.

Keywords: Values, Value education, Primary education, Learning outcomes, Curriculum.

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

Giriş

Eğitim, insan yetiştirmenin temel vasıtalarından biridir. Ancak insan yetiştirme bir politika işidir. Bu nedenle eğitim politikasının omurgasını *nasıl bir insan yetiştirileceği* sorusu oluşturmaktadır. Eğitim politikasının hayata geçirilmesinde ise eğitim sistemiyle birlikte müfredat ön plana çıkmaktadır. Müfredat aracılığıyla da yetiştirilmesi hedeflenen insanın hangi değerlerle donatılacağı belirlenmektedir. Geçmişte olduğu gibi günümüzde de eğitim sistemlerinin temel arayışı değerler üzerine yoğunlaşmaktadır. Zira insan yetiştirmede bilgi ve beceriler yanında değerler hayati öneme sahiptir. Nitelikli insan yetiştirmenin ancak değerler ile mümkün olacağı düşüncesi eğitim sistemlerini çeşitli arayışlara itmektedir.

Değerlerin eğitim yoluyla kazandırılmasında iki aşamalı bir uygulama gerekmektedir. Bu aşamalardan ilki; eğitim amaçlarının belirlendiği müfredat geliştirme çalışmaları, diğeri ise belirlenen müfredata uygun eğitim faaliyetleridir. Müfredat geliştirme, eğitim sistemlerinin oldukça kapsamlı ve zor konularından biridir. Zira geliştirilecek müfredatın neleri kapsayacağı her zaman tartışma konusu olmuştur. Bu süreçte müfredata yön veren temel felsefenin ne olacağı ve eğitim yoluyla bireylere hangi değerlerin kazandırılacağına karar verilmesi gerekmektedir. Günümüzde değerler eğitimi şeklinde kavramsallaştırılan bu konu

esasen yeni değildir. Kökleri eğitimin tarihi kadar eski olan değerler eğitimi, karakter eğitimi, ahlak eğitimi ve din eğitimi gibi adlandırmalarla kullanılmıştır (Kuzu, 2015, s.15). Geçmişteki programlarda ahlak eğitimi ve karakter eğitimi şeklinde yer alan değer kazandırma çabalarının bugünkü karşılığı değerler eğitimi kavramıdır (Zengin ve Arslan İçöz, 2018, s.341).

Değerler eğitimi, bireylerin kimlik ve kişilik kazanmalarında en hayati konulardan biridir. Bireylere sistematik bir şekilde duyuşsal davranış örüntülerinin kazandırılabilmesi ancak eğitim programları ile mümkün olabilmektedir. İnsan ve toplum ilişkilerinde yaşanan sorunlar, değerler eğitimini daha popüler bir konu haline getirmiştir.

Türkiye’de belirli bir dönem ihmal edilen değer eğitimi, 2005 yılında yeniden gündeme gelmiş; özellikle sosyal bilgiler dersi öğretim programı sayesinde üzerinde konuşulmaya başlanmıştır. Kapsamlı bir müfredat değişikliği gerçekleşen 2005 yılında yenilenen din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programlarında din eğitimi- değerler eğitimi değişiklikleriyle beraber öğretim programlarında daha belirgin bir hale gelmiştir (Çelik, 2010, s.2; Kaymakcan ve Meydan, 2011, s.30; Yaylacı ve Beldağ, 2018, s.140).

Türkiye’de değerlerin eğitim programlarında yoğun biçimde yer alması 2017 yılında yapılan kapsamlı program geliştirme sonrasında mümkün olabilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 18 Temmuz 2017 tarihinde yapılan basın açıklamasında değerler eğitiminin tüm öğretim kademelerinde yaygınlaştırılacağı, daha sistemli bir şekilde uygulanacağı ve öğretim programlarında ayrı bir başlık altında ele alınacağı vurgulanmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2017).

Değerlerin kalıcılığı, aktarım ve tekrar yoluyla sağlanabilmektedir. Bu durum, değerlerin yaşatılmasında eğitim ve kültürün önemini ortaya koymaktadır. Değerlerin aktarımında en elverişli araçlardan birisi kuşkusuz eğitimidir. Bu yüzden değerler ve eğitim arasında sağlam ve dinamik bir ilişki bulunmaktadır. Değerlerin değişimi, eğitim sistemine yansımakta ve öğretim uygulamalarında değişime yol açmaktadır. Bu yüzden bir eğitim sisteminin benimsediği değerlerin neler olduğu, formel ve resmî kaynaklarında aranmalıdır. Bu kaynakların başında öğretim programları gelmektedir. Öğretim programları, hangi değerlerin esas alınacağını, başka bir ifade ile hangi değerlerin kazandırılacağını belirlemektedir. Bu yüzden bir eğitim sisteminin öğrencilere hangi değerleri kazandırdığı, ancak öğretim programlarına bakılarak anlaşılmaktadır.

Değerler eğitiminin öğretim programlarına ne derecede yansıdığı konusu bu araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu maksatla, alanyazında öğretim programlarını değerler açısından ele alan çalışmalar incelendiğinde genellikle bir öğretim kademesinin odağa alındığı ve tek bir ders üzerinde araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Aktan ve Kılıç, 2015; Baş, 2017; Çekin, 2012; Demir ve Demirhan İşcan, 2007; Gömleksiz ve Cüro, 2011; İdi Tulumcu ve Tulumcu, 2015; Yaşaroğlu, 2018). Ancak, çeşitli öğretim kademelerinde yer alan derslerin tamamını ele alan kapsamlı çalışmalar olmadığından değerlerin Türkiye’deki okul programlarına ne ölçüde yansıdığı hakkında kanaat oluşturmak oldukça güçtür.

Bu araştırma, ilköğretim kademesinde yer alan 20 dersin öğretim programının tamamını ele alması, değerlerin öğretim kademelerine ve derslere göre nasıl bir dağılım gösterdiğini incelemesi açısından önemli görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulguların, başta eğitim politikacılarına, değerler eğitimi konusunda araştırma yapacak bilim insanlarına ve tabii ki değerlerin kazandırılmasında hayati öneme sahip olan öğretmenler için faydalı olması ümit edilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Yukarıdaki kuramsal açıklamalar ışığında bu çalışmanın amacı, Türk Eğitim Sisteminde değer arayışının bir örneği olarak 2017 yılında yenilenen İlköğretim Programlarında öğrencilere kazandırılmak istenen temel değerlerin neler olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim programlarının değer anlayışı nedir?
2. İlköğretim programlarında yer alan değer kazanımlarının oransal dağılımı nedir?
3. İlköğretim düzeyindeki derslerin öğretim programlarında yer alan değerler nelerdir?
4. İlköğretim programlarında yer alan değerlerin tekrarlanma sıklıkları ve ilişkili oldukları değer kategorileri nelerdir?
5. İlköğretim programlarında yer alan değerlerin derslere göre yaygınlık durumu nasıldır?
6. İlköğretim programlarında sık tekrarlanan değerler ile kök değerlerin nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Öğretim programlarında yer alan değerlerin tespit edilmesini amaçlayan bu araştırma, nitel desende tasarlanmış olup, bir durum çalışması özelliği taşımaktadır. Herhangi bir durumun ayrıntılarını tanımlamak, açıklamak ve değerlendirmek amacıyla bu yöntem başvurulmaktadır (Gall, Gall ve Borg, 2007). Durum çalışması, bir olayın, ortamın, öğretim programının, sosyal toplulukların ya da birbiri ile bağlantılı sistemlerin betimlendiği ve incelendiği bir araştırma desendir (McMillan, 2012; Merriam, 2018). Durum çalışması, bir durumun ya da olayın derinlemesine ele alınmasını mümkün kılmaktadır (Davey, 2009). İlköğretim programlarının detaylı bir şekilde incelendiği bu çalışmada, belirlenen durum programların kazanımlarında yer alan değerlerin neler olduğunun ortaya konulmasıdır.

Doğası gereği durum çalışmalarında nicel ve nitel veriler birlikte kullanılabilir. Durum çalışmasının nicel ve nitel verileri bir araya getirerek kullanılmasına imkân sunması, durum çalışmasını güçlü bir yöntem haline getirmektedir (Yin, 2003). Çalışmada belirlenen durumun net bir şekilde ortaya konulabilmesi ve açıklanabilmesi için araştırma tasarımında nicel ve nitel veriler birlikte sunulmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Kaynakların Toplanması

Araştırmanın temel verileri, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan ilköğretim düzeyindeki tüm derslere ait öğretim programlarıdır. Çalışmaya kaynak teşkil eden öğretim programları <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresindeki ilköğretim başlığı altından elektronik ortamda elde edilmiştir. Derslerin seçilmesi konusunda özel bir ayırım yapılmadan bütüncül bir bakış açısı geliştirilebilmesi amacıyla belirtilen sitede yer alan tüm programlar tek tek indirilerek incelenmiştir. Çalışma kapsamında ele alınan programlara ilişkin açıklayıcı tablo aşağıda yer almaktadır:

Tablo 1: Çalışma Kapsamında İncelenen İlköğretim Derslerine İlişkin Bilgiler

Dersler	SINIFLAR								
	İLKOKUL				ORTAOKUL				
	1	2	3	4	5	6	7	8	
ZORUNLU	Türkçe	X	X	X	X	X	X	X	X
	Matematik	X	X	X	X	X	X	X	X
	Hayat Bilgisi	X	X	X					
	Fen Bilimleri			X	X	X	X	X	X
	Sosyal Bilgiler				X	X	X	X	
	İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük								X
	İngilizce		X	X	X	X	X	X	X
	Görsel Sanatlar	X	X	X	X	X	X	X	X
	Müzik	X	X	X	X	X	X	X	X
	Oyun ve Fiziki Etkinlikler	X	X	X	X				
	Beden Eğitimi					X	X	X	X
	Teknoloji ve Tasarım							X	X
	Trafik Güvenliği				X				
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım					X	X		
	İnsan Hakları				X				
	SEÇMELİ	Peygamberimizin Hayatı					X	X	X
Temel Dini Bilgiler (İslam 1)						X	X	X	X
Temel Dini Bilgiler (İslam 2)						X	X	X	X
İHO Temel Dini Bilgiler						X	X	X	X
Şehrimiz						X	X	X	X
Hukuk ve Adalet							X	X	X

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırma kapsamında incelenen 20 dersin 14 tanesinin zorunlu, 6 tanesinin de seçmeli ders olduğu anlaşılmaktadır. Tabloda ayrıca hangi derslerin hangi sınıf düzeyinde okutulduğu da görülmektedir. Örneğin; Türkçe dersi tüm sınıf düzeylerinde okutulurken, trafik güvenliği ve insan hakları dersleri yalnızca dördüncü sınıf düzeyinde okutulmaktadır. Bununla birlikte, peygamberimizin hayatı, temel dini bilgiler, şehrimiz ve hukuk-adalet dersleri ise yalnızca ortaokul düzeyinde okutulan derslerdir. Hayat bilgisi, oyun ve fiziki etkinlikler, trafik güvenliği ve insan hakları dersleri ise ilkokul düzeyinde okutulan derslerdir.

Tablo 1’de detayları verilen ve çalışma kapsamında incelenen öğretim programlarına ait veriler, nitel araştırma yöntemlerinden “doküman analizi” tekniği ile elde edilmiştir. Doküman analizi tekniği ile araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi yapılmaktadır (Karasar, 2009, s.183). Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Diğer nitel veri toplama yöntemleriyle kıyaslandığında “denek” veya “katılımcı tepkiselliği” sorununa yol açmaz. Ayrıca, araştırmacıya kazandırdığı zaman ve para tasarrufu avantajından ötürü çalışmanın daha etkili biçimde gerçekleştirilmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, ss. 218-220).

Verilerin Analizi

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında yenilenen ilköğretim programları, çalışmanın amaçları doğrultusunda incelenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde *içerik analizi* tekniği kullanılmıştır. Bu çerçevede öğretim programlarında yer alan değerlerle ilgili olduğu düşünülen kelime, cümle ya da paragraf biçiminde yer alan ifadeler içerik analiz birimi olarak kabul edilmiş, programların genelinde ve kazanımlarında değer ifadeleri aranmıştır. Çalışmanın verimliliği ve analiz sürecinin kolaylaştırılması amacıyla her bir dersin öğretim programı ayrıntılı biçimde incelenmiş ve sınıf-kazanım numaraları eşleştirilmiştir. Benzer anlam içeren ancak farklı biçimde ifade edilen değerler gruplandırılarak bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu bağlamda, ilk olarak programların açıklamalar kısmında belirtilen değerler ortaya konulmuş, daha sonra programların kazanımlarında yer alan değerler saptanarak tablo üzerinde belirtilmiştir. Tabloda ilköğretim programlarının kazanımlarında kaç farklı değer yer aldığı bilgisi verilmiştir. Tablo oluşturulurken öncelikle ilköğretim programlarında yer alan kazanımlar üzerinde kodlama yapılmıştır. Kodlamayla birlikte hem değer içeren kazanımlar belirlenmiş hem de bu kazanımlarda hangi değerlerin işaret edildiği bulunmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan kodlama sonrasında ilköğretim programlarının kazanımlarında yer alan değerlerin ilişkili olduğu değer kategorileri belirlenmiştir. Gerek kazanımlarda geçen değer ifadelerinin tespiti gerekse bu değerlerin ilişkili olduğu kategorilerin belirlenmesi sürecinde kodlama güvenilirliği metoduna başvurulmuş, 5 uzmana kazanımlardan çıkarılan değerlerin hangi değer kategorisinde yer aldığına ilişkin görüş sorulmuştur. Böylece uzman görüşlerinde uzlaşma aranmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği çalışması kapsamında, araştırmacıların her biri tarafından ayrı ayrı yapılan kodlamalar karşılaştırılarak aralarındaki uyum aranmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994, s.64) formülü [Güvenirlik= görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı X 100] kullanılarak yapılan hesaplamalarda kodlayıcılar arasındaki uyum oranı %93 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik hesaplama oranının %90 ve üstü olması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir. Hesaplanan sonuç araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. Bu süreç sonucunda öğretim programlarında tespit edilen değerlere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

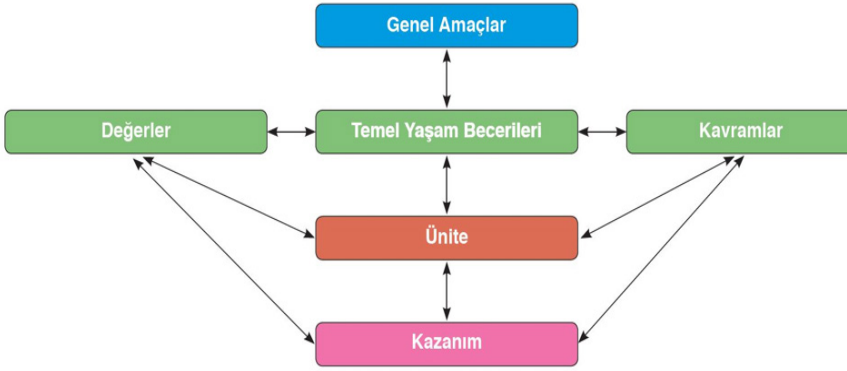
Bulgular

Araştırma kapsamında, 2017 yılında yenilenen ilköğretim programları incelenmiş, programların değer anlayışının *iyi insan iyi vatandaş* beklentisi üzerine temellendirildiği görülmüştür. Buna göre iyi insan ve iyi vatandaş olmak; gerekli bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıkların kazanılması ile gerçekleştirilebilir. Yenilenen programların temel anlayışı, eğitimin değerlerle şekillenmiş bir etkinlik olarak görülmesi şeklindedir. Ayrıca, yenilenen programlarda değer eğitiminin amaçları; öğrencilerin sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik geliştirmelerini sağlama şeklinde özetlenmiştir (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2017, s.7).

Yenilenen ilköğretim programlarında bireyin çok yönlü gelişimine özel vurgu yapılmış, değerlerin birey gelişimindeki önemi üzerinde durulmuştur. Kazandırılacak değerlerin, bireyin sağlıklı ve dengeli biçimde gelişmesine katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Programların giriş kısmında, Türk Millî Eğitim Sistemi'nin temel hedefinin öğrencilerin sağlıklı, mutlu bir şekilde hayata hazırlanması, iyi insan ve iyi vatandaş olmalarını sağlayacak bilgi, beceri, değer, tutum, davranış ve alışkanlıklarla donatılması olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca değerlerin yeni nesillere aktarılmasının kültürel devamlılığın sağlanması ve eğitim hedeflerine ulaşılması açısından önemli olduğuna işaret edilmiştir (Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı, 2017, s.8).

İlköğretim programlarında insan ilişkilerinin değerler temelinde düzenlendiğine vurgu yapılarak millî, manevî ve evrensel değerlerin öğrencilere tanıtılması, benimsetilmesi ve bunların içselleştirilerek davranışa dönüştürülmesinde ailenin, toplumun ve medyanın yanı sıra öğretim programlarının da önemli bir etkisinin olduğu belirtilmiştir (Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı, 2017, s.8). Öğretim programlarının kazanımlarında değer ifadelerinin yer aldığı belirtilerek, bunların öğrencilere hissettirilmesi ve yaşantı hâle getirilmesi istenmektedir. Bu yaklaşım, kazanımların gerçekleştirilmesiyle değerlerin de öğrencilere kazandırılacağı öngörüsüne dayanmaktadır. Ancak programlarda bazı çekincelere de işaret edilmiştir. Buna göre öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenin değerler eğitimine ilişkin farkındalığının yanı sıra yeterliliği, becerisi ve model olabilme özelliği bu süreçte büyük önem taşımaktadır (Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, 2017, s.8).

İlköğretim programlarında, değerlerin nasıl yer aldığını gösteren önemli bir şemaya yer verilmiştir. Aşağıda örnek olması bakımında Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Organizasyon Yapısını gösteren şemaya yer verilmiştir (Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2017):



Şekil 1. İlköğretim programlarının organizasyonu

Öğretim programlarının organizasyon yapısını gösteren şema incelendiğinde, yenilenen öğretim programlarında değerlerin programın ana omurgası içerisinde yer aldığı görülmektedir. Programların organizasyon şemasında değerlerin ayrı bir bölüm olarak yer alması, konuya verilen önemin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Öğretim programına ait organizasyon şemasında da görüleceği üzere, değerler temel yaşam becerileri ve kavramlar gibi eğitimin temel öncelikleri arasında yer almaktadır. Bu şematik yaklaşım ve önemine işaret eden ifadelerin yanında, ilköğretim programlarında değerlerin nasıl yer aldığı ayrıca incelenmiş ve aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Temmuz 2017 tarihinde gerçekleştirilen basın toplantısında sunulan “Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine” isimli dokümanda, önceki öğretim programlarından farklı olarak, değerler eğitimi konusunun yenilenen programlarının ana odağı olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca kapsamlı bir alanyazın taraması sonucunda, disiplin alanlarının her birinde kazanımlarla ilişkilendirmenin yapıldığı, böylece kazandırılması beklenen millî, manevî ve evrensel değerlerin 10 (on) ana başlık altında toplandığı belirtilmiştir (TTKB, 2017, s.7).

Öğretim programlarının giriş kısmına eklenen “Değer(ler) Eğitimi” başlığı altında, değerlerin programlarda yer alma nedenleri, nasıl yer aldığı, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere nasıl aktarılabilceği, hangi öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğine dair açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca, öğretim programlarında yer alan ve öğrencilere kazandırılması beklenen kök değerlerden de bahsedilmektedir. İlköğretim programlarında yer alan kök değerler şunlardır: Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, so-

rumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik (Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2017, s.8).

Yenilenen ilköğretim programları incelendiğinde, değerlerin derslere göre farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bazı derslerin öğretim programlarında, değerlerin önemi ve ilgili ders ile ilişkisi açıklanırken (Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı, 2017, ss.8-9), bazılarında ise değerler dizisi listesi verilmiş ve değerlerin kazandırılması sürecinde nasıl bir yol izlenmesi gerektiği anlatılmıştır (Matematik Dersi Öğretim Programı, 2017, s.14). Ders temelinde bakıldığında, ilkokul seviyesindeki derslerin öğretim programlarında en az 8, en fazla 34 değer yer alırken, ortaokul düzeyindeki derslerin öğretim programlarında ise bu sayı 8-38 arasında değişmektedir (Öğretim Programı Taslaklarında, 2017).

Yukarıdaki tespitler ışığında, yenilenen ilköğretim programlarında yer alan kök değerler ve bu değerlere ilişkin tutum ve davranışları gösteren bir tablo aşağıda verilmiştir (TTKB, 2017, s.24)

Tablo 2: 2017 Programlarında Yer Alan Kök Değerler ve Bu Değerlere İlişkin Tutum ve Davranışlar	
Değerler	Değerlere İlişkin Tutum ve Davranışlar
Adalet	Adil olma, eşit davranma, paylaşma
Dostluk	Diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma
Dürüstlük	Açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma...
Öz denetim	Davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme
Sabır	Azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme
Saygı	Alaşk gönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme
Sevgi	Aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma
Sorumluluk	Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme
Vatanseverlik	Çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme
Yardımseverlik	Cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma

Kök değerler ve bunlara ilişkin davranışları gösteren tablo incelendiğinde, değerlerin bireylerin kişisel yaşantılarında, sosyal ortamlarında ve insan ilişkilerinde nasıl bir tutuma sahip olmalarına yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Kök değerler genel olarak sınıflandırıldığında ise *sosyal* (adalet, dostluk, dürüstlük, saygı, yardımseverlik), *kişisel* (öz denetim, sabır, sorumluluk, sevgi) ve *millî* (vatanseverlik) değerler kategorilerinde oldukları görülmektedir.

İlköğretim Programlarında Yer Alan Değer Kazanımlarının Oransal Dağılımı

Bu çalışma kapsamında, ilköğretim düzeyindeki derslere ait 20 dersin öğretim programı ayrı ayrı incelenmiştir. Aşağıda tüm derslerin kazanımlarını, değer içeren kazanımlarını ve değerlerin program düzeyindeki kazanımlara oranlarını gösteren bir tablo verilmiştir.

Tablo 3: İlköğretim Programlarında Yer Alan Değer Kazanımlarının Toplam Kazanımlara Oranı

Dersler	Kazanım Sayısı	Değer İçeren Kazanım Sayısı	Program Düzeyinde Oran
Oyun ve Fiziki Etkinlikler	106	72	%67,92
Beden Eğitimi	122	82	%67,21
Hukuk ve Adalet	63	33	%52,38
İnsan Hakları	29	15	%51,72
Hayat Bilgisi	143	40	%27,97
Sosyal Bilgiler	134	28	%20,89
Görsel Sanatlar	144	24	%16,66
Müzik	184	23	%12,50
İHO Temel Dini Bilgiler	78	9	%11,53
Temel Dini Bilgiler (İslam 1)	112	12	%10,71
Şehrimiz	120	12	%10,00
Peygamberimizin Hayatı	112	11	%9,82
İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	41	4	%9,75
Temel Dini Bilgiler (İslam 2)	105	9	%8,57
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	152	8	%5,26
Trafik Güvenliği	21	1	%4,76
Teknoloji ve Tasarım	94	4	%4,25
Fen Bilimleri	325	11	%3,38
Matematik	444	1	%0,22
Türkçe	524	0	%0,00
İngilizce	321	0	%0,00
Toplam	3374	399	%11,82

Tablo 3 incelendiğinde ilköğretim düzeyinde okutulan 20 derse ait kazanımların %11,83'lük kısmının değer içeren kazanımlardan oluştuğu görülmektedir. Yine tablodaki verilere göre oransal olarak en fazla değer kazanımı içeren derslerin oyun ve fiziki etkinlikler, beden eğitimi, hukuk ve adalet dersleri olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, Türkçe ve İngilizce programlarında değer içeren hiçbir kazanım bulunmamaktadır.

İlköğretim düzeyindeki derslerin programları değerler açısından her bir ders özelinde ayrı ayrı incelenmiş, elde edilen bulgulara ilişkin ayrıntılı açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın kazanımlar ile ilgili açıklamalar kısmında toplam 3 değer ifadesi yer almaktadır. Programın tamamında ise 21 farklı değer ifadesi bulunmaktadır. Güven ve sağlığa duyarlılık değerleri programda 8 defa tekrarlanmaktadır. Aile birliğine önem verme, bireysel farklılıklara duyarlılık, çevreye duyarlılık, dayanışma, haklara saygı, israftan kaçınma, kültürel mirasa duyarlılık, paylaşma ve yardımseverlik değerleri ise birer kez geçmektedir.

Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2, 3 ve 4. Sınıflar)

Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı'nın kazanımları ile ilgili açıklamalar kısmında toplam 71 değer ifadesi yer almaktadır. Programın kazanımlarında ise 23 farklı değer bulunmaktadır. Bu değer ifadelerinin içerisinde en fazla sorumluluk değeri (20 kez) tekrar edilmektedir. Programda yalnızca birer kez yer alan değerler: Doğa sevgisi, doğaya duyarlılık ve sabır olarak belirtilebilir. Program bu yönüyle ilköğretim ders öğretim programları içerisinde en fazla değer barındıran derslerin başında gelmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, değerler eğitimi adıyla bir bölüm bulunmaktadır. Ancak gerek bu bölümde gerekse dersin kazanımlarında herhangi bir değer ifadesine rastlanmamıştır.

Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)

Matematik dersine ait öğretim programının kazanımlarının ele alındığı açıklamalar kısmında yalnızca 5. sınıf programında değer ifadesi (tutumluluk, israftan kaçınma ve çevreye duyarlılık) yer almaktadır. Diğer sınıf düzeylerinde herhangi bir değer ifadesi bulunmamaktadır. Ancak, programların değerler eğitimi başlığı altında adalet ve paylaşım, bilimsellik, esneklik, estetik, eşitlik ve tasarruf değerleri üzerinde durulmuş, bu değerler ile dersin konuları arasında nasıl ilişki kurulabileceği ve hangi durumlarda değerlerin işe yarayacağına yönelik bazı didaktik açıklamalara yer verilmiştir (Matematik Dersi Öğretim Programı, 2017, ss.9-10). Buna göre değerlerin kullanılabilmesi durumları şunlardır:

- *Adalet ve paylaşım*: Problem çözme ve kurma becerilerinde.
- *Bilimsellik*: Bilimsel bakış açısı kazandırma, olayların incelenmesi, veri toplanması, yorumlanması gibi davranışlarda.
- *Esneklik*: Problem kurma ve çözme etkinliklerinde birden fazla yaklaşım dikkate almada.
- *Estetik*: Örüntü, geometrik şekiller ile oluşturulan yapılarda, simetri, yansıma, öteleme.
- *Eşitlik*: Aynı çokluğun farklı gösterimleri, anlayış, kavrayış, görüş, görünüm vb. farklılıkları ele almada.
- *Tasarruf*: Kaynakların verimli ve dikkatli bir şekilde kullanılmasında.

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın kazanımları ile ilgili açıklamalar kısmında toplam 17 değer ifadesine yer verilmiştir. Değer ifadeleri içerisinde en çok tekrarlanan saygı (10 kez) değeridir. Programda yalnızca birer kez yer alan değerler ise ailenin önemi, eşitlik, misafirperverlik, israf, cömertlik, yardımseverlik, özgürlük, dürüstlük ve alçakgönüllülük değerleridir.

Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)

Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın kazanımlar kısmında, 24 farklı değer ifadesine yer verilmiştir. Bu değer ifadelerinin içerisinde en fazla sorumluluk (32 kez) değeri geçmektedir. Programda yalnızca birer kez yer alan değerler ise doğaya duyarlılık ve doğa sevgisi değerleridir.

Müzik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)

Müzik Dersi Öğretim Programı'nın kazanımlarının ele alındığı açıklamalar kısmında toplam 3 değer ifadesi yer almaktadır. Ayrıca programın değerler eğitimi başlığı altında: arkadaşlık, çalışkanlık, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, iyilikseverlik, özgürlük, paylaşma, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve vefa gibi değerlere yer verilmiştir. Programın tamamında ise yalnızca

13 farklı değer yer almaktadır. Programda en çok ve 6 defa tekrarlanan değer etikdir. Programda ayrıca kültürel mirasa duyarlılık, yardımseverlik, çalışkanlık, sabır, iş birliği ve bayrak sevgisi gibi değerlere birer kez yer verilmiştir.

İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)

İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın kazanımlar bölümünde herhangi bir değer ifadesi yer almamaktadır. Ancak programın değerler eğitimi başlığı altında birer defa şu değerlerden bahsedilmiştir: Çevre bilinci, tarihi miras bilinci, çalışkanlık, iş birliği, aile ve dostluk, cömertlik, yardımseverlik, merhamet, tevazu, özgüven, benlik saygısı, adalet duygusu, öz-denetim, sabır, saygı, sorumluluk, yurtseverlik ve özgürlük hissi.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)

Bu programın açıklama kısmında “Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda bilimsel, etik değerlere ve toplumsal değerlere vurgu yapan kazanımlara yer verilmiştir.” ifadesi yer almaktadır. Bunun yanı sıra, öğretim programının kazanımlar kısmında toplam 5 farklı değer bulunmaktadır. Sorumluluk (3 kez) en çok tekrar edilen değer, dayanışma ise en az tekrar edilen değer olarak tespit edilmiştir.

İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4. Sınıf)

Programın kazanımlar kısmında toplam 12 farklı değer ifadesi yer almaktadır. Bu değer ifadelerinin içerisinde en fazla sorumluluk değeri (5 kez) geçmektedir. Programda yalnızca birer kez yer alan değerler: Güven, bireysel farklılıklara duyarlılık, paylaşma, sabır ve akılcılık olarak belirtilebilir. Ayrıca programın değerler eğitimi başlığı altında programda insani, millî, manevî ve evrensel değerlere yer verildiği belirtilmektedir. Bu değerler; açık fikirlilik, adalet, arkadaşlık, dostluk, eşitlik, paylaşma, sevgi, aile birliğine önem verme, duyarlılık, güven, sabır, sorumluluk, saygı ve özgürlük olarak belirtilmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kazanımlar kısmında toplam 19 farklı değer ifadesine yer verilmiştir. Programda sorumluluk değeri 6 defa yer alarak en çok tekrar eden değer olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte yardımseverlik, eşitlik, kültüre duyarlılık, etik, bağımsızlık, aile birliğine önem verme ve israftan kaçınma değerlerine birer defa yer verilmiştir.

Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4. Sınıf)

Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programı'nın kazanımlarında yalnızca birer kez yer alan saygı, sorumluluk ve sabır olmak üzere 3 farklı değer ifadesi yer almaktadır. Ayrıca programın değerler eğitimi başlığı altında yer alan tabloda bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, doğal çevreye duyarlılık, sabır, saygı, sorumluluk ve yardımseverlik olmak üzere toplam 8 değer ifadesine birer defa yer verilmiştir.

Şehrimiz Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Ankara

Şehrimiz Dersi Öğretim Programı'nın kazanımlarının ele alındığı açıklamalar kısmında herhangi bir değer ifadesine rastlanmamıştır. Ancak programın kazanımlarında 4 farklı değer yer almaktadır. Bu değerler; duyarlılık, bireysel farklılıklara duyarlılık, şefkat ve millî değerler şeklindedir. Ayrıca programın değerler eğitimi başlığı altında yer alan tabloda adalet, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, estetik, eşitlik, özgürlük, paylaşma, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımlaşma olmak üzere toplam 14 değere yer verilmiştir.

İmam Hatip Ortaokulu Temel Dinî Bilgiler Dersi Öğretim Programı

İmam Hatip Ortaokulu Temel Dinî Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda, değerler ile beceriler arasında ilişki kurulmuş, öğrencilere kazandırılacak sosyal becerilere yönelik etkinlikler yoluyla bazı değerlerin verilebileceği belirtilmiştir (İmam Hatip Ortaokulu Temel Dinî Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2017, s.25):

- Dinî ve ahlaki değerler ışığında çevre bilincine sahip olma
- Dinî ve ahlaki değerleri benimseme

- Millî ve dinî değer taşıyan kurumlarımızın ve eserlerimizin yaşatılmasına yönelik çalışmalara aktif olarak katılma

Belirlenen üç hedefte de değer ifadesi yer almaktadır. Ayrıca, programda yer alan ders konularının bitişiğinde bu konularda hangi değerlerin yer alması gerektiği italik biçimde gösterilmiştir:

1. Allah'a Karşı Kulluk ve Sorumluluk Şuuru: *Takva*
2. Allah'ı Görüyor Gibi Yaşamak: *İhsan*
3. Var Olma Mücadelesi: *Sabır*
4. Mülkün Temeli: *Adalet*
5. Nimetlerin Kadrini Bilmek: *Şükür*
6. Merhamet Etmeyene Merhamet Olunmaz: *Şefkat*
7. İnsanı Yücelten Değer: *Tevazu*
8. Kadirşinaslık: *Vefa*
9. Başkalarını da Düşünmek: *Diğerkâmlık*

Bununla birlikte, öğretim programının kazanımlarında toplam 17 farklı değer ifadesi yer almaktadır. Sorumluluk ve vefa 3 defa, adalet ve edep 2 defa, vatanseverlik, özgürlük, sabır, barış, iyilikseverlik, hayâ, adabımuaşeret kuralları, bağımsızlık, tevazu, diğerkâmlık, emanet, itidal ve toplumsal fayda değerleri ise 1 defa yer alan değerler olarak belirlenmiştir.

Ortaokul Temel Dinî Bilgiler (İslam 1-2) Dersi Öğretim Programı

Ortaokul Temel Dinî Bilgiler (İslam 1-2) dersine ait öğretim programında ayrı bir başlık halinde değerler eğitimi bölümüne yer verilmemiştir. Ancak tıpkı İmam Hatip Ortaokulu Temel Dinî Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda olduğu gibi sosyal beceriler başlığı altında değerlere atıf yapan fakat değerler ile ilgili herhangi bir açıklama içermeyen şu beceriler yer almaktadır (Ortaokul Temel Dinî Bilgiler (İslam 1-2) Öğretim Programı, 2017, s.10):

- Dinî ve ahlaki değerler ışığında çevre bilincine sahip olma
- Dinî ve ahlaki değerleri benimseme
- Toplumda millî, dinî ve ahlaki değerlerin kalıcılığı için projeler üretme

Bununla birlikte, kazanımlarda toplam 4 değer ifadesine yer verildiği tespit edilmiştir. Değer ifadeleri içerisinde en çok tekrarlanan sorumluluk (4 kez) değeridir. Ayrıca, program kazanımlarında sabır (3 kez), adalet (2 kez) ve azim (1 kez) değerleri yer almaktadır.

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı Dersi Öğretim Programı

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokullarda okutulan Peygamberimizin Hayatı dersine ait öğretim programında ayrı bir başlık hâlinde değerler eğitimi bölümüne yer verilmemiştir. Ancak programın sosyal beceriler kısmında değerlere atıf yapan fakat değerler ile ilgili herhangi bir açıklama içermeyen şu beceriler yer almaktadır (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı Öğretim Programı, 2017, s.12):

- Dinî ve ahlaki değerler ışığında *çevre bilincine* sahip olma
- *Dinî ve ahlaki değerleri* benimseme

Bunun yanı sıra, öğretim programının kazanımlarında toplam 10 farklı değer ifadesi yer almaktadır. Merhamet, adalet ve vefa değerleri programda 3 defa tekrarlanmıştır. Tevazu, azim, nezaket ve kanaatkârlık değerleri ise birer kez geçmektedir.

Hukuk ve Adalet Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 6, 7 veya 8. Sınıf)

Seçmeli Hukuk ve Adalet Dersi Öğretim Programında adalet, bağımsızlık, barış, bilimsellik, cesaret, dayanışma, duyarlılık, doğruluk, dürüstlük, eşitlik, güven, merhamet, özgürlük, öz güven, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, tarafsızlık, vicdanlı olma ve yardımseverlik olmak üzere toplam 21 farklı değere yer verilmiştir. Programın kazanımlarında ise 5 farklı değer ifadesi bulunmaktadır. Bu değer ifadelerinin içerisinde en fazla adalet değeri (7 kez) geçmektedir. Ayrıca, barış, haklara saygı ve eşitlik değerleri yalnızca 1 kez yer alan değerler olarak tespit edilmiştir.

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 8. Sınıf)

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programının giriş kısmında, dersin doğasına uygun olarak millî, manevî, insanî ve evrensel değerlere yer verilmiştir ifadesi bulunmaktadır. Bunun yanı sıra programın kazanımlar kısmında toplam 10 farklı değer ifadesi yer almaktadır. Bu değer ifadelerinin içerisinde en fazla millî birlik ve beraberlik, sorumluluk ve akılcılık değerleri (2 kez) geçmektedir. Programda ayrıca tarihsel mirasa duyarlılık, bağımsızlık, dayanışma, özgürlük, bilimsellik, çağdaşlık ve barış gibi değerlere birer kez yer verilmektedir.

Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 7 ve 8. Sınıflar)

Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı'nın kazanımlar ile ilgili açıklamalar kısmında, toplam 3 değer ifadesi bulunmaktadır. Programın kazanımlarında ise 9 adet farklı değer yer almaktadır. Programda duyarlılık değeri üç 3 defa geçmektedir. Programda ayrıca yardımseverlik, iyilikseverlik, etik, çevreye duyarlılık ve estetik değerlerine de birer defa yer verilmiştir.

İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerler, Tekrarlanma Sıklıkları ve İlişkili Oldukları Değer Kategorileri

Araştırma kapsamında ilköğretim düzeyinde yer alan 20 dersin öğretim programlarına ait kazanımlar ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda program kazanımlarında tespit edilen değerler, bu değerlerin tekrarlanma sıklıkları ve ilişkili oldukları değer kategorileri aşağıda gösterilmiştir:

Değer Kategorileri	Değerler	Tekrarlanma Sayısı	Toplam	Değer Kategorileri	Değerler	Tekrarlanma Sayısı	Toplam	
Dini-ahlaki değerler	Etik	14	67	Bireysel değerler	Saygı	38	154	
	Vefa	11			Sağlığa duyarlılık	37		
	Sabır	10			Çalışkanlık	25		
	Merhamet	7			Dürüstlük	16		
	Sevgi	5			Güven	16		
	Şefkat	4			Farklılıklara duyarlılık	8		
	Manevî değerler	3			Öz saygı	6		
	İyilikseverlik	3			Cesaret	2		
	Edep	2			Azim	2		
	Tevazu	2			Öz kontrol	1		
	Vicdanlı olmak	1			Farkındalık	1		
	Hayâ	1			İtidal	1		
	Diğerkâmlık	1			Çok yönlülük	1		
	Emanet	1			Bilimsel değerler	Bilimsellik		4
	Alçak gönüllük	1				Akılcılık		3
Kanaatkârlık	1	Gerçekçilik	1					

Toplumsal değerler	Sorumluluk	92	200	Millî değerler	Kültürel mirasa duyarlılık	25	77	
	Adalet	26			Vatanseverlik	15		
	Arkadaşlık	14			Tarihsel mirasa duyarlılık	12		
	Yardımseverlik	13			Kültüre duyarlılık	8		
	Duyarlılık	12			Millî birlik ve beraberlik	7		
	İşbirliği	8			Millî değerler	5		
	Paylaşma	7			Bağımsızlık	3		
	Dostluk	7			Millet sevgisi	1		
	Dayanışma	6			Bayrak sevgisi	1		
	Barış	5			Demokratik değerler	Özgürlük		18
	Nezaket	4				Eşitlik		13
	Adab-ı muâşeret	3				Haklara saygı		6
	Aile bağları	2				Çağdaşlık		1
	Toplumsal fayda	1				Estetik değerler		Estetik
Doğa sevgisi	3	Ekonomik değerler	İsraftan kaçınma	5				
Çevreye duyarlılık	18		Tutumluluk	3				
Doğaya duyarlılık	2		23					

Şekil 2. İlköğretim düzeyindeki öğretim programlarında yer alan değerler, tekrarlanma sıklıkları ve değer kategorileri

İlköğretim düzeyindeki 20 dersin öğretim programında yer alan değerler ve tekrarlanma sıklığını gösteren Şekil 2 incelendiğinde, programların tamamında toplam 65 farklı değere yer verildiği görülmektedir. Yine tablodaki veriler, ilköğretim programlarında en fazla önemsenen değer *sorumluluk* olduğunu ve tüm programlarda toplam 92 defa tekrarlandığını göstermektedir. Sorumluluk dışında en fazla tekrarlanan on değer sırasıyla *saygı* (38), *sağlığa duyarlılık* (37), *adalet* (26), *kültürel mirasa duyarlılık* (25), *çalışkanlık* (25), *çevreye duyarlılık* (18), *özgürlük* (18), *dürüstlük* (16), *güven* (16) ve *vatanseverlik* (15) değerleridir. İlköğretim programlarında yer alan 65 farklı değer, hitap ettiği kitle ve özellikleri dikkate alındığında; dinî-ahlaki, bireysel, toplumsal, millî,

demokratik, bilimsel, ekonomik, çevresel ve estetik olmak üzere 9 farklı değer kategorisi altında toplanabileceği söylenebilir. Yine tablodaki verilere göre en fazla önem verilen değer *toplumsal* değerler olduğu ve bu kategori altında yer alan farklı değerlerin 200 defa tekrarlandığı görülmektedir. Bunu 154 defa tekrarlanan *bireysel* değerler izlemektedir. İlköğretim programlarında en az tekrarlanan değer kategorisi ise *estetik* (14), *ekonomik* (8) ve *bilimsel (kuramsal)* (8) değer kategorileri olmuştur. Değerler kategorisi ve tekrarlanma sıklıkları dikkate alındığında en fazla önem verilen değerlerin toplumsal ve bireysel değerler olduğu, buna karşın ilköğretim programlarında çevresel, bilimsel ve ekonomik değerlerin en az önemsenen değerler olduğu ileri sürülebilir.

İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerlerin Derslere Göre Yaygınlığı

İlköğretim programlarının kazanımlarında tespit edilen değerlerin dersler açısından yaygınlığına ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 4: İlköğretim Programlarında Yaygın Olan Değerlerin Derslere Göre Dağılımı

Değerler	Tüm Dersler İçerisindeki Yaygınlığı
Sorumluluk	14/20
Saygı	09/20
Çevreye duyarlılık	08/20
Adalet	07/20
Sabır	07/20
Özgürlük	07/20
Kültürel mirasa duyarlılık	06/20
Dürüstlük	06/20
Vatanseverlik	06/20
Yardımseverlik	06/20

İlköğretim programlarındaki değer içeren kazanımların farklı programlarda yer alma durumunu gösteren tablo incelendiğinde, sorumluluk, saygı, çevreye duyarlılık, adalet, sabır, özgürlük, kültürel mirasa duyarlılık, dürüstlük, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerinin 20 ders içerisinde 6 ve daha fazla derste tekrarlandığı görülmektedir. Bu değerler içerisinde sorumluluk, saygı ve çevreye duyarlılık değerlerinin farklı derslerde geçen en yaygın değerler olduğu anlaşılmaktadır.

İlköğretim Programlarında Sık Tekrarlanan Değerler ile Kök Değerlerin Karşılaştırılması

Tüm programların açıklama kısmında bulunan ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kazandırılması istenen kök değerler ile programların kazanımlarında yer alan ve en sık tekrarlanan değerler mukayese edildiğinde farklı bir tablo ortaya çıkmaktadır. Aşağıda Bakanlığın benimsediği kök değerler ile 2017 İlköğretim Programlarının kazanımlarında yer alan ve en sık tekrarlanan değerlerin kıyaslandığı bir tablo verilmiştir.

Tablo 5: Kök Değerler ile 2017 Programında En Sık Tekrarlanan Değerlerin Karşılaştırılması

Kök Değerler	2017 Programlarında En Sık Tekrarlanan Değerler
Sorumluluk	Sorumluluk (92)
Saygı	Saygı (38)
Adalet	Sağlığa Duyarlılık (37)
	Adalet (26)
	Çalışkanlık (25)
	Kültürel Mirasa Duyarlılık (25)
	Özgürlük (18)
Dürüstlük	Çevreye Duyarlılık (18)
	Dürüstlük (16)
	Güven (16)
Dostluk	Dostluk (7)
Öz denetim	Öz kontrol (1)
Sabır	Sabır (10)
Sevgi	Sevgi (5)
Vatanseverlik	Vatanseverlik (15)
Yardımsızlık	Yardımsızlık (13)

Tablo 5 incelendiğinde, Bakanlığın önemseydiği kök değerlerin ilköğretim programlarındaki kazanımlar ile belirli ölçüde uyum gösterdiği görülmektedir. Ancak kök değerlerde yer alan öz kontrol (1), sevgi (5) ve dostluk (7) gibi değerler ilköğretim programlarının kazanımlarında sınırlı sayıda yer almaktadır. Buna karşılık kök değerlerde olmayan sağlığa duyarlılık (37), çalışkanlık (25) ve kültürel mirasa duyarlılık (25) gibi değerlerin kazanımlarda sıkça tekrarlandığı anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, 2017 yılında yenilenen ilköğretim ders programları değerler açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre 2017 programlarında önceki programlara kıyasla değerlere ve değerler eğitimine özel vurgu yapılmış, ders

programlarının giriş kısmında değerler konusu ayrı bir başlık altında işlenmiştir. Programlarda duyuşsal alana hitap eden ve değer içeren çok sayıda kazanım yer almaktadır. Programlarda eğitim kurumlarının değer eğitimini amaç edinmesi gerektiği, eğitimin değerlerle şekillenmiş bir etkinlik olarak görülmesi gerektiği belirtilmiştir (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2017, s.7). Yaşaroğlu (2018) tarafından eski öğretim programlarına yönelik olarak yapılan araştırmada, 1968 ve 1998 programlarında değerler eğitimine ayrı bir başlıkta yer verilmediği belirtilmektedir. Aynı araştırmada, 2005 programında Programın Temel Yapısı ve Başlığı altında değer ifadelerinin yer aldığı, 2017 ve 2018 programlarında ise değerlere özel vurgu yapıldığı ifade edilmiştir. Söz konusu bulgular bu çalışmanın bulgularıyla uyum göstermektedir.

2017 ilköğretim programlarının değer felsefesi *iyi insan iyi vatandaş* anlayışı üzerine temellendirilmiştir. Yenilenen ilköğretim programlarında, bireyin çok yönlü gelişimine özel vurgu yapılmış, değerlerin birey gelişimindeki önemi üzerinde durulmuştur. Yaşaroğlu, (2018) 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen programların giriş kısımlarında değer vurgusunun gittikçe arttığını belirtmektedir. Söz konusu araştırmanın sonuçları elde ettiğimiz bulgular ile örtüşmektedir. 2017 programı, değerlerin işlevi üzerinde durmakta, programda kazandırılacak değerlerin, bireyin sağlıklı ve dengeli biçimde gelişmesine katkı sağlayacağı ifade edilmektedir. Ayrıca değerlerin yeni nesillere aktarılmasının kültürel devamlılığın sağlanması ve eğitim hedeflerine ulaşılması açısından önemli olduğuna işaret edilmektedir (Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı, 2017, s.8).

Yenilenen ilköğretim programlarında insan ilişkilerinin değerler tarafından düzenlendiğine vurgu yapılarak, millî, manevî ve evrensel değerlerin öğrencilere tanıtılması, benimsetilmesi ve bunların içselleştirilerek davranışa dönüştürülmesinde ailenin, toplumun ve medyanın yanı sıra öğretim programlarının da önemli rolünün olduğu belirtilmektedir (Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı, 2017, s.8). Programda ayrıca öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenin değerler eğitimine ilişkin farkındalığının yanı sıra yeterliliğinin, becerisinin ve model olabilme özelliğinin de önemli olduğu vurgulanmıştır.

2017 ilköğretim programlarının organizasyon yapısına bakıldığında, değerlerin programın ana omurgası içerisinde yer aldığı görülmektedir. Öğretim programlarında, değerlere yaşam becerileri ve kavramlar gibi eğitimin temel öncelikleri arasında yer verilmiştir (TTKB, 2017, s.7). Programların organizasyonu içerisinde değerlerin ayrı bir bölüm olarak yer alması, konuya verilen önemin

göstergesi olarak görülebilir. Baş (2017) ve Yaşaroğlu (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da son yıllarda yenilenen programlarda değerlere daha fazla önem verildiği belirtilmiştir.

İlköğretim programlarında ayrıca değer öğretiminde nasıl bir yol izleneceğine yönelik açıklamalara yer verilmiştir. Bu durum eski programlara kıyasla ileri bir adım olarak değerlendirilebilir. Nitekim benzer bir tespit Kardeş ve Cemal (2017) tarafından yapılmış, eski programlarda değer eğitiminde hangi değerlerin olması gerektiği ve değer aktarımının nasıl sağlanacağına ilişkin belirsizliğe işaret edilmiştir.

2017 programlarında, daha önceki programlardan farklı olarak, *kök değerler*den bahsedilmiştir. *Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik* değerleri programlarda kök değerler olarak belirtilmiştir (Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2017, s.8). Kök değerlerle birlikte bu değerlere ilişkin davranış örneklerine de yer verilmiştir. Kök değerler ve bunlara ilişkin gösterge davranışlar, öğrencilerin kişisel ve sosyal yaşamlarında ve insan ilişkilerinde nasıl bir tutuma sahip olmaları gerektiğine yöneliktir. Programda yer alan kök değerler, *sosyal* (adalet, dostluk, dürüstlük, saygı, yardımseverlik), *kişisel* (öz denetim, sabır, sorumluluk, sevgi) ve *millî* (vatanseverlik) değer kategorilerine yöneliktir. Keskin (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, ilköğretim programlarında genellikle “sevgi, saygı, adil olma, barış, hoşgörü, yardımseverlik, vatanseverlik ve dürüstlük” gibi değerlerin ortak değerler olarak yer aldığı belirtilmektedir.

Yenilenen ilköğretim programlarında yer alan her dersin programında farklı değerlere yer verilmiştir. Örneğin Matematik dersi öğretim programında, *adalet, paylaşım, bilimsellik, esneklik, eşitlik ve tasarruf* gibi daha çok bilimsel değerlere yer verilirken (Matematik Dersi Öğretim Programı, 2017, ss.9-10), İmam Hatip Ortaokulu *Temel Dini Bilgiler* dersi öğretim programında *takva, ihsan, sabır, adalet, şükür, şefkat, tevazu, vefa ve diğer kâmlık* gibi dinî değerlere yer verilmiştir (İmam Hatip Ortaokulu Temel Dini Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2017, s.25).

İlköğretim düzeyindeki program kazanımlarının %11,83'lük kısmı, değer içeren kazanımlardan oluşmaktadır. Dersler açısından bakıldığında, en fazla değer içeren kazanım oyun ve fiziki etkinlikler, beden eğitimi ve hukuk ve adalet derslerinde yer almaktadır. Değer çeşitliliği açısından bakıldığında ise en fazla farklı değer ifadesi bulunan ders beden eğitimi dersidir. İlköğretim düzeyindeki 20 dersin öğretim programlarının tamamında toplam 65 farklı değer bulunmak-

tadır. Bu değerler içerisinde sorumluluk, saygı ve çevreye duyarlılık değerleri farklı derslerde geçen en yaygın değerlerdir. Tüm programlarda en fazla önemsenen değer, 92 defa tekrarlanan sorumluluk değeridir. Sorumluluk dışında en fazla tekrarlanan on değer sırasıyla saygı, sağlığa duyarlılık, adalet, kültürel mirasa duyarlılık, çalışkanlık, çevreye duyarlılık, özgürlük, dürüstlük, güven ve vatanseverlik değerleridir. İlköğretim programlarında sık tekrarlanan değerler ile kök değerler kıyaslandığında, belirli ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Kardeş ve Cemal (2017) tarafından 2017 öncesi Türkçe öğretiminde öne çıkan değerleri tespit etmek amacıyla yapılan bir çalışmada en sık tekrarlanan 10 değerinin saygı, sevgi, yardımseverlik, dürüstlük, çalışkanlık, sorumluluk, hoşgörü, bilimsellik, aile birliğine önem verme, duyarlılık olduğu rapor edilmiştir. Bu değerlerin 2017 ilköğretim programlarında en sık tekrarlanan değerlerle büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Ancak 2017 Türkçe öğretim programının değer ifade eden kazanım olmaması dikkat çekicidir. Ayrıca Kuş, Meray ve Karatekin (2013) ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında en sık vurgulanan değerlerin duyarlılık, vatanseverlik, sorumluluk, sevgi ve dayanışma olduğunu belirtirken, temizlik, dürüstlük ve hoşgörü değerlerine en az yer verildiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar sık tekrarlanan değerler açısından büyük benzerlik göstermektedir. Aktan ve Kılıç (2015) tarafından yapılan çalışmada da sosyal bilgiler öğretim programında sevgi, yardımseverlik, saygı, estetik ve özgürlük değerlerinin en fazla tekrarlanan değerler olduğu belirtilmiştir. Aktan ve Padem (2013) tarafından yapılan başka bir araştırmada, ilköğretim sosyal bilgiler ders kitabındaki okuma metinlerinde sorumluluk, sevgi, yardımseverlik ve dayanışma değerlerinin en fazla tekrarlandığı; sağlıklı olmaya önem verme, temizlik ve vatanseverlik değerlerinin ise az tekrarlanan değerler olduğu belirtilmiştir. Güzel Candan ve Ergen (2014), ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitaplarında en çok yer verilen değerlerin sevgi ve sorumluluk olduğunu ifade etmişlerdir. Şahin ve Başgül (2019) tarafından yapılan çalışmada ise matematik ders kitaplarında en fazla sorumluluk değerine, en az saygı değerine yer verildiği tespit edilmiştir. Alanyazındaki bu sonuçlar, özellikle sorumluluk değeri bakımından elde edilen sonuçları desteklemektedir. Ancak, 2017 öncesine ait programlar ve ders kitaplarında sınırlı düzeyde yer alan sağlığa duyarlılık, saygı ve vatanseverlik değerleri 2017 programlarında en çok tekrar edilen on değer arasında yer almaktadır. Bir başka çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarında en çok kullanılan değerlerin; estetik, sevgi, nezaket, çalışkanlık; en az kullanılan değerlerin ise barış, sadelik, alçakgönüllülük ve hoşgörü olduğu, ders kitabındaki temalar ile kazanımlarda yer alan değerlerin örtüşmediği tespit edilmiştir (Baki, 2019).

2017 ilköğretim programlarında yer alan 65 farklı değer, ifade ettiği anlam bakımından dinî-ahlaki, bireysel, toplumsal, millî, demokratik, bilimsel, ekonomik, çevresel ve estetik olmak üzere 9 farklı değer kategorisi altında toplanmaktadır. Bu sınıflama alanyazındaki benzer sınıflamalara büyük ölçüde uymaktadır. Ancak, Spranger (2001), Allport, Vernon ve Lindzey (1970) ile Güngör'ün (2000) “politik” olarak ifade ettikleri değer kategorisinde yer alan *özgürlük, eşitlik ve haklara saygı* değerleri demokratik değerler kategorisi altında verilmiştir.

2017 ilköğretim programlarında değer kategorileri ve tekrarlanma sıklıkları dikkate alındığında en fazla önem verilen değerlerin *toplumsal* ve *bireysel* değerler olduğu, buna karşın *çevresel, bilimsel ve ekonomik* değerlerin az önemsenen değerler olduğu görülmektedir. İdi Tulumcu ve Tulumcu (2015) tarafından yapılan araştırmada, 1924 ile 2013 arası ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi programlarında dinî ve iktisadî değerlere diğer değerlere oranla daha az yer verildiği belirtilmiştir. Ayrıca Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan değerleri inceleyen Aktan ve Kılıç (2015), bilimsellik değerlerini programlarda en az yer alan değerler olduğunu ifade etmiştir. Değer kategorilerine ilişkin alanyazındaki bulgular, bu çalışmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, 2017 yılında yenilenen ilköğretim programlarının bireyleri çok yönlü yetiştirmeyi hedeflediği ve bu amaçla farklı değer kategorilerinde tutum ve davranış kazandırmayı önemseydiği görülmektedir. Programların değer içeren tüm kazanımları birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin çok yönlü gelişimi ve dengeli bir insan olarak yetiştirilmelerinin hedeflendiği anlaşılmaktadır. Esasen dengeli insan arayışı programların açıklama kısmında ifade edilmekte ve öğrencilerin çok yönlü gelişimine özel vurgu yapılmaktadır. Ayrıca 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nin temel felsefesinde insanın çok yönlülüğüne değinilmiş, eğitim sistemlerinin, ancak insan doğasına ait tüm unsurlara ilişkin bütüncül bir sorumluluk geliştirebildiği ölçüde başarılı olabileceği belirtilmiştir (MEB, 2018).

Kaynakça

- Aktan, O. ve Kılıç, A. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programındaki değerleri 100 temel eserde bulunan değerlerin destekleme durumu. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(30), 7-68.
- Aktan, O. ve Padem, S. (2013). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan okuma metinlerinde yer alan değerler. *E-AJI (Asian Journal of Instruction)*, 1(2), 44-55

- Allport, G. W., Vernon, P. ve G. Lindzey. (1970). *Study of values* (Revised 3th ed). Chicago: The Riverside Publishing Company.
- Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 109-146.
- Baş, M. (2017). 2009 ve 2015 İlkokul matematik dersi öğretim programları ile 2017 ilkokul matematik dersi öğretim programı karşılaştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1219-1258.
- Çekin, A. (2012). Değer açısından ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi kazanımları: Bir içerik analizi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 12(2), 105-119.
- Çelik, F. (2010). 5. sınıf Sosyal Bilgiler programında sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin kazandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Davey, L. (2009). The application of case study evaluations. (Çev: T. Gökçek). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- Demir, K. ve Demirhan İşcan, C. (2007). Hayat bilgisi dersinde değerler ve değerler eğitimi. 1. *Ulusal İlköğretim Kongresi. 15-17 Kasım 2007*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gall, D.M., Gall, P.J., ve Borg, W.R. (2007). *Educational research: An introduction*. Boston, MA: Pearson
- Gömlüksiz, M. N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.
- Güngör, E. (2000). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar* (3. Baskı). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Güzel Candan, D. ve Ergen, G. (2014). 3. Sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 134-161.
- İdi Tulumcu, F. İ. ve Tulumcu, F. M. (2015). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi programlarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 535-560.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kardaş, M. ve Cemal, S. (2017). Değerler eğitimi ve Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 383-412.

- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29–55.
- Keskin, Y. (2012). İlköğretim programlarındaki bazı ortak değerlerin kazanılma düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması (Samsun ili örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 827-849. https://doi.org/10.9761/jasss_352
- Kuş, Z., Merey, Z. ve Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 183-214.
- Kuzu, K. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin sınıf içi uygulamalara yansımaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- McMillan, J. H. (2012). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. Boston: Pearson.
- MEB. (2017a). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.
- MEB. (2017b). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı (ortaokul 5 ve 6. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.
- MEB. (2017c). *Fen Bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.
- MEB. (2017d). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.
- MEB. (2017e). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.
- MEB. (2017f). *Hukuk ve adalet dersi öğretim programı (ortaokul 6, 7 veya 8. sınıf)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.
- MEB. (2017g). *İmam hatip ortaokulu temel dini bilgiler dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.

- MEB. (2017h). *İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.
- MEB. (2017i). *İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı (ilkokul 4. sınıf)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.
- MEB. (2017j). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.
- MEB. (2017k). *Müzik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.
- MEB. (2017l). *Ortaokul temel dini bilgiler (İslam 1-2) dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.
- MEB. (2017m). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu peygamberimizin hayatı dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.
- MEB. (2017n). *Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.
- MEB. (2017o). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.
- MEB. (2017p). *Şehrimiz... dersi öğretim programı (ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.
- MEB. (2017r). *T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı (ortaokul 8. sınıf)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.
- MEB. (2017s). *Teknoloji ve tasarım dersi öğretim programı (ortaokul 7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.
- MEB. (2017t). *Trafik güvenliği dersi öğretim programı (ilkokul 4. sınıf)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.
- MEB. (2017u). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.

- MEB. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden 15.01.2020 tarihinde alındı.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. B. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Öğretim programı taslaklarında değerler eğitimi. (2017, Kasım 8). Tedmem: <https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/ogretim-programi-taslaklarinda-degerler-egitimi> adresinden alındı.
- Spranger, E. (2001). *İnsan tipleri bir kişilik psikolojisi*. İstanbul: İz Yayınları.
- Şahin, Ö. ve Başgül, M. (2019). Ortaokul matematik ders kitaplarında sosyal değerler. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 34, 90-104.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (2017, Temmuz 18). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine...* https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf adresinden 25.12.2019 tarihinde alındı.
- Yaşaroğlu, C. (2018). Öğretim programlarında değerler: Hayat bilgisi dersi örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 725–733.
- Yaylacı, A. F. ve Beldağ, A. (2018). Değerler eğitimi ve güncel tartışmalar: Gazete haberlerine ilişkin bir eleştirel söylem analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 139-155.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zengin, M. ve Arslan İçöz, E. (2018). Dini, felsefi, psikolojik boyutlarıyla vicdan ve değerler eğitimindeki yeri. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 0(10), 323-345. DOI: 10.18498/amauidf.379279

Extended Abstract

The Quest for Value in Turkish Education System: What kind of values are gained through Turkey's renewed Primary Education Curriculum?

Mehmet KART, Corresponding Author, Lecturer
Kırşehir Ahi Evran University, Faculty of Health Sciences, Kırşehir/Turkey.
mehmetkartt@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1790-1270>

Hüseyin ŞİMŞEK, Professor.
Ahi Evran University, Faculty of Education, Kırşehir/ Turkey.
husimsek@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7455-3706>

Article Type: Research Article
<https://doi.org/10.34234/ded.623787>
Received Date: 24.09.2019
Accepted Date: 15.07.2020
Published Date: 25.12.2020

Introduction

Education is one of the basic means of educating people. However, training people requires a policy. For this reason, the question of how to train a human? Constitue the most fundamental pillar of any education policy. When the implementation of the education policy is concerned the curriculum with the education system become significant. In this process, it is necessary to decide what the basic philosophy that guides the curriculum will be and what values will be instilled in the individuals through education.

The education of values was neglected in a specific period in Turkey, yet it was revived in 2005. This became more evident with the changes made in the Social Studies and Religious and Moral Education curricula (Çelik, 2010, p.2; Kaymakcan & Meydan, 2011, p.30; Yaylacı & Beldağ, 2018, p.140). However, instilling values intensively in the curricula was only possible after extensive improvements made in 2017.

There is a strong and dynamic relationship between values and education. Education and educational institutions have important duties regarding the socialization of new the generations and transferring values to them. Educational Institutions are seen as one of the most effective means of transferring value. Also, what values are to be taught to the children and teenagers in educational institutions is a cross-cutting issue. As societies and cultures have increasingly become heterogeneous. The cultural pluralism starts to complicate the consensus on values. So these changes in values are inevitably reflected in the education system and lead to changes in teaching practices.

In this study, all 20 courses in primary education are analyzed to reveal to what extent the values are reflected in the curriculum. This research is thought to be significant in terms of a comprehensive examination of how values are spread according to teaching stages and lessons. It is hoped that the findings obtained from the study will be beneficial to policy makers, scientists, and teachers.

The Purpose of the Research

This study aims to reveal the values that are aimed to be taught to the students in the renewed Primary Curriculum in 2017. The following questions will be answered based on the respective purpose:

1. What is the value understanding of Primary Education Curricula?
2. What is the proportional distribution of the intended learning outcomes in the Primary Education Curricula?
3. What are the values included in the curriculum of primary school courses?
4. What is the repetition frequency of the values in the Primary Education Curricula and the related categories of values?
5. What is the distributions of values included in the Primary Curricula according to the courses?
6. What is the relationship between the frequently repeated values and core values in Primary Education Curricula?

Method

Research Design

This study was designed with a qualitative approach and content analysis method was used. This research, which aims to determine the values in the curricula, is also a case study.

Collection of Resources

The main sources of the research are the curricula of all courses at the primary level published by the Ministry of National Education in 2017. Research reports, dissertations, articles, and electronic documents in the literature related to curriculum and values were used. Documents are important sources of information that should be used effectively in qualitative research (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Data Analysis

The content analysis technique was used in the analysis of the research data. Through the document analysis technique, the written materials are examined, and the ones containing information about the cases are analyzed (Karasar, 2009). In the analysis process, expressions in the form of words, sentences, or paragraphs, thought to be related to the values in the curriculum, were accepted as the analysis unit and value expressions were studied in intended learning outcomes of the curricula. It is aimed to provide integrity by grouping the values which have a similar meaning but expressed differently. In this context, initially, the values specified in the explanations section of the curricula were presented, and then the values in the learning outcomes of the curricula were determined and indicated on the table. The table shows how many different values are included in the outcomes of primary curricula. Then, the coding process was realized in the learning outcomes section that presented in the primary education curricula. With the coding process, both outcomes containing values were determined and it was attempted to find out which values were pointed out in these outcomes. Following the coding process by the researchers, the value categories of the values available in the outcomes of primary education curricula were analyzed. Through the assistance of five experts in the field, the coding reliability method

was implemented both to determine the value expressions in the outcomes and the categories to which these values are related. Within the scope of encoder reliability, the codings made by the experts were compared and their cohesion was analyzed. Miles and Huberman's (1994) formula [Reliability = number of agreements / total number of agreements + disagreement X 100] was used for coding reliability, and the consistency ratio between coders was 93%. In quantitative analysis, the reliability rate over 80% is considered as effectual.

Findings

As a result of the analysis made, it is understood that the renewed Primary Education Curricula in 2017 are based on the desire to bring up good people and good citizens. Besides, healthy, consistent, and balanced personality development of the students, is shown as the aim of value education in the renewed curricula (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2017). In Primary Education Curricula, the multidimensional development of the individual has been emphasized and the importance of values in individual development has been mentioned (Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı, 2017). Values are among the main priorities of education such as basic life skills and concepts in the organization schema of the curriculum (Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2017). Under the title "Value(s) Education", the clarifications such as; the reasons for covering values in the curricula, how they are integrated, how they can be transferred to the students in the learning-teaching process, which teaching methods and techniques should be used are included.

Proportional Distribution of Values in Primary Education Curricula

According to the findings of the study, 11.83% of the proposed acquisitions in the curriculum of the 20 courses given at the primary school level contains values. The highest proportional value functions are found in the courses of Games and Physical Activities, Physical Education and Law and Justice. However, no values are included in the learning outcomes that put in Turkish and English curricula.

Values in Primary Curricula, Frequency of Repetition and Related Value Categories

65 different values have been included in the curricula of 20 courses at the primary level. The responsibility that is repeated 92 times in primary curricula is

the most important value. The ten most indicated values except responsibility are; Respect (38 times), Sensitivity for Health (37 times), Justice (26 times) Sensitivity for Cultural Heritage (25 times) and Diligence(25 times), Sensitivity in the Environment (18), Freedom (18), Honesty (16), Being Trustworthy (16) and Patriotism (15). Considering the target group and characteristics of 65 different values available in primary school curricula, they are classified under 9 different value categories as religious-moral, individual, social, national, democratic, scientific, economic, environmental, and aesthetic. Through these classifications, it is understood that the most important value in the curricula is social values and 14 different values under this category have been repeated 200 times. This is followed by individual values repeated 154 times. The least repeated categories of values in primary curricula are aesthetic (14), economic (8), and scientific (theoretical) (8) values.

Comparison of Frequent Repetitive Values and Core Values in Primary Curricula

It has been indicated that the core values that the Ministry of National Education gives importance correspond with the intended learning outcomes in the primary education curricula. However, the core values such as self-control (1), love (5), and friendship (7) are limited in the section of learning outcome of primary education curricula. On the other hand, values such as sensitivity in healthcare (37), diligence (25), and sensitivity in cultural heritage (25) which are not in the list of core values are frequently repeated in the intended learning outcome section of different courses.

Results And Discussion

Based on the indications of the research, it is understood that there is a special emphasis on values and values education in 2017 primary education curricula compared to previous curricula. In the introduction part of the curriculum, the subject of values is put under a separate title. In renewed primary education curricula, there are many intended learning outcomes related to the affective domain, including values. It is stated in the curricula that educational institutions should form their aims based on education and education should be considered as an activity formed within value education (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2017). The philosophy of value in primary education curricula published by the Ministry is based on the understanding of raising good people and good

citizens (Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı, 2017). On the other hand, when the organizational structure of 2017 primary education curricula is analyzed, it is understood that values are already in the mainframe of the curriculum. In the curriculum, values are placed in the main priorities of education such as basic life skills and concepts (TTKB, 2017). Core values that are expected to be acquired by students are presented as an innovation in 2017 curricula. The values of justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, and benevolence are stated as core values in the curricula (Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2017). When we look into the classification of core values, Social (justice, friendship, honesty, respect, and benevolence), personal (self-control, patience, responsibility, love) and national (patriotism) values are prominent. 11.83 % of the learning outcomes of the curriculum at the primary education level contain values. In terms of lessons, the highest function of value is included in Game and Physical Activities, Physical Education, and Law and Justice Courses. However, there are no functions in value in Turkish and English curricula. In terms of value diversity, the most different value expressions are found in the Physical Education course. According to the results of the research findings, 65 different values were included in the curricula of 20 courses at the primary level. In primary curricula, the most important value is responsibility. The ten other values that considered to be significant are; respect, sensitivity in health care, justice, sensitivity in cultural heritage, diligence, sensitivity in environment, freedom, honesty, being trustworthy, and patriotism. When we compare the most repeated values and core values in the entire curricula, it is seen that there are similarities to some extent. Values in the 2017 primary education curricula are grouped under nine different value categories: religious-moral, individual, social, national, democratic, scientific, economic, environmental, and aesthetic. This classification is highly similar to classifications found in the related literature. The findings of the research show that the renewed primary education curricula in 2017, aim to educate individuals in a multidimensional way and to realize that purpose, it gives importance to instill attitudes and behaviors related to different value categories. Considering the repetition frequency of values that contained in the intended learning outcomes of the 2017 primary education curricula, it is seen that there is an understanding that prioritizes individual and social values.

Norveç’te Din Eğitimi*

Religious Education in Norway**

Zehra GELİCİ, Sorumlu Yazar, Dr.
Diyanet İşleri Başkanlığı, İstanbul / Türkiye.
zehra3772@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0622-5062>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 25.10.2019

Kabul Tarihi / Accepted Date: 15.07. 2020

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2020

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: Gelici, Z. (2020). Norveç’te din eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*,18(40), s.45-76.

<https://doi.org/10.34234/ded.638482>

* Bu makale “Türkiye ve Norveç Devlet Okullarında Din Öğretimi” adlı doktora tezinden türetilmiştir.

** This article is derived from doctoral thesis “Religious Education in Public Schools Turkey and Norway”

Öz: Bu makalede Kuzey Avrupa ülkelerinden Norveç'te din eğitimi konusu ele alınmış, ülkedeki din eğitimi sistemi, aralarında Müslümanların da bulunduğu Norveç'te yaşayan farklı gruplar tarafından nasıl değerlendiriliyor sorusuna cevap aranmıştır. Ülkemizde Norveç'te din eğitimi ile ilgili pek fazla kaynak bulunmamaktadır. Bu çalışmayla Norveç'teki mevcut din eğitiminin durumu ortaya konarak özellikle karşılaştırmalı eğitim çalışmaları için katkı sağlamayı hedeflemekteyiz. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmada ayrıca geçmişten günümüze Norveç'te din eğitimine etki eden siyasi yapı, din devlet ilişkileri, dini çoğulculuk gibi konularda bilgiler sunulmuştur. Devamında Norveç eğitim sistemi ve bu sistem içinde ülkedeki din eğitimi, din eğitiminin tarihi arka planı, din eğitiminin hedefleri, müfredat programı ve ülkedeki din dersi tartışmaları üzerine oluşan problemler ortaya konmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda Norveç'te nasıl bir din eğitimi modeli uygulandığı detaylı bir şekilde ortaya konmuş olacaktır. Sonuç olarak ülkedeki mevcut din eğitimi modelinden Hümanistlerin, Müslümanların ve diğer azınlıkların memnun olmadığı yargısına varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Norveç, Eğitim sistemi.

&

Abstract: In this article, the subject of religious education in Norway, which is one of the Northern European countries, was addressed, and the answer to the question of how the religious education system in the country is evaluated by different groups living in Norway, including Muslims, was sought. In our country, there are not many resources related to religious education in Norway. With this study, we aim to contribute to comparative education studies by revealing the status of current religious education in Norway. In this study, case study method, one of the qualitative research methods, was used. The study also provided information on issues such as political structure, religion-state relations, and religious pluralism that affect religious education in Norway from past to present. Afterwards, the problems arising on the Norwegian education system and the religious education in the country, the historical background of religious education, the goals of religious education, the curriculum and the religious lesson discussions in the country were presented and interpreted. As a result of the research, what kind of religious education model is applied in Norway will be revealed in detail. The study concluded that Humanists, Muslims and other minorities are not satisfied with the current religious education model in the country.

Keywords: Religious education, Norway, Education system.

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

Giriş

Resmî adı Norveç Krallığı olan ve yaklaşık 5 milyon nüfusa sahip olan Norveç, Kuzey Avrupa’da İskandinav yarımadasının batısında bulunan bir ülkedir.

Konumuz olan Norveç, başka ülkelerden sığınmacı kabul eden bir ülkedir. Norveç’in yine 1970’lerde başlayan işçi göçleriyle birlikte göçmen nüfusunda sürekli bir artış vardır. 2009 yılında Norveç’te doğanlar da dâhil ülkede göçmen nüfusun genel nüfusa oranı %10.6 olarak tespit edilmiştir (Nusche ve diğerleri, 2011, s. 14). Bu etnik ve dini çeşitlilik Norveç’te, Kristendom, Religion, Livssyn og Etik (Hristiyanlık, Din, Hayat Görüşleri ve Ahlak) adı verilen KRLE kısaltmalı din dersindeki din ve dünya görüşleri konularının belirlenmesinde etkili olmaktadır (Krogstad ve Berge, 2009, s. 155).

Yine özellikle Oslo bölgesinde yoğun olarak bulunan bu göçmen nüfus sebebiyle din eğitimi, çoğulculuk bağlamında tartışılmaktadır. Bu tartışmalar, iktidardaki siyasi partiye, onların dine ve din eğitimine bakışlarına göre farklı boyutlar kazanmaktadır. Ülkede şu anki uygulamaya göre okullarda din öğretimi zorunludur ve Lutheran dini kültürel olarak büyük bir öneme sahiptir.

Ülkemizde Norveç’te din eğitimi konusunda çok fazla araştırma bulunmamaktadır.¹ Bu çalışmada din eğitimi alanında araştırma yapanlar için faydalı olacağı düşüncesiyle Norveç Devlet Okullarında din öğretimini ve okullardaki din öğretimi üzerine yapılan tartışmaları ele alacağız.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırması desenlerinden durum çalışması ile hazırlanmıştır. Durum çalışmaları, farklı nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak belirli bir durumun açıklanması ve yorumlanmasını esas alır. Bu çalışmada Norveç’te din eğitimi ile ilgili araştırmaların taranması ve yorumlanması bir bütünlük içinde sunulmaya çalışılmıştır. Verilerin toplanması için literatür taraması yapılmış, kitap, makale, tezler ve konuyla ilgili hukuki metinler incelenmiş gerekli tercüme yapılmış ve elde edilen bilgiler yorumlanmıştır. Norveççe kaynaklarda ilgili bölümler tercüman vasıtasıyla çevrilmiştir. Çalışmada ayrıca Norveç’teki Müslümanların mevcut durumunun kendileri tarafından nasıl yorumlandığının

1 Bkz. Mustafa Köylü- İbrahim Turan (2014), “Karşılaştırmalı Din Eğitimi”, M. Zeki Aydın (2007) “Okulda Din Dersi Tartışmaları (Türkiye’de Din Dersinin Tarihi, Teorik Yapısı, Bazı Ülkelerle Karşılaştırılması)” Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 11(2), Zehra Gelici (2016) “Türkiye ve Norveç Devlet Okullarında Din Öğretimi” (doktora tezi), Kari Folrnes (2001) “Çoğulcu toplumların okullarında zorunlu din öğretimi”, Beate Borresen (2001), “Sorgulayıcı Metod: Din Öğretiminde Norveç Yaklaşımı” *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu*

anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülerek Norveç'teki çoğu Müslüman kuruluşu çatısı altında toplayan ve resmi olarak temsil görevi bulunana IRN genel sekreteriyle tercüman vasıtasıyla bir mülakat gerçekleştirilmiştir.

Norveç'te Siyasi Yapı

Norveç, parlamenter bir yönetime sahip anayasal bir monarşidir ve ülkede çok partili bir sistem uygulanmaktadır. Ülkedeki mevcut partilerden en önemliler şimdikiye kadar ki eğitim politikalarına yön veren İşçi Partisi ve Muhafazakâr partidir.

Bu sebeple, Norveç okul sistemini anlamak için özellikle İşçi Partisi'nin 1945'den beri Norveç toplumu ve diğer partiler üzerindeki etkisini iyi anlamak gerekir. Sosyal demokrat düşünceye göre, okul, çocukların hiçbir şekilde ayrımcılığa uğramayacağı bir yer olmalıdır ve herhangi bir eşitsizliğe izin vermemelidir. Bu sebeple de ülkenin her karışında aynı kaliteye sahip okulların olması ve her kesimden insanın buldukları bölgelerde kalite bakımından birbirinden farkı olmayan okullara çocuğunu göndermesi eğitimin ideali olmalıdır (Skeie, 2006, s.267).

Norveç'te eğitimle ilgili politik tartışmaların odağında din pek yer almaz. Tartışmalar genellikle eğitim ve ekonomi bağlamında sürmektedir. Zira eğitim politikaları 1945'ten beri, II. Dünya Savaşı'ndan sonra ülkenin ekonomik olarak büyümesini sağlamak ve teşvik etmek amacıyla eğitimin kullanılması üzerine bina edilmiştir (Bråten ve Skeie,2014, s. 216).

Norveç'te Din Devlet İlişkileri

Hristiyanlık yaklaşık 1000 yıllarında Danimarka, Norveç, İzlanda ve İsveç'e yerleşmiştir. Hristiyanlığın İskandinav ülkelerine tesiri, Almanya ve İngiltere vasıtasıyla olmuştur. Bütün İskandinav ülkeleri de 16.yy'ın başından beri Protestandır (Ryman, 2011, s. 23).

1814'te bağımsızlığın elde edildiği Norveç'te Danimarka krallarının dini olan Norveç-Lutheran Kilisesi yeni bağımsız Norveç Devleti'nin resmi dini olarak tanınmıştır.

Norveç'te Devlet Kilisesi sistemi ise 1980'de yavaş yavaş başlayan ayrılık sürecine kadar devam etmiştir. Millî devlet tarihinde Norveç Kilisesi'nin hem resmi hem gayri resmi olan merkezi rolünü hesaba katmadan şu anki durumu

anlamak çok zordur. Diğer İskandinav ülkeleri gibi nüfusun çoğunluğu, dini davranışlar bakımından diğer Avrupa ülkeleri ile karşılaştırıldığında millî kiliselerine daha büyük bir sadakatle bağlı olmakla birlikte oldukça seküler görünmektedir (Bråten ve Skeie, 2014, s. 214). Bu durumu, Norveç'te sürekli dile getirilen “din, millî- kültürel bir mirastır” şeklindeki anlayışıyla açıklamak mümkün olabilir.

Norveç Anayasasında Dine İlişkin Hükümler

İskandinav ülkelerinde olduğu gibi Norveç'te ve Norveç anayasasında Hristiyanlığın önemli etkileri görülmektedir. Bu konuda anayasada çok sayıda madde bulunmaktadır. Bu maddelerde ülkede herkesin dinini özgürce yaşayacağı ifade edilmekle beraber ülkenin resmi dininin Evangelik Lutheran dini olduğu ve bu dine inananların çocuklarını aynı şekilde yetiştirmekle mükellef olduğu vurgulanmaktadır. Yine kralın dininin Evangelik Lutheran olması gerektiği belirtilerek bu dine ayrı bir paye verilmiş, kralın görevleri arasında bu dini koruyup yüceltmek, kamuya açık kilise hizmetlerinin, kamuya açık ibadetlerin ve tüm dini toplantıların yapılmasını sağlamak ve din öğretmenlerinin kendilerine çizilen çerçeve içerisinde eğitim vermelerini garanti altına almak yer almıştır. Yine kralın atadığı, başbakan ve yedi üyeden oluşan konseyde konsey mensuplarının yarıdan fazlasının resmi devlet dinine mensup olması zorunludur ifadesi ile devlet dinine mensup olmayan bir devlet konseyi, devlet kilisesi ile ilgili toplantılara katılamaz maddeleri anayasada Evangelik Lutheran dinine gösterilen ayrıcalığın bir belirtisi olarak karşımıza çıkmaktadır (The Constitution of the Kingdom of Norway, 2015).

Bu maddeler göz önünde bulundurulduğunda, Norveç devletinin dinî bir devlet olduğunu söylemek mümkündür. Zira anayasadaki maddelere baktığımızda devletin resmi dini olarak Lutheranlık belirlenmiş, kral kilisenin başı ve hamisi olarak tayin edilmiş, Hristiyanlık dininin öğretimi garanti altına alınmıştır.

Bununla birlikte eğitimde dinle ilgili tartışmalarda, devlet kilisesinin pozisyonu ve Lutheran dininin devletin resmi dini oluşu, eğitim yasalarını çıkarırken tarafsız olunmasını engellemektedir (Skeie, 2006, s.264). Norveç eğitim sisteminin tarihi arka planına bakıldığında ise eğitim sisteminin Konfirmasyon amaçlı kurulduğu gözlemlenmektedir (Krogstad ve Berge, s. 91).

Her ne kadar Norveç Evangelik Lutheran Kilisesi, bir devlet kilisesi olsa da anayasaya göre Norveç'te bütün dinler ve dünya görüşlerine izin verilmektedir.

Bütün dini cemaatlere de Norveç Kilisesinin kaynağına denk devlet ödeneği almaları için eşit bir şekilde hak verilir (Krogstad ve Berge, 2011, s. 154).

Yine, anayasanın ilk paragrafında yer alan devletin dininin “Lutheranlık” olduğu ifadesi, son değişikliklerle devletin Hristiyan ve Hümanist mirasıyla ilgili bir ifadeyle değiştirilmiştir. Bunu, insan haklarını, hukuk kurallarını demokrasiyi güvence altına alma vaadi takip etmektedir. Bu düzenlemeler, kayıtlı dinleri ve inanç gruplarını -Norveç Kilisesi de dâhil- üye sayısına göre eşit bir şekilde ekonomik destek vermeyi garanti altına almaktadır (Bråten ve Skeie, 2014, s. 215).

Norveç'te kilise ve okul büyük öneme sahiptir. Bunun sebebi bu iki kurumun ülkenin bağımsızlığını elde etmesinde önemli bir rol oynamasıdır. Ancak devlet okulları hala önemini korurken, kilise sekülerleşmeyle birlikte yavaş yavaş önemini kaybetmektedir (Krogstad ve Berge, 2009, s. 154). Buna karşılık devlet kilisesi özellikle okullardaki sekülerleşme ve çoğulculuğun sonuçlarına karşılık, bir yandan kendi eğitim programını oluşturmaya çalışırken, diğer yandan da Hristiyan eğitim kurumları, yerel okullar ve öğretmenlerle güçlü bir ilişki kurmaya çalışmıştır. Bu ilişkide asıl amaç, özellikle okul ve kilise arasında yeni bağlar kurmaktır (Haakedal, 2001, s. 92). Ancak, yine de kilise, okul üzerindeki etkisinin zayıflamasını engelleyememekte ve toplumun dindarlık düzeyi azalmaya devam etmektedir. Fakat her şeye rağmen Norveç'te din hala çok önemlidir ve toplumu şekillendirmede belirleyici bir rol oynamaktadır (Høeg, 2011, s. 26).

Norveç'te Dini Gruplar ve Dini Çoğulculuk

Norveç, diğer ülkelerden sığınmacı kabul eden bir ülkedir. Bu konuda yapılan başvuruları Norveç Devleti'nin resmi bir kuruluşu olan Devlet Yabancılar Genel Müdürlüğü (UDI) incelemektedir (Norveç'te İkamet İzinleri, 2014).

Bu durumun doğal bir sonucu olarak da, ülkede farklı din ve ırklara mensup pek çok insan yaşamaktadır. Ancak ülkede yaşayan azınlıklar, Anayasaya 1964'te konan “ülkenin bütün vatandaşları, dinlerini özgürce yaşama hakkına sahiptir” maddesi gereğince dinlerini özgürce yaşama noktasında herhangi bir sınıklaşmayla karşılaşmamaktadırlar. Yine bu maddeye bağlı olarak Anayasal haklara sahip olan azınlıklar, sosyal yaşamda da Norveç halkı arasında herhangi bir rahatsızlık oluşturmamaktadır (Høeg, 2011, s. 26).

Norveç'te dinin sadece toplumsal ve kültürel bir değer olarak görülmesi ve halk arasındaki sekülerleşmeye karşın sosyologlar tarafından İncil kuşağı olarak tanımlanan ülkenin güney bölümlerinin daha dindar olduğunu söylemek

mümkündür (Skeie ve Lippe, 2009, s. 269). “İncil Kuşağı” şeklinde adlandırılan ülkenin güney kısımları, güçlü tarihi ile Norveç’te misyoner faaliyetlere ya da Evangelizm ve canlanmaya dayalı diğer faaliyetlere bağlı kilise hareketlerini kurmuş bölgelerdir (Skeie, 2006, s.261).

Sonuç olarak, Norveç toplumu, şu anda, kurumsal laikliğin en yüksek derecesini geçirmektedir. Bu ülkede Hristiyanlık, kültürel bir terim olarak görülmektedir (Krogstad, 2009, s. 155).

Norveç’te İslâm ve Müslümanlar

İstatistiklere göre Norveç’te Müslümanların sayısı 200.000 civarında, nüfusun %4’ü kadardır. Müslümanların büyük bir kısmını Norveç dışında dünyaya gelmiş ve göçmen kimliğine sahiptirler (Døving, 2017, s. 454). Sayısal olarak en kalabalık nüfusu Pakistan ve Somalililer oluşturmaktadır. Bunun dışında ülkede Irak, Türkiye, İran, Arnavutluk, Bosna Hersek, Afganistan, Kuzey Afrika ülkeleri ve Doğu Türkistan’dan Müslümanlar yaşamaktadır (Leirvik, 2014, s.139).

Norveç’te Müslümanların sayısı Danimarka ve İsveç’e göre az olmasına karşın diğer İskandinav ülkelerindeki Müslümanlara nazaran daha iyi organize olmuşlardır. 2004 yılının verilerine göre Norveç’teki Müslümanların çocuklar da dahil, %70’i bir cami ya da kuruluşa üyedir (Leirvik, 2005).

Yapıları yavaş yavaş değişse de, Norveç’teki Müslüman kuruluşlar, genellikle etnik temellidir (Jacobsen, 2009, s.21). 1993’te kurulan “Islamske Råd Norge” (Norveç İslam Konseyi), “bir şemsiye kuruluş” olarak ülkedeki Müslümanları bir çatı altında toplamayı hedeflemiştir. Zira bu Konsey, 2006’da ülke genelindeki, çoğunluğu Sünnî olan 25 Müslüman örgütü kendi bünyesinde toplamıştır. 2007’den beri hükümetten ödenek de alan bu kuruluş ile ülkedeki siyasî otoriteler arasında her geçen gün artan bir ilişki mevcuttur (Leirvik, 2014, s.140).

Norveç İslâm Konseyi adlı bu kuruluş, kendisine yöneltilen tüm itirazlara rağmen son on yılda, Norveçli Müslümanları temsil etme bağlamında kesin bir başarı kazanmıştır.

Norveç’te bulunan bu dernekler, daha önce ifade ettiğimiz gibi, çoğunlukla milli bir kimliğe göre şekillenmiştir. Her bir dernek kendilerine amaç olarak kendi milli ve dini değerlerini korumayı hedeflemektedir. Dolayısıyla bu dernekler okullarda verilen din eğitimini gerek süre bakımından gerekse nesnellik bakımından yeterli bulmamakta ve kendi bünyelerinde, ülkelerinden getirilen öğretmenler vasıtasıyla okul dışı din eğitimini desteklemektedirler.

Zira dersin şu an ki halinden başta Müslümanlar ve Hümanistler olmak üzere ülkedeki azınlıklar memnun değiller (Lippe, 2008, s. 149). Özellikle Norveçli Müslümanlar, okullarda İslam dinine ayrılan kısmın çok az olmasını bir hakaret ve aşağılanma olarak görüyor ve eleştiriyorlar. Üstelik dersi veren öğretmenlerin de İslam hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığının gerek tecrübeyle gerekse akademik çevrelerin araştırmalarıyla ortaya çıkmış olmasından (Bråten ve Skeie, 2014, s. 227) da rahatsızlar. Yine Müslümanlar, eğitim aracılığıyla bir diyalog ortamı yaratılmaya çalışılırken İslam konusunda yanlış bilgilerin aktarılmasının dersin amacına hizmet etmediğini düşünüyorlar. Üstelik, Norveç Devleti'nin İslam dini ile ilgili konularda muhatap kabul ettiği, ülkedeki hemen hemen bütün Sünni grupları bünyesinde bulunduran Islamsk Råd Norge genel sekreteri kendisiyle yaptığımız görüşmede bize bu konuda akademisyenlerle sürekli görüştüklerini ve rahatsızlıklarını ilettiklerini buna rağmen İslam-terör bağlantısı kurulacak kavramların ısrarla kullanıldığını ve İslam dini ile ilgili yanlış yorumların aktarımına devam edildiğini ve ders kitaplarıyla ilgili eleştirilerinin dikkate alınmadığını iletmiştir (Mehtab Afsar ile Norveç'te İslamofobi, 18. 10.2017).

Norveç Eğitim Sistemi

Norveç'in okul sistemi, ülkedeki otoriteler tarafından genellikle "herkes için tek okul" sloganıyla ifade edilmektedir. II. Dünya Savaşı'ndan bugüne Norveç kültürünün en önemli özelliklerinden biri haline gelen, eşitlik, sosyal adalet ve sosyal demokrasi fikriyle birlikte eğitimde, her Norveçli çocuk için bilgide, değerlerde ve fırsatlarda eşitliği güvence altına alma (Haakedal, 2001, s.91) fikri öne çıkmıştır. Bu sebeple ülkenin neresinde yaşarsa yaşasın her Norveçli çocuğun aynı kalite ve standartlara sahip okula gitmesi savunulmuş ve bu pratikte de büyük oranda sağlanmıştır.

Norveç'te bütün vatandaşlar için okul fikri, 1739'da Lutheran Kilisesinin eğitimsel ihtiyaçlarından ortaya çıkmıştır. Konfirmasyon herkes için hukuki bir gereklilik olarak görüldüğü için bu amaçla bir eğitim sistemi kurulmuştur. Norveç'te kilise ve okul, tarih boyunca yakın bir ilişki içinde olmuştur ve dini terbiye de eğitim açısından 19.yy sonuna kadar bir ilke kabul edilmiştir. Ancak bu durum zamanla kademe kademe değişmiş ve kiliseyle ilişkinin korunmasına karşın diğer okul dersleri eğitimde ağırlık kazanmıştır (Krogstad ve Berge, 2009, s. 55).

Norveç'te herkes için tek okul fikri özel okul sistemini de etkilemiştir. Bu sebeple Norveç'te özel okul yok denecek kadar azdır. 2009 itibariyle mevcut

öğrencilerin %97'si devlet okuluna, %2,5'i ise özel okula devam etmektedir (Krogstad, 2011, s. 19).

Norveç Eğitim Sisteminin Hedefleri

Her eğitim sistemi, yetiştirmek istediği insan profiline göre eğitimde hedefler belirlemektedir. Tarihî arka plana baktığımızda Norveç de eğitim sisteminde iyi bir Lutheran yetiştirmeyi hedeflemektedir. Dolayısıyla eğitimin temelini din eğitimi verme fikri oluşturmaktadır. Zira Norveç'teki din dersleri, 1739'da çıkarılan ilkokul yasasından 1969'da düzenli bir okul dersi oluncaya kadar resmî olarak Norveç Evangelik Lutheran Kilisesi'ne bağlıydı. Bu yıllar boyunca kilise, aşama aşama merkezî pozisyonunu kaybetse de, okuldaki din eğitimi kilisenin Hristiyan eğitim programının bir parçası olmuştur (Kjørven, 2014, s. 12).

Günümüzde ise Norveç'te, eğitimin temel olarak Hristiyan ve Hümanist değerlere dayanması ilkesi amaç olarak belirlenmiştir. Ayrıca yapılan eğitimin ülkenin geleceğine ışık tutması için Norveç kültürel mirasını sürdürmesi ve canlı tutması zorunlu kabul edilmiştir. Din de Norveçliler için kültürel bir mirastır ve dolayısıyla bu ifadeyle bir anlamda Norveç'in Hristiyan kimliğinin sürdürülmesi genel eğitimin başlıca amaçlarındandır

Norveç Devlet Okullarında Din Öğretimi

Norveç'te eğitim, hükümet tarafından sosyal adaleti sağlayan temel araç olarak görülmektedir. Buna göre, çoğulcu toplum bir gerçektir, din eğitimi de buna ayak uydurmak zorundadır (Krogstad ve Berge, 2006, s.155). Norveç'te din eğitiminin ahlâkî dinî profili de eşitlik ve sosyal adalet fikrini desteklemektedir. Ders, daha önceki mezhepsel görünümünden zamanla arındırılmıştır (Haakedal, 2001, s. 91).

Okulda din dersi, okul ve kilise bağıını koparan 1969 Eğitim Yasası'na kadar, Baptısmal eğitim içermekteydi. 1845'ten beri devlet kilisesine üye olmayanlar bu eğitimin dışında kalıyordu. 1974'ten itibaren "Verdenssynskunnskap" (Dünya Görüşleri Bilgisi) adında alternatif bir ders kondu. Bu ders esas olarak Norveç Hümanist Birliği üyeleri için konmuş bir dersti. Fakat kilise dışında farklı dinlere üye olanlar için bir alternatif olarak sunuldu. Bu tarihten 20 yıl sonra 1994'te öğrencilerin %95'i Hristiyanlık bilgisi dersine %4'ü alternatif derse katılmış, % 1'i - ki bunlar Müslüman öğrencilerdir- okulda din dersine katılmamıştır. Bu bölünmüş din eğitimi modeli devlet okul sistemine aykırı ola-

rak görülmüş ve 1997 yılında KRL (Kristendom, Religion, Livssyn) adında çok dinli zorunlu bir din dersi geliştirilmiştir. Bu zorunlu din dersi haftada 2 ders saatidir (Krogstad ve Berge, 2006, s.155).

Norveç'te zorunlu din dersinin yasal dayanağı, en son 2015'te güncellenen din eğitimiyle ilgili eğitim yasasının özel bir bölümünde yer alan ve bir şekilde paradoksal bir ifadeyle başlayan ilk cümledir. Bu bölümde okullarda okutulan zorunlu din dersinin sıradan bir okul dersi olduğu belirtilmektedir. Bunu, eğitim sırasında ibadetin hiçbir türünün olmayacağı ancak, Hristiyanlık, diğer din ve dünya görüşleri hakkında bilgi, kültürel miras olarak Hristiyanlık, felsefe ve ahlâk konusunda öğrencilerin bilgileneceği ifadeleri takip etmektedir (Skeie ve Bråten, 2014, s. 216).

Norveç Devlet Okullarında Din Öğretiminin Tarihi Arka Planı

Norveç'te politikacılar tarafından dillendirilen “geleceği gençler inşa eder” sloganı, toplumun geleceğini şekillendirmede bir model olarak din eğitimine dayanak olmuştur (Haanes ve Krogstad, 2007, s. 147).

Bu ülkede 1739'da hukuken tesis edilen ilkokul sistemi, aslında pek çok bakımdan bir kilise okuludur. Bu durum 1814'te Norveç Anayasası'na konulan “Evangelik Lutheran dini, devletin resmî dini olarak kalmalıdır. Aynı şekilde vatandaşlar çocuklarını buna göre yetiştirmeyi ikrâr ederler” maddesiyle net bir şekilde ifade edilmiştir. 18. yüz yılda öğrenim, esasen Lutheran dininin temelleri hakkında bilgi sağlamak olarak mütalaa edilirdi. Bu durum, 19.yy'ın ikinci yarısında başlayan modernleşme baskılarıyla değişmiştir ancak her ne kadar din eğitimi Hristiyan eğitiminin bir parçası olarak görülmeye devam etse de, önceki baskın devlet kilisesi kontrolüyle daha demokratik ortamlar yer değiştirmiştir (Skeie, 2006, s. 257).

Norveç'te okulun Hristiyanlık eğitimi vermesindeki gerçek sebep, devlet kilisesinin varlığı değil, ailelerin çok büyük bir kısmının çocuklarının vaftizli oluşu ve onları Hristiyan olarak yetiştirmeye söz vermiş olmalarıdır. Bu sebeple 1997'ye kadar söz konusu ders, Lutheran Devlet Kilisesi'ne ve diğer Lutheran Kiliselerine üye olan bütün çocuklar için zorunluydu. Diğerleri ise, bu derse girmeme hakkına sahipti. Bu sırada mevcut din dersi için verilen sürenin büyük bir kısmı İncil, Hristiyan doktrinleri ve kilise tarihi için kullanılırdı (Hagesather ve Sandsmark, 2006, s. 277.). Buna karşılık ülkede modernleşme baskılarıyla birlikte din eğitimi ve konfirmasyon arasındaki direkt bağ kaldırılmış, ancak

kilise din eğitimini denetleme hakkını korumuştur. Bu denetleme, çoğunlukla her okulun kendi bölgesindeki papazlar tarafından gerçekleştirilmiştir (Skeie, 2006, s. 259). Kilisenin din eğitimini denetleme ve din eğitimine rehberlik etme hakkı 1997 Reformu'na kadar sürmüştür (Haakedal, 2001, s.92).

1918'de İşçi Partisi, din eğitiminin, tarih eğitiminin bir parçası olarak objektif verilmesi gerektiği konusunu tartışmaya açmıştır. Bu tartışma, daha sonra din eğitiminin mezhepler üstü olması gerektiği şekline dönüşmüştür (Skeie, 2006, s.259). Öyle ki İşçi Partisi Lutheran din eğitimini kaldırmaya bile teşebbüs etmiş fakat, daha sonra bu girişimini 1930'a kadar ertelemiştir. Daha sonraki dönemlerde de yavaş yavaş mezhepsel din eğitimi müfredattan soyutlanmıştır (Haakedal, 2001, s.89). 1930'dan sonra ülkede bu konuda Devlet Kilisesi sistemi yaşasa da, okul bütün vatandaşların genel eğitimi için bir kurum olarak görülmüştür. Norveç Kilisesi, ilkokuldaki din eğitimini dikkate almaya devam etmiş, 1930'dan 1997 Reformu'na kadar kilise üyesi olmayan çocuklara bu dersten muafiyet hakkı verilmiştir. Fakat bu, dersin pratiğe dayalı uygulamalarından muaf olma şeklinde sınırlı bir muafiyettir.

1939'da, fikir ve hareketleri hayattaki etkileriyle ölçüp ona göre değerlendirilen, eğitim sistemini de buna göre temellendirmiş olan pragmatik felsefenin öncülerinden (Kansu, 1939, s. 272) John Dewey'in ve diğer reform düşünürlerinin pedagojik fikirleri esas alınarak hazırlanan bir müfredatla, öğrenci aktiviteleri esas kabul edilmiş, konu içeriğinden daha çok onların öğrenme süreçleri merkeze alınmıştır. Bu dönemde Norveç'te okul, Hristiyan yapısını devam ettirmiş, fakat Lutheran mezhebine daha az vurgu yapılarak Hristiyanlığa genel olarak yer verilmiştir. Bu bağlamda din eğitimine ayrılan süre de azaltılmıştır. Ancak bu müfredat, II. Dünya Savaşı'ndan dolayı 1945'e kadar tam anlamıyla yürürlüğe konamamıştır.

1974'te Hümanistler, okuldaki Lutheran Hristiyanlığı'nın durumuna karşı çıkmış ve dersin adının "Hristiyanlık Bilgisi" (Kristendomskunnskap) olmasına tepki göstermişlerdir. Norveç Halk Birliği de ahlâk ve dünya görüşleriyle ilgili her şeyin genel bir konu olabileceğini savunmuştur. Bunun üzerine 1974'te Norveç Eğitim Bakanlığı, okullara "Orientering om livsforhold" adıyla anılan Norveç Kilisesi'ne üye olmayan öğrenciler için bir ahlak dersi koymuştur. Böylece Hristiyanlık Bilgisi (Kristendomskunnskap) dersinden muaf olunabiliyordu (Skeie, 2006, s. 259). 1970 ve 1980'lerde Din Eğitimine alternatif olarak, konduğu andan itibaren okullarda hızla yayılan bu ders, Norveç Hümanist Birliği'nin elde ettiği kazanımlardan biridir. 1994'e gelindiğinde ise bu derse katılan

öğrencilerin oranı, tüm öğrencilerin % 4'üne ulaşmıştır (Haakedal, 2001, s. 88).

1990'ların ortalarında çoğunlukla Müslümanlardan oluşan göçmen nüfusu -bunların yanında Hindu ve Budistler de vardır- "Kristendoms-kunnskap"(Hristiyanlık Bilgisi) ve "Livssynskunnskap" (Hayat Görüşleri) sistemine karşı çıkmışlardır. Bu azınlıklar, nüfus olarak çok az olmalarına rağmen, özellikle Oslo bölgesinde yoğunlaştıkları için, homojen olan Norveç toplumunda çok fazla göze çarpmaktadırlar. Bu nedenle bir araştırma süreci sonunda parlamento, din eğitimini değiştirmeye karar vermiştir (Skeie, 2006, s.260).

Bu dönemde müfredatta kendine yer bulan dünya dinlerine 1969 müfredatında çok kısa yer verilmiş, 1974'te ise müfredattan çıkarılmış, 1987'de tekrar müfredata konmuştur (Haakedal, 2001, s.92).

1994'te Kilise Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, Norveç'teki din eğitiminin o anki durumunu ve geleceğini eğitim yasasını ve 1993 temel müfredatını baz alarak değerlendirmek üzere bir komisyon kurmuştur. Bu komisyonda kilise kurumlarından bazı temsilciler de yer almıştır. Ancak bu komisyona, diğer dinî gruplardan ve Hümanistlerden herhangi bir katılım sağlanmamıştır. Okulda verilen din dersinin ve diğer din eğitiminin geleceği hakkında karar vermek üzere kurulan bu komisyon, oluşum ve katılım şekliyle kabul görmemiştir (Alberts, 2011, s.102). Yapılan çalışmaların neticesinde, 1995'te Parlamento KRL adıyla yeni bir din dersi programını kabul etmiş ve bu yeni ders, kültürel dinî bir uzlaşma olarak görülmüştür. Bu dersin amacı, ülkede yaşayan bütün çocukların, çoğunluğun benimsediği Hristiyan geleneğini bilmesi, farklı dinleri ve hayat görüşlerini öğrenmesidir (Lundby, 2006, s. 7). Böylece Norveç Devleti, 1995 reformuyla birlikte integrative (birleştirici) din eğitimi modeline geçmiş ve alternatif dersi kaldırmıştır (Hagesather ve Sandsmark, 2006, s. 278).

1997'den itibaren yeni bir din dersi kısmî bir muafiyet hakkıyla birlikte -dini geçmişine bakmadan- herkes için zorunlu hâle gelmiştir. Tüm dünya dinlerini, seküler dünya görüşlerini, ahlâk ve felsefeyi esas alan bu yeni ders, "Kristendoms-kunnskap med Religions og Livssynsorientering" (Diğer Din ve Dünya Görüşleriyle İlgili Oryantasyon ve Hristiyanlık Bilgisi) adını taşıyordu (Skeie, 2006, s. 260). Bu dersin Norveççe kısaltması ise her zaman "KRL" olarak kullanılmıştır (Skeie, 2006, s. 260).

1997'de bu yeni din dersine yeni bir müfredat da oluşturulmuştur. Bu müfredat İncil çalışması, Hristiyanlık tarihi, günümüz Hristiyan hayat görüşleri, diğer dinler, etik ve felsefe olarak beş bölümden oluşmaktaydı. Bu müfredat,

ibadet ve telkin olmaksızın dersin objektif ve eleştirel olması gerektiği üzerinde durmaktaydı. Yine bu derste belli bir dinin kesin olarak doğruluğunu savunulmaması, karşılıklı hoşgörü ve saygıya katkı sağlanması hususunun gerekliliği vurgulanmaktaydı (Hagesather ve Sandsmark, 2006, s. 278). 1997 müfredatı daha önce hazırlanmış din eğitimi müfredatlarının mezhepsel temellerinden uzak durmaya çalışmış (Haakedal,2001, s. 88) ve bütün insanlığı kucaklayan ruhsallık, yaratıcılık, çalışmak, hür eğitim ve insanın sosyal-çevresel farkındalığı prensiplerini içermektedir (Haanes ve Krogstad, 2007, s. 147).

1998'deki çıkarılan kanun ise özetle, öğrencilerin uygulama ile ilgili olarak kendi dinlerine aykırı buldukları, dini pratiklerle ilgili dualara, ilâhîlere katılmama, kilise ya da diğer mabetleri ziyaret etmeme hakkına yer vermekte, fakat derste bütün konuları öğrenme zorunluluğu getirmektedir. Bu şekilde sınırlı bir muafiyet hakkı veren ortak bir ders önerisi ülkede ağır bir şekilde eleştirilmiştir. Bazıları bu dersin çok yüzeysel ve sıkıcı olacağından endişe etmiş, bazıları ise bu dersin ortak kültür veya değerlere odaklanmasını istemiştir. Bir kısım da azınlığın görüşlerine yine yer verilmediğini düşünmüşlerdir. 1998'deki bu dersle ilgili yasa kabul edilmeden önce, Parlamento bu yasada söz konusu dersle ilgili insan hakları sözleşmesine uygun bir ifade bulunmasını istemiştir. Bunun üzerine, çıkarılan yasada “zorunlu din dersinin tarafsız, çoğulcu ve objektif olması gerektiği” cümlesine de yer verilmiştir (Hagesather ve Sandsmark, 2006, s. 278).

Dinî aktivitelere katılımı ile ilgili sorunu çözmek için, uygulamada bazı derslerde öğrenciler, nadir olarak dünya görüşlerine göre ayrılmaktadır. Derse katılmayan öğrenci ya sınıfta pasif olarak oturur, ya başka bir şey yapar ya da eve gider. Yapılan araştırmalarda, din dersinin içerik ve metotlarının uygulanmasında ve öğrenciyi muaf tutmayla ilgili tutumda, sınıftan sınıfa, öğretmenden öğretmene büyük farklar olduğu gözlemlenmiştir (Hagesather ve Sandsmark, 2006, s. 280).

2002'de yapılan başka bir değişiklikle din dersinin yeni müfredatı ders içeriği olarak 1997 müfredatına göre daha zayıf hale getirilmiş, yerel toplumda temsil edilmeyen dinler ve dünya görüşleri ile ilgili konuların 5 yıllık eğitim yılı içinde ertelenmesi mümkün kılınmıştır. Çıkarılan yönetmelikle dersin hangi bölümüne ne kadar zaman ayrılacağı da belirlenmiş, muafiyet uygulaması da düzenlenmiştir (Hagesather ve Sandsmark, 2006, s. 283). Öğrencilerin bu dersten muaf olmak istedikleri veya muafiyetin kabul edildiği durumlara; kız-erkek karışık sınıflarda yüzme derslerine katılmama, ev ekonomisi gibi domuz eti bulundu-

ruhan derslere katılmama, gece katılmayı gerektiren ve yine kız-erkek karışık düzenlenen sinema, konser, Christmas hazırlıkları veya doğum günü kutlamalarına katılmama örnek verilebilir (Krogstad, 2011, s. 92).

2002'de yapılan değişiklikle, öğrenci velilerinin istekleri doğrultusunda, yukarıda belirtilen benzeri durumlarda ve dinî aktivitelere katılmaktan öğrencilerin muaf olacağına karar verilmiştir. Bu kararla dersin en büyük çıkmazına da işaret edilmiş olmaktadır. Bu çıkmaz, hem din özgürlüğüne hem de ailelerin haklarına özen göstererek öğrencilere ve topluma ortak bir kültür verebilmek için okulun nasıl katkıda bulunacağı sorusuna verilemeyen cevapta yatmaktadır.

2003'te ise Norveç Parlamentosu'nda inanç merkezli bir eğitim reformu kabul edilmiştir. Bu reform, bütün partilerin kabul ettiği millî bir uzlaşmayla gerçekleşmiştir. Reformun gerçekleşmesinde sağlanan millî ittifakta öne çıkan husus ise "Kimlik ve Diyalog" kavramlarıdır (Lundby 2006, s. 7).

Bu reformla oluşturulan yeni ders, eski sistemden farklı olarak bazı yeni şeyler sunmuştur. Herkes için inanç merkezli bu eğitim reformu, devlet okulunda önceki Baptismal Hristiyan eğitimi tekrar koyma girişimi değildir. Bu reformda Parlamento, insan haklarına vurguyu desteklemiş ve çocuk haklarının altını çizmiştir. Din eğitimi ise özel okullara bırakmıştır. Yeni inanç merkezli eğitim programı ortaya çıkan çok kültürlü toplumda din özgürlüğüne bağlı kalmıştır (Lundby, 2006, s. 7).

Bu bağlılığa rağmen dava edilen Norveç, AHİM'de aleyhlerine sonuçlanan davadan sonra eğitim yasasını tekrar değiştirmiştir. 2005'te çıkarılan yeni yasa, içerikten ziyade hedeflere odaklanmıştır. Bu yasa sadece din dersi için değil mütecâviz ya da üzücü bulunan bütün derslerden çekilme hakkını genişletti. İkinci değişiklik müfredatla ilgili olmuştur. Buna göre KRL öğretimi okulun genel amaçlarıyla paralel olmalı ama aynı zamanda Hristiyanlık ve ahlâk eğitimi de vermelidir. Müfredatta yapılan diğer bir değişikliğe göre okul, Evangelik Lutheran inancı yerine Hristiyanlığın Evangelik Lutheran yorumu hakkında bilgi vermelidir (Hagesather ve Sandsmark, 2006, s. 284).

2008'de ise eleştiri konularından biri olan dersin isminde yer alan Hristiyanlık ifadesi kaldırılarak dersin adı "Religions, Livssyn og Etik" (RLE) olarak değiştirilmiştir. 2002, 2005 ve 2008 yıllarında olmak üzere, üç kez düzenlenen KRL dersi, böylece 2008'de RLE oldu. Fakat bu durum, 2015'te tekrar değişti ve dersin adına tekrar Hristiyanlık ifadesi eklenerek dersin yeni adı KRLE (Kristendom, Religion, Livssyn og Etik- Hristiyanlık, Din, Hayat Görüşleri ve Ahlâk) oldu.

Norveç'te Din Dersinin Hedefleri

Norveç'te din eğitiminin hedefi, farklı insanlar arasında saygı ve diyalog sağlayabilmek ve farklı kesimlerin birbirlerini anlamalarına katkı sağlamaktır. Yine dersin diğer bir hedefi de öğrencinin kendi dinine göre bireysel kimliğini kuvvetlendirmek ve öğrenciye diyalog kuracağı anlayış ve bilgiyi vermektir (Krogstad, 2011, s.216).

Müfredatta belirtildiğine göre, Norveç'te din dersinin hedeflerinin, hem bireysel hem de sosyal yönleri vardır. Bireysel seviyede odak noktası insanın varoluşunu anlama ve bireylerin hayatı yorumlamalarına önemli bir katkı olarak din ve dünya görüşleri hakkındaki bilgidir. Bu ülkeyi ve Avrupa kültürünü şekillendiren değerleri ve gelenekleri bilmek için Norveç kültürünü anlamak önemlidir. Din eğitimi temelli genel bilgi, “sosyal birleşmeye, farklı görüşlere sahip insanlar arasında diyaloga ve birbirlerine saygılı davranmayı öğretmeye katkı yapacaktır” şeklinde sosyal seviyedeki hedeflerin altı çizilmektedir (Skeie, 2006, s. 270).

Bütün okul derslerine uygulanabilen eğitimin 11 genel prensibine yansıtılmış olan bu hedefler Eğitim Yasası'nın 4. maddesinde “Öğrencileri kişisel gelişim ve kimliklerinde ahlâkî, sosyal ve kültürel kabiliyetleri geliştirmeye yönlendirmek ve demokratik vatandaşlığa teşvik etmek” şu şekilde yer almaktadır: “Dersin içeriğine yönelik kuşkuyla birlikte bu hedefler 1997'den beri tartışma konusudur. Bu tartışma hedeflerle ilgili olmaktan çok, söz konusu hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ile ilgilidir. Bu konuda taraflardan biri, müfredatta çoğunluğun geleneğinin (millî mirasının) baskın olması gerektiğini savunur. Zira bu din, nüfusun büyük çoğunluğunu temsil etmekte, dolayısıyla da toplumda yaşayan azınlıkların bu geleneği bilmesi gerekmektedir. Diğer taraf ise müfredatı eleştirir ve müfredatın bugünün çok dinli ve çok kültürlü yapısını yansıtmadığını ve iç gerginlikleri belirginleştirdiğini savunur” (Skeie, 2006, s. 271).

Norveç Kilise ve Eğitim İşleri Bakanlığı'nın resmî sitesinde yer alan okulda din dersiyile ilgili olarak verilen bilgilerden dinlerin insanın kimliğini ve yaşadıkları toplumu şekillendirmede en önemli unsur olduğu vurgulanır. Okulda görülen din ve hayat görüşleri hakkındaki bilgiler, globalleşen dünyada çok kültürlülük, farklı değer ve geleneklerle sıklıkla karşılaşan gençlerin dünyada yaşayan başka din ve gelenekleri anlamlandırmasında önemli bir yere sahiptir. Değişik din ve hayat görüşü, ahlâk ve felsefe (KRLE) hakkındaki bilgilerimiz,

hayatı ve ahlâk bilincimizi yorumlamamızı; din ve hayat görüşlerini de ayırt etmeden doğrudan anlamamıza yardımcı olmaktadır.

Hristiyanlık, Din ve Hayat Görüşü Bilgisi, bize, temel değerler dersi olarak; müşterek bilgi tabanı ve kaynak çerçevesini, öğrencinin kendi sosyal yapısından hareketle anladığı dersi tanımlamasını, yeni bilgilere kapı açmasını ve her yaştan öğrenci ile diyalog kurmasında yardımcı olmalıdır. Yine KRLE dersi, farklı dinlere mensup öğrencilerin birbirine saygıyla yaklaştığı bir buluşma noktası olacaktır. İnançtan gelen yaşantı ve geleneklerin şekillenmesinde rol oynayan bir kaynak olarak Din ve Hayat Görüşleri dersinin ahlâk ve hayat tarzımızı şekillendiren değerler hakkında içerdiği bilgileri ve uygulamaları dersin ana yapısını oluşturmaktadır. Bu ders ile öğrencinin (insan olarak) kendisi hakkında genel bilgi edinmesi, şahsi gelişim ve kim olduğu konusunda bilinçlenmesi mümkün olacaktır.

Öğretim Kanunu'nun 2-4. Maddesince belirlenen hedeflere göre KRLE dersi; bir kültür mirası olarak İncil, Hristiyanlık, Evangelist- Lutheran Hristiyanlık Anlayışı ve diğer değişik kilise ekolleri hakkında sağlam bir bilgilendirme yapacaktır. Bu ders aynı zamanda diğer dinler, hayat görüşleri ve ahlâkî ve felsefî konuları da içerecektir. Ders, öğrenciye diğer Hristiyanlık ve Hümanist değerlerine karşı anlayışlı ve saygılı olmayı sağlayacak olup farklı inanç ve hayat görüşlü insanlar ile diyalog sağlama becerisi de kazandıracaktır (Læreplan i Kristendom, Religion, Livssyn og Etikk, 2015).

Eğitimin hedefleri ile ilgili belgelerde özellikle öne çıkan kavramlar, yukarıda da görüldüğü gibi kimlik ve diyalogdur. Bu ikisi arasındaki ilişki şöyle anlaşılmaktadır: “Eğitim kişisel gelişimi desteklemeli ve aynı zamanda bir diyalog ortamı yaratmalı, farklı inançlarla ilgili diyalog yeteneğini geliştirmeyi teşvik etmelidir. Kişiliğin gelişmesi diyaloga, diyalog da mükemmel bir kişiliğe bağlıdır. Dersin ana hedeflerinden biri de farklı din ve inançlara sahip insanlar arasında diyalog kapasitesini artırmaktır” (Haanes ve Krogstad, 2007, s.146).

Okullarda normal bir öğrenim dersi olan ve her öğrencinin katılımının mecburi olduğu KRLE dersi aynı zamanda öğrenciye bilgi vermeyi ve onların anlamasını öngörmekte olup özellikle belli bir din ve hayat görüşünü temel almaz. Eğitimde temel prensip olarak eş değerdeki pedagojik prensiplerin uygulanması, derste Hristiyanlık yanında diğer (meşhur) büyük dinler ve hayat görüşlerinin kendi değerleri çerçevesinde tanıtılması da programda dersin hedefleri arasında ifade edilmektedir. Eğitim esnasında; her din ve hayat görüşünün ortaya koyduğu gereklilikler hakkındaki bilgiler, bunların kendi özgün perspektiflerin-

den profesyonelce ve objektif olarak işlenmesi, eğitimde vaaz tekniğinin uygulanmaması ya da etkileme cinsinden dini ibadet sergilenmemesi de yine dersin hedefleri arasında sayılmaktadır.

KRLE dersinin hedefleriyle ilgili olarak üzerinde durulması gereken bir diğer belirleyici unsur, “özeline uyumlu eğitim” prensibidir. Bu çerçevede yapılacak bir eğitim, öğrencilerin kendi dini ve hayat görüşü, kökeni ile buluşmalarını sağlamayı da gerekli kılmaktadır. Buna göre dersin konusunu öğrenciye her yönden kavratılabilmek için, değişik ve ilgi çekici çalışma yöntemlerine başvurulması gerekir. Hikâye, resim-iş, drama, şarkı ve müzik, sohbet ve ziyaret gibi aktiviteler, öğrencilerin değişik din ve hayat görüşüne olan ilgi ve bilgisini arttırmak için uygulamaya koyulmalı, çalışma şekilleri belirlenirken azamî dikkat gösterilmelidir. Özellikle anne-baba ve öğrencilerin, kendi din ve hayat görüşleri açısından diğer öğrencileri, değişik din ve hayat görüşlerine doğru bir dindarlaştırma ya da din değiştirmeye yönlendirme olarak algılanabilecek çalışmalarından çekinilmelidir (Læreplan i Kristendom, Religion, Llivssyn og Etikk, 2015).

Norveç’te Din Dersinin Ana Konuları

Norveç’te din dersleri, çerçevesi çizilmiş hedeflere uygun şekilde ve öğrenciye beceri kazandıracak ana temalar çerçevesinde yapılandırılmıştır. İlk sınıflarda bu dersin işlenişi esnasında, öğrencinin özellikle tecrübeleri ve geldiği mahalli şartlar dikkate alınmaktadır. Bu sebeple derse başlarken öğrencinin kendi men-subu olduğu din ya da hayat görüşünün yine kendi çevresinde kullanılan ve bunları yansıtan kelimelere, ifadelere, hikâye, sanat ve ibadetleri tanımayla başlaması esas alınmaktadır. Dersin konuları özetle tablodaki gibidir:

Tablo 1: KRLE Dersi Konularını Gösteren Tablo (Læreplan i Kristendom, Religion, Llivssyn og Etikk , 2015)

İncil Eğitimi	İncilden Hikayeler	İncil Türleri	Kutsal Kitap İncil
Günümüz Hristiyan Hayat Görüşleri	Hristiyan Bayramları, Dini Semboller, Yerel Hayatta Hristiyanlık	Hristiyan İnancı ve Ahlâkı	Hristiyan Mezhepleri, Benzerlikleri ve Farklılıkları
Hristiyanlık Tarihi	İlk Hristiyanlık Tarihi ve Şahsiyetler	Eğilimler, Kültürel İfadeler	Modern Hristiyanlık tarihi
Diğer Dinler	Diğer Dinler ve Hayat Görüşleri, Kıssalar ve Bayramları	İslâm, Yahudilik, Hinduizm, Budizm Dünya Görüşleri	Zamanımızda Dindarlık
Felsefe ve Etik	Ahlâkî Duyarlılık	Değerler ve Seçim	İnsanoğlunun Felsefi Yorumları

1-4. sınıf sıralarında işlenmesi beklenen Hristiyanlık, Yahudilik, İslâm, Hinduizm, Budizm ve diğer hayat görüşleri, ana-beceri hedeflerinin bir kısmından mahallî şartlara uyum prensibi dairesinde vazgeçilerek 5-7. arası sınıflarda işlenmek üzere ertelenebilir. Buna rağmen konular, 1-4. sınıflardaki yaş grupları da dâhil olmak üzere, her din ve hayat görüşüne değinilerek işlenmek zorundadır.

Dersin konularından olan felsefe ve etik; felsefî düşünce biçimi ve ahlâkî yansımaları kapsar. Bu ders kapsamında ele alınacak başlıca konular; bazı filozoflar, ahlâkî değerlerde tercih ve etik temellendirmelerdir. Alan çocuk ve gençlerin hayatında; mahallî plan ve küresel dünyada karşılaşabilecekleri davranışları ve aktüel ahlâkî sorunları da kapsamaktadır. Ana ders konusu dairesinde etik, din ve hayat görüşü arasındaki bağlar da ele alınmaktadır.

Müfredât kapsamında hedeflenen beceri seviyesi çerçevesinde verilecek ders saatlerinin % 55'i Hristiyanlık ana başlığına, sürenin ortalama % 25'i Yahudilik, İslam, Hinduizm, Budizm ve diğer dinî çeşitlilik (ortaokul kısmında) ile hayat görüşlerine, kalan sürenin % 20'lik kısım ise, ana başlıklardan felsefe ve etiğe ayrılmıştır (Læreplan i Kristendom, Religion, Llivssyn og Etik , 2015).

2008'de yeniden düzenlenen müfredât programında dinlere ne kadar süre ayrılacağı ile ilgili ibareler çıkarılmış olmasına rağmen, uygulamada durum hâlâ ağırlıklı olarak Hristiyanlığın öğretimi şeklindedir. Sonuç olarak hali hazırda dersin büyük bir kısmı Hristiyanlıkla alâkalıdır. Hristiyanlık içinde de asıl vurgu Evangelik Lutheran mezhebinin görüşlerine yapılmaktadır. İçerik, eğitime uyarlanmış genel prensiplerden oluşmaktadır. Ders, ilköğretimde birinci aşamada sınıfın dinî kompozisyonuna göre verilmektedir. 4. sınıfın sonunda bütün öğrenciler millî standartlara göre belirlenmiş yetenekleri kazanmış olmaları gerekmektedir (Krogstad, 2011, s. 92).

Norveç'te Din Dersi Üzerine Yapılan Tartışmalar ve Din Dersinin Sorunları

Norveç'te Hristiyanlık, 150 yıldır eğitim politikalarında önemli bir sembol ve ideolojik konu olmuştur. Dinin durumu eğitim politikaları için bu kadar önemli olmasına karşın okullarda verilen din eğitiminin sınıf içi uygulamalarıyla daha az alakadar olunmuştur. Fakat bu durum son yıllarda değişmeye başlamıştır ve bu konuda son on yıl önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu ders için din kavramının yerini artık Hristiyanlık almıştır. Din ve eğitimle ilgili sorular, kuşku artarken asıl üzerinde durulan konu genel olarak dini çoğulculuk olmuştur. Yine

bu alanda din eğitimi araştırmaları ve sınıf içi araştırmalar da artmıştır (Skeie, 2006, s.257).

Norveç’te şu anki din eğitimi modeli, çok uzun süre devam eden Lutheran Protestan din eğitiminin ardından değişen topluma bağlı olarak okuldaki din dersinin yeterliliği üzerine yapılan tartışmaların bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. 20.yy’ın sonlarına kadar, okullarda Lutheran Protestan din eğitimi Lutheran mezhebine dayalı olarak, kilisenin ihtiyaçlarını karşılamak için okutulmuştur. Kiliseye bağlılığın çok açık olduğu bu dönemde kilise yesi olmayan ailelerin çocuklarının dersten muaf olma hakkı mevcuttu. 1969 yasası bu çocuklar için ilk kez alternatif düzenlemelere gitmiştir. Bu, ğrencilerin dinî ya da din dışı geçmişlerine bağlı olarak din eğitiminin farklı türleriyle ayrı bir modelin başlangıcıydı. 1974 eğitim yasasında ilk resmî müfredatı oluşturulan ve “Livssynsundervisning” (Hayat Görüşleri Eğitimi) adı verilen bu alternatif ders, devlet okullarında dinî etkinin hukuk dışı olduğunu savunan Hümanist Birliği’nin kampanyalarının bir sonucu olarak konmuştu. Bu dönemde nüfusun büyük çoğunluğunun kilise yesi olduğu Norveç’te kilise üyelerinin çocukları için muafiyet hakkı tanınmamıştır (Alberts, 2011, s. 101).

Günümüzde ise mevcut din dersine katılım, öğrencinin dini ne olursa olsun zorunludur. Bu sebeple de dersten muaf olma konusunda sert tartışmalar yaşanmaktadır. Tam muafiyete izin vermeyen kararlar hem ailelerin hem dinî cemaatlerin hem de felsefi kuruluşların tepkisine neden olmaktadır (Haanes ve Krogstad, 2007, s. 147). Dolayısıyla din eğitiminden muaf olma hakkıyla ilgili tartışma, eğitim mnakaşalarından çok yasal alanda kendini göstermektedir. 1997 müfredatı hazırlanırken ilk etapta tam muafiyet hakkını kaldırmak ciddi olarak düşünülmüştür. Bunun resmî gerekçesi olarak, yeni dersin bütün dinlere ve dünya görüşlerine karşı tarafsız ve objektif olması gösterilmiştir. Bunun yanında tam muafiyet hakkının verilmemesindeki maksat sık sık bütün öğrencileri aynı sınıfta toplamak, öğrencilere birlikte yaşamayı öğretmek ve öğrencilerin birbirlerini tanınmalarını sağlamak şeklinde açıklanmaktadır. Ancak bu tartışmalara paralel olarak bazı aileler tam muafiyet konusunda Norveç Devleti’ne dava açmıştır (Skeie, 2006, s. 267). Bu süreçte Norveç Hümanist Birliği ve Norveç İşlm Konseyi ailelerin haklarını korumaya yönelik, din özgürlüğünü ihlal ettiğini düşündükleri hkmete karşı yasal çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Ancak, Norveç Devleti, lke içi bütün mahkemelerde beraat etmiştir (Haanes ve Krogstad, 2007, s. 147).

İç hukukta başvurusu kabul görmeyen ve ülkedeki dersin herkes için zorunlu olmasına karşı çıkan “Hümanistler Derneği” ve aileler de AİHM’e başvur-

muştur. Bu dava “Folgero” davası olarak bilinmektedir. Mahkeme, Norveç’le ilgili olarak, zorunlu din dersinin anne ve babanın dinî ve felsefî inançlarına uygun olmadığına karar vermiştir. Yapılan temyiz talebi de 2007’de oy çokluğu ile reddedilmiştir. Mahkemede eleştirelilik, objektiflik ve çoğulculuk açısından eleştirilen din dersi, Norveç Eğitim kanununun öğrencinin okulda Hristiyanlık değerlerine göre yetişmesini öngören maddesi ile bu dersteki baskın Hristiyan içeriği birlikte değerlendirilmiş ve sonuçta, bunun Hristiyan olmayan öğrenciler üzerinde baskı oluşturabileceği kararına ulaşılmıştır. İnsan Haklarına uyma konusunda saygınlığı ile bilinen Norveç, mahkeme sürecinde 2002 ve 2005’te iki defa din dersi programını gözden geçirmiştir. Mahkeme kararının eski programa göre verildiği belirtildikten sonra, Norveç Eğitim Bakanlığı 2008’de daha kapsamlı din dersi müfredatı değişikliği yapacağını ilan etmiştir. Ayrıca eğitimin genel amaçlarındaki Hristiyan değerlerine vurgu yapan maddeyi kaldırmayı planlamıştır. Din dersinin okullardaki zorunlu olan hukuki statüsünü ise değiştirmemektedir” (Kaymakcan, 2007, s.61).

Norveç’teki din dersi ilk kez BM İnsan hakları kongresinde eleştirildikten ve AIHM’de mahkûm edildikten sonra, ders hakkındaki tartışmalar şu sıralar politik ve gergin bir şekilde devam etmektedir. Tartışmaların çoğu, din eğitiminin içeriği, sınıfta farklı dinlerin sunumu ve pedagojik yaklaşımlarla ilgilidir. Aynı zamanda Norveç devleti ve Norveç Kilisesi arasındaki ilişki de gözden geçirilmektedir (Lippe, 2008).

Tüm tartışmalara rağmen Norveç’te din dersi hala zorunlu bir derstir. Dersten muafiyetle ilgili son gelişme göstermiştir ki; eğitimde dinin durumunda nispeten dar bir bakış açısından, geniş bir bakış açısına doğru ufak bir değişiklik olmuştur. Buna göre; dinî konular okulun durumuna bağlanmıştır. Örneğin okullardaki toplantılar ve bu toplantıların dinî mahiyeti hakkındaki tartışmalar önceleri çoğu okulda var olan Noel veya yaz tatillerinden önceki okul toplantılarındaki kilise ayinleri üzerineydi. Bu toplantılar, zorunlu olmasa da şu an en çok tartışılan konulardan biridir. Toplumun büyük bir kısmı Norveç Kilisesi’ne bağlı olsa da programlarında özel bir “okul-kilise-ayin” hizmetine bölgesel okulların hakkı olmadığı düşünülmektedir (Skeie, 2006, s.269) Bu sebeple Norveç’te eğitim müdürlüğü, okul ibadet hizmetleri için muafiyet hakkını önemli bir ilke olarak ifade etmektedir. Burada okulun ibadet hizmetlerinde bulunmak istemeyen herkes için ona denk bir alternatif sunmak ve ailelerin kararlarına kulak vermek önemli bir ilke olarak tavsiye edilmektedir (Høeg, 2011, s. 29).

Buraya kadar din dersinden muafiyet konusunda yapılan tartışmayı özetlersek Norveç, AIHM’de aldığı mahkumiyetten sonra din dersi içinde Hristiyanlığa

ait pratik uygulamalardan diğerk din mensuplarına muafiyet tanıyarak kısmî bir muafiyet uygulamış fakat din dersinin zorunluluğu konusunda ısrar etmiştir (Læreplan i Kristendom, Religion, Livssyn og Etik, 2015).

Bu ısrardaki maksadı da Norveç eğitim yasında öne çıkan diyalog kavramına bağlayabiliriz. Daha önce de ifade ettiğimiz üzere KRLE’de eğitim öğretim amacı, öğrenciler arası diyalog için alan oluşturmak ve inançlararası diyaloga teşvik etmektir. Bunun da en güzel şekilde her dinden insanı okullarda aynı sınıflarda bir araya getirerek sağlanacağına inanılmaktadır. Bu bağlamda anlaşılmaktadır ki, eğitim, farklı dinlere mensup vatandaşlarının birbirlerini tanımaları, diyalog ve saygı içinde beraber yaşamaları için bütün din mensuplarına aynı sınıflarda verilmeli aynı ders kitapları takip edilmelidir.

Ancak bu amaca rağmen incelenen ders kitaplarında dinlerin aktarımındaki hatalar sebebiyle amacın gerçekleşmesi zor görülmektedir. Zira İslam dini bağlamında el aldığımız KRLE ders kitaplarında İslam dini ile ilgili bilgilerin verilmesinde birtakım hatalar olduğu ortadadır. Bunlardan ilk göze çarpan da İslam terminolojisinin yanlış kullanılmasıdır. Örneğin İslam dininde çok geniş bir anlamı olan cihad kavramı, kutsal savaş olarak aktarılıyor. Cihadizm, İslamcılık, radikalizm gibi kavramlarla terör göndermesi yapılarak aktarılan konu öğrencileri belki de diyalogdan çok birbirlerinden uzaklaştırmaktadır. Buna Norveçli öğretmenlerin İslam konusundaki yetersizliklerini de eklersek, bu durumun son günlerde batıda ve Norveç’te hızla artan İslamofobiyi tetikleyebileceği ihtimali bile olabilir. Yine konu başlıkları arasında pedofoli, lezbiyenlik ve eşcinsellik gibi sapkınlıkların olduğu ders kitaplarında, dinlerin eleştirisi başlığında dinlerin eleştirildiği noktalara yer verilmiştir. Burada İslam, Hz. Peygamberin çocuk yaştaki Hz. Aişe ile evlenmesi konusunda eleştirilmiş, konunun akabinde toplumların davranışlarındaki gelenek ve kültür etkisi göz ardı edilerek, bütün Müslümanlar aynı davranış biçimini benimsiyormuş gibi bir genelleme yapılmış, Hz. Peygamberin bu evliliğinden dolayı İslam toplumunda küçük yaştaki kız çocuklarıyla evlenmenin normal sayıldığı genellemesine varılmıştır. Görüş-tüğümüz öğretmenler, kendilerinin eğitim değil öğretim yaptığını, çocuklara sadece bilgi aktarıldığını, düşünme, sonuç çıkarma ve eleştirme kısmının onlara bırakıldığını ifade etseler de bizim tespitimiz aslında konuyla ilgili yönlendirmenin yapıldığıdır. Bu öğretim de yine dersin, öğrencilerin birbirleriyle diyalog kurabilmesi amacına ters düşmekte ve belki de sınıf ortamında Müslüman çocukları zora sokacak bir durum yaratmaktadır. Yine böyle bir öğretimin yapıldığı çocukların İslam dinine nefret duyması da çok büyük bir ihtimaldir

(Gelici, 2018, s. 151). Yani her ne kadar eğitim yasasında süslü ifadelere yer verilerek birtakım değişiklikler yapılırsa da uygulamada ders nesnellikten uzak durmaktadır.

Norveç'te verilen Din dersinin kurgulanmasında önemli bir etkiye sahip olan Folgero davasından sonra yapılan tüm değişikliklere rağmen hala Hristiyanlığın temel ders alanı ve kültürel miras olarak karakterize edilmesi ve dersin en az üçte birinin Hristiyanlığa ayrılmış olması Norveç'te eşitlik bağlamında problem oluşturmaktadır. Norveç'te şu anki tartışmalardan biri olan Hristiyanlığa diğer dinlere nazaran KRLE dersinde daha fazla yer verilmesi için ülkede var olan binlerce yıllık Hristiyanlık tarihi, yetkililere göre gayet iyi bir sebeptir. Eğitim yasası ve müfredatın "kültürel miras" bakış açısıyla insan hakları maddesini tekrar ihlal eden diğer dinler ve Hristiyanlık arasında niteliksel ve niceliksel bir fark yaratıp yaratmadığı sorusu önemli bir sorudur.

Yine Folgero Davasında davacıların şikayetçi olduğu konulardan biri de dersin adında yer alan Hristiyanlık ifadesiydi. Bu dava henüz sonuçlanmadan bu süreçte, 2002 yılında dersin adından bu ifade kaldırılmıştı. Ancak 30 Eylül 2013'te, yeni bir koalisyon oluşturan dört siyasi parti bir manifesto yayınlarak RLE (Religions og Livssynsskunskap) dersinin adını tekrar KRLE'ye dönüştürülmesi gerektiğini vurgulamışlardır. İçlerinde Norveç Hristiyan Demokratik Partisinin de bulunduğu siyasi partiler, Hristiyanlığa en az %55 oranında yer verilmesinin müfredatta ifade edilmesi gerektiğini de savunmuşlardır (Andreassen, 2013, s.148). Bu manifestoya çok sayıda üniversiteden yazılı veya sözlü tepkiler geldi (Gelici, 2016, s. 204-206) fakat bütün tepkilere rağmen Norveç'teki mevcut koalisyon hükümeti 18 Haziran 2015'te zorunlu din dersinin adını KRLE olarak değiştirmiştir. 1 Ağustos 2015'ten itibaren geçerli olan bu yasaya göre dersin kısaltması da KRLE olmuştur. Ancak yapılan bu değişiklik sadece dersin adıyla ilgili olup yürürlükteki müfredat aynen uygulanmaya devam edilmektedir. Bu durumda daha önce dersin adındaki Hristiyanlık ifadesi sebebiyle davalara konu olan ve AİHM'de mahkûm edilen Norveç için benzer sonuçların doğması da muhtemel görünmektedir.

Bu ve benzeri tartışmalar Norveç'te din eğitiminin başlıca sorunlarını oluşturmaktadır. Fakat bunlara din dersi öğretmenlerinin alanlarında özellikle de dersin konuları arasında bulunan diğer dinler konusunda yeteri kadar bilgiye sahip olmamasını da ekleyebiliriz. Zira çoğu din dersi öğretmeni, Hristiyanlık dışı dinler konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmadıklarını, bu durumun da kendi mesleklerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Norveç'te bir

diğer sorun da, din dersinin hala okullarda fazla önem verilmeyen bir ders olması, hatta diğer dersler arasında en son sıralarda yer almasıdır. Bu da Norveç'te "isteyen herkes bu dersi verebilir" yorumlarına neden olmaktadır. Buna bağlı olarak öğrencilerin din derslerine karşı olan ilgisizlikleri de sorun olarak gündeme getirilmektedir. Eğitimcilere göre bu durumun en büyük nedeni uygulanan eğitim teorisi ve din eğitiminde kullanılan materyallerdir (Köylü ve Turan, 2014, s. 250).

Bu tartışmalar ve sorunlar çerçevesinde Norveç'te, Avrupa'daki gelişmelerden hareketle, resmî eğitim politikaları düzeyinde kültürlerarası eğitimin bir parçası olarak din eğitimini destekleme hareketleri görülmektedir. Bunun ya mevcut din eğitimi modelleri için katkıda bulunma ya da onlara ilaveler yapma şeklinde gerçekleştiği görülmektedir (Bråten ve Skeie, s.230, 2014).

Sonuç

İnsanların inandıkları dinin eğitimini almaları en doğal haklarıdır. Uluslararası hukuk, bu bağlamda hazırlanmış beyannamelere ya da sözleşmelere imza atan her devleti, vatandaşlarının din eğitimi konusunda sorumlu tutmaktadır. Bu sözleşmelerden Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin altında imzası olan devletlerden olan Norveç, araştırmada da ortaya konulduğu üzere kendi vatandaşlarının din eğitimi konusunda oldukça titiz davranmaktadır. Ülkenin kuruluşunda önemli bir role sahip olan Kilise ve okul hem toplum hem de Norveç Devleti açısından önemini korumaktadır. Din eğitimini sınırlı bir muafiyet dışında bütün vatandaşları için zorunlu kılan Norveç açısından din dersleri, her şeyden önce kendi kimliklerini, kültürel bir miras olarak gördükleri dinlerini korumak olarak algılanmaktadır. Yine ders müfredatında bütün dinlere yer verilerek ve her dinden öğrenciyi aynı sınıflarda bir araya getirerek yapılan din dersleri, ülkede bulunan azınlıklarla Norveçliler arasında bir diyalog kurma vasıtası olarak görülmektedir. Norveç, bu sayede toplumsal barışı ve huzuru sağlamayı hedeflemektedir.

Ancak, Müslümanlar açısından baktığımızda, ders kitaplarında ülkedeki azınlığın önemli bir kısmını oluşturan İslam ve Müslümanlar hakkında verilen yanlış ya da olumsuz bilgiler yanında dersi veren öğretmenlerin İslam dini hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması gibi sebeplerden din dersiyle ulaşılmak istenen hedeflere varılmasının zor olacağı kanaatine varılmıştır.

Yine din dersi ile ilgili uygulamalarda Hristiyanlığa tanınan ayrıcalıklar, ders süresinin büyük bir kısmının Hristiyanlığa ayrılması ve dersin kimseye mua-

fiyet hakkı tanınmadan herkes için zorunlu olması dersi tartışma konusu yapmaktadır.

“Herkes için tek okul” diyerek tüm çocuklara eşit şartlarda ve kalitede eğitim sunmaya çalışan Norveç, KRLE derslerinde tüm dinlere yer vererek her öğrencinin kendisinden bir şey bulması, kendi dini inancıyla ilgili temel bilgilere sahip olması için fırsat sunduğunu iddia etmektedir. Bu fikir iyi görünmekle beraber uygulamada yukarıda da belirttiğimiz üzere birtakım eksiklikleri barındırmaktadır. Ayrıca dersin özellikle Hümanistler tarafından eleştirilen ismindeki Hristiyanlık ifadesi, son on beş yıldır yapılan değişikliklerde müfredatta bir farklılık olmamasına rağmen bir çıkarılıp bir konmaktadır. Daha önce kaldırılan “Kristendom” yani Hristiyanlık kelimesini ifade eden K harfi son değişiklikte tekrar dersin ismine eklenmiştir. Bu da ülkede din dersine yön veren politikacıların Hristiyanlık açısından diğer dinleri var saymakla beraber asıl olanın kendi dinleri olduğunu vurgulama çabası olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Alberts, W. (2011). Religious education in Norway. L. Franken, P. Loobuyck (ed.), *Religious Education in a Plural Secularised Society A Paradigm Shift*. Münster, New York, München, Berlin Waxmann. 99-114
- Andreassen, B. O. (2013). Religion education in Norway: Tension or harmony between human rights and christian cultural heritage?, *Temenos*,49 (2). 137-164.
- Aydemir, S. R. (2004). Norveç yerel yönetimleri. *Mevzuat Dergisi*. 7(80). 3-7.
- Bråten, O. M. H. ve Skeie, G. (2014), Religious education at schools in Norway. M. Rothgangel, G. Skeie, M. Jäggl (ed.). *Religious Education at Schools in Europe part:3 Northern Europe*. Göttingen: Vienna University Press. 209-236
- Døving, C. A. (2017). Islamofobia in Norway national report. Enes Bayraklı, Farid Hafez(ed) *European Islamophobia Report 2017*. İstanbul: SETA.451-462
- Gelici, Z. (2018). Norveç devlet okullarında okutulan din dersi kitaplarında İslam dininin sunumu. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 16 (35). 141-158
- Gelici, Z. (2016). Türkiye ve Norveç devlet okullarında din öğretimi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Haakedal E. (2001). From Lutheran catechism to world religions and Hümanism: Dilemmas and middle ways trough the story of Norwegian religious education. *British Journall of Religious Education*. 23(2). 88-97.
- Haanes, E. K. ve Krogstad, H. L. (2007). Differences in the classroom-how to organize religious education in Norway?, P. Schreiner, F. Kraft and A. Wright

- (ed), *Good Practise in Religious Education in Europe: Example and Perspectives of Primary Schools*. Münster, Hamburg, Berlin, London: LIT Verlag .142-156.
- Hagesather, G. ve Sandsmark, S. (2006). Empirical evaluation of RE in Norwegian school, *British Journal of Religious Education*. 28(3). 275-287.
- Høeg, I. M. (2011). Religious education in the Nordic public sphere, Norway. P. Götke and J. Nissen, (Ed.) *Religious Education Between Formation, Knowledge and Control. Papper form the 11. Nordic Conference of Religious Education/NCRE*. Aarhus University.
- Jacobsen, C., M. (2009). Norway. G. Larsson (ed.). *Islam in the Nordic and Baltic Countries*. Kanada and Newyork, Routledge İslamic Studies Series. 18-39
- Kansu, N. A. (1939). *Pedagoji tarihi*. İstanbul: Maarif Matbaası
- Kaymakcan, R. (2007). AİHM din dersi kararı nasıl anlaşılmalı, *DEM Dergi*. 1 (2). 60-63
- Kjørven, O. K. (2014). RE techers' religious literac. *Dissertation Submitted for the Degree of Philosophiae Doctor*. MF Norwegian School of Theology.
- Köylü, M. ve Turan, İ. (2014). *Karşılaştırmalı din eğitimi*. İstanbul: Nobel yayınları.
- Krogstad, H. L. (2011). *The religious dimension of intercultural education*. Volume 14. Berlin: LIT
- Krogstad, H. L. ve Berge. M. B. E. (2009). Compulsory education in Norway, H. G. Ziebertz, U. Riegel (ed), *How Teachers in Europe Teach Religion: An International Empirical Study in 16 Countries*. Berlin: LIT Verlag. 153-167.
- Leirvik, O. (2014). Müslims in Norway, *Tidsskrift for Islamforskning, The Nordic Welfare State*, 8(1). 37-160.
- Leirvik, O. (2005). Christianity and Islam in Norway: Politics of religion and inter-faith dialogue, *Canadian Diversi*. 4(3). 7-10.
- Lippe, M. (2008), To believe or not to believe: Young people's perceptions and experiences of religion and religious education in Norway. T. Knauth, D.P. Jozsa, G.Bertram-Troost, J. Ippgrave (ed). *Encountering Religious Pluralism in Schol and Society*. Berlin: REDCOs WAXMAN.
- Lundby, K. (2006). Transforming faith-based education in the curch in Norway: Mediation of religious traditions and practices in digital environments. *Studies in World Christianity*. 12(1). 5-22.
- Ryman, B. (2011). 1000 yılından 1940'a İskandinav halk kiliseleri. *İskandinav Halk Kiliseleri*. (Adnan Bülent Baloğlu çev). İsveç Diyanet Vakfı Yayınları.
- Skeie, G. (2006). Religion and education in Norway. W. Weisse (ed.), *A Contrubution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of Euro-*

pean Countries REDCO. Hamburg: Coordinator of the REDCO Project. 29 September. 257-281

Nusche, D; Earl, L.; Maxwell, W.; Shewbridge, C., *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education Norway*. (2011). <http://www.oecd.org/norway/48632032.pdf>

Læreplan i Kristendom, Religion, Llivssyn og Etikk (KRLE). (2015). <http://www.udir.no/kl06/RLE1-02>

The Constitution of the Kingdom of Norway. (2015). <http://www.constitution.org/cons/norway/dok-bn.html>

Norveç'te İkamet İzinleri. (2014)

<http://introtyrkisk.cappelendamm.no/c186911/artikkel/vis.html?tid=187225>.

Extended Abstract

Religious Education in Norway

Zehra GELİCİ, Corresponding Author, Ph.D.

Presidency of Religious Affairs, Istanbul / Turkey.

zehra3772@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0622-5062>

Article Type: Research Article

<https://doi.org/10.34234/ded.638482>

Received Date: 25.10.2019

Accepted Date: 15.07.2020

Published Date: 25.12.2020

Introduction

Norway has a population of 5 million. its official name is the Kingdom of Norway. Norway accepts asylum seekers from other countries. This ethnic and religious diversity is effective in determining the subjects of religion and world views in KRLE abbreviated religion lesson called Kristendom, Religion, Livssyn og Etikk (Christianity, Religion, Opinions of Life and Morals) in Norway (Krogstad and Berge, 2009, p. 155).

Religious education is also being discussed in the context of pluralism due to this immigrant population, especially in the Oslo region. These discussions take on different dimensions according to the ruling political party, their views on religion and religious education. According to the current practice in the country, religious education is compulsory in schools and Lutheran religion is of great cultural importance.

Method

This study employs case study design as one of qualitative research methods. Case studies involve detailed examination and interpretation of a particular situation using a variety of data collection methods. Efforts have been put to present the subject thoroughly by scanning and interpreting researches and theoretical studies related to religious education in Norway. A literature review was conducted to collect the data, and then the information obtained was interpreted. In the study, an interview was conducted with the IRN (Islamic Council Norway) general secretary, an umbrella organization for Muslim congregations in Norway, which has an official representation duty, considering that the current situation of Muslims in Norway.

Political Structure in Norway

The Labor party in the country has an important influence on the Norwegian education system. According to the social democratic idea, the school should be a place where children will never be discriminated against and should not allow any inequality. For this reason, in every inch of the country there should be schools of the same quality and people from all walks of life should send their children to schools that do not differ from each other in terms of quality in the regions where they are located (Skeie, 2006, p. 267).

Religion-State Relations in Norway

Norway has been a protestant Christian since the 1000 AD. It is very difficult to understand the current situation without taking into account the central role of the Norwegian Church, both formal and informal, in the history of the national state. The majority of the population, like other Scandinavian countries, seems to be rather secular in terms of religious behavior, with greater loyalty to their national churches compared to other European countries (Bråten and Skeie, 2014, p. 214).

Religious Provisions in the Norwegian Constitution

As in Scandinavian countries, Christianity has important effects in Norway and the Norwegian constitution. There are many articles on this subject in the constitution. In these articles, it is stated that everyone will live their religion freely

in the country, but it is emphasized that the official religion of the country is the Evangelical Lutheran faith and that those who believe in this religion are obliged to raise their children in the same way. Again, the religion of the king was Evangelical Lutheran, and this faith was given a distinct rank, and it was the duty of the king to protect and glorify this faith, to ensure that public church services, public prayers and all religious meetings were held, and to ensure that religious teachers teach in the framework that imposed on them.. In the council consisting of the prime minister and seven members appointed by the king, a council of state members who do not adhere to the state religion cannot attend the meetings related to the state, this could be regarded as a sign of the privilege shown to the Evangelical Lutheran faith in the constitution (The Constitution of the Kingdom of Norway, 2015).

Religious Groups and Religious Pluralism in Norway

Many people with different religious and ethnic backgrounds live in Norway. According to the constitution, all citizens of the country have the right to live their religion freely.

Islam and Muslims in Norway

According to statistics, the number of Muslims in Norway is estimated at around 200,000. This corresponds to 4% of the population. Most of the Muslims were born outside Norway and have an immigrant identity (Døving, 2017, p. 454).

Established in 1993, “Islamske Råd Norge” (Norwegian Islamic Council) officially represents Muslims in the country as an umbrella organization.

Norway Education System

The school system of Norway is generally expressed by the authorities in the country with the slogan “one school for all” (Haakedal, 2001, p.91). The idea of school for all citizens in Norway emerged from the educational needs of the Lutheran Church in 1739.

Goals of the Norwegian Education System

Looking at the historical background, Norway also aims to raise up good Lutherans. Therefore, the idea of giving religious education constitutes the basis of education.

Religious Education in Norwegian Public Schools

Until 1969 Education Act, which disconnected school and church, religious education at school included Baptismal education. In 1997, a multi-religious compulsory religion course called KRL (Kristendom, Religion, Livssyn) was developed. This compulsory religion course is 2 lessons per week (Krogstad ve Berge, 2006, p.155).

Historical Background of Religious Education in Norwegian Public Schools

The slogan “Young people build the future” voiced by politicians in Norway has been the basis for religious education as a model for shaping the future of society (Haanes; Krogstad, 2007, p. 147).

Education in the eighteenth century was essentially considered to provide information about the basics of the Lutheran faith. This situation changed with the modernization pressures that started in the second half of the 19th century, but although religious education continued to be seen as a part of Christian education, more democratic environments were replaced by the previous dominant state church control (Skeie, 2006, p.257).

In 2008, one of the topics that was subject to criticism, the Christian expression contained in the name of the course, and it was removed and the name of the course was changed to “Religions, Livssyn og Etikkk” (RLE). The KRL course, which was held three times in 2002, 2005 and 2008, thus became RLE in 2008. However, this situation changed again in 2015 and the new name of the course was KRLE (Kristendom, Religion, Livssyn og Ethics- Christianity, Religion, Life Views and Morality) the word Christianity added to the name of the course again.

Objectives of the Religious Lesson in Norway

The goal of religious education in Norway is to ensure respect and dialogue between different people and contribute to the understanding of different groups. Another aim of the course is to strengthen the identity of the student according to his own religion and to provide the student with the understanding and knowledge to establish a dialogue (Krogstad, 2011, p. 216).

Main Subjects of the Religious Lesson in Norway

55% of the hours taught within the framework of the targeted skills within the scope of the curriculum are based on the main topic of Christianity, 25% of the time, Judaism, Islam, Hinduism, Buddhism and other religious diversity (in the middle school part) and life views, 20% of the remaining time is divided into main topics from philosophy and ethics (Læreplan i Kristendom, Religion, Livssyn og Etikk, 2015).

Discussions on Religious Lessons in Norway and Problems of Religious Lessons

After the religious lesson in Norway has been criticized at the UN Human Rights Congress and sentenced to the ECHR, heated political debates on the course are currently ongoing. Most of the discussions focus on the content of religious education, the presentation of different religions in the classroom and the pedagogical approaches. The relationship between the Norwegian state and the Norwegian Church is also being reviewed (Lippe, 2008).

Conclusion

The church and school, which have an important role in the foundation of the country, remain important for both the society and the Norwegian State. For Norway, which makes religious education compulsory for all its citizens except for a limited exemption, religion lessons are perceived, above all, as protecting the national identity and religion, which they see as a cultural heritage. Religion lessons, which include all religions in the curriculum and bring together students from all religions in the same classes, are seen as a means of establishing a dialogue between the minorities in the country and the Norwegians. In this way, Norway aims to ensure social peace.

However, when we look at the Muslims, it was concluded that it would be difficult to reach the aforementioned goals through religious lessons due to the wrong or negative representations in the textbooks about Islam and Muslims, who constitute an important part of the minorities in the country, and adding to that teachers who do not have enough information about the religion of Islam.

Another point worth mentioning related to the practice of religious courses, is the privilege granted to Christianity, as most of the lesson time is devoted to

Christianity and that the lesson is compulsory for everyone without granting exemption could be a subject of discussion. As a result, minorities are not satisfied with the model of religious lessons in the country.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Değerler Kapsamında Yenisey Yazıtları'nın İncelenmesi*

The Examination of the Yenisei Inscriptions within the Scope of the Values Taught in Social Studies Course Curriculum**

Aygün YILDIZ, Yüksek Lisans öğrencisi.

Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon/Türkiye.

aygunyildiz@outlook.com

<https://orcid.org/0000-0003-1942-9424>

Kerem ÇOLAK, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi.

Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon/Türkiye.

kcolak81@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1176-5047>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 03.03.2020

Kabul Tarihi / Accepted Date: 15.11.2020

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2020

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: Yıldız, A. & Çolak, K. (2020). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerler kapsamında Yenisey Yazıtları'nın incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (40), s.77-113.

<https://doi.org/10.34234/ded.698299>

* Bu çalışmanın bir kısmı Uluslararası 100. Yıl Eğitim Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** A part of this study was presented as an oral presentation at the International 100th Year Education Symposium.

Öz: Binlerce yıllık Türk tarihinin ve köklü kültürünün en mühim ürünlerinden biri olan Yenisey Yazıtlarının, başta Türk ulusu olmak üzere, gelecekte yaşayacak olan nesillerin, aktarılması hedeflenen değerlere sahip bireyler olarak yetiştirilmeleri noktasında oldukça kapsamlı bir kaynak niteliği taşıdığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, araştırmanın temel amacı, Yenisey Yazıtlarında bulunan ve değerler eğitimi kapsamında öğrencilerce içselleştirilmesi hedeflenen değer unsurlarını belirleyip, aynı zamanda 2018'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (SBDÖP) bulunan on sekiz adet değer ile örtüşme durumunu ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği çalışmada “doküman incelemesi” kapsamında, Yenisey Yazıtlarında bulunan ifadeler “betimsel analiz” yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmanın veri kaynağını “Eski Türk Yazıtları” ve “Sibirya'da Türk İzleri: Yenisey Yazıtları” adlı eserler oluşturmuş, söz konusu eserlerin ihtiva ettiği veriler ise Yenisey Yazıtları Analiz Formu adlı veri toplama aracı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, Yenisey Yazıtlarında, Sosyal Bilgiler öğretim programında öğrencilere kazandırılmaya çalışılan on sekiz değer birçoğuna yer verildiği görülmüştür. Bu bulgulara dayalı olarak, Yenisey Yazıtlarında yer alan değerlerin, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerler ile kayda değer düzeyde örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Sosyal Bilgiler derslerindeki değerler eğitimi etkinliklerinde Yenisey Yazıtlarından yararlanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yenisey Yazıtları, Sosyal Bilgiler, Değer, Değer eğitimi.

&

Abstract: Yenisei Inscriptions, one of the products of thousands of years of Turkish history and deep-rooted culture, is a fairly beneficial resource for the Turkish nation as well as for the generations that will be raised with the aimed values. Accordingly, the main purpose of this research is to determine value factors existing in Yenisei Inscriptions, which are aimed to be internalized by students within the scope of values education and also to find out the correspondence of social studies course to 18 values which are also included in the curriculum released by the Ministry of National Education in 2018. A qualitative research pattern is adopted in this research, the expressions in Yenisei Inscriptions are analysed through “descriptive analysis” within the scope of “document analysis” method. The result of the research indicates that many of 18 values in the curriculum of Social Studies, which aimed at students are mentioned in Yenisei Inscriptions. According to the results of the research, it can be

said that Yenisei Inscriptions can be utilized in activities of values education in social studies.

Keywords: Yenisei Inscriptions, Social studies, Value, Values education.

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

Giriş

Değerler eğitimi, bireye oldukça küçük yaşlarda kazandırılmaya başlanması gereken bir süreci temsil etmektedir. Eğitim alanında öğrencilere kazandırılması planlanan çok sayıda bilişsel hedeflerin yanı sıra vatansever olmak, dürüst davranmak, adil ve saygılı olmak gibi birçok duyuşsal hedefler mevcuttur ve bunlar toplumsal ilişkiler ile ilgili çeşitli bilgi, beceri ve değerleri içermektedir. Hiç şüphesiz bunların öğrencilere aktarılması noktasında en büyük sorumluluk sahibi odaklardan biri de öğretmenlerdir. Günümüz öğretmenlerinin ders işleme sırasındaki en büyük sorunlarından biri ise öğrencilere öğretim programındaki değerleri aktarmada zorluklar yaşamalarıdır (Tay, Durmaz ve Şanal, 2013). Değerleri öğrencilere benimsetmekte çeşitli yöntemler kullansalar da rahatlıkla ulaşabilecekleri birtakım materyalleri; edebi eserleri, tarihi objeleri veya mitolojik öyküler gibi öğrencilerin dikkatini çekebilme ihtimali yüksek olan ürünleri kullanmak, eğitimcilere çeşitli nedenlerden dolayı pek uygun gelmemektedir (Ünlü ve Kaşıkaya, 2018). Bu nedenlerin başında kazanım sayılarının azaltılmasına rağmen müfredatın yoğunluğundan dolayı yetiştirilememe kaygısı, ders saatinin yetersiz kalması gösterilebilir. Bu olumsuzlukların üzerine, öğrenciye değer kazandırma sürecine -ezberci ve sürekli telkinlere dayalı, etkinlik temelli öğretimden uzak- esasici ve daimici yaklaşımlar da eklenince, karakterinin gelişmesinde devasa bir öneme sahip olan Sosyal Bilgiler dersi değerlerinin içselleştirilmesi, öğrenci tarafından aşılması güç bir sorun haline gelmektedir (Aktepe ve Yalçınkaya, 2016).

Yapılandırmacı öğretim yaklaşımında öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve beceriye dönük yeteneklerini kullanması esas olduğu için öğrenmenin özneliği oldukça ön plana çıkmaktadır. Buna istinaden her öğrencinin bireysel gelişimine yönelik öğretimin estetik, toplumsal ve bilimsel açılardan da değer taşımasına büyük önem verilmektedir (Özden, 2005, s. 38). Bu bağlamda Yenisey Yazıtları; toplumun değerlerini çeşitli yaşanmışlıklarla ve örnek olaylarla ihtiva etmesi bakımından, öğrencinin toplumsal ve evrensel değerleri içselleştirmesine zemin oluşturması yönüyle öne çıkmaktadır. Ek olarak Yenisey Yazıtları hakkında yapılan alanyazın taramasında Sosyal Bilgiler, eğitim bilimleri veya de-

ğerler eğitimi ile ilişkilendirilmiş akademik çalışmaların bulunmadığı, sayılan bu alanlarda daha çok Uygur ve Köktürk dönemi yazıtları ile ilgili çalışmaların gerçekleştirildiği görülmüştür. Tarih, Filoloji ve Edebiyat alanlarında yapılan çalışmalardan en önemlisi, Yenisey Yazıtları ile ilgili Türkiye'deki ilk metin yayımı olup, Hüseyin Namık Orkun'a ait 1938 ve 1940 tarihli (birleştirilmiş baskısı 1994 tarihli) çeviri ve anlamlandırma çalışmalarıdır. Yine Osman N. Tuna'nın (1957) kaleme aldığı "Bazı İmlâ Gelenekleri" adlı makalesinde Yenisey Yazıtları içerisindeki harflerin özellikleri incelenmiştir. Benzer şekilde Talat Tekin'in (1995) Eleğest I (E 10) yazıtı hakkında yayımladığı transkripsiyon çalışması da alanyazın açısından önem arz etmektedir. Tüm bunların dışında özellikle son on yılda bazı araştırmacıların kaleme aldıkları makaleler, Yenisey Yazıtları ile ilgili etimolojik, anlamlandırma ve tarihlendirme sorunlarının Edebiyat-Türkoloji bilimleri bazında ele alındığı çeşitli uğraşlar (Aydın, 2011a; Aydın, 2011b; Aydın, 2016; Sertkaya, 2011; Sertkaya, 2013; Şirin User, 2009a; Şirin User, 2009b; Şirin User, 2011), ilgili eserlerin öneminin ortaya konulması açısından oldukça önemli çalışmalardır. Görüldüğü gibi alanyazında Yenisey Yazıtları ile ilgili çalışmalar daha ziyade Tarih ve Edebiyat alanlarında yapılmış, Sosyal Bilgiler eğitimi alanıyla ilişkili olarak herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler eğitimi alanında yazıtlarla ilgili çalışmalar (Kardaş, 2015; Ustaoglu Çelik, 2016) yapılmış; ancak bunlarda Orhun Yazıtları konu edilmiş ve Orhun Yazıtlarında bulunan Sosyal Bilgiler değerlerine, birkaç değer ifadesi örneğiyle değinilmiştir. Türk kültürünün temel taşlarından biri olan Yenisey Yazıtlarının, yalnızca dilsel ve/veya tarihsel nitelikleri yönüyle değil, farklı alanların bakış açısı ile de ele alınması, çeşitli alanların da Türk kültürünün geçmişteki kodlarını gün yüzüne çıkaran böylesi bir eserden daha fazla istifade etmesini sağlayabilecektir.

Yenisey Yazıtları ifadesi, bugünkü Tuva ve Hakasya sınırları içerisinde ele geçmiş yazıtları tanımlamaktadır. İ.V. Kormuşin'in verdiği bilgilere göre, Yenisey Yazıtlarının büyük bir bölümü, yukarı Yenisey Vadisi'nde, doğuda Tuva'nın başkenti Kızıl'dan 60 km. uzaklıkta bulunan Sargal-Aksi'dan başlayarak, batıda Hemçik Irmağı yakınındaki Şançi bozkırlarına kadar 200 kilometrelik bir alanda toplanmaktadır (Kormuşin, 1997). Yenisey Yazıtlarının bulunma hikayesi ise Moldovyalı bir diplomat, yazar ve gezgin olan Nicolae Milescu'nun 1675 yılında Rus çarı Aleksî Mihayloviç'in elçisi olarak Çin imparatorunun sarayına giderken Yenisey Irmağı civarında bazı kaya yazıtlarını görmesi ve tasvir etmesi ile başlamıştır (Orkun, 1994). Yenisey Yazıtları, Türk runik alfabesinin çözülmesinin ardından, derli toplu ve bilimsel olarak ilk kez W. Radloff'un 1895

yılında St. Petersburg’da yayımladığı “Moğolistan’ın eski Türk yazıtları” adlı eserinde işlenmiş olup, buradaki yazıt sayısı 40’tır. Radloff’tan sonra Yenisey Yazıtları üzerine çalışma yapan araştırmacı D. D. Vasilyev’dir. Vasilyev, 1983 yılında Leningrad şehrinde yayımladığı “Yenisey Havzasındaki Türk Runik Anıtları” adlı eserinde, Yenisey Yazıtlarındaki 145 taşın envanter bilgilerine, harf çevrimli metinlerine, metin görüntülerine ve fotoğraflarına yer vermiştir.

Yenisey yazıtları Türk yazıtları içinde içerik bakımından en hacimli ve okunabilme açısından en açık yazıtlardandır. Wilhelm Thomsen yazıtlardaki harflerin daha ilkel olduğu düşüncesinden yola çıkarak Yenisey bölgesinde Yenisey Yazıtlarının, Köktürk Kağanlığı yazıtlarından dahi daha önce, 6 veya 7. yüzyılda yazıldığı görüşündedir. Ayrıca Thomsen, Uygurlardan (840) sonra da burada yazıtların oluşturulmuş olabileceği şeklinde ikinci bir tahminde de bulunmaktadır. (Ercilasun, 2008, s. 129). Wilhelm Radloff’a göre ise yazıtlar 7. yüzyılın sonu ile 8. yüzyılın başında dikilmiştir. Benzer şekilde H. N. Orkun ile Ahmet Çağferoğlu da yazıtların Köktürk Kağanlığı yazıtlarından önce yazılmış olduğu görüşündedirler (Serin, 2012, s. 4).

Sosyal Bilgiler eğitimi, öğrencilere kültür kazandırma işlevini yerine getiren en mühim kaynakların başında gelmektedir. Sosyal Bilgiler dersleriyle öğrencilere aktarılması planlanan değerler de şüphesiz ki kültür kazandırma sürecinin vazgeçilmez unsurlarındandır. Sosyal Bilgiler dersine yüklenen bir sorumluluk olarak bu aktarımın önemini işleyen bazı çalışmalarda, değerler eğitiminin sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla verilmesinin oldukça başarılı sonuçlar getirebilmesine karşılık fazla rağbet görmediği bulgusuna ulaşılmıştır (Yıldırım ve Çalışkan, 2017). Keza Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli’nin (2014) çalışmasında bu sorunun öğretmenler tarafından da farkına varılmış olmasına karşın ilgili makamlarca ve program geliştiricilerce kayda değer bir gayretin olmadığı şeklinde görüşler elde edilmiştir. Ayrıca, Türkiye’deki eğitim kurumlarında yeterli oranda sisteme entegre olmuş bir değerler eğitimi ekolünün bulunmadığı, bu hususta öğretmenlere yönelik etkili bir hizmet içi eğitim çalışmasının da yürütülmediği, değerler eğitime yönelik faydalanılabilecek kaynakların oldukça sınırlı düzeyde olduğu ve Sosyal Bilgiler dersi gibi eldeki kaynakların da kaliteli bir yöntemle değerler eğitiminde kullanılmadığı şeklinde sorunlar dile getirilmiştir (Keskin, 2008).

Hüseyin Namık Orkun (1994) ve Muharrem Ergin (2009) gibi bazı akademisyenlere göre Moğolistan’daki büyük Türk kağanlığı yazıtlarından bile daha önce yazıldıkları iddia edilen Yenisey Yazıtları, Türk ulusu için günümüzde dahi

geçerli olan değer unsurlarına temas etmesi ve topluma öğüt verici içerik barındıran bir değer hazinesi olmasından dolayı, okullarda değer eğitiminin gerçekleştirilmesinde kullanılabilecek kaynaklardan biri durumundadır. Bu nedenle Türk kültürünün binlerce yıllık geçmişinin bir ögesi olan Yenisey Yazıtlarının, 2018 SBDÖP'nin içerdiği değerler bağlamında ele alınması, kültür aktarımı noktasında Sosyal Bilgiler dersleri bünyesinde gerçekleştirilecek etkinliklerde kullanılabilme potansiyeline de ışık tutacaktır. Bunun ötesinde edebi ürünler kabildinden, bu tarz eserlerin yalnızca Sosyal Bilgiler eğitimi alanında değil diğer branşlarda da kullanılabileceğine dair bir örnek teşkil edecektir. Topluma karşı sorumluluk duygusu güden aydın bir yurttaş yetiştirmek amacıyla, bu önemli eseri irdelemenin ve öğrencilere modern değerleri kendi tarihleri üzerinden daha kolay ve anlaşılır bir üslup ile kazandırmanın, günümüz ders kitaplarının ve öğretim programlarının amaçladığı değer aktarımına oldukça fazla katkıları olacaktır. Sonuç olarak yukarıda sunulan önermeler ve sözü edilen gerekçelerden hareketle bu araştırmanın amacı, Yenisey Yazıtlarının 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerler üzerinden incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Yenisey Yazıtlarında 2018 SBDÖP'nin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği değerler mevcut mudur?
2. Sosyal Bilgiler dersi ile Yenisey Yazıtlarının değer içeriği bakımından örtüşme durumu nedir?

Yöntem

Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada, Yenisey Yazıtlarında bulunan runik harfler ile yazılmış metinler ve anlamlandırılmış halleri “doküman incelemesi” yöntemi ile incelenmiştir. Nitel araştırma, olguları veya olayları kendi ortamı içerisinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ele alıp, sosyal olgulara bağlı olarak buldukları yapı kapsamında araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yaklaşımın yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi; Karasar (2008, s. 183), tarafından belgesel tarama olarak adlandırılmakta ve geçmişteki olgularla ilgili resim, film vb. yapıtları, yayınlanmış kitap, dergi vb. birtakım yazılı materyalleri analiz etmek için kullanılan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Araştırma yöntemleri alanında yazılan bazı kitaplarda doküman analizi veya incelemesi, bir yöntem olarak belirtilirken bazılarında ise gözlem, mülakat veya anket gibi veri toplama tekniklerinden biri olarak belirtilmiştir. Bununla ilgili olarak Mayring (2011)

doküman incelemesinin, doğrudan nitel araştırma yöntemlerinden biri olduğuna dikkat çekerken Punch (2005) ise kimi araştırmacıların tümüyle belgesel verilere dayanarak dokümanlar üzerinden araştırmayı gerçekleştirdiklerini; buna karşılık kimilerinin ise bu verileri gözlem ve görüşme verileriyle birlikte kullandığını ifade etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen Yenisey Yazıtları Analiz Formu kullanılmıştır. Bu form beş başlıktan oluşmaktadır:

- “Yazıt/satır” başlığında değer ifadesinin bulunduğu yazıt ve bu yazıtın hangi satır(lar)ında ilgili ifadenin geçtiği bilgisine;
- “İçerdiği SBDÖP değeri” başlığında yazıtlarda geçen ifadenin 2018 SB-DÖP’de karşılık geldiği değer bilgisine;
- “Değer tanımlaması” başlığında öğretim programındaki değere ait tanım bilgisine;
- “Orijinal metin örneği” başlığında yazıtlarda geçen ifadenin orijinal haline;
- “Orijinal metnin günümüz Türkçesindeki karşılığı” başlığında ise yazıtlarda geçen ifadenin bugün kullanılan Türkçedeki karşılığına yer verilmiştir.

Yenisey Yazıtları Analiz Formu’nun sonuna, uzmanların forma dair görüşlerini ifadeleri etmeleri için “uygun”, “uygun değil” ve “düzeltilmeli” seçenekleri eklenmiştir. Ayrıca “uygun değil”i ve “düzeltilmeli”yi seçmeleri halinde uzmanların önerilerini ifade edebilecekleri şekilde ikinci bir form hazırlanmıştır. İlk olarak farklı eserlerdeki değer tespitine yönelik Albayrak (2017) tarafından ana şablonu hazırlanan ve tarafımızca konuya uygun bir şekilde uyarlanarak yeniden geliştirilen Yenisey Yazıtları Uzman Değerlendirme Formu ise eski Türk yazıtları ile ilgili eserleri bulunan bir profesör doktora, Sosyal Bilgiler ve değerler eğitimi ile ilgili çalışmaları bulunan bir profesör doktora ve yine Moğolistan’daki eski Türk yazıtları ile ilgili çalışmaları bulunan bir doktor öğretim üyesine gönderilmiştir. Bu yolla söz konusu uzmanlardan çalışma kapsamında yapılan çözümlemenin yanı sıra değer tanımlamalarının da uygunluk durumlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Burada ifade edilen değer tanımlamaları, bulgular başlığı altında her bir değer veya değerler alt başlığında açıklanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin toplanmasını sağlayan temel dokümanlar olarak, Orkun'un (1994) "Eski Türk Yazıtları" ve Aydın'ın (2019) "Sibirya'da Türk İzleri: Yenisey Yazıtları" adlı kitaplar kullanılmıştır. Bu kitaplar üzerinden yapılan analiz kapsamında, MEB bünyesindeki uzman komisyonca hazırlanan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki değerler listesi kullanılmış ve yazıtlardaki değer unsurlarını belirleme aşamasında bu değerlerin dışına çıkılmamıştır. Sosyal Bilgiler dersi değerlerine rastlanıldığı için analiz kapsamına dahil edilen ve Yenisey Yazıtları içerisinde mevcut bulunup uzmanlarca adlandırılmış olan 69 adet yazılı taş Tablo 1'de gösterilmiştir.

Orkun'un (1994) "Eski Türk Yazıtları III" adlı eserinde yazdığı "Yenisey Yazıtları" bölümündeki transkripsiyonlarda kullandığı yazıt numaraları baz alınarak belirtilen yazıt kodları, bahsi geçen değer geçtiği satırlar ve frekansları ise Tablo 2'de gösterilmiştir. Örneğin, "E-10: 7" ifadesinde "E-10" yazıt kodunu ifade ederken, "7" ise satırı ifade etmektedir.

Tablo 1: 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki Değerleri Barındıran Yazıtlar

E-1. Uyük Tarlak	E-17. Çaa-Höl V	E-37. Tuba III	E-56. Malinovka	E-98. Uybat VI
E-2. Uyük-Arjan	E-18. Çaa-Höl VI	E-39. Kara-Yüs I	E-59. Herbis-Baarı	E-100. Bayan-Kol
E-3. Uyük-Turan	E-19. Çaa-Höl VII	E-41. Hemçik-Ç.	E-60. Sargal-Aksı	E-106. Çerbi
E-5. Barık I	E-21. Çaa-Höl IX	E-42. Bay-Bulun I	E-61. Suglug	E-108. Uyük-O-orza.
E-6. Barık II	E-22. Çaa-Höl X	E-43. Kızıl-Çıraa	E-62. Kanmıldıg	E-109. Uyük-O. II
E-7. Barık III	E-23. Çaa-Höl XI	E-44. Kızıl-Çıraa II	E-65. Kara-Bulun I	E-110. Uyük-O. III
E-8. Barık IV	E-25. Oznaçen-naya	E-45. Köjeelig-H.	E-66. Kara-Bulun II	E-120. Tugutüp I
E-9. Kara-Sug	E-26. Oçurı	E-46. Telee	E-68. El-Bajı	E-144. Novosyolovo
E-10. Elegest I	E-27. Oya	E-48. Abakan	E-69. Çer-Çarık	E-147. Yeerbek I
E-11. Begre	E-28. Altın-Köl I	E-49. Bay-Bulun	E-70. Elegest IV	E-149. Yeerbek II
E-13. Çaa-Höl I	E-29. Altın-Köl II	E-50. Tuva B	E-71. Podkuninska.	E-152. Şançı III
E-14. Çaa-Höl II	E-30. Uybat I	E-51. Tuva D	E-73. İyme I	E-155. Lisiç'ya I
E-15. Çaa-Höl III	E-32. Uybat III	E-53. Elegest III	E-96. Hemçik-Bom	E-164. Adrianov
E-16. Çaa-Höl IV	E-33. Uybat IV	E-55. Tuva G	E-97. Hemçik-B. III	

Yukarıda belirtilen yazıtlar analiz edilirken, yazıtlar içerisinde bulunan temalar ve bu temaların barındırdığı birkaç değer, yazıtların içerikleri itibarıyla oldukça iç içe bahsedildiğinin tespit edilmesi ve bu tespitin uzmanlarca da onaylanması dolayısıyla, aşağıdaki tablodan ve yazıt metinlerinden de görüldüğü üzere SBDÖP'deki bazı değerler birleştirilmiş bir şekilde ele alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Betimsel analiz, araştırmacılar için çalışmak istedikleri farklı olgu ve olaylar hakkında özet bilgi elde edebilmeleri için sıklıkla başvurulan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanır ve bulguların sunumunda doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Altunışık, Coşkun, Yıldırım, ve Bayraktaroğlu, 2001). Betimsel analiz; analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da veri analizinden önce 2018 SBDÖP değerlerinin tanımları yapılmış, ardından ulaşılan metinlerden Yenisey Yazıtları taranarak değerlerle ilişkili ifadeler tespit edilmiş ve ilgili değer(ler) başlığı altına yerleştirilmiştir. Daha sonra metinlerde geçen ifadeler bağlamıyla birlikte ele alınarak sırlanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma bulguları sunulurken tablo ve grafikler ile gösterilen istatistiksel analiz ile birlikte, yazıtlardan değerlere ait doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntılarda “...” ibaresinin bulunduğu kısımlar yazıtlarda bilim insanları tarafından okunamamış eksik bölümleri temsil ederken, “(?)” ifadesinin yer aldığı kısımlar ise günümüz Türkçesine çevirme esnasında tam olarak anlamlandırılmamış bölümleri belirtmektedir.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik konusu nicel araştırmalardan farklı olmakla birlikte; bu çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak adına bazı önlemler alınmıştır. Öncelikle veri analizi başlığında bahsi geçen iki veri kaynağında yazıtların günümüz Türkçesine uyarlanmış halleri karşılıklı olarak kontrol edilerek verilerin doğruluğu sağlanmaya çalışılmıştır. Akabinde yazıtlardaki ifadelerle ilişkilendirilmek üzere 2018 SBDÖP’de geçen değerler için her bir değere yönelik değer tanımlaması yapılmış ve tüm yazıtlardaki ifadeler bu tanımlamalar üzerinden incelenmiştir. Değer tanımlamaları oluşturulurken farklı Türkçe sözlüklerden ve değerlerin evrensel düzeyde sınıflamasını ortaya koyan Schwartz’ın (1992) değerler listesinden ve Türkçeye uyarlanmış versiyonundan (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000) faydalanılmış ve yazıtlardaki ifadelerin taşıdığı anlam da -içinde bulunduğu bağlam kapsamında- ele alınmıştır. Oluştur-

ruhan değer tanımlamalarının, ilgili değerleri karşılayıp karşılayamadığına dair Uzman Değerlendirme Formu ile uzmanların onayı alınmıştır.

Yenisey Yazıtlarını oluşturan 69 adet yazılı taşın tamamının çalışmaya dahil edilmesine dikkat edilmiştir. 69 adet yazılı taşta yer alan ifadelerde 142 değer unsuruna rastlanmıştır. 2018 SBDÖP'deki 10 değere tekabül eden bu değer unsurlarının tamamı her iki yazar tarafından da tek tek kontrol edilerek, anlaşmazlığa düşülen ifadeler yeniden değerlendirilmiş ve tüm ifadeler her iki yazarın ortak kararına göre ilgili değer(ler) başlığındaki yerini almış, bu vesileyle de çalışmanın teyit edilebilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Yenisey Yazıtları Uzman Değerlendirme Formu aracılığıyla her bir değere ait tanımlamalar Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Edebiyat alanlarındaki üç uzmana gönderilmiş ve bu değerlerin ilgili metni karşılayıp karşılamadığına dair uzmanlardan uygunluk durumuna dair görüşleri alınmıştır. Bu işlemin neticesinde uzmanlar formdaki tüm değer tanımlamalarının, yazıtlarda değer unsuru tespit etme açısından uygun olduğunu belirten işaretlemelerde bulunmuşlardır.

Bazı SBDÖP değerleri, yazıtlardaki metinlerde girift bir şekilde yer aldığından bu değerlerin birleştirilmesi yoluna gidilmiştir. Bunun haricinde yazıtlardan ulaşılan ifadelerin hangi değerler kapsamında kabul edildiğini göstermek adına metinlerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Ayrıntılı betimleme bağlamında ise verilerin hangi kaynaklardan, nasıl toplandığı ve nasıl analiz edildiği de ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Çalışma bulguları incelendiğinde, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP) içerisindeki değerler listesinde bulunan 18 adet değer unsurunun 10'unun yazıtlarda –özellikle bazılarının yoğun olarak- işlendiği, 8 değer ise (bağımsızlık, barış, bilimsellik, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, tasarruf) dolaylı yoldan olsa da doğrudan bulunmadığı tespit edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinden önce, ölçüt oluşturmak amacıyla yapılan değer tanımlamalarına 8 değer uymadığı görülmüştür. Bu yüzden bu 8 değer veri çözümlenmesinde kapsam dışı tutulmuştur. SBDÖP'deki değerlerin Yenisey Yazıtlarının hangilerinde yer aldığına dair genel bilgi Tablo 2'de sunulmuştur.

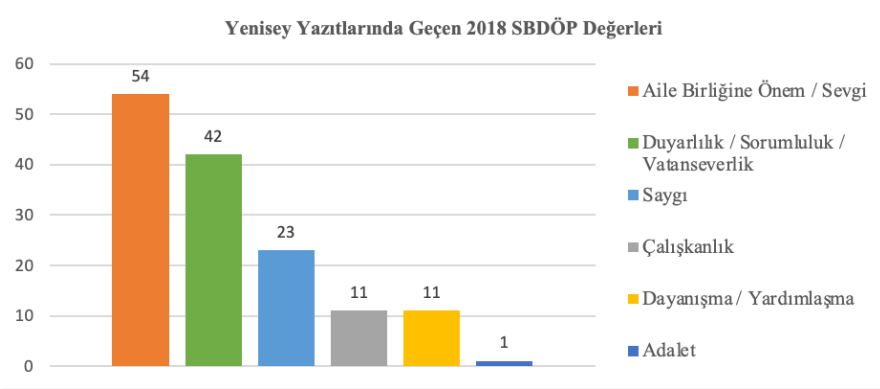
Tablo 2: Yenisey Yazıtlarında Geçen SBDÖP Değerleri

SBDÖP İçerisindeki Değerler	Değerin Bulunduğu Yazıt Kodu ve Geçtiği Satır	Frekans (f)
Aile birliğine önem verme / Sevgi	<u>E-1</u> : 1; <u>E-2</u> : 1; <u>E-3</u> : 1, 5, 6; <u>E-6</u> : 1, 2, 4; <u>E-7</u> : 4; <u>E-8</u> : 2, 3; <u>E-9</u> : 1; <u>E-10</u> : 1, 12; <u>E-11</u> : 1, 2, 5, 7, 8; <u>E-13</u> : 1, 2, 3, 4; <u>E-14</u> : 2; <u>E-15</u> : 1; <u>E-16</u> : 1, 2; <u>E-17</u> : 2, 3; <u>E-18</u> : 2, 3, 4, 5; <u>E-21</u> : 1; <u>E-22</u> : 1, 2; <u>E-25</u> : 1; <u>E-27</u> : 2; <u>E-28</u> : 1, 3, 5, 6, 7, 8; <u>E-29</u> : 1, 4, 5; <u>E-32</u> : 1, 2, 6, 13, 14, 16, 17; <u>E-41</u> : 1, 3, 6, 8; <u>E-42</u> : 2, 5, 8; <u>E-43</u> : 1, 2; <u>E-44</u> : 4; <u>E-45</u> : 2, 6, 7; <u>E-46</u> : 1; <u>E-48</u> : 6, 7, 8, 9; <u>E-49</u> : 1; <u>E-50</u> : 3; <u>E-51</u> : 1, 3, 4; <u>E-55</u> : 2; <u>E-56</u> : 1; <u>E-59</u> : 1, 2, 7, 8, 9; <u>E-61</u> : 2; <u>E-62</u> : 1; <u>E-65</u> : 2; <u>E-66</u> : 1; <u>E-68</u> : 12, 16, 28, 29; <u>E-69</u> : 1, 2; <u>E-70</u> : 2; <u>E-97</u> : 1, 2, 3; <u>E-100</u> : 3; <u>E-106</u> : 1, 2; <u>E-108</u> : 1, 3; <u>E-109</u> : 3, 4, 5; <u>E-110</u> : 3, 4; <u>E-120</u> : 1, 2; <u>E-147</u> : 2; <u>E-149</u> : 5; <u>E-152</u> : 2; <u>E-155</u> : 1; <u>E-164</u> : 1, 2.	54
Duyarlılık / Sorumluluk / Vatanseverlik	<u>E-1</u> : 1; <u>E-2</u> : 2; <u>E-3</u> : 2, 3, 5; <u>E-5</u> : 2; <u>E-7</u> : 3; <u>E-10</u> : 4, 7, 8, 9, 12; <u>E-11</u> : 3, 5, 9, 10; <u>E-13</u> : 1, 3, 4; <u>E-14</u> : 3; <u>E-16</u> : 3; <u>E-19</u> : 2, 3; <u>E-23</u> : 1, 2, 3, 4; <u>E-25</u> : 3, 4; <u>E-26</u> : 4, 5, 8, 9; <u>E-27</u> : 5, 6, 7; <u>E-28</u> : 1, 2, 8; <u>E-29</u> : 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8; <u>E-30</u> : 1, 4, 5; <u>E-32</u> : 1, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 17; <u>E-33</u> : 2, 3; <u>E-39</u> : 6; <u>E-42</u> : 1, 2, 3, 4, 7; <u>E-43</u> : 1, 3, 4; <u>E-44</u> : 2, 3, 4; <u>E-45</u> : 4, 6, 7, 9, 10; <u>E-46</u> : 1, 2; <u>E-48</u> : 8; <u>E-49</u> : 1, 2, 3; <u>E-51</u> : 2; <u>E-53</u> : 1, 2; <u>E-59</u> : 4, 5, 6; <u>E-61</u> : 1; <u>E-68</u> : 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 28; <u>E-70</u> : 1, 3, 5; <u>E-73</u> : 7; <u>E-96</u> : 1, 2; <u>E-100</u> : 2, 3; <u>E-108</u> : 1, 2; <u>E-110</u> : 3; <u>E-120</u> : 1; <u>E-147</u> : 1, 3, 5; <u>E-152</u> : 3, 4.	42
Saygı	<u>E-5</u> : 3; <u>E-10</u> : 4, 6, 7; <u>E-11</u> : 6; <u>E-16</u> : 3; <u>E-17</u> : 3; <u>E-22</u> : 2; <u>E-30</u> : 4, 5; <u>E-32</u> : 10, 15, 17; <u>E-37</u> : 1, 2, 3; <u>E-42</u> : 1; <u>E-44</u> : 3; <u>E-48</u> : 2, 3, 4, 5, 6, 7; <u>E-53</u> : 1; <u>E-59</u> : 6; <u>E-60</u> : 1, 2, 3; <u>E-62</u> : 1; <u>E-71</u> : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7; <u>E-96</u> : 3; <u>E-98</u> : 1, 2, 3, 4; <u>E-109</u> : 4; <u>E-147</u> : 4, 5; <u>E-149</u> : 4; <u>E-164</u> : 1, 2.	23
Çalışkanlık	<u>E-3</u> : 5; <u>E-10</u> : 7, 11; <u>E-11</u> : 3, 9; <u>E-26</u> : 4, 6, 7; <u>E-28</u> : 3; <u>E-41</u> : 4, 5, 7, 11; <u>E-42</u> : 6; <u>E-45</u> : 2, 3, 8; <u>E-46</u> : 3; <u>E-55</u> : 1; <u>E-144</u> : 2.	11
Dayanışma / Yardıms severlik	<u>E-10</u> : 2; <u>E-28</u> : 9; <u>E-29</u> : 3, 4; <u>E-30</u> : 2, 3; <u>E-32</u> : 3; <u>E-41</u> : 2; <u>E-42</u> : 5; <u>E-48</u> : 1, 9; <u>E-49</u> : 4; <u>E-51</u> : 4; <u>E-161</u> : 1.	11
Adalet	<u>E-10</u> : 7	1
Belirlenen toplam değer unsuru		142

Tablo 2’de görüldüğü üzere, Yenisey Yazıtlarında SBDÖP’de bulunan değerlerden 10 tanesine atıfta bulunan toplamda 142 adet değer unsuru belirlenmiştir. Yine Tablo 2 incelendiğinde, Yenisey Yazıtlarında tespit edilen en yüksek frekansa sahip değerler “Aile birliğine önem verme” ve “Sevgi” değerleri olduğu görülmüştür. Nitekim Türk ulusu, binlerce yıllık tarihi boyunca mevcut gücünü, kuvvetli aile yapısından, aynı hedeflere hizmet eden ortak fikirlerdeki millîten ve “ordu-millet” felsefesi bağlamında en büyük aile olarak gördükleri disiplinli ordusundan almıştır. Yenisey Yazıtlarında da bu değerlerin hemen hemen her yazıtta bahsedilmesi ve aile bireylerinin özlemediğinden söz edilmesi, Türk kültüründeki aile sevgisinin önemini de ortaya koymaktadır.

Yenisey Yazıtlarında tespit edilen en yüksek frekansa sahip diğer değerler ise “Duyarlılık”, “Sorumluluk”, “Vatanseverlik” değerleridir. Geçmişten günümüze, Türk ulusuna ait her vatandaş, üzerinde yaşadığı toprak parçasına yeterli

duyarlılığı ve özveriyi gösterip, geçirdiği tüm çetin savaşlarda kadın-erkek fark etmeksizin üstüne düşen sorumlulukları yerine getirerek, dünyada vatanseverlik kavramının içini dolduran örnek bir millet olmuştur. Yazıtlarda geride bıraktığı insanlara ve gelecekte yaşayacak olan halka seslenen kişilerin ifadelerine yer verilmektedir. Bu seslenişte; yurt olarak belledikleri toprakların kıymetinden, yurda ve üzerinde yaşayanlara karşı duyarlı olunması gerektiğinden ve bu yurt üzerinde yaşamının sorumlulukların yerine getirilmesine bağlı olduğundan bahsetmektedirler. Tüm bu değerlerin dağılımı ve işlenme sıklığı Grafik 1'de de sarih bir şekilde görülmektedir:



Grafik 1. Yenisey Yazıtlarında Geçen SBDÖP Değerleri ve İşlenme Sıklıkları

Yenisey Yazıtlarında “Adalet” Değerinin İşlendiği Kısımlar

SBDÖP'nin ilk değeri olan “Adalet”, Schwartz'ın değerler listesinde “Haksızlıkları düzeltme, güçsüzleri koruyup kollama.” şeklinde tanımlanmıştır. Yazıtlarda değer tespiti yapmak için oluşturulan ve uzmanlarca uygunluk durumları belirlenen değer tanımlamalarında ise “Adalet” değeri, “Yurdun ve halkın iyiliği için kanunlara uymak gerekir.” şeklindeki bir önerme ile tanımlanmıştır. Yenisey Yazıtlarında, genellikle “yasa” sözcüğü üzerinden işlenen bu değerinki eski Türklerdeki önemi, yazıtların sahibi olan veya ithaf edildiği hükümdarların, düşüncelerinden ve davranışlarından anlaşılmaktadır. Nitekim yazıtlarda bu hükümdarların, halka devlet yasaları (töre) çerçevesinde yaşamaları ve günlük yaşantılarında adaletli olmaları gerektiğini öğüt verdiklerinden, savaşları yöneten liderlerin savaş esnasında suçsuz halklara zulmetmemelerinden bahsedilmektedir.

Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen “Adalet” değerinin Yenisey Yazıtlarında ifade edilmiş şekli Tablo 3’te yer alan kesitte görülmektedir.

Tablo 3: “Adalet” Değerinin İşlendiği Kısımlar

Yazıt	Satır	İlgili kısımlar
E-10. Egelest I Yazıtı	7	Ey avam halkım, çalışın çabalayın. Yurdu, yasaları elden bırakmayın. Zavallı yurdum ve hanım!

Yenisey Yazıtlarında “Aile Birliğine Önem Verme” ve “Sevgi” Değerlerinin İşlendiği Kısımlar

SBDÖP’nin değerlerinden olan “Aile birliğine önem verme” ve “Sevgi” değerleri, Schwartz’ın değerler listesinde “Anne-babaya ve büyüklere saygı göstermek.”, “Aileden olan kişilerin güvenliğini istemek.” ve “Derin duygusal ve ruhsal yakınlık duymak.” şeklinde tanımlanmıştır. Yazıtlarda değer tespiti yapmak için oluşturulan ve uzmanlarca uygunluk durumları belirlenen değer tanımlamalarında ise “Aile birliğine önem verme” ve “Sevgi” değerleri, “Anne, baba, eş, kardeş ve çocuklar gibi aile bireyleri, türlü fedakarlıklara degecek ve ölene kadar sevgi beslenilecek kadar değerlidirler.” şeklindeki bir önerme ile tanımlanmıştır. Binlerce yıllık Türk tarihinde, okunabilirliği en mümkün eserlerden biri olan Yenisey Yazıtlarında aile birliğine verilen önem, hemen hemen her yazıtta karşımıza çıkan ve eski adıyla “Konçuy” şeklinde hitap edilen, “katun”un yani hârunun (kadın) sık sık özlemle zikredilmesinden; kızlara ve oğullara, babaya ve bütün akraba üyelerine olan derin duygulardan görülmektedir. Aile birliğine verilen önem bağlamında “sevgi” değeri de birbiriyle örtüşmüş bir şekilde açıkça anlaşıldığı için Tablo 4’te yer alan kesitlerde iki değeri de görmek mümkündür.

Tablo 4: “Aile Birliğine Önem Verme” ve “Sevgi” Değerlerinin İşlendiği Kısımlar

Yazıt	Satır	İlgili kısımlar
E-1. Uyük-Tarлак Yazıtı	1	Kutlu yurdum, eyvah! Eşim, çocuklarım, halkım, ne yazık! Altmış yaşında,
	2	Adım El Togan Totok’tur. Ben kutlu yurdumun elçisi idim. Altı birleşik boyun beyi idim.
E-2. Uyük-Arjan Yazıtı	1	Eşimden, çocuklarımdan ayrıldım.
E-3. Uyük-Turan Yazıtı	1	Obadaki eşim, vadiye çocuklarım, eyvah! Ne yazık, eyvah! Doymadım, öldüm. Akralarım, eyvah! Sizlerden ayrıldım.
	5	Kutlu yurdunda kazancım, çocuklarım ve altı bin atım.
	6	Hanım Tölböri, halkım, ünlü akralarım, ne yazık! Ağabeyim, anneleirim, erkek çocuklarım, erkek güveylerim, kızlarım ve gelinlerim, hepsine doymadım...
E-6. Barık II Yazıtı	1	Ben Köni Tirig’im. Üç yaşında babasız kaldım.
	2	Beni Külüg Totok ağabeyim büyüttü.
	3	Sıkıntısı olmayan bir insan idim.
	4	Obadaki eşimden ayrıldım, ey atalarım!

E-7. Barık III Yazıtı	1	Ben Bayça Sangun oğlu Külüg Çor'um.
	2	Sıkıntısızca büyüdüm ama asıl sıkıntı bu imiş.
	4	Obadaki eşimden, vadideki çocuklarımdan ayrıldım.
E-8. Barık IV Yazıtı	2	Obadaki eşimden ayrıldım.
	3	Babasız kaldım.
E-9. Kara-Sug Yazıtı	1	Çocuklarım, ne yazık! Ayrıldım (öldüm).
E-10. Elegeş I Yazıtı	1	Obadaki eşim! Ne yazık! Ne acı! Vadideki çocuklarım! Ne yazık! Sizlerden ayrıldım! Ne acı!
	12	Akrabalararımdan, yakınlarımdan ayrıldım, ne acı! Avam halkımdan ayrıldım, ne acı!
E-11. Begre Yazıtı	1	Üç oğlumdan ayrıldım, ne acı! Onlara doyamadım. Çalışın, çabalayın.
	2	Ben Tör Apa'ya mensubum. On beş yaşımda evlendiğim eşimden ayrıldım, ne sıkıntı! Onlardan ayrıldım, ne yazık! Güneş ve aydan ayrıldım.
	5	Halkımdan, akrabalararımdan ayrıldım, onlara doyamadım.
	7	Yad ellerdeki dünürümden ayrıldım.
	8	Ant içtiğim yoldaşım, ant ile bağlı olmayan iyi eşimden, dostumdan ayrıldım.
E-13. Çaa-Höl I Yazıtı	1	Kutlu, aziz yurduma bağlandım, bilge anneme bağlandım, akrabalararıma bağlandım, erkeklik kahramanlığım.
	2	Akrabalararımdan ayrıldım, yazık! Obadaki eşimden ayrıldım, sekiz oğlumdan ayrıldım, yazık!
	3	Erkeklik kahramanlığım için yurduma bağlandım. Kutlu yurdumdan ve iyi akrabalararımdan ayrıldım.
	4	Babam için Bilge Çiğşi hanıma bağlandım, halkımdan ayrıldım, ne yazık!
E-14. Çaa-Höl II Yazıtı	2	Obadaki eşime, ne yazık! Çocuklarıma doyamadım.
E-15. Çaa-Höl III Yazıtı	1	Halk arasında karışıklık olduğu için elli akrabamdan ayrıldım, ne yazık!
E-16. Çaa-Höl IV Yazıtı	1	Ben Alp Urungu Totok'um. Obadaki eşim ile iki çocuğum yalnız, ne yazık!
	2	Sayırsız güçlü akrabalararımdan ayrılıverdim, ne yazık! Askerime doyamadım.
E-17. Çaa-Höl V Yazıtı	2	Kudretli kaynım için öldüm, ne acı! Ağabeyim, kayınbiraderim, ne acı!
	3	Kudretli beyimden ayrıldım, kudretli akrabalararımdan ayrıldım.
E-18. Çaa-Höl VI Yazıtı	2	Kardeşim, ağabeyim, eyvah! Ayrılıverdik, ne acı!
	3	Obadaki eşimden ayrıldım, ne acı! Ayrılıverdik.
	4	Ne sıkıntı! Eşim, dostum, akrabalarım...
	5	Ne sıkıntı! Çocuklarım, ne acı!
	5	Ne sıkıntı! Çocuklarım, ne acı!
E-21. Çaa-Höl IX Yazıtı	1	Akrabalararıma doymadım.
E-22. Çaa-Höl X Yazıtı	1	Obadaki eşime ve çocuklarıma,
	2	Beyime, akrabalararıma doyamadım.
E-25. Oznaçen-naya I	1	Eşimden, akrabalararımdan ayrıldım. Ne sıkıntı! Düşmana saldırdım.
E-27. Oya Yazıtı	2	Obadaki eşimden,
	3	Ayrıldım, ne yazık!

E-28. Altın-Köl I Yazıtı	1	Annem, on ay karnında taşıdı ve doğurdu. Yurduma kahramanlık için yurdumdan ayrıldım.
	3	Kardeşlerinize, ağabeylerinize, dişi devenin sırtındaki yükü yurda getirdiniz.
	5	Atsanız kahraman idiniz, tutsanız güçlü idiniz. Kardeşlerim Bört ve Una Bars'tan ayrıldım, ne acı!
	6	Deve yavrularımız, Umay ve beyimiz, güçlü, kahraman askerlerin kendisini yakalatmadın. Has atların kendilerini ve üç askeri almadın, ne acı! İstirabım ve koruyucum, ayrılmayın, neşem, hayat kaynağım!
	7	Altun Songa Dağı'nın yabani hayvanları artsin, çoğalsın. Una Bars adlı kardeşim öldü, ne acı!
E-29. Altın-Köl II Yazıtı	8	Dört kardeş idik. Bizi güçlü Tanrı ayırdı, ne yazık! Askerlerimi özledim.
	1	On ay çabaladı annem, oğlan doğdum, erkekçe büyüdüm.
	4	Ey ikizim! Kahraman olursan halk da güçlü olur. Adım Eren Uluga Erdemlig Batur'dur.
E-32. Uybat III Yazıtı	5	Obadaki akrabalarımın ve eşimden ayrılıverdim. Çocuklarıma ve halkıma doyamadım.
	1	Erkeklik kahramanlığı için, ne acı! Göğe yükseldi. Kulu, yiğitliği tutsa, güçlü sevgili ağabeyim için.
	2	Bey askeri bey gibi İşvara, Basar, ağabeyimiz.
	6	Avam halkıma, kendi çocuklarıma doyamadım.
	13	Sevgili ağabeyimden ayrıldım.
E-41. Hemçik-Çır-kığı Y.	14	Bir yaşımda babacığımın ayrıldım.
	16	Altı yaşımda babasız kaldım, bilmedim. Sevgili ağabeyimden, ne acı ki ayrıldım. (?) adlı sevgili ağabeyim, babasız bir kahraman idi.
	17	Yurduma, hanıma doyamadım. Askerime, kardeşime, ağabeyime doyamadım.
	1	Erkeklik kahramanlığım, ağaçlar arasındaki eşim, bin askerim, ne yazık! Köyüm ve dağlarım, ne yazık!
E-42. Bay-Bulun I Yazıtı	3	Erkeklik adım Yula'dır. Erkeklik kahramanlığım (?) ne yazık! Elli akrabam ile, ne yazık!
	6	Erkeklik erdemim, anneciğim ve ana Kemçik'ten ayrıldım!
	8	Elçi Ergene'yi besleyip, büyüttüm. Yok, eşim, dostum, etrafimdakiler nerede? Hani, nerede onlar?
E-43. Kızıl-Çıraa I Yazıtı	2	Yüz erkek akrabam ne yazık! Bin askerim, halkım, ne yazık!
	5	Akrabalarım erleriyle avlanıp, yuğ töreni yaptınız. İyi ki İş Kem Irmağı'nın kenarına ebedi olarak yerleştim.
E-44. Kızıl-Çıraa II Yazıtı	8	Erkeklik adım Öz Tugdı. Çocuklarımdan, ne yazık! Eşimden ayrıldım.
	1	Ey halkım! Çocuklarımla Eşim!
E-45. Köjelig-Hovu Yazıtı	2	Sizlerden ayrıldım, ayrıldım eyvah! Ne sıkıntı!
	4	Akrabalarım, yakınlarımdan, eyvah! Ayrıldım. Ne yazık! Yüz Kümül halkım eyvah! Onlardan ayrıldım.
E-46. Telee Yazıtı	2	Beş yaşımda babasız kaldım, on dokuz yaşımda annesiz.
	6	Kürsi Yam'da yurdum, ne yazık! Yerim, suyum ne yazık! Obadaki eşim dul kaldı, eyvah! Ne yazık!
	7	Yakınlarım, akrabalarım, ne yazık! Çocuklarımla, ne yazık! Soylu halkım, avam halkım, ne yazık! Yüz elli askerim, ne yazık!

E-48. Abakan Yazıtı	6	Yedi erkek çocuğunuza doyamadınız. Babacığım yiğit bir anlayışla bunu söylemek istediniz. Buraya taşını ebedi kalmak üzere dikiyorum, eyvah!
	7	Ben Tölis Bilge Atam'ım. On altı yaşında aldığımız eşimiz doymadı beyciğim.
	8	Erdem sahibi yurduma doymadım. Askeri vali olan eşime doymadı. Beg Terken, ne yazık! Eyvah, ne acı!
	9	Yeryüzünde kahramanlığı çok olduğu için ebedi taş dikiverdim. Yedi erkek çocuğu olduğu için ebedi taşı dikebildik.
E-49. Bay-Bulun II Y.	1	Ne yazık! Yüz akrabamdan ve altı birleşik boyumdan, ne yazık! Ayrıldım!
E-50. Tuva B Yazıtı	3	Dört akrabamdan, ne yazık! Ayrıldım!
E-51. Tuva D Yazıtı	1	Erkeklik adım Kök Tirig'dir. Ne yazık! Akrabalarımдан ayrıldım, ne acı! Çocuklarımdan, ağabeyimden ayrıldım.
	3	Yedi ağabeyim ve kız kardeşime doyamadım, ne yazık! Eşimden ayrıldım, ne yazık!
	4	Eşim uğruna altı kişi tarafından dikilmiş balbalım.
E-55. Tuva G Yazıtı	2	Obadaki eşimden ayrıldım, ne yazık!
E-56. Malinovka Yazıtı	1	Akrabalarım, ne yazık ki, doyamadım.
E-59. Herbis-Baari Yazıtı	1	Üç çocuğumu büyötmeye muktedir olamadım.
	2	Ne yazık! Ne sıkıntı! Obadaki eşime doyamadım!
	7	Erkek akrabalarım, üç akrabama, kız akrabalarım ile üç?
	8	Sevgili akrabalarım doyamadım, eyvah! Akrabam ve ağabeyimden ayrıldım.
	9	Anneme doyamadım.
E-61. Suglug-A-dır-Aksı	2	Obadaki eşim, ne yazık!
E-62. Kanmıldıg-Hovu	1	Yük Çuk Urungu'yum. Yüz kere saygıdeğer babam, ne yazık.
E-65. Kara-Bulun I Y.	2	Ne yazık, yüz sadık akrabam.
E-66. Kara-Bulun II Y.	1	Eşim, ne yazık!
	12	... çocuklarım ... ayrıldım.
E-68. El-Baı Yazıtı	16	... akrabalarım için.
	28	Ne yazık! Elli ... ne yazık! ... yüz ... halkımdan, akrabalarımдан ayrıldım.
	29	... obadaki eşimden ...
E-69. Çer-Çarık Yazıtı	1	Kahraman yüreğın, adım, Kulun (?) ağabeyciğım,
	2	... adı, Tanrı kulundan, ayrıldık, ne yazık!
E-70. Elegest IV Yazıtı	2	... vadideki çocuklarıma, obadaki eşime doyamadım.
E-97. Hem-çık-Bom III Yazıtı	1	... ayımdan ayrıldım.
	2	Eşim.
	3	... ayrıldım, doyamadım.
E-100. Bayan-Kol Yazıtı	3	Mugur'u canımla kazandım, orada babam (?) ne yazık! Kazandım, kendini alıp başka yere yerleştirmedim.
E-106. Çerbi Yazıtı	1	Obadaki çocuklarım...
	2	... eşini (?) ...

E-108. Uyak-Oor-zak I Yazıtı	1	Erkeklik kahramanlığımın eksikliği yok idi. Yurdum, hanım ... elli askerim yok ... eşime, yaşım, ne yazık!
	3	Yaşıtlım yoktur. (?) Uyak Irmağı artık yok ... ayım yok ...
E-109. Uyak-Oor-zak II Yazıtı	3	Erkeklik adım ... general, eşlerim (?) ne yazık!
	4	Erkeklik kahramanlığımı onaylamadılar. Çocuklarıma imkân bulamadım (?) ve hükümdar (?) babamın kahramanlığına doymadım elbette.
	5	Eşim, ne yazık! ...
E-110. Uyak-Oor-zak III Yazıtı	3	Erkeklik kahramanlığım, boyum (?), çocuklarım, yurdum, ne yazık!
	4	Kutsal Umay ... ağabeyim, ne yazık!
E-120. Tugutüp I Yazıtı	1	... erkeklik adıma, askerime, eşime doymadım, ne yazık! Yalnız ölmüş asker (?) düşman ...
	2	Sevgili akrabalarım doymadım, ne yazık! Çocuklarıma doymadım.
E-147. Yeerbek I Yazıtı	2	Obadaki eşime doymadım, eyvah! Ne sıkıntı! Vadideki oğluma doymadım, eyvah! Ne sıkıntı!
E-149. Yeerbek II Yazıtı	5	Akrabalarım, eyvah! Ne yazık! Doymadım, eyvah!
E-152. Şançı III Yazıtı	2	Enlig Çor İnancı Alp Tarkan adlı babacığımdan ayırdım, ne yazık!
E-155. Lisiç`ya I Yazıtı	1	Vadideki çocuklarım, ne yazık! Kahraman erdemimdeki (?) ...
E-164. Adrianov Koleksiyonundan Bir Yazıt	1	Sıkıntı ebedidir. Yalçın (sarp) kayam ve babam olduğu için ben yurda ve ırmağa varıp her şeyi, Güneş ve Ay`ı görerek yaşamaya devam ediyorum.
	2	Sarp ... Ey yalçın kayam; babam, dağım, kutlum, yalçın kayam! Azizim, âmin!
	3	Ne yazık! Sözlerimi yazıyorum. Anlayan insanlar için söyleyiverdim.

Yenisey Yazıtlarında “Çalışkanlık” Değerinin İşlendiği Kısımlar

SBDÖP`nin değerlerinden olan “Çalışkanlık” değeri, Schwartz`ın değerler listesinde “Becerikli, üretken, yetkili ve etkili olmak.” ve “Amaçları doğrultusunda sıkı çalışarak maddi mal varlığı sahibi ve güçlü olmak, para sahibi olmak.” şeklinde tanımlanmıştır. Yazıtlarda değer tespiti yapmak için oluşturulan ve uzmanlarca uygunlukları onaylanan değer tanımlamalarında ise “Çalışkanlık” değeri, “Halk içerisinde bilgelik seviyesine ulaşmak ve at, deve, altın ve ipekli kumaş gibi değerli eşyalara sahip olmak için oldukça çalışmak gerekir.” şeklindeki bir önerme ile tanımlanmıştır. Yenisey Yazıtlarında çalışkanlık değerine verilen önem; ekseriyetle yazıtlarda adları geçen Türk liderlerin zenginliklerinden, bilumum değerli mal ve eşyalara (büyükbaş ve küçükbaş hayvanlara, çiftliklere, obalara, altınlara) sahip olmalarından, zengin olmaya yönelik azmi ve zenginliği övmelerinden anlaşılmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen “Çalışkanlık” değerinin Yenisey Yazıtlarında ifade edilmiş şekilleri Tablo 5`te yer alan kesitlerde görülmektedir:

Tablo 5: “Çalışkanlık” Değerinin İşlendiği Kısımlar

Yazıt	Satır	İlgili kısımlar
E-3. Uyük-Turan Yazıtı	5	Kutlu yurdumda kazancım, çocuklarım ve altı bin atım.
E-10. Elegest I Yazıtı	7	Ey avam halkım, çalışın çabalayın. Yurdu, yasaları elden bırakmayın, ne acı! Zavallı yurdum ve hanım!
	11	Dört ayaklı hayvanlarım, sekiz ayaklı malım mülküm pek çoktu. Hiçbir derdim yoktu.
E-11. Begre Yazıtı	3	Sekiz ayaklı malım mülküm için, at sürüp tükeninceye kadar gittim. Onlara doyamadım, ne acı! soylu ve avam halkımdan ayrıldım
	9	On beş yaşında Çin hanına gittim. Erkeklik kahramanlığımı elde etmek için sıkıntıyla altın, gümüş, tek hörgüçlü deve, yurda adam kazandırdım.
E-26. Oçurtı Yazıtı	4	... yurdunuz için kazandınız. Vadi ve obalar, ne acı! Ne yazık!
	6	Ülkedeki damgalı at sürüleri sıkıntısız idi.
E-28. Altın-Köl I Yazıtı	7	... bakır parası sıkıntısız idi. Tıpkı kara saçın gibi fazla idi.
	3	Kardeşlerinize, ağabeylerinize, dişi devenin sırtındaki yükü yurda getirdiniz
E-41. Hemçik-Çırgakı Yazıtı	4	Önceki atlarımı koşturdum. Ava giderken bindiğim altı yüz damgalı atım,
	5	Çakıl taşı kadar çok sarı altınlarım, semiz ve koyu renkli tek hörgüçlü develerim, ipekli kumaşlar taşıyan taylarım.
	7	Çok sayıda varlığım, olgunluğa erişmiş at sürülerim! Ne yazık! Avlarda vurduğum yaban hayvanları! Hani, nerede şimdi onlar?
E-42. Bay-Bulun I Yazıtı	11	Ey benim alınları akıtmalı taylarım!
	6	Ben Sugur Şad'ım. Taşı ben yazdım. Ben, sekiz ayaklı malıma mülküm, bakşıma (?) doyamadım.
E-45. Köjeelig-Hovu Yazıtı	2	Beş yaşında babasız kaldım. On dokuz yaşında annesiz...
	3	Kaldım. Çalışıp çabalayıp otuz yaşında öge (bilge) oldum...
	8	Bin kahverengi atım, ne yazık!
E-46. Telee Yazıtı	3	Yurtta samurlarım, tek hörgüçlü develerim, dört bacaklı at sürüm var.
E-55. Tuva G Yazıtı	1	Üç yüz kahverengi atıma doyamadım.
E-144. Novosyolovo Y.	2	Zengin ve varlıklı idim.

Yenisey Yazıtlarında “Dayanışma” ve “Yardımseverlik” Değerlerinin İşlendiği Kısımlar

SBDÖP'nin değerlerinden olan “Dayanışma” değeri Schwartz'ın değerler listesinde “Kişinin yakın olduğu bireylerin iyiliğini gözetmesi ve geliştirmek için uğraşması.” şeklinde tanımlanırken, “Yardımlaşma” değeri ise “Başkalarının refahı için çalışmak.” şeklinde tanımlanmıştır. Yazıtlarda değer tespiti yapmak için oluşturulan ve uzmanlarca uygunlukları onaylanan değer tanımlamalarında ise “Dayanışma” ve “Yardımseverlik” değerleri, “Gerekli dayanışma sağlandığı için hükümdarı gibi halkı da güçlü olan bir devletin içerisinde, akrabalar ve tüm ulus üyeleri birbirlerine karşı yardımsever ve anlayışlı olmalıdırlar.” şeklindeki bir önerme ile tanımlanmıştır.

Yenisey Yazıtlarında dayanışma ve yardımseverlik değerlerini, genellikle Türklerin “bengütaş” dedikleri mezar taşlarının ailecek oluşturulan bir dayanışma grubu ile yazılıp fedakâr bir tavır ile dikilmeleri sürecinden anlamak mümkündür. Eski Türklerde akrabalar veya aile üyelerinin dayanışma ve yardımseverlik anlayışları, ölen kişinin balbalını (mezar taşı) mezarının başına dikip işleri hep birlikte halletmelerinden anlaşılabilir. Bu anlayış günümüzde de Anadolu yörelerinde uygulanan “imece” veya “salma” usulüne benzer bir şekilde veya ölü defnetme törenleri esnasında, mezarın üzerine belli bir dayanışma içerisinde toprak atılması eylemlerine oldukça benzemektedir. Nitekim Köktürk Dönemi yazıtlarında bulunan Kül Tigin anıtının doğu yüzünün dördüncü satırında, kağanın ölümü hakkında “Kendisi öylece ölmüş. Cenaze törenine yas tutucular ve ağıt yakıcılar, doğuda gün doğusundaki Kore yurdundan, Çin, Tibet, İran, Bizans, Kırgız, Üç Kurikan, Otuz Tatar, Kitan ve Tatavı ülkelelerinden bu kadar insan gelerek ağıt yakmış ve yas tutmuş.” şeklinde bir ifade bulunmaktadır. Buradan anlaşılacağı üzere, “yuğ” denilen cenaze törenlerine ve balbal dikme ritüellerine düşman ülkelerden gelen devlet adamlarının dahi iştirak etmesi ve mezar yapılarının kolektif bir dayanışma ve yardımlaşma perspektifinde oluşturulması, Türklerdeki yardımsever kültürün derinliğini açıkça hissettirmektedir.

Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen “Dayanışma” ve “Yardımlaşma” değerlerinin Yenisey Yazıtlarında ifade edilmiş şekilleri Tablo 6’da yer alan kesitlerde görülmektedir:

Tablo 6: “Dayanışma” ve “Yardımlaşma” Değerlerinin İşlendiği Kısımlar

Yazıt	Satır	İlgili kısımlar
E-10. Elegest I Yazıtı	2	Yüz erkek akrabamın güçleri yettiği için yüz kişi ve elli öküz ile bu ebedi taşı diktiler.
E-28. Altın-Köl I Yazıtı	9	Erkeklik kahramanlığım için kardeşim ve ağabeyimin güçleri yettiği için ebedi taşı dikiverdiler.
E-29. Altın-Köl II Yazıtı	3	... Ey ikizim!
	4	Sen kahraman olursan halk da güçlü halk olur. Adım Eren Uluga Erdemliğ Batur’dur.
E-30. Uybat I Yazıtı	2	On kardeşi ve dokuz çocuğu olduğu için,
	3	Çavış Tun Tarkan’ın ebedi taşı dikiverdim.
E-32. Uybat III Yazıtı	3	Düşmandan ... yazıcı ... (bengütaş) bütün halk dikebilir idi.
E-41. Hemçik-Çırkağı Yazıtı	2	Taylarım. Önceleri erkeklik adım olmadığı için yedi eski eşim, dostum taşa yazdırıp diktiler.
E-42. Bay-Bulun I Yazıtı	5	Akrabalarım erleriyle avlanıp, yuğ (cenaze) töreni yaptınız, iyi İş Kem Irmağı’nın kenarına ebedi olarak yerleştim.
E-48. Abakan Yazıtı	1	Yurdun ... güçlü olduğunuz için ... dikiverdik. Kişiler içinde en iyi biz dikeriz.
	9	Yeryüzünde kahramanlığı çok olduğu için ebedi taş dikiverdim. Yedi erkek çocuğu olduğu için ebedi taşı dikebildik.

E-49. Bay-Bulun II Yazıtı	4	Altı birleşik boyum güçlü olduğu için övgü ve erdem taşını buraya diktiler.
E-51. Tuva D Yazıtı	4	Eşim dostum uğrunda (?) altı kişi tarafından dikilmiş balbalım.
E. 161. Devlet Ermitajından Gümüş Kap	1	Unvanlı olun, kardeş olun!

Yenisey Yazıtlarında “Saygı” Değerinin İşlendiği Kısımlar

SBDÖP'nin değerlerinden olan “Saygı” değeri, Schwartz'ın değerler listesinde “İtaatkâr olmak, görgülü, öz disiplin sahibi ve söz dinleyen olmak.” şeklinde tanımlanmıştır. Yazıtlarda değer tespiti yapmak için oluşturulan ve uzmanlarca uygunlukları onaylanan değer tanımlamalarında ise “Saygı” değeri, “Soylu, saygın, kudretli, cesur, savaşçı ve aynı zamanda askerlerin başı olan baba, aile bireylerinin ve tüm halkın saygı duyduğu bir güven kaynağıdır.” şeklindeki bir önerme ile tanımlanmıştır. Yenisey yazıtlarında saygı değerinin yoğun olarak, devlet içerisindeki belli başlı toprak sınırları olan obaların beylerine, “han” adındaki bağlı olunan hükümdarlara ve aynı zamanda ailede önemli bir yere sahip olan baba figürüne karşı gösterildiği belirlenmiştir. Bu bağlamda mezar taşı sahiplerinin ülkenin mevcut durumunun mimarları olan babalarına ve dedelerine “atam”, “yalçın kayam” gibi ifadeler sarf etmelerini, beraberinde babalarını ve atalarını Türklerdeki en kutsal Gök Tanrı imgelerinden olan Güneş'e ve Ay'a benzetmek gibi söz sanatları kullanmalarını bu yüksek saygıya ve hürmete yormak mümkündür.

Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen “Saygı” değerinin Yenisey Yazıtlarında ifade ediliş şekilleri Tablo 7'de yer alan kesitlerde görülmektedir:

Yazıt	Satır	İlgili kısımlar
E-5. Barık I Yazıtı	3	Soylu beyimden, ne yazık ki, ayrıldım.
E-10. Elegest I Yazıtı	4	Ey Hanım ve yurdum! Ne yazık! Ne acı! Sizlere doymadım! Hanım ve yurdumuz, ne acı! Sizlerden ayrıldım!
	6	Ey Urungu Külüg Tok Böğü Terken, babam, bey, kahraman olduğu için birlikte gittim.
	7	Ey avam halkım, çalışın çabalayın. Yurdu, yasaları elden bırakmayın, ne acı! Zavallı yurdum ve hanım!
E-11. Begre Yazıtı	6	Yurduma, hanıma doymadım. Yaşım altmış yedi iken ayrıldım.
E-16. Çaa-Höl IV Yazıtı	3	Kutlu yurduma, başımda beyime doymadım, ne yazık! Dört yaşımda babasız kaldım ...
E-17. Çaa-Höl V Yazıtı	3	Kudretli beyimden ayrıldım, kudretli akrabalarımın ayrıldım.
E-22. Çaa-Höl X Yazıtı	2	Beyime, akrabalarımın doymadım.
E-30. Uybat I Yazıtı	4	Kahramanlığınla Angın ilinde Kara Han'a varıp
	5	Elçi olarak gidip gelmediniz beyimiz.

E-32. Uybat III Yazıtı	10	Kahraman olduğu için Türk kağanının balbalını yurdun her tarafında, dokuz askeri erkek çocuklarıyla sevinip ... ey altı kahraman beylerim!
	15	Dokuz Bey asker ... beyin savaşçısı idim, güvenilir adamı idim.
	17	Yurduma, hanıma doyamadım ... askerime, kardeşime, ağabeyime doyamadım.
E-37. Tuba III Yazıtı	1	Ben Kara Han'a bağlıyım. Adım Ezgene.
	2	Yirmi altı yaşındayım.
	3	Ben öldüm. Ben Türgeş'im. Ben Çang Bey'im. Bu yazıtım.
E-42. Bay-Bulun I Yazıtı	1	Öz yerim kutlu yerim ne yazık! Kutlu yurdum, hanım, güneş ve ay, ne yazık! ... kadar öz yurdumun beyni överim (?)
E-44. Kızıl-Çıraa II Yazıtı	3	Yurdum, hanım, ne yazık! Doyamadım. Güneş'e ve Ay'a, ne yazık! Eyvah!
E-48. Abakan Yazıtı	2	Erdemi olduğu için hanın, Atam Totok adına erişmiş, beyim, ne yazık! Askerin başı, eyvah! Ne acı!
	3	Kırk dokuz yaşında elli dokuz asker öldürmüş. Askerin başı generali öldürdü, bilgem, eyvah!
	4	İç yer geyiği artsın! Atçı Alp Totok artık yok. (?) geyiği. Ne yazık! Yabanda öküz, at artık yok, eyvah!
	5	Doğan turnanız çoğalsın. Yırtıcı kuş avcısı bilge Totok, artık yok. Çoğalsın kahraman Köğşinler (?), oturup kalsın öylece.
	6	Yedi erkek çocuğunuza doyamadınız. Babacığım yiğit bir anlayışla bunu söylemek istediniz. Buraya taşını ebedi kalmak üzere dikiyorum, eyvah!
	7	Ben Tölis Bilge Atam'im. On altı yaşında aldığımız eşimiz doymadı beyciğim.
	E-53. Elegest III Yazıtı	1
E-59. Herbis-Baarı Yazıtı	6	Yurdum ve hanıma, kutlum! Eyvah! Doyamadım!
E-60. Sargal-Aksı Yazıtı	1	Ne yazık! Ne pişmanlık! Doymadım.
	2	Dokuz yaşında Tuğlug Apa'ya bağlandım. Kahramanlığım,
	3	Bilmedim, sıkıntı bu imiş.
E-62. Kanmıldıg-Hovu Yazıtı	1	... yük Çuk Urungu'yum. Yüz kere saygıdeğer (?) babam, ne yazık!
E-71. Podkuninskaya Yazıtı	1	... içinde herkesten beş fazlası olan beyimiz ...
	2	... Türki (?) iyi beyime,
	3	... kara şahin,
	4	... Buyruk Alp Sangun
	5	... Bilge Alp, ne yazık! Bey.
	6	... doymadı, ne yazık!
	7	... doyamadım.
E-96. Hemçik-Bom II Yazıtı	3	İyi ... doyamadım, büyüğüme, beyime doyamadım.
E-98. Uybat VI Yazıtı	1	Askerin büyük sıkıntısıyla kazandınız, doyamadınız, soylu ve kudretli bey.
	2	Ne sıkıntı! Ayrıldınız, ne acı! Kırk askeri babasız bıraktınız.
	3	Orhon yurdunu aldığımızda vahşi domuz gibi idiniz. Beyiniz Tirig idi. Ne yazık!
	4	(?) Bars Tirig adlı beyimin yaşı ve kahramanlığım, ne yazık!
E-109. Uyük-Oorzak II Yazıtı	4	Erkeklik kahramanlığımı onaylamadılar. Çocuklarıma imkân bulamadım (?) ve hükümdar (?) babamın kahramanlığına doyamadım elbette.

E-147. Yeerbek I Yazıtı	4	Mavi gökte, yazık! Güneş ve ay imiş, yağız yerde ne yazık! Yurdun hanı imiş, doyamadım, eyvah! Ne yazık!
	5	Halkıma, insanlarıma doyamadım, eyvah! Ne yazık! Büyüğüme, küçüğüme doyamadım, eyvah! Ne yazık!
E-149. Yeerbek II Yazıtı	4	Yağız yerde yurdum, hanım, ne yazık! Eyvah!
E-164. Adrianov Koleksiyonundan Bir Yazıt	1	Sıkıntı ebedidir. Yalçın (sarp) kayam ve babam olduğu için ben yurda ve ırmağa varıp her şeyi, Güneş ve Ay'ı görerek yaşamaya devam ediyorum.
	2	Sarp ... Ey yalçın kayam; babam, dağım, kutlum, yalçın kayam! Azizim, âmin!

Yenisey Yazıtlarında “Duyarlılık”, “Sorumluluk” ve “Vatanseverlik” Değerlerinin İşlendiği Kısımlar

SBDÖP'nin değerlerinden olan “Duyarlılık” değeri; Schwartz'ın değerler listesinde “İyilikseverlik” başlığı altında “Sadık Olmak”, “Bağlılık Duygusu” ve “Gerçek Dostluk” şeklindeki alt değerler ile ele alınarak, “Ait olduğu topluluğa karşı vefakâr olmak.” ve “Başkalarını dikkate alarak hislere yön verme.” şeklinde tanımlanmıştır. SBDÖP'nin değerlerinden olan “Sorumluluk” değeri, “Güvenilirlik ve mükellef olunan işlerin yerine getirilmesi.” ve “Yapılan iyiliklere karşı borçlu kalmaktan kaçınma.” şeklinde tanımlanmıştır. SBDÖP'nin değerlerinden olan “Vatanseverlik” değeri, Schwartz'ın değerler listesinde “Geleneksellik” başlığı altında “Kültürel ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık.”, “Geçmişten kalan kültür öğelerini korumak ve yaşatmak.” ve “Düşman unsurlara karşı ulusun korunması.” şeklindeki cümlelerle tanımlanmıştır. Yazıtlarda değer tespiti yapmak için oluşturulan ve uzmanlarca uygunluk durumları belirlenen değer tanımlamalarında ise “Duyarlılık”, “Sorumluluk” ve “Vatanseverlik” değerleri, “Kutsal vatan toprağına ve üzerinde yaşayan halka karşı sorumlu ve duyarlı olmak, zorlu düşman ile savaşarak yurdu cesaretle savunup vatansever olmayı gerektirir.” şeklindeki bir önerme ile tanımlanmıştır.

Yenisey Yazıtlarında duyarlılık, sorumluluk ve vatanseverlik değerleri benzer konular üzerinden işlenmiştir. Bu nedenle çözümlene esnasında bahsi geçen üç değer aynı başlık altında toplanmaları uygun görülmüştür. Nitekim yazıtlarda Türk yurdunun üstün kahramanlıklar ile savunulması, yurda asker olarak savaşılması; başta hükümdarlar ile toplum üyelerinin Türk ulusuna duydukları derin bağlılık, sadakat, özlem ve koruma güdüsüne yönelik ibareler girift bir halde bulunmaktadır. Bunun yanında Kağanların millete karşı yoğun bir hassasiyete ve duyarlılığa sahip olmalarını da işaret eden ibarelere de yazıtlarda yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen “Duyarlılık”, “Sorumluluk” ve “Vatanseverlik” değerlerinin Yenisey Yazıtlarında ifade edilmiş şekilleri Tablo 8’de yer alan kesitlerde görülmektedir:

Tablo 8: “Duyarlılık”, “Sorumluluk” ve “Vatanseverlik” Değerlerinin İşlendiği Kısımlar		
Yazıt	Satır	İlgili kısımlar
E-1. Uyük-Tarлак Yazıtı	1	Kutlu yurdum, eyvah! Eşim, çocuklarım, halkım, ne yazık! Altmış yaşımda...
E-2. Uyük-Arjan Yazıtı	2	Yurdumu düzene soktum.
E-3. Uyük-Turan Yazıtı	2	Altınla süslü okluğu belime bağladım. Kutlu yurduma doyamadım, ne yazık! Eyvah!
	3	Ben Öçin Külüg Tirig'im. Kutlu yurdumda güçlü, kuvvetliyim.
	5	Kutlu yurdumda kazancım, çocuklarım ve altı bin atım.
E-5. Barık I Yazıtı	2	Adım Öz Yegen Alp Turan'dır. Altı boylu halktan, on üç yurdumdan, hanımdan ayırdım.
E-7. Barık III Yazıtı	3	Gökteki güneşe ve yeryüzündeki yurduma doyamadım.
	4	Ey Hanım ve yurdum! Ne yazık! Ne acı! Sizlere doyamadım! Hanım ve yurdumuz, ne acı! Sizlerden ayırdım!
	7	Ey avam halkım, çalışın çabalayın. Yurdu, yasaları elden bırakmayın, ne acı! Zavallı yurdum ve hanım!
E-10. Elegest I Yazıtı	8	Yurdum uğrunda asker olup adam öldürmediğim yok. Çivilig'de bir saldırdı sekiz adamı öldürdüm.
	9	Yurdum uğruna çekip gideyim, ayrılalım. Ölümüm pars (?) yılında idi. Tek başıma kalayım.
	12	Akrabalarımдан, yakınlarımdan ayırdım, ne acı! Avam halkımdan ayırdım, ne acı!
E-11. Begre Yazıtı	3	... Soylu ve avam halkımdan ayırdım.
	5	Halkımdan, akrabalarımдан ayırdım, onlara doyamadım.
	9	On beş yaşımda Çin hanına gittim. Erkeklik kahramanlığımı elde etmek için sıkıntıyla altın, gümüş, tek hörgüçlü deve, yurda adam kazandırdım.
E-13. Çaa-Höl I Yazıtı	10	Yedi kurt öldürdüm, pars ve Sibiryaya leoparı öldüremedim.
	1	Kutlu, aziz yurduma bağlandım, bilge anneme bağlandım, akrabalarımaya bağlandım, erkeklik kahramanlığım.
	3	Erkeklik kahramanlığım için yurduma bağlandım. Kutlu yurdumdan ve iyi akrabalarımдан ayırdım.
E-14. Çaa-Höl II Yazıtı	4	Babam için Bilge Çigşi hanıma bağlandım, halkımdan ayırdım, ne yazık!
	3	Kutlu yurduma ulaştım, ne yazık, doyamadım.
	3	Kutlu yurduma, başımda beyime doyamadım, ne yazık! Dört yaşında babasız kaldım ...
E-16. Çaa-Höl IV Yazıtı	2	Avam halkım, ne acı! Ne yazık!
	3	Yurdum, ne yazık! Sizlerden ayırdım.
	1	Otuz dokuz yaşımda yurdum için,
E-19. Çaa-Höl VII Yazıtı	2	... erkeklik kahramanlığım ve yurdum için,
	3	... öldüm.
	4	... Ben İsig Inal'im. Yurduma ...
E-23. Çaa-Höl XI Yazıtı	3	Yurdum, hanım, ne acı! Sizlerden ayırdım. Altın okluğumdan ayırdım.
	4	Otuz beş asker öldürdüm.

E-26. Oçurı Yazıtı	4	... Yurdunuz için kazandınız. Vadi ve obalar, ne acı! Ne yazık!
	5	On yedi kahramanlığı vardı. Yasında kahramanlığı da öldü.
	8	... Düşmana hücum etmiş askerlerin sayısı yedi bin erkek idi.
	9	... Yüz askerin yüzü, bin askerin benzi, beylik kaşı gibiydi ...
E-27. Oya Yazıtı	5	Yurduma doymadım. Zavallı yurdum ...
	6	Güçlü düşmanın otuz askerini öldürdüm.
E-28. Altın-Köl I Yazıtı	7	Birleşik boylarımdan, halkımdan ayrıldım.
	1	Annem, on ay karnında taşıdı ve doğurdu. Yurduma kahramanlık için yurdumdan ayrıldım.
	2	Yurdum, pişmanlığın (ne pişmanlık), güçlü düşmandan geri dönmeden saldıırken öldüm, ne acı!
	8	Dört kardeş idik. Bizi güçlü Tanrı ayırdı, ne yazık! Askerlerimi özledim.
E-29. Altın-Köl II Yazıtı	2	Yurdumun dört bir tarafını dolaştım. Kahramanlığım için, Inançu Alp
	3	Kahramanlığı bulduğunda, halkı onu esirgeyemedi, ne acı! Ey ikizim!
	4	Kahraman olursan halk da güçlü olur. Adım Eren Uluga Erdemlig Batur'dur.
	5	Obadaki akrabalarımı ve eşimden ayrılıverdim. Çocuklarıma ve halkıma doymadım.
	6	Otuz sekiz yaşımda,
	7	Erkeklik kahramanlığım için Tibet hanına elçi olarak gittim ancak geri dönmedim.
E-30. Uybat I Yazıtı	8	Erkeklik kahramanlığı olursa öyle imiş, ne acı! Altın tabuta girdim.
	1	Kahramanlık için doğuvermiş.
	4	Kahramanlığınla Angın ilinde Kara Han'a varıp
E-32. Uybat III Yazıtı	5	Elçi olarak gidip gelmediniz beyimiz.
	1	Erkeklik kahramanlığı için, ne acı! Göğe yükseldi. Kulu, yiğitliği tutsa, güçlü sevgili ağabeyim için.
	6	Avam halkıma, kendi çocuklarıma doymadım,
	7	Tarkan ve generaller doymadı halkına,
	8	El Çor ülkesine ... kahraman olduğu için göğe yükseldi.
	10	Kahraman olduğu için Türk kağanının balbalını yurdun her tarafında, dokuz askeri erkek çocuklarıyla sevinip ... ey altı kahraman beylerim!
	11	Bey ile birlikte dokuz kez dolaştım. Atını, askerini,
	12	Otuz askere baş olarak askeri valiye gittim.
E-33. Uybat IV Yazıtı	15	Dokuz Bey asker ... beyin savaşçısı idim, güvenilir adamı idim.
	17	Yurduma, hanıma doymadım ... askerime, kardeşime, ağabeyime doymadım.
E-39. Kara-Yüs I Yazıtı	2	Oğuz kahramanıyla,
	3	Ebedi idi.
E-42. Bay-Bulun I Yazıtı	6	Öylece iştirip zengin ceddim yurda yararlı işler yaptı, yurdu öylece düzenledi. Bizzat baş kahramanlar.
	1	Öz yerim kutlu yerim ne yazık! Kutlu yurdum, hanım, güneş ve ay, ne yazık! ... kadar öz yurdumun beyini överim (?)
	2	Yüz erkek akrabam ne yazık! Bin askerim, halkım, ne yazık!
	3	Yetmiş yaşında öldüm. Yetmiş asker öldürdüm. Bin at sürüsü ...
E-42. Bay-Bulun I Yazıtı	4	Üç siperi artırdım, ne yazık ki ayrıldım. Sizlere doymadım, ayrılmadım, Ay ve Güneş ...
	7	Kahramanlık için Inal Han'ın huzuruna çıktım, ne yazık! Pişmanlığımı kahramanlığımın başı için öldürdüm.

E-43. Kızıl-Çıraa I Yazıtı	1	Ey halkım! Çocuklarım! Eşim!
	3	Erkeklik kahramanlığım için orduyu bozguna uğratarak ... Çor'dan ayrıldım.
	4	Kulum Alp için bir askeri ok ile mızrakladım.
E-44. Kızıl-Çıraa II Yazıtı	2	Güçlü düşmana karşı savaşıyım. Hızlı koşan yaban hayvanına karşı yığdım. Kutlu yurduma karşı yararım şudur: Dokuz asker öldürdüm.
	3	Yurdum, hanım, ne yazık! Doymadım. Güneş'e ve Ay'a, ne yazık! Eyvah!
	4	Akrabalarım, akınlarımdan, eyvah! Ayrıldım. Ne yazık! Yüz Kümül halkım eyvah! Onlardan ayrıldım.
E-45. Köjce-İlig-Hovu Yazıtı	4	Kırk yıl yurdu savundum, halkıma baş oldum. Dış düşmanlarla savaştım, yurt sahibi yaptım.
	6	Küresi Yam'da yurdum, ne yazık! Yerim, suyum ne yazık! Obadaki eşim dul kaldı, eyvah! Ne yazık!
	7	Yakınlarım, akrabalarım, ne yazık! Çocuklarım, ne yazık! Soylu halkım, avam halkım, ne yazık! Yüz elli askerim, ne yazık!
	9	Yurdum, yazık! Elbette. Yüz Kümül halkım yazık! ... az Kümül askeri çoğaldı.
E-46. Telee Yazıtı	10	Sefil ve perişan Kümül halkımı büyüttüm. Yazık ki onlara doymadım.
	1	Yurdum, ne yazık! Obadaki eşim, ne yazık!
E-48. Abakan Yazıtı	2	Ben Ergene Totok. Erkeklik Kahramanlığı için yurduma bağlandım.
	8	Erdem sahibi yurduma doymadım...
E-49. Bay-Bulun II Yazıtı	1	Ne yazık! Yüz akrabamdan ve altı birleşik boyumdan, ne yazık! Ayrıldım
	2	Erkeklik adım Ak Baş Atık Inal Öge'dir. Yetmiş yaşında,
	3	Erkeklik kahramanlığım için kırk iki savaş yaptım. Düşmandan otuz askeri öldürdüm.
E-51. Tuva D Yazıtı	2	Yurdumdan, hanımdan ayrıldım, ne yazık! Erkeklik kahramanlığımı dokuz kez elde etmeye imkân bulamadım, yurduma ne yazık!
E-53. Elegest III Yazıtı	1	Ben Bey Tarkan Öge Tirig'im. Zavallı yurduma ve hanıma doymadım.
	2	Yurdumu beş kez dolaştım erkeklik kahramanlığım için.
E-59. Herbis-Barı Yazıtı	4	Yirmi yedi yaşında yurdum için Dokuz Tatarlar ile mücadele ettim.
	5	Yurdumun askeri için üç yararlı şey (?) engel ...
	6	Yurdum ve hanıma, kutlum! Eyvah! Doymadım!
E-61. Suglug-Adır-Aksı Yazıtı	1	Yurdum, hanım, ne yazık!
	15	... yiğitlik ve kahramanlık ...
	16	... akrabalarım için,
	17	Yalnız yürüyüp dokuz prensi (?)
E-68. El-Bajı Yazıtı;	18	Dağdaki kara ayıların ellisini yakaladım.
	19	Erkeklik kahramanlığım, sadık olandaki (?)
	20	Yalnız başıma yüz askeri ...
	21	Elli kişilik orduyu yalnız ...
	28	Ne yazık! Elli ... ne yazık! ... yüz ... halkımdan, akrabalarımдан ayrıldım.
E-70. Elegest IV Yazıtı	1	Ben Külüg Çiğşi Urungu Çiğşi'yim. Yurduma doymadım.
	3	Erkeklik kahramanlığımı elde edemedim. Dokuz ...
	5	Yirmi yaşında yurdum (?) ...
E-73. İyme I Yazıtı	7	Kutlu yurduma, erkeklik kahramanlığım için Uygur kağanından geri geldim.
E-96. Hem-çik-Bom II Yazıtı	1	... askerime doymadım. Sekiz yaşında ... malım mülküm ...
	2	On yedi yaşında ordu sefer ettim. Yurdum ve evim barkım için.

E-100. Ba- yan-Kol Yazıtı	2	Yurdum, altı (?) ne yazık! Ne pişmanlık! Doyamadım.
	3	Mugur'u canımla kazandım, orada babam (?) ne yazık! Kazandım, kendini alıp başka yere yerleştirmedim.
E-108. Uyük-O- orzak I Yazıtı	1	Erkeklik kahramanlığımın eksigi yok idi. Yurdum, hanım ... elli askerim yok ... eşime, yaşıma, ne yazık!
	2	Yurdum için kazancım, kahramanlığım şudur ki, ben on beş asker öldürdüğüm...
E-110. Uyük-O- orzak III Yazıtı	3	Erkeklik kahramanlığım, boyum (?), çocuklarım, yurdum, ne yazık!
E-120. Tuğutüp I Yazıtı	1	... erkeklik adıma, askerime, eşime doyamadım, ne yazık! Yalnız ölmüş asker (?) düşman ...
E-147. Yeerbek I Yazıtı	1	On yedi yaşında kutlu yurdumdan ayrıldım, doyamadım, eyvah! Ne yazık!
	3	Çocukluk adım Yerlig Çor'dur. Kutlu yurdumda dolaşıp durmuşum. Tölis Alp Tarkan adıma doyamadım.
	5	Halkıma, insanlarıma doyamadım, eyvah! Ne yazık...
E-152. Şaçın III Yazıtı	3	Yerimden suyumdan, yurdumdan ayrıldım, ne yazık!
	4	Halkımdan ayrıldım, ne yazık!

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerler; adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverliktir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Araştırma sonucunda, Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla öğrenciye kazandırılmaya çalışılan –*adalet, aile birliğine önem verme, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik*– on sekiz değerden on tanesine doğrudan veya dolaylı şekilde Yenisey Yazıtlarında yer verildiği görülmüştür. Yazıtlarda *bağımsızlık, barış, bilimsellik, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük ve tasarruf* değerlerine, değer tanımlamaları ile bağdaşık olmamalarından dolayı doğrudan rastlanılmamıştır. Öğretim programında yer alan değerlerin on tanesi ile ilişkilendirilebilmesi hasebiyle Yenisey Yazıtlarının Sosyal Bilgiler eğitiminde değer eğitimi, kültürel miras gibi konularda kayda değer düzeyde kullanıma potansiyelinin olduğu tespit edilmiştir. Kardeş'in (2015) ve Ustaoglu Çelik'in (2016) çalışmasında da 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki değerlerin (20 değer 15 tanesi 2018 SBDÖP'de de yer almaktadır.) büyük çoğunluğunun Orhun Yazıtları ile öğrencilere kazandırılmasının mümkün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İçerdiği değerler bağlamında benzerlik arz eden bu iki köklü eser, yazıtların Sosyal Bilgiler dersi bünyesindeki değer aktarımında ne denli önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, Yenisey Yazıtlarında “*aile birliğine önem verme*” ve “*sevgi*” değerleri kapsamında, özellikle kağanların “Konçuy” şeklinde hitap ettikleri eş-

lerine ve çocuklarına olan derin sevgileri ve sıkı aile bağlarının cümlelere olan yansımaları, 69 yazılı taşın neredeyse tamamında bulunması ve yazıt hacminin yarısından fazlasını kapsaması dolayısıyla oldukça öne çıkmaktadır. Bilhassa kadına yönelik derin sevgi ve çocuklara verilen değer yanında, anne ve babadan özlem ve saygı ile bahsedilmesi, ağabeylerden, kayınlardan ve kayınbiraderlerden büyük bir sevgi bağlılığıyla söz edilmesi, eski Türklerde aile ve akrabalık ilişkilerinin önemini ortaya koymaktadır. Nitekim Köksel (2011) de, Moğolistan'daki büyük kağanlık yazıtları çerçevesinde, dönemin Türk toplumunda kadın unsurunun konumunu saptamaya yönelik yaptığı çalışmada; yazıtlarda aile bağlarının mühim görüldüğünü, aile mensupları arasında kuvvetli bir bağ olduğunu, kararların aile içinde gerçekleşen bir fikir alışverişi sonucunda alındığını ortaya koymuştur. Devamında ise aile içinde çekişmelere rastlanmadığını, birlik ve beraberlik olduğunu, mağlubiyet gibi durumlarda kız kardeşlerin ve gelinlerin cariye olarak kullanılmalarından dolayı üzüntü ve endişe duyulduğunu belirtmiştir. Bunlara ek olarak “saygı” değeri ile ilgili ifadeler de yazıtlarda yer verilmiştir. Önemli kişilerin adlarına mezar taşı dikilmesi zaten başlı başına bir saygı göstergesi durumundadır. Taşlarda bilhassa hükümdarlara ve babalara, kendilerini Güneş’e ve Ay’a benzetmek suretiyle son derece saygı duyulduğu görülmektedir. Yazıtlarda geçen büyük saygı ifadeleri, yalnızca yaşayanlara değil ölenlere (atalara) de yönelik olması yönüyle dikkat çekmektedir. Nitekim Mandaloğlu (2012) da “Ölülerini belirli toplantı ve törenler düzenleyerek defneden Türklerde ölümlere saygı duyulduğu” hususuna vurgu yapmaktadır.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ve Yenisey Yazıtları içerisinde çokça görülen diğer değerler “dayanışma” ve “yardımseverlik”tir. Bu değerleri genellikle Türk ulusu mensuplarının gerek aile bireylerine gerekse devlet içerisindeki halka gösterdikleri türlü fedakarlıklardan görülmektedir. Yukarıda bulunan dayanışma ve yardımseverlik başlığındaki yazıt kesitlerinde görüldüğü gibi, ölen bir Türk'ün mezar taşının dikilmesi ve bu mezar taşlarının günümüzdeki mezar taşlarından kat be kat büyük olmalarından dolayı, dikilmesi esnasında eylemin büyük bir efor istemesi nedeniyle birkaç kişilik dayanışma ve yardımlaşma gruplarıyla topyekûn imar edilmesi, eski Türklerdeki bu iki değer önemi göstermektedir. Ayrıyeten, dikilen mezar taşlarının üzerine paragraflarca yazılar yazmak -dönemin şartları göz önünde bulundurulursa- kolay olmadığı için yine bir dayanışma grubunun oluşturulmuş olması, bu iki Sosyal Bilgiler değerinin öğrencilere kazandırılma esnasında, yazıtlarda okunan ya-

şanmışlıkları ve Türk adetlerini örneklendirmenin değerler eğitimi sürecinde yararlı olabileceğini göstermektedir.

Yenisey Yazıtlarında yapılan inceleme ve analiz sonucunda, bulunma çoklukları dolayısıyla oldukça dikkat çeken diğer değer unsurları, yazıtlarda olabildiğince iç içe geçmiş olan “duyarlılık”, “sorumluluk” ve “vatanseverlik”tir. Yazıtların sahiplerinin yazıtlarda sık sık halkına doyamamalarından ve onları yeterince korumaya imkanlarının olmamalarından bahsetmeleri, Türk ulusunun her vatandaşının ve özellikle kağanların halkları üzerindeki duyarlılık duygularını açık bir şekilde yansıtmaktadır. Keza oba beylerinin ve diğer Türk ulusu mensuplarının, aile üyeleri, akrabaları veya halkları için savaştıklarını ve onların güvenlikleri uğruna, düşmanları öldürmek gibi mükellef oldukları çeşitli sorumlulukları yerine getirmiş olduklarını gururla yazıtlarında bulundurmaları, eski Türklerde sorumluluk değerinin de yadsınamaz derecede bir önem arz ettiğini göstermektedir. Aynı şekilde, yazıtların tamamına yakınında mütemadiyen gördüğümüz “Yurdum!” nidası ve ona ithaf edilen sevgi, eski Türklerin tıpkı günümüz Türkleri gibi vatan olarak benimsedikleri toprak parçalarına verdikleri devasa değer en kısa ve öz göstergesidir. Yurda verilen kutsal değer, yurt uğruna girilen çetin savaşlarda, uzun ve zorlu göçlerde, acı ayrılıklarda ve benlikten dahi feragat etme eylemlerinde sıkça karşımıza çıkmaktadır.

Türklerin Sibiry'a'daki yaşamına dair en önemli kaynak niteliği barındıran Yenisey Yazıtları, Köktürk Kağanlığı yazıtlarına göre daha küçük hacimde olmasına rağmen, tarihi olaylara, kültür ve değer unsurlarına işaret etmesi hasebiyle birçok işleve sahiptir. Türk ulusunun günümüzde de korumayı devam ettirdiği belli başlı ulusal ve evrensel değerleri içerisinde konu edinmesi ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki değerler ile örtüşmesi, bu yazıtların Sosyal Bilgiler dersindeki değer aktarımında önemli bir fonksiyona sahip olduğunu göstermektedir. Yüzlerce yıl önce yazılmış olan ve on sekizinci yüzyıldan itibaren keşfedilen Yenisey Yazıtlarından, sadeliğini ve güncelliğini koruması da dikkate alınarak Sosyal Bilgiler dersi kapsamında, çeşitli ders materyallerinde bulundurulmak suretiyle faydalanılması, bilhassa ulusal ve ardından evrensel değerleri benimsemiş bir Türk nesli için muhakkak ki elzemdir.

Araştırmadan ulaşılan sonuçlara dayanarak Sosyal Bilgiler öğretiminde Türk kültürünün köklü örneklerine de yer verilerek çeşitlilik kazandırılabilmesi düşünülmektedir. Bunun yanında 2018 SBDÖP'de öğrencilere kazandırılmak istenen değerlere dayalı olarak oluşturulacak etkinliklerde, örnek metinler olarak Yenisey Yazıtları gibi metinlerin günümüz Türkçesine uyarlanmış ifadelerine

yer verilebilir. Türkçe, Tarih, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi değer aktarımı yönü kuvvetli olan diğer derslerde de Yenisey Yazıtları ve benzer mahiyetteki eserlerden faydalanılabilir. Ayrıca bu çalışmada, Yenisey Yazıtları değerler eğitimi kapsamında ele alınmış olduğundan dolayı, yazıtlardaki içeriğin değerler eğitimi dışında, diğer derslerdeki konu ve kazanımlarla örtüşme düzeyine yönelik çalışmalar da yapılabilir.

Kaynakça

- Aktepe, V. ve Yalçinkaya, E. (2016). Okul ortamında değerler eğitiminin öğrenci görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 113-131.
- Albayrak, F. (2017). *Köktürk ve Uygur Dönemi eserlerindeki değerler ve bu değerlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Aydın, E. (2011a). Yenisey Yazıtlarıyla ilgili genel sorunlar üzerine notlar. 3. *Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu Bildiri Kitabı* c. 1, (s. 89-95) içinde. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Aydın, E. (2011b). Yenisey Yazıtları nasıl tarihlendirilebilir? *TSt* 7(2), 161-168.
- Aydın, E. (2016). Yenisey Yazıtlarında geçen unvanlar ve unvan niteleyicileri. *TDAYB* 59(2), 5-26.
- Aydın, E. (2019). *Sibirya'da Türk izleri Yenisey Yazıtları*. İstanbul: Kronik Kitap.
- Berkant, H. G., Efendioğlu, A., ve Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 427-440.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (2008). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ergin, M. (2009). *Orhun Abideleri* (42. baskı), İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kardaş, M. N. (2015). Orhun Abidelerinin Türkçe öğretiminde değer aktarımı bakımından önemi III: Bilge Kağan Abidesi. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 55-70.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Kormuşin, İ. (1997). *Yenisey: Eski Türk mezar yazıtları*. Moskova: Nauka Yayınları.
- Köksel, B. (2011). Orhon yazıtlarında kadın. *E-Journal of New World Sciences*, 6(2), 331-341.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değerler yönelimi ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Mandaloğlu, M. (2012). İslamiyet'ten önce Türklerde toplantı ve törenler. *TSA*, 16(2), 211-232.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. A. Gümüş ve M.S. Durgun (Çev.), Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Orkun, H. N. (1994). *Eski Türk Yazıtları*. İstanbul: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. D. Bayrak ve diğerleri (Çev.), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Serin, S. (2012). *Kızıl Tuva Müzesi Yenisey Yazıtları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sertkaya, O. F. (2011). E 2-Uyuk-Arjan (Tuva) Yazıtı. *TSt*, 6(1), 25-33.
- Sertkaya, O. F. (2013) *Runik metinlerin envanter problemi ve Moğolistan'daki runik yazıtların envanteri nasıl yapılmalı? Makaleler-2 (Seçme Araştırma ve İncelemeler)*. İstanbul: Çantay.
- Şirin User, H. (2009a). *Köktürk ve Ötüken Uygur Kağanlığı Yazıtları, söz varlığı incelemesi*. Konya: Kömen Yayınları.
- Şirin User, H. (2009b). Runik harfli Türk Yazıtlarında ağız (diyalektoloji) öğeleri. *Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 16-17, 255-269
- Şirin User, H. (2011). Runik Türk yazıtları çerçevesinde katun ve konçuy. *Ötüken'den İstanbul'a Türkçenin 1290. Yılı (720-2010) Sempozyumu Bildiriler* (s. 281-294) içinde. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi.
- Tay, B., Durmaz, F. Z., ve Şanal, M. (2013). Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 67-93.
- Tekin, T. (1995). Elegest (Körtle Han) Yazıtı. *Türk Dili Araştırmaları Dergisi*, 5, 19-32.
- Tuna, O. N. (1957). Bazı imla gelenekleri. *Türk Dili AYB*, 41-81.
- Ustaoğlu Çelik, A. (2016). Orhun Yazıtlarının sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler çerçevesinde incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 55, 47-61.

- Ünlü, İ. ve Kaşkaya, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2656-2679.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı), Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, Y. ve Çalışkan, H. (2017). 2005 ile 2017 Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarındaki değerlere ve değerler eğitime ilişkin öğretmen görüşleri, *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 1(1), 7-23.

Extended Abstract

The Examination of the Yenisei Inscriptions within the Scope of the Values Taught in Social Studies Course Curriculum

Aygün YILDIZ, Master Degree Student.

Trabzon University, Fatih Faculty of Education, Trabzon/Turkey.

aygunyildiz@outlook.com

<https://orcid.org/0000-0003-1942-9424>

Kerem ÇOLAK, Corresponding Author, Assistant Professor.

Trabzon University, Fatih Faculty of Education, Trabzon/Turkey.

kcolak81@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1176-5047>

Article Type: Research Article

<https://doi.org/10.34234/ded.698299>

Received Date: 03.03.2020

Accepted Date: 15.11.2020

Published Date: 25.12.2020

Introduction

When literature review conducted in social studies and values education, no direct study on Yenisey Inscriptions was found. However, it was observed that studies related to the inscriptions (Kardaş, 2015; Ustaoglu Çelik, 2016) were carried out, However, these studies which can be found on social studies journals, mostly dealt with Orkhon Inscriptions and some values found in the Orkhon Inscriptions are mentioned with a few examples without going into details

Yenisei Inscriptions are one of the sources that can be used to carry out values education in schools, as it touches the elements of value that are still valid for the Turkish nation and they represent a treasure of wisdom for the society. Therefore, addressing Yenisei Inscriptions, which are the product of the thousands of years of Turkish culture, in the context of the values aimed at students in 2018 SSCC, will also shed light on the potential of using activities within social studies courses at the point of cultural transfer. Furthermore, it will serve as an example that inscription-style works can be used not only in the field of social studies education but also in other fields. In this context, the aim of the research is to analyze the Yenisei Inscriptions based on the values set in the 2018 Social Studies Course Curriculum. For this purpose, answers to the following research questions were sought:

1. Are there any values in Yenisei Inscriptions that 2018 SSCC aims at students?
2. What is the relationship between social studies course and Yenisei Inscriptions in terms of value content?

Method

In this study, in which qualitative research methodology was adopted, texts written in runic letters and their interpreted versions in Yenisei Inscriptions were examined within the scope of the “document review” method.

Data Collection Tool

Yenisei Inscriptions Analysis Form, which was developed to examine the data sources, was used. This form is a data collection tool consisting of “Inscription/line”, “SSCC value it contains”, “value definition”, “Original text sample” and “equivalent of original text in today’s Turkish” titles.

Yenisei Inscriptions Expert Evaluation Form, the main template of which was prepared by Albayrak (2017) for the evaluation of a given value in different works; developed and adapted by us in accordance with the subject, and then was sent to three academicians, two in Turkish inscriptions and one in social studies and values education fields. The experts were asked to evaluate the suitability of the value definitions as well as the analysis made within the scope of the study. While creating value definitions, different Turkish dictionaries, values list and the version adapted to Turkish (Kuşdil and Kağıtçıbaşı, 2000) from Schwartz (1992), which reveal universal classification of values have been used and the meaning of the expressions in the inscriptions have been handled within this context.

Data Analysis

The research, Orkun's (1994) "Old Turkish Inscriptions" and Aydın's "Turkish Traces in Siberia: Yenisei Inscriptions" were used as the main documents to collect the data. Within the scope of the analysis made through these sources, the list of values in the 2018 Social Studies Course Curriculum prepared by the MoNE was used and during the determination of the value elements in the inscriptions, these values were not digressed.

In this study, descriptive analysis method was preferred for analyzing the data obtained from the research, before the data analysis, the definitions of the 2018 SSCC values were made, then Yenisei Inscriptions were scanned from the texts reached and the expressions related to the values were determined and placed under related value(s) heading. Later, the expressions in the texts were taken into consideration together then they were listed and interpreted.

Findings

When the findings of the study are examined, 10 of 18 values in the list of values in the 2018 Social Studies Course Curriculum (SSCC) are found to be processed in the inscriptions -especially some of are heavily used- and 8 values (independence, peace, scientificity, honesty, aesthetics, equality, freedom, saving) are indirectly. Frequency of processing of SSCC values in Yenisei Inscriptions is presented in Chart 1. Before analyzing the data, the mentioned eight values were excluded because they did not comply with value definitions made to create criteria.

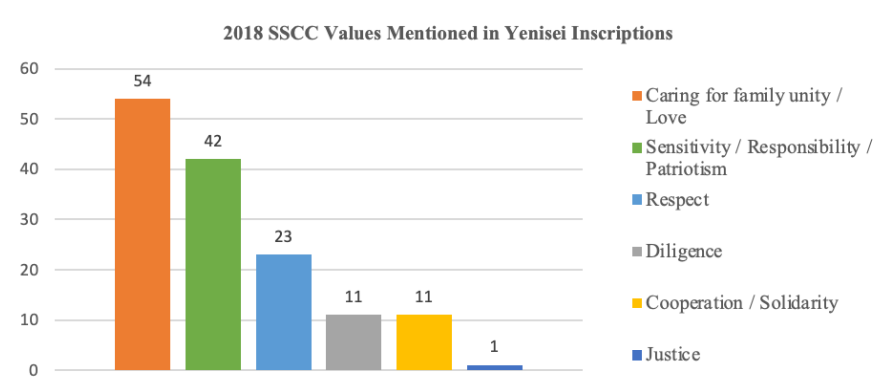


Chart 1. 2018 SSCC Values and their Processing Frequencies in Yenisei Inscriptions

As can be seen in the chart, a total of 142 value elements were identified in Yenisei Inscriptions referring to 10 of the values in SSCC. It has been observed that the values with the highest frequencies in Yenisei Inscriptions are; “Caring for family unity” and “Love” values. The mention of these values in almost every inscription in Yenisei Inscriptions and mentioning the missing family members, reveals the importance of family love in Turkish culture. Another value with the highest frequency is “Sensitivity”, “Responsibility”, “Patriotism”. The inscriptions contain the statements of the people who left behind and those who will live in the future. In these statements they talk about the value of the lands they hold as a homeland, they need to be sensitive to the country and its inhabitants, and that living on this land depends on the fulfilment of responsibilities. After these values, Respect, Diligence, Cooperation/Solidarity and Justice values are followed

Discussion, Conclusion and Suggestions

At the end of the research, it was seen that ten out of eighteen values (*importance of justice, family unity, diligence, solidarity, sensitivity, respect, love, responsibility, patriotism and benevolence*) that are aimed to be transferred to the student with the SSCC (MoNE, 2018) were included directly or indirectly in Yenisei Inscriptions. *Independence, peace, scientificity, honesty, aesthetics, equality, freedom and saving* values are not found directly in inscriptions because they are not compatible with value definitions that used in the study. In Kardaş (2015) and Ustaoglu Çelik (2016) study, it was concluded that vast majority of the values in 2005 Social Studies Curriculum (15 of 20 values are also included in 2018 SSCC) can be transferred to students with Orkhun Inscriptions. These two-deep-rooted works, which are similar in terms of the values they contain, show the importance the inscriptions have in terms of value transfer within social studies course.

In the frame of this study, “*caring for family unity*” and “*love*” values in the Yenisei Inscriptions, besides reflecting deep love for women and the value given to the children, the mother and father are mentioned with words connoting longing and respect, and brother-in-laws also mentioned with great affection reveals the importance of family and kinship relations in older Turks. Hence, Köksel (2011), in his study on determining the position of the female element in the Turkish society of the period within the framework of the great khan inscriptions in Mongolia, revealed that family ties were considered important, there

was a strong bond between family members, and that decisions were taken as a result of an exchange of ideas within the family.

Other values that are seen in Yenisei Inscriptions are “*solidarity*” and “*benevolence*”. These values are generally seen from the sacrifices that Turks show both to their family members and to the society members within the state. Because of the action demanded great effort during the erection of a deceased Turk’s gravestone, it was constructed with solidarity and benevolence, groups of people clearly shows the great importance of these two values in the old Turks. Indeed, Mandaloğlu’s (2012) “*It is observed that the dead are respected in the Turks who have buried their bodies by organizing certain meetings and ceremonies.*” statement shows that during the acquisition of these two values, students can emulate these experiences and Turkish customs presented in the inscriptions.

Other elements of value that stand out in Yenisei Inscriptions are the “*sensitivity*”, “*responsibility*” and “*patriotism*” that are as intertwined in inscriptions as possible. The writer of the inscriptions often mentions that they could not get enough of their people and could not adequately protect all of them reflects the sensitivity towards every citizen of the Turkish nation and especially people of Khan. Likewise, the fact that the responsibility of the Turks is undeniably important in the inscriptions that the Oba Beys (the rulers of the nomad group) and other members of the Turkish nation proudly had fought for their family members, relatives or peoples and that they had fulfilled various responsibilities for their security, such as killing the enemies. Likewise, “Homeland!” exclamation that we have seen continuously in most of the inscriptions and the dedication to it are the brief indicator of the enormous importance that the ancient Turks give to their lands they adopted as homeland. The sacred value given to homeland is frequently encountered in tough wars, long and difficult migration periods, painful separations and acts of renouncing even the self.

Based on the results obtained from the research, it is thought that diversity can be achieved by including well-established examples of Turkish culture in social studies education. Apart from this, in the activities to be created based on the values desired to be transferred to the students in 2018 SSCC, expressions from Yenisey inscriptions that are adapted to today’s Turkish can be used as sample texts.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Estetik Değerine İlişkin Metaforları*

Social Studies Prospective Teachers' Metaphoric Perceptions about the Value of Aesthetics**

Ayşe SEYHAN, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rize/ Türkiye.

ayse.seyhan@erdogan.edu.tr

<http://orcid.org/0000-0003-1741-4878>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 03.04.2020

Kabul Tarihi / Accepted Date: 10.07.2020

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2020

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 : Seyhan, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının estetik değerine ilişkin metaforları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (40), s.115-147.

<https://doi.org/10.34234/ded.714332>

* XII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi "21. yy. Öğretmen Eğitimi Politikaları: Kanıt, Araştırma ve Praksis" kongresinde sözlü olarak sunulmuş bildirinin genişletilmiş halidir.

** This study is an expanded version of the paper presented at the The Twelfth International Congress of Educational Research "Teacher Education Policy in the 21st Century: Evidence, Research and Praxis".

Öz: Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “Estetik” değerine ilişkin sahip oldukları algıların metaforlar aracılığı ile ortaya çıkarılmasıdır. Araştırma nitel araştırma modeli kapsamında olgubilim deseninde kurulanmıştır. Çalışma grubunu, Türkiye’de bir üniversitede öğrenim gören 132 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, “Estetik.... gibidir / benzer; çünkü...” şeklinde yazılı form ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Estetik” değeri için birbirinden farklı olarak 69 geçerli metafor geliştirdiği belirlenmiştir. Belirlenen metaforlar, güzellik (39), uyum (21), etkileyici varlık (18), farklılık (13), mutluluk verici (12), sanat (12), yansıtma aracı (8) olmak üzere 7 kavramsal kategoride toplanmıştır. Estetik değeri katılımcılar tarafından en çok doğa (9), evren (7), güzellik (7), sanat (6) ve çiçek (5) metaforları ile ilişkilendirilmiştir. Diğer metaforlar bir kez veya iki kez ifade edilmiştir. Geliştirilen metaforların cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında, belirlenen kategorilerin hepsinde, kadın ve erkek katılımcıların hepsinin metafor ürettikleri görülmektedir. Geliştirilen metafor sayısı açısından “Yansıtma aracı olarak estetik” kategorisinde kadın ve erkek katılımcılar eşit sayıda metafor üretmiştir. Diğer kategorilerde kadın katılımcıların daha fazla metafor geliştirdiği anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Estetik, Değer, Sosyal bilgiler öğretmen adayı, Metafor.

&

Abstract: The purpose of this study is to reveal the perceptions of the prospective social studies teachers regarding the “Aesthetic” value through metaphors. The research was designed in phenomenological pattern within the scope of qualitative research model. The Working group consists of 120 prospective social studies teachers studying at a university in Turkey. Data collected with a written form as “Aesthetic..... as/similar; Because.....” which evaluated with content analysis. In the study it was determined that the prospective teachers of social studies developed 69 valid metaphors different from each other for the concept of “Aesthetics”. metaphors were divided in in 7 conceptual categories: beauty (39), harmony (21), impressive existence (18), difference (13), pleasing (12), art (12), mirroring tool (8). The aesthetic value was mostly associated with the metaphors as nature (9), universe (7), beauty (7), art (6) and flower (5) by participants. Other metaphors were expressed once or twice. Looking at the developed metaphors’ distribution according to gender, in all determined categories all male and female participants have produced metaphor. In terms of the

number of metaphors developed, male and female teacher candidates produced equal numbers of metaphors under “Aesthetic as mirroring tool” category. Yet, it was found that female students develop more metaphors in other categories.

Keywords: Social studies, Aesthetics, Value, Social science prospective teacher, Metaphor.

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

Giriş

Toplumlar kendi değerlerini eğitim öğretim yoluyla nesillerine aktarmaktadırlar (Kıncal, 2007). Çok disiplinli yapısı ve konularının toplumla olan bağlantısı sosyal bilgiler dersinin değer öğretimindeki önemini artırmaktadır (Kan, 2010). Değer “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin geldiği karşılık, kıymet; bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerleri kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Estetik, sosyal bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılması amaçlanan değerlerden biridir. Estetik sözcüğü Grekçe “Duygu, duyarlı algılama” anlamına gelen “Aisthanesthai” teriminden gelmekte ve güzellik bilimi anlamında kullanılmaktadır (Uhrmacher, 2009; Artut, 2013). Estetik, “sanatsal yaratının genel yasalarıyla sanatta ve hayatta güzelliğin kuramsal bilimi, güzel duyu”dur (TDK, 2019). Diğer bir tanımda estetik; güzeli konu eden, iyi, çirkin, hoş, yüce, trajik gibi güzellikle yakından ilişkili, doğal ya da insan ürünü olan nesnelere, değerlere, tavırları, haz ve tatları analiz eden bir felsefe dalı olarak belirtilmektedir (Cevizci, 1999). Estetik, “sanatın kökeni, doğası, güzellik değerinin tanımlanması ve bu değerlere karşı insanların tutum ve davranışlarını inceleyen, sanatı ve sanat yapıtlarını değerlendirmeye yönelik bir düşünce biçimi”, “güzelin doğası, anlamı, niteliğinin çözümlenmesi, insanın günlük yaşamındaki etkinlikleri sonucunda oluşan ve güzel olarak nitelendirilen değerlerin bilimi”dir (Artut, 2013).

Cevizci’ye (1999) göre estetik; estetik suje, estetik obje, estetik yaşantı, estetik hayal gücü, estetik duygu ve haz, estetik değer olmak üzere altı ögeyi içermektedir. Bengisu’ya göre (2011) estetik; estetik suje, estetik obje, estetik değer ya da estetik yargı bileşenlerinden oluşmaktadır. Nesnenin güzellik değerini algılayan, ondan etkilenen, belli bir güzellik duygusuna, estetik beğeniye sahip olan bilinçli insan varlığına “estetik suje”, bir güzelliğe ve estetik bir beğeniye sahip olan insanın kendisine yöneldiği şeye “estetik obje” denilmektedir

(Cevizci, 1999). Estetik haz ise kişiye mutluluk veren, kişiliğinde değişiklik oluşturan, sanat yapıtlarından hoşlanmadır (Tunalı, 2004). Güzelliği hissetmeye ve bulmaya çalışmak ise estetik anlayış olarak belirtilmektedir. Bireylerin estetik anlayış kazanmaları güzelliği anlama ve içeriğin özüne inme yeterliliğine sahip olmalarına bağlıdır (Özalp, 2016). Bireylerin estetik anlayış ve estetik değer kazanmaları, çevreleri ile ilişkileri ve deneyimlerine göre farklılaşmaktadır (Wong, 2007). Çünkü bireylerin estetik anlayışlarını çevre, eğitim, kültürel birikim, toplumsal kazanımlar, iyi ve kötü yaşantılar, değerlendirici veya normatif inançlar etkilemektedir (Montague, 1979; Artut, 2013). Ayrıca, sanat eserinin içinde bulunduğu bireysel, toplumsal birikimler ile eseri oluşturan sanatsal elemanlar arasındaki uyum, eserin verdiği mesaj, izleyene karşı hissettirdiği duygu ve değerlendirmedeki objektiflik de eserin değerlendirilmesinde etkili olmaktadır. Eserin değerini biçme, eserle sözü edilen özellikleri bütünleştirme sürecinde o eseri güzel bulduğunu farklı şekillerde ifade etmektir (Özalp, 2016). Bireylerde estetik algı ve anlayışın gelişmesiyle nesneye verilecek estetik değer de sınırları çizilmektedir (Artut, 2013; Özalp, 2016). Sanat yapıtı ile ilişki kuran bireyin ondan haz duyması, ruhsal dinginlik ve mutluluk yaşaması neticesinde sanat yapıtına yönelik kullandığı güzel, hoş ve ilginç gibi ifadeler estetik yargıdır. Bir nesneyi algılamak, kavramak ve ondan haz duymak için ona karşı tavır almak gerekir. Estetik tavır bireyin beğeni düzeyinin belirleyicisidir (Artut, 2013). Estetik değer ise sanatçılar tarafından oluşturulan heykel, tablo, bina vb. eserlerde bulunan ve onları sanat eseri haline getiren özelliklerdir.

Sanatın tüm alanlarında üretilen ve estetik değeri olan bir nesne sanat eseri olabilir. Bir sanat eserinin estetik değer kazanabilmesi için hiçbir çıkar düşünmeden o eserden haz duyan ve onu takdir eden bireylerin varlığı gereklidir (Ergün, 2010). Estetiğe önem vermeyen veya estetik değerini dışlayan eğitimlerin problemli olduğu belirtilmektedir (Wong, 2007). Estetik eğitimi, deneyimler yoluyla güzeli algılama ve bundan haz duyma konusunda kişiye disiplin kazandırmaz. Estetik eğitimi zarıflık, asalet, kibarlık kazandırmanın yanında, kişinin çevresindeki olaylara karşı duyarlı olmasını da sağlayan bir eğitimidir (Özalp, 2016). Estetik eğitimi, bireylerin bütünleşik yetkinlik gelişimini kolaylaştırmak için psikomotor, algısal, duyuşsal, bilişsel, ahlaki ve estetik öğrenme potansiyelini içeren faaliyetlerdir (Brainerd ve Marshall 1976). Estetik eğitimi kişide önceden var olan birikim ve çevresel etkenlerin dışında zihnin bakış açısını eğiten, estetik tavrı bilinçli hale getiren bir niteliğe sahiptir. Estetik eğitimi, öğrencileri sanat hakkında sistematik sorular sormaya yöneltme, sanatı değerlendirme, sanata değer yargısı yönünden tepki verme ve takdir etmeyi sağlamaz (Dobbs,

1998:50, akt; Özalp, 2016). Yaşanılan dönem, kültür, eğitim farklılıkları sanat yapıtlarından estetik anlayışı ve eserden haz duymayı farklılaştırmaktadır. Bu yüzden estetik eğitiminde sosyal, kültürel ve kişisel değerler ile yaşanılan dönemin koşullarının dikkate alınmasını gerektirmektedir (Gökay, 2005). Sanat eserleri varlıklarını ve değerlerini ait olduğu kültür yapısından aldıkları için bir eser değerlendirilirken o eserin geliştirildiği kültürle temas kurmak gerekir (Bengisu, 2011).

Estetik değerinin bireylere ve topluma birçok açıdan faydası olduğu belirtilmektedir. Estetik, çocuklarda beğeni duygusunu geliştirerek onların dünyaya ve olaylara bakışlarında yeni değerler kazanmalarına yardımcı olur (Mazman Budak, 2012). Estetik değeri kazanma sürecinde öğrenciler nesnelere ayrıntıları üzerinde çalışarak estetik bakış açısı ve hayat disiplini geliştirir. Estetik değeri bireylerin doğal ve yapay çevredeki ayrıntıları fark etmelerini sağlar. Bireylerin tasarım yeterliliğini artırır. Farklı anlatımları yorumlayabilme becerilerini geliştirir. Böylece birey yaratıcı gücünü estetik bir düzeyde anlatabilir. Estetik eğitim ile bireysel birikim ve buna bağlı olarak bireysel farkındalık oluştuğundan bireyin inancı ve ahlaki değerleri gelişir. Yetenekleri, gittikçe gelişen birey karmaşık nesnelere özüne inebilir. Birey estetik hazza ulaşarak sanat algısı geliştirir (Karaahmet Balcı 2015; Özalp, 2016). Estetik eğitimi çocukların kişisel becerileri, düşünme yetileri ve duyu algılarını geliştirerek onların gözlemlerine ve algılarına dayalı olarak kendilerini dışa vurmalarına ve ifade edebilmelerine olanak tanır (Gültekin, 2013). Estetik değeri öz denetim kazandırarak bireyin özenli, dikkatli ve disiplinli olmasını sağlar. Birey güzel olana karşı farkındalık geliştirerek güzeli oluşturma çabası içerisine girer. Estetik değeri bireylere sanatsal bir bakış açısı kazandırarak, ayırt etme, fark etme, duyarlı olma, hayatın zevk alma, haz duyma, güzel konuşma, güzel yazma, nezaket sahibi olma gibi kişisel ve sosyal becerilerini geliştirir. Bireylerde sorumluluk duygusunu geliştirerek onlara maddi ve manevi kültür estetik değeri kazandırır. Böylece bireyler kültürel mirasa, tarihi ve doğal çevreye karşı duyarlı olur (Uludağ ve Odacı, 2002; Gültekin, 2011; Artut, 2013; Karaahmet Balcı 2015; Özalp, 2016; Özbal, Aydoğan, 2017).

Estetik algı düzeyi yüksek bireyler gördüklerini anlamlandırma da olduğu kadar kendi üretecekleri görsellerde de bu estetik kaygıyı taşıyarak daha başarılı üretim süreçleri geçirebilir (Özalp, 2016). Estetik değeri kişinin dikkatini artırarak, ilgisini uyandırarak öğrenmekten zevk almasını sağlar. Birey estetik deneyim yaşayarak insanlar ve dünya ile temas kurarak onların niteliklerini kavrar. Estetik

değeri kişiye, bir olay veya olguyu geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında değerlendirme yetisi kazandırır. Kişinin geçmişin nasıl inşa edildiğini anlamasına ve insanlığın öğrenmeyle nasıl geliştiğini görmesine fırsat verir (Uhrmacher, 2009). Estetik deneyim kişilere duysal bir tecrübe kazandırarak onların estetik seçim ve değerlendirmelerinde bu tecrübelerden faydalanmalarını sağlar (Eaton ve Moore, 2002). Birey sadece sanatta estetik deneyim ve sanatsal uygulama için beceriler geliştirmekle kalmaz, yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirerek diğer alanlardaki öğrenmelerini de büyük ölçüde artırır (Brainerd ve Marshall, 1976). Estetik deneyim, birden fazla bilgiyi tanıma yolunu birleştirir. Bireylerin başka türlü göz ardı edebilecekleri bağlantıları algılamalarını sağlar. Bireylerin hayal gücü ve düşünmelerini eylemleri ile uyumlaştırır (Kerdeman, 2005).

Estetik değeri duyularla gelişir. Duyular ise akıl, merak ve ilgiyle harekete geçmektedir. Estetik deneyimler bilimi tanıma ve onu çevremizdeki dünyaya uygulama şeklimizdir. Birey, nesneyi duysal deneyim yoluyla algılayarak, nesne ile zengin bağlantılar kurar. Nesne ile karşılıklı etkileşime geçerek estetik bir deneyim yaşar (Uhrmacher, 2009). Estetik yargı için görsel olarak algılanan nesnelere algılanan verinin özümsemesi ve bu verilerin akılda düzenlenmesi gerekir. Estetik değeri belirleme, sanat eserini anlama ve eleştirmeyi gerektirir. Bireylerin estetik değer belirlemeleri görsel algılarının geliştirilmesine bağlıdır (Bolton, 1973). Erken çocukluk döneminde duysal algı, yaratıcılık ve estetiğin geliştirilmesi gerekliliği eğitimde aktif öğrenme süreçlerini kullanmayı ve duyarlı öğrenme ortamı oluşturmayı zorunlu kılmaktadır. Bu yüzden öğretmenler çocukların estetik gelişimleri için gerekli ortamı sağlayarak onların öğrenmelerini kolaylaştırmalıdır. Öğretmenler hizmet öncesi veya hizmet içi eğitimler ile estetik değerini geliştirebilecekleri duyarlı bir öğrenme ortamı oluşturma eğitimi almalıdırlar (Brainerd ve Marshall, 1976). Bir öğretmen estetik öğrenme deneyimleri için öğrencilere fırsat yaratmalı veya onların fırsatlarını arttırmalıdır. Estetik deneyim yaşatacak tüm unsurları dikkatle değerlendirmelidir. Aktif katılım, duysal deneyim, bağlantılar, hayal gücü, algı ve risk alma, estetik deneyimi teşvik eden unsurlardır. Öğretmenler sınıf etkinliklerini sanatsal uygulamalarla öğrencilerin estetik deneyim yaşayacakları şekilde geliştirmeli ve zenginleştirmelidir (Uhrmacher, 2009).

Duygu, değer ve tutumlar hem zihinsel hem de bedensel aktivitelerle geliştirilebilir. Bu yüzden derslerde öğrencilerin sanat, müzik, dans ve drama gibi çalışmalar yapabileceği etkinlikler seçilmelidir (Miles, 1962). Öğretmenler estetik deneyim için sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler ile öğrencilere entelektüel

deneyimler yaşatmalıdır (Biscotte, 2015). Olumlu estetik yargı, gözlem ile bir hazzı ifade etmenin dışında süreklilik ve değişimi ifade etmek için de kullanılır. Estetik eğitimde öğretmen esere yönelik doğru sorular sorarak öğrencilerin doğru ilerlemesini sağlamalı ve onları olumlu estetik deneyime doğru yönlendirmelidir (Jakobson ve Wickman, 2008).

Müze eğitimi estetik değerinin geliştirilmesinde önemli yer tutmaktadır. Ancak müzeler gezilerek eserlerin öğrencilere sadece gösterilmesiyle estetik anlayışın geliştirilemediği belirtilmektedir (Lachapelle ve diğerleri, 2003). Eaton ve Moore, (2002) okullarda ve müzelerde gezerek sadece bir sanat eserinin varlığını bilme ve görmenin yeterli olmadığını, estetik değerinin ancak sanat eserinin estetik bir etkiye sahip olan her türlü bilgisinin değerlendirmesi ile estetik deneyim ve tecrübe yaşatılarak kazandırılabileceğini belirtmektedir. Eserin değerlendirilmesinde, eserin kim tarafından nasıl ve kimin için yapıldığı, eserin mesajı, tarzı, içinde bulunduğu kültüre ilişkin bilgiler gibi her türlü gerçeğin sorgulanması gerekmektedir. Ayrıca esere yönelik duyguları etkileyen sorular yönlendirilmelidir. Eserin öğrencilere ne hissettirdiği ve öğrencinin neden böyle hissettiğinin sorularak eser hakkında öğrencilerin görüşlerinin alınması gerektiği belirtilmektedir. Eserin çiziminin yapılmasının görsel algıyı geliştireceği ve eserin algılanma düzeyini artıracaklığı ifade edilmektedir. Bu şekilde teorik öğrenme ile deneyimsel öğrenmenin birleştirilmesi önerilmektedir (Lachapelle ve diğerleri, 2003). Johnson'a göre (1998) bir eserin estetik değerinin üç düzeyde incelenmesi gerekir. Bunlar;

1. Duyusal düzey: eserin renkleri, çizgileri, formları, dokuları ve bu öğeler arasındaki ilişkidir.
2. Deneyimsel derinlik: geçmiş deneyimlerin (görüntü, fikir vb) unsurlarını, eserle ilgili olarak algıladıklarımızla birleştirilmesidir.
3. Sanat eserinin toplam ifadesi: estetik bağlamda eserde bulunması gereken özelliklerdir.

Estetik eğitimde sanat eserine odaklanılarak yukarıda verilen üç düzeyde yanıtsız yargıda bulanabilecek sorulardan oluşan sanat eleştirisi çalışması yapılabilir. Sanat eleştirisi çalışmasında; sanat eserinin yapısı, eserin oluşturan unsurlar, eserin doğduğu toplumun özellikleri, eserin kimliği, eserin betimlenmesi (şekil, renk, doku, figür, yapıldığı teknik vb.) eserin çözümlenmesi, yorumlanması ile eser hakkında estetik yargıya varacak inceleme, araştırma ve sorgulama bölümlerinin yer alması gerekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın amaçlarında ilkökulu tamamlayan öğren-

cilerin estetik duyarlılığını kazanmış olmaları beklenmektedir. Programda estetik değeri kazanımları itibarıyla birçok öğrenme alanı ile ilgili olmakla birlikte “Kültür ve Miras” öğrenme alanındaki kazanımlarla daha çok ilişkilendirildiği görülmektedir (MEB, 2018).

Sosyal bilgiler öğretiminde önemli yere sahip olması bakımından estetik değeri hakkında öğretmen adaylarının algıları da önem taşımaktadır. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının estetik algılarının metaforlar aracılığı ile ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Metafor kavramı Ertürk’e göre (2017) kavramsal bir ifadeyi başka bir kavramsal ifadeye benzetmektir. Çalışkan’a göre (2009) metafor, bilgiyi kavramada alternatif yorumlar getiren, kimi zaman kendine has bir gerçeklik, bilgi üreten bir sistemdir. Saban’a göre (2008) metafor iki nesne veya kavramı birbirine bağlayan dilsel bir araçtır. Metaforlar bir bireyin zihninin belli bir kavrayış biçiminden başka bir anlayış biçimine hareket etmesini sağlar. Metaforlar iki şey arasında karşılaştırma yapmak, iki şey arasındaki benzerliklere dikkat çekmek amacıyla veya bir şeyi başka bir şeyin yerine koyarak açıklamak için insanlara kolaylık sağlarlar. Arslan ve Bayrakçı’ya göre (2006) metaforlar bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme sistemi olarak tanımlanmaktadır.

Alan yazında sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının farklı konulara ilişkin görüşlerinin metaforlar aracılığıyla alındığı birçok araştırma tespit edilmektedir. Meral, Küçük ve Gedik (2016) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak için yaptıkları çalışmada, katılımcıların çoğunlukla çevre kavramına “insan” (%11,60), “ev” (%7,73), “aile” (%6,62), “anne” (%5,52), “çocuk” (%4,97) metaforlarını ürettiklerini belirtmişlerdir. Akhan, Kılıçoğlu ve Gedik (2014) sosyal bilgiler öğretmenliği birinci sınıf öğretmen adaylarının sosyal bilgiler ve sosyal bilimlere yönelik algılarını ortaya koymaya yönelik araştırmalarında, öğretmen adaylarının tarih, coğrafya, sosyoloji, arkeoloji, sanat tarihi disiplinleri ile ilgili genellikle olumlu yönde metafor geliştirdikleri tespit etmişlerdir. Tuna Er ve Mazman Budak (2013) çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “tarih” kavramıyla ilgili 62 farklı metafor kullandıklarını ve bu metaforların hayatın içinden kavramlardan geliştirildiğini belirtmişlerdir. Kullanılan metaforların zenginliği ve çeşitliliğini öğretmen adaylarının tarih algılarının kuvvetli ve gelişmiş olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Kaya (2014) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik 5 kavramsal kategoride 48 geçerli metafor ürettiklerini belirterek öğretmen adaylarının çev-

re sorunlarına yönelik farkındalıklarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Koçoğlu (2014) sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler kavramına ilişkin imgesel algılarını tespit etmeye yönelik çalışmasında, öğretmenlerin zihinsel imgelerinin çeşitlilik gösterdiğini ve sosyal bilgilerin bütün özelliklerini içerdiğini ortaya koymuştur. Sosyal bilgiler öğretiminde bağımsızlık değeri hakkında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının algılarını inceleyen Kalın Ulu ve Koçoğlu (2017) çalışmalarında, öğretmen adaylarının bağımsızlık kavramını en çok özgür olma durumu olarak nitelendirdiklerini ve etkili yurttaş yetiştirmek için bağımsızlık değerini doğru algıladıklarını belirtmişlerdir. Demirkaya ve Çal'a göre (2018) sosyal bilgiler öğretmeni adayları dürüstlük değerine; doğa, nesne, soyut ve diğer teması olmak üzere 88 farklı metafor geliştirmiştir. Akhan (2013) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sanat algılarını ve sosyal bilgiler dersi kapsamındaki sanat konuları ve öğretimi ile ilgili görüşlerini incelediği araştırmasında, öğretmen adaylarının sanat konularının öğretiminin gerekli olduğuna inandıklarını ama bu konuda kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmiştir. Kılcan ve Akbaba (2014) sekizinci sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun estetiği “insana hoş gelen, göze hitap eden hoş, sorunsuz ve kusursuz bir görüntü” şeklinde algıladıklarını ortaya koymuşlardır.

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “Estetik” değerine ilişkin algılarının metaforlar aracılığı ile ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının estetik değerine ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Estetik değerine ilişkin metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
3. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri bakımından kavramsal kategoriler farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel bir araştırmadır. Veri toplama ve yorumlama sürecinde nitel araştırma yöntemleri desenlerinden biri olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim (fenomenolojik) deseni, günlük yaşamda farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Fenomonoloji günlük deneyimlerimizin anla-

mı ve doğası hakkında derinlemesine anlayışın kazanılmasını amaçlamaktadır (Patton, 2018).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2018-2019 Akademik yılı güz yarıyılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD’de öğrenim gören 79 kadın, 53 erkek olmak üzere toplamda 132 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme si kullanılmıştır. Yapılan analizlerde 75 kadın (%60), 48 (%39) erkek olmak üzere 123 öğretmen adayının formu geçerli olurken 4 kadın, 5 erkek olmak üzere toplam 9 öğretmen adayının formu geçersiz sayılarak kullanılmamıştır. Öğretmen adaylarının 32’si birinci sınıf, 31’i ikinci sınıf, 25’i üçüncü sınıf, 35’i de dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Cinsiyet	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Toplam	%
Kadın	21	15	15	24	75	60,97
Erkek	11	16	10	11	48	39,02
Toplam	32	31	25	35	123	100

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı geliştirilirken, farklı kavram ve konularda bireylerin algı veya görüşlerini tespit etmeye yönelik yapılan araştırmalar (Saban, 2008; Akhan, Kılıçoğlu ve Gedik, 2014; Çelikkaya ve Yakar, 2015) incelendi. Bu araştırmalarda “gibi” edatı genellikle metaforun konusu ve metaforun kaynağı arasındaki ilişkiyi daha açık bir biçimde ortaya koymak, “çünkü” bağlacının ise metaforların oluşturulma sebebinin açıklanmasının istenildiği durumlarda tercih edildiği anlaşıldı. İlgili araştırmalara dayanarak, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının estetik kavramına ilişkin sahip oldukları algıları ortaya çıkarmak için hazırlanan form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik sorular, ikinci bölümünde ise “Estetik... gibidir/benzer; Çünkü.....” cümlesi yer almıştır. Öğretmen adayları tarafından doldurulan bu form birer belge ve doküman olarak bu araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde ve değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi ile toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlenip yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çerçevede öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforlar, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkaran tümevarımcı analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Metaforların analizi Saban (2008), Deniz Çeliker ve Akar'ın (2015) çalışmalarındaki basamaklar örnek alınarak yapılmıştır:

Adlandırma aşaması

Bu aşamada öncelikle öğretmen adaylarının “Estetik” kavramına yönelik üretmiş oldukları metaforların geçici bir alfabetik listesi yapılmıştır. Listeleme işlemi tamamlandıktan sonra öğretmen adaylarının anlamlı metaforlar ve bunları açıklayan anlamlı cümleler kurup kuramadıklarına bakılmıştır. Bu aşamada kategorileştirme aşamasına zemin oluşturmak için üretilen metaforlara ilişkin kodlar yazılmıştır.

Eleme aşaması

Eleme aşamasında öğretmen adayları tarafından üretilen metaforlardan sadece tanımlama yapılan, herhangi bir metafor kaynağı belirtmeyen, belli bir metafordan söz edilmesine rağmen metafor için herhangi bir gerekçe sunulmayan veriler ile birden fazla kategoriye ait özellik içeren ve estetik değerinin anlaşılmasına katkı sağlamayan veriler (n: 9) geçersiz sayılarak kapsam dışı bırakılmıştır.

Kategori geliştirme aşaması

Öğretmen adayları tarafından üretilen metaforların “Estetik” kavramına ilişkin sahip oldukları ortak özellikler bakımından incelenmiş ve bu metaforların nasıl kavramsallaştırdığına bakılmıştır. Bu doğrultuda adlandırma aşamasında metaforlara verilen kodlar dikkate alınarak, benzer temaları içeren metaforlar aynı kategoriye dahil edilmiştir. Ayrıca kategorilerin nasıl oluşturulduğuna ışık tutması açısından öğretmen adaylarının ifadelerine yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının doğrudan ifadeleri yazılırken gerçek isimleri yerine kodlar kulla-

nılmıştır. Örneğin birinci sırada kadın öğretmen adayına “K, 1” kodu verilmiştir. Bu aşamada öğretmen adayları tarafından üretilen her bir metafor “Estetik” kavramına ilişkin sahip oldukları bakış açısına göre belli bir tema ile ilişkilendirilerek 7 farklı kategori oluşturulmuştur.

Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması

Araştırma sonuçlarının geçerliliğini sağlamada iki önemli süreç gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmada elde edilen 69 metaforun her biri için onu en iyi temsil ettiği varsayılan bir örnek metafor imgesi derlenmiş ve bu metafor imgelerinin tümüne bulgular kısmında yer verilmiştir. Bulguların işlenmesinde ve yorumlanmasında öğretmen adaylarının kendi el yazıları ile yazdıkları metafor imgeleri, temel veri kaynağı olarak kullanılarak her kavramsal kategoriyi oluşturan alt özelliklerin her biri en az bir öğrenci metafor imgesiyle (yani doğrudan alıntılarla) desteklenmiştir. Ayrıca 7 kategori altında toplanan metafor imgelerinin kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini kontrol etmek amacıyla sosyal bilgiler eğitimi alanında iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla uzmanlara metaforları ve kategorileri içeren listeler verilerek bu metaforları kategorilerle ilişkilendirmeleri istenmiştir. Daha sonra bu eşleştirmeler araştırmacının kendi kategori eşleştirmeleriyle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma ile görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilip, Miles ve Huberman’ın (2016) güvenilirlik formülü (Güvenirlik: görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı x 100) kullanılarak %92 oranında uzlaşma sağlanmıştır. Miles ve Huberman (2016) güvenilirlik sonucunun %70’in üzerinde çıkmasının araştırmanın güvenilirliği için geçerli bir oran olduğunu belirtmektedir. Saban’a göre (2008) veriler üzerinde uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olması istenilen güvenilirliğin sağlanması için yeterli görülmektedir.

Frekansların hesaplanması ve verilerin yorumlanması

Toplamda 69 geçerli metaforun belirlenmesinden ve bu metaforların oluşturduğu 7 kavramsal kategorinin geliştirilmesinden sonra bütün veriler bilgisayar ortamında Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Bu aşamada oluşturulan kategoriler tablolaştırılmış ve öğretmen adaylarının bu metaforları kullanma sıklıklarının frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu şekilde elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan bulgular sunulmuştur. Çalışmanın ilk sorusu sosyal bilgiler öğretmen adaylarının estetik değerine ilişkin ürettikleri metaforların neler olduğuydu. Katılımcıların sahip oldukları metaforlar nelerdir? Tablo 2’de alfabetik sıraya göre gösterilmiştir.

Tablo 2: Estetik Değerine İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Altın oranı	1	Evren	7	Kadın	1	Su	3
Anne	1	Fayda	1	Matematik	1	Şiir	1
Aşk	2	Geometrik şekil	1	Messi’nin futbolu	1	Tablo	5
Ay parçası	1	Gökkuşağı	1	Mevsim	1	Takım tutmak	1
Ayna	2	Gökyüzü	1	Modifye	1	Tarihi yapı	1
Bilgi	1	Göz	3	Mükemmellik	1	Tavus kuşu	2
Bina	1	Gün batımı	1	Müzik	1	Vücut	1
Bütün	1	Güneş	3	Okyanus	2	Yağmurda ıslanmak	1
Çiçek	5	Güneşin batışını izlemek	1	Operasyon	2	Yapaylık	1
Çöldeki papatya	1	Güneşin doğuşu	1	Orantı	1	Yapı	1
Değişkenlik	1	Güzel bir kız	1	Pırlanta	2	Yaratılmış varlık	1
Deniz	2	Güzellik	7	Resim	3	Yaşam	2
Dış görünüş	1	Hayal gücü	1	Sanat	6	Yaşam biçimi	1
Doğa	9	Heykel	2	Sarı kırmızı	1	Yemek	1
Dokunma	1	Hoş koku	1	Sarmaşık	1	Yeni doğan bebek	1
Duygu	2	İklim	1	Selimiye Camii	1		
Dünya	1	İnci	1	Sihirli değnek	1		
Erguvan	1	İnsan	3	Siyasi görüş	1		
Toplam							69

Tablo 2’ye göre 123 öğretmen adayı “Estetik” kavramı için toplamda birbirinden farklı olarak 69 metafor geliştirmiştir. Bu metaforlardan 48 tanesi yalnızca bir katılımcı tarafından üretilmiştir.

Çalışmanın ikinci sorusu estetik değerine ilişkin metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir. Katılımcıların estetik değerine ilişkin sahip oldukları metaforlara ait kategoriler Tablo 3’te verilmiştir. Ayrıca bu kategorilere ilişkin yanıtlardan doğrudan alıntı yapılmıştır.

Tablo 3: Estetik Değerine İlişkin Metaforların Kategorik Dağılımı

Kategoriler	Metaforlar	Frekans	%
Güzellik temsili olarak estetik	Güzellik (7), doğa (6), su (3), tavus kuşu (2), pırlanta (2), yaşam (2), çiçek (2), operasyon (2), yapaylık (2), vücut (1), okyanus (1), inci (1), yaratılmış varlık (1), yapı (1), mükemmellik (1), evren (1), bilgi (1), tablo (1), dış görünüş, (1), sanat (1)	39	31,70

Uyum olarak estetik	Doğa (3), güneş (2), deniz (2), sarmaşık (1), tablo (1), bütün (1), oran (1), altın oranı (1), matematik (1), geometrik şekil (1), modifiye (1), evren (1), insan (1), gökyüzü (1), gökkuşuğu (1), güneşin doğuşu (1), ay parçası (1)	21	17,07
Etkileyici varlık olarak estetik	Evren (4), çiçek (2), duygu (2), gün batımı (1), okyanus (1), yeni doğan bebek (1), anne (1), güneşin batışını izlemek (1), kadın (1), güzel bir kız (1), dokunma (1), fayda (1), dünya (1),	18	14,63
Farklılık olarak estetik	Göz (3), iklim (1), yapı (1), evren (1), mevsim (1), yemek (1), tablo (1), değişkenlik (1), siyasi görüş (1), yaşam biçimi (1) takım tutmak (1)	13	10,56
Mutluluk kaynağı olarak estetik	Aşk (2), müzik (1), şiir (1), güneş (1), hoş koku (1), çiçek (1), Messi'nin futbolu (1), yağmurda ıslanmak (1), mükemmellik (1), erguvan (1), sanat (1)	12	9,75
Sanat olarak estetik	Sanat (4), resim (2), heykel (2), bina (1), tarihi yapı (1), Selimiye Camii (1), sihirli değnek (1)	12	9,75
Yansıtma aracı olarak estetik	Tablo (2), ayna (2), hayal gücü (1), çöldeki papatya (1), sarı kırmızı (1), resim (1)	8	6,50
Toplam		123	100

Katılımcılar estetik değerine; “Güzellik temsili olarak estetik (39), “Uyum olarak estetik” (21), “Etkileyici varlık olarak estetik” (18), “Farklılık olarak estetik” (13), “Mutluluk kaynağı olarak estetik”, (12), “Sanat olarak estetik (12), “Yansıtma aracı olarak estetik” (8) olmak üzere 7 kategoride metafor üretmiştir. Bir metafora ilişkin farklı katılımcıların farklı anlam yüklemeleri aynı metaforun farklı kategorilerde yer almasına neden olmuştur.

“Güzellik temsili olarak estetik” kategorisinde en çok metafor üretilmiştir. Bu metaforlar; güzellik (7), doğa (6), su (3), tavus kuşu (2), pırlanta (2), yaşam (2), çiçek (2), operasyon (2), yapaylık (2), vücut (1), okyanus (1), inci (1), yaratılmış varlık (1), yapı (1), mükemmellik (1), evren (1), bilgi (1), tablo (1), dış görünüş (1), sanat (1) şeklinde sıralanmaktadır. Bu kategoride yer alan bazı katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir;

“Estetik vücut gibidir, çünkü insanın dış görünüşü, elbiseleri ve yüz güzelliği aklına gelir.” (E, 23)

“Estetik tavus kuşu gibidir, çünkü ilk bakışta bir şey anlaşılmaz, ancak saklı bir güzelliği vardır.” (K, 107)

“Estetik okyanus gibidir, çünkü ikisinin de içinde sayısız ve eşsiz güzellikler vardır.” (K, 84)

“Estetik inci gibidir, çünkü değerli ve kıymetli bir güzellik barındırır.” (K, 76)

“Estetik yaratılan varlık gibidir, çünkü Allah’ın yarattığı tüm canlılar güzellik taşır.” (K, 81)

“Estetik mükemmellik gibidir, çünkü bir şeyin estetik olabilmesi için kusursuz ve mükemmel olması gerekir.” (E, 109)

“Estetik insan gibidir, çünkü dünya üzerinde insan olursa güzelleşir.” (K, 90)

“Estetik su gibidir, çünkü bütün güzel şeyler üzerine yansır çirkin olanlar dikkat çekmez” (K, 82)

“Estetik doğa gibidir, çünkü doğa sahip olduklarıyla güzellik barındırır.” (K35)

“Estetik çiçeğe benzer, çünkü doğada çiçekler kusursuzdur. İnsanda her konuda en iyiye, kusursuz olana ulaşmak ister.” (K, 105)

“Uyum olarak estetik” kategorisinde 21 katılımcı 17 farklı metafor tanımlamıştır. Bu metaforlar; doğa (3), güneş (2), deniz (2), sarmaşık (1), tablo (1), bütün (1), oran (1), altın oranı (1), matematik (1), geometrik şekil (1), modifiye (1), evren (1), insan (1), gökyüzü (1), gökkuşağı (1), güneşin doğuşu (1) ve ay parçası (1) şeklinde sıralanmaktadır. Bu kategori öğretmen adayları tarafından en çok metafor üretilen ikinci kategoridir. Aşağıda, bu kategoride yer alan bazı katılımcı ifadeleri verilmiştir;

“Estetik altın oranına benzer, çünkü hafif saparsa her şeyin dengesi bozulur”. (E, 3)

“Estetik matematik gibidir, çünkü her şeyin doğada düzenli bir şekilde belli bir doğrultuda aritmetik bir şekilde artıp azalması estetikdir.” (E, 46)

“Estetik geometrik şekil gibidir, çünkü estetik düzen uyum ve belli bir ölçü ister.” (K, 100)

“Estetik deniz gibidir, çünkü bir güzelliğin başka bir güzellik ile uyum sağlaması estetikdir.” (E, 108)

“Estetik evrene benzer, çünkü evren birbiriyle ilişkili bağlantılı ve uyum içinde bir sistemdir.” (E, 54)

“Estetik doğaya benzer, çünkü doğa uyumlu ve uyumsuz her şeyi yapboz edasında düzene oturtan canlı bir küredir.” (K, 43)

“Estetik doğaya benzer, çünkü boğa dengeli uyumlu ve birbirine benzerdir”. (K, 36)

“Etkileyici varlık olarak estetik” kategorisi 18 katılımcı tarafından 13 farklı metaforla tanımlamıştır. Bunlar; evren (4), çiçek (2), duygu (2), gün batımı (1), okyanus (1), yeni doğan bebek (1), anne (1), güneşin batışını izlemek (1), kadın (1), güzel bir kız (1), dokunma (1), fayda (1) ve dünya (1) şeklinde sıralanmaktadır. Aşağıda, bu kategoride yer alan bazı katılımcı ifadeleri verilmiştir;

“Estetik gün batımına benzer, çünkü gün batarken oluşan o görüntü büyüleyici ve mest edicidir.” (K, 91)

“Estetik evrene benzer, çünkü kâinatın bakıldığında eşi ve benzeri olmayan bir tasarıma sahip olduğu görülür.” (K, 103)

“Estetik çiçek gibidir, çünkü kokladığımızda veya hissettiğinizde sizde uyandırdığı hissten ibarettir.” (K, 39)

“Estetik yeni doğan bebek gibidir, çünkü bebek her haliyle muazzam olarak ortaya çıkar.” (K, 104)

“Estetik güzel bir kıza benzer, çünkü güzel bir kıza bakarken onun ne kadar güzel ve hayranlık uyandırıcı olduğunu düşünürüz.” (E, 68)

“Estetik duyguya benzer, çünkü güzel olan bir obje insanda heyecan yaratmalıdır.” (E, 70)

“Farklılık olarak estetik” kategorisini 13 katılımcı 11 metaforla tanımlamıştır. Bunlar; göz (3), iklim (1), yapı (1), evren (1), mevsim (1), yemek (1), tablo (1), değişkenlik (1), siyasi görüş (1), yaşam biçimi (1) takım tutmak (1) şeklinde sıralanmaktadır. Bu kategoriye ait oluşturulan metafor ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir;

“Estetik göze benzer çünkü estetik öznel bir duygudur.” (K, 99)

“Estetik iklim gibidir çünkü her yıl dört farklı mevsim yaşanır iklim gibi estetik de değişir.” (K, 102)

“Estetik insan gibidir çünkü bütün insanlar birbirinden farklıdır ve bu farklılıkların hepsi kendi içinde güzellikler barındırır.” (E, 55)

“Estetik mevsim gibidir çünkü herkesin mevsim sevgisi farklıdır. Bazıları kışı bazıları ilkbaharı sever estetik de böyledir. İnsanlar kişilikleriyle bakış açıları ile estetik algıları değişir.” (K, 117)

“Estetik yemek gibidir çünkü her yörede farklı lezzetler tatlar vardır. Damak zevki kişiden kişiye değişir.” (K, 80)

“Estetik tablo gibidir çünkü estetik göreceli bir kavramdır. Bir kişiye güzel ve estetik gelen tablo başka bir kişiye güzel gelmeyebilir.” (E, 48)

“Estetik değişkenlik gibidir çünkü her zaman aynı şeyi beğenmeyebiliriz kendimiz hariç beğenmeniz değişir.” (K, 44)

“Estetik siyasi görüşe benzer çünkü kişiden kişiye farklı bakış açıları vardır.” (E, 120)

“Estetik yaşam biçimi gibidir çünkü her insanın yaşayış biçimi farklılık gösterir.” (K, 33)

“Estetik takım tutmak gibidir çünkü takım tutmak sorgulanmaz kişiden kişiye farklılık gösterir.” (E, 69)

“Estetik evren gibidir çünkü evrenin sonsuz güzelliğini anlayan insanın dünyaya bakışı farklıdır.” (K, 89)

“Mutluluk kaynağı olarak estetik” kategorisinde 12 katılımcı 11 farklı metafor imgesi tanımlamıştır. Bu metaforlar; aşk (2), müzik (1), şiir (1), güneş (1), hoş koku (1), çiçek (1), Messi’nin futbolu (1), yağmurda ıslanmak (1), mükemmellik (1), erguvan (1) ve sanat (1) şu şekilde sıralanmıştır. Aşağıda, bu kategoride yer alan bazı katılımcı ifadeleri verilmiştir;

“Estetik müziğe benzer, çünkü müziğin ritmi doğru oluşturulduğunda ortaya haz veren bir şey çıkar.” (K, 83)

“Estetik güneş gibidir, çünkü güneşin varlığı hoşumuza gider bize zevk verir.” (K, 71)

“Estetik aşk gibidir, çünkü aşk insana tutkuyla anlamlı bakmayı öğretir.” (E, 53)

“Estetik hoş koku gibidir, çünkü parfüm kokuları insanın hoşuna gider.” (K, 96)

“Estetik çiçek gibidir, çünkü insan çiçeğe baktıkça ve onunla ilgilendikçe daha mutlu ve huzurlu olur.” (K, 78)

“Estetik Messi’nin futbol oyunu gibidir, çünkü onun topla buluşması insana mutluluk veriyor.” (E, 18)

“Estetik yağmurda ıslanmak gibidir, çünkü yağmurda ıslanmayı sevenler bu durumdan zevk duyarlar.” (K, 21)

“Estetik bir erguvan ağacına benzer, çünkü erguvan ağacı göze hitap eder ve mutluluk verir.” (E, 116)

“Sanat olarak estetik” kategorisini 12 katılımcı 7 farklı metaforla tanımlamıştır. Bunlar; sanat (4), resim (2), heykel (2), bina (1), tarihi yapı (1), Selimiye Camii (1), sihirli değnek (1) şeklindedir. Aşağıda, bu kategoride yer alan bazı katılımcı ifadeleri verilmiştir;

“Estetik sanata benzer, çünkü bir sanatçının elinden çıkan öznel göze hitap eden bir görüntüdür.” (E, 25)

“Estetik heykele benzer, çünkü bir hamura şekil verilmesi onun ince ayrıntısına kadar düşünülmesidir.” (K, 77)

“Estetik sanat gibidir, çünkü yapan kişi işinin ehli olmalı ve hamuru iyice yoğurup şekil vermelidir.” (K, 75)

“Estetik bina gibidir, çünkü belli kriterler çevresinde sanata uygun biçimde ya-

pılmış bir yapıdır.” (K, 34)

“Estetik tarihi bir yapı gibidir, çünkü bu yapılar insan tarafından ortaya koyulan bir eserdir.” (E, 24)

“Estetik Selimiye Camii’ne benzer, çünkü zaman geçse de bu cami özünü korur.” (E, 66)

“Estetik sihirli bir değnek gibidir, çünkü tıpkı sihirli bir değnek ile dokunmuşçasına emek verilmiş sıradanlıktan çıkarılmış bir eser ortaya çıkar.” (E, 61)

“Yansıtma aracı olarak estetik” kategorisini 8 katılımcı 6 farklı metaforla tanımlamıştır. Bunlar; tablo (2), ayna (2), hayal gücü (1), çöldeki papatyaya (1), sarı kırmızı (1) ve resim (1), şeklindedir. Aşağıda, bu kategoride yer alan bazı katılımcı ifadeleri verilmiştir;

“Estetik, tabloya benzer, çünkü kişiler, çevresinde gördüklerini tabloya yansıtır.” (K, 19)

“Estetik aynaya benzer, çünkü duygularımızı görünebilir kılar duyguları konuşturur.” (K, 5)

“Estetik hayal gücü gibidir, çünkü sanatı gerçekleştirmek için hayal gücü güçlü olmalıdır.” (E,30)

“Estetik ayna gibidir, çünkü aynanın yansıtma özelliğinin olması için arkasındaki sıra ihtiyacı vardır. Estetiğinde kendisini gösterebilmesi için çirkin ve kötüye ihtiyacı vardır.” (K, 37)

“Estetik çöldeki papatyaya benzer, çünkü estetik bakmaktır baktığımı hayal ettiğ gibi veya olduğu gibi görmektir.” (E, 114)

“Estetik sarı ve kırmızıya benzer, çünkü bu renkler çoğu insana aynı hisleri yansıtır.” (E, 67)

Araştırmanın üçüncü sorusu öğretmen adaylarının cinsiyetleri bakımından kavramsal kategoriler farklılık göstermekte midir? şeklindedir. Buna ilişkin katılımcılar tarafından ileri sürülen metaforların cinsiyete göre dağılımı Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 4. Estetik Değerine İlişkin Metaforların Cinsiyete Göre Dağılımı

Kategoriler	Kadın (n)	%	Erkek (n)	%	Toplam	%
Güzellik temsili olarak estetik	24	19,51	15	12,19	39	31,70
Uyum olarak estetik	12	9,75	9	7,31	21	17,07
Etkileyici varlık olarak estetik	11	8,94	7	5,69	18	14,63
Farklılık olarak estetik	9	7,31	4	3,25	13	10,56
Mutluluk kaynağı olarak estetik	8	6,50	4	3,25	12	9,75
Sanat olarak estetik	7	5,69	5	4,06	12	9,75
Yansıtma aracı olarak estetik	4	3,25	4	3,25	8	6,50
Toplam	75	60,97	48	39,02	123	100

Katılımcıların ileri sürdükleri metaforların cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında “Yansıma aracı olarak estetik” kategorisinde erkek ve kadın katılımcıların sayısının eşit olduğu, diğer kategorilerde kadın katılımcıların sayısının daha çok olduğu görülmektedir. Ayrıca tüm kategorilerde kadın ve erkek katılımcıların estetik kavramına metafor geliştirdiği anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının estetik değerine ilişkin algılarını metaforlar yoluyla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Verilerin analizi sonucunda estetik değerine yönelik 69 geçerli metafor geliştirildiği belirlenmiştir. Bu metaforlar; “güzellik temsili olarak estetik”, “uyum olarak estetik”, “etkileyici varlık olarak estetik”, “farklılık olarak estetik”, “mutluluk kaynağı olarak estetik”, “sanat olarak estetik”, “yansıma aracı olarak estetik” olmak üzere 7 kategoride dağılım göstermiştir. Çalışmada aynı metaforun birden çok kategoride yer alması metafora farklı kişilerin farklı anlam verdiklerine işaret edebilir. Aynı zamanda estetik kavramının açıklanmasında çok sayıda metafora ihtiyaç duyulduğunu da göstermektedir.

Araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun “estetik” değerini; güzelliği temsil eden araç, doğa ve yaşama dair uyum, etkileyici, mutluluk verici varlık olarak algıladıklarını göstermektedir. Estetik değeri için en çok; “doğa” (9), “güzellik” (7), “evren” (7) ve “sanat” (6) metaforları geliştirilmiştir.

Kılcan ve Akbaba (2014) yaptıkları çalışmada 8. sınıf düzeyinde alt düzey sosyo-ekonomik seviyede olan öğrencilerin estetik kavramını en çok “Ajda Pekkan” (5) ve “güzellik” (3), orta düzey sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilerin “Bülent Ersoy” (9) ve “Ajda Pekkan” (8), üst düzey sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilerin ise “güzellik” (11), “ameliyat” (3) ve “değişim” (2) şeklinde algıladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin estetik kavramını; doğal olanı kapatan, değiştirmeden kaynaklı olumsuzluk ve uğraşınca bozulan” şeklinde cerrahi bir müdahale olarak yanlış olarak algıladıklarını ileri sürmüşlerdir.

Güzellik kavramı benzerliği dışında Kılcan ve Akbaba’nın (2014) çalışmasında ve bu çalışmada çok sayıda kategori ve metafor farklılık göstermektedir. Bu farklılık yaş, cinsiyet ve sosyo-kültürel düzey gibi birçok faktörden kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Brisard (2002), bir anlam nesnesi olarak metaforların öncelikle bir temsil problemi sunduğu ve onu ifade eden kişinin dilsel, bilişsel, duyuşsal ve sosyo-kültürel düzeyinden etkilendiğini belirtmektedir. Diğer bir deyişle metafor

kendisini üretenin tutumları, duyguları ve değerlendirmeleriyle uyumlu olduğundan onu geliştirenin sosyal kimliği hakkında da perspektif sunar.

Demirel (2018), Kılcan ve Akbaba'nın (2014) çalışmasına benzer bir şekilde 9-12 yaş çocuklarının estetik kavramını genel olarak cerrahi bir müdahale, fiziksel görünüm ya da esneklik olarak algıladıklarını ifade etmektedir. Aynı çalışmada estetik kavramı, cerrahi müdahale kategorisinde “estetik ameliyat” (156), fiziksel görünüm kategorisinde “güzellik”, doğa güzelliği kategorisinde “çiçek” (46) ve esneklik kategorisinde “lastik” (35) metaforu ile tanımlanmıştır. Sanatsal anlamda kişiye zevk ya da heyecan veren bir duygu olarak da estetik kavramına ilişkin tablo (9); eşya (6) renk (19), kişilik yapısı (2) ve güzel huy (2) metaforları belirtilmiştir. Bu çalışmada ise estetik kavramına “operasyon” ve “yapaylık” metaforu ikişer kişi tarafından belirtilmiştir. Bu sonuç estetik kavramına ilişkin doğal olanı bozmak için yapılan bir girişim gibi yanlış algının çalışmada çok düşük düzeyde kaldığını göstermektedir. Nitekim öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu estetik değerini güzelliği temsil eden nesnelere, doğada yaşamı kolaylaştıran, doğanın devamını sağlayan uyum ve ahenk özellikleri ile ilişkilendirmiştir. Atasoy (2005), insanların doğaya karşı olan duygu, düşünce, ilgi tutum ve davranışlarında onların doğuştan gelen özellikleri ile eğitim, sosyal, kültürel, ekonomik, dini özelliklerin de etkili olduğunu belirtmektedir.

Güzellik temsili olarak estetik kategorisinde güzellik (7), doğa (6), su (3), tavus kuşu (2), pırlanta (2), yaşam (2), çiçek (2) olarak üretilen metaforlar; “estetik tavus kuşu gibidir, çünkü ilk bakışta bir şey anlaşılmasa ancak saklı bir güzelliği vardır.”, “estetik doğa gibidir, çünkü doğa sahip olduklarıyla güzellik barındırır.”, “estetik çiçeğe benzer, çünkü doğada çiçekler kusursuzdur, insanda her konuda en iyiye kusursuz olana ulaşmak ister.” cümleleri ile desteklenmiştir. Buradan öğretmen adaylarının estetik kavramını doğada bulunan canlı ve cansız nesnelere ve bu nesnelere güzellikleri ile ilişkilendirdikleri anlaşılmaktadır. Bu kategoride estetik kavramı doğanın özellikleri olan güzel, göze hoş gelen sanatsal ve estetik değeri olan bir unsur olarak algılanmaktadır. Buna göre estetik değeri soyut ve karmaşık anlamına rağmen doğanın sanatsal ve estetik yönüne yönelik metaforlara vurgu yapılarak doğanın sadece ihtiyaçların karşılandığı bir yaşam alanı olmadığı duygusal sanatsal ve estetik özelliklerinin de vurgulandığını göstermektedir. Kahyaoğlu (2015) çalışmasında ilköğretim öğrencileri doğayı; canlı ve cansız birçok hayvan ve bitki türlerinin yaşadığı zengin bir yaşam alanı olarak ve manzaralı, temiz, güzel, göze hoş gelen olarak niteleyerek doğanın estetik ve sanatsal yönünü vurgulamışlardır. Estetik kavramı için belirtilen doğa metaforları bu çalışmadaki bulgularla örtüşmektedir.

Uyum olarak estetik kategorisinde doğa (3), güneş (2), deniz (2), sarmaşık (1), tablo (1), bütün (1), oran (1), altın oranı (1), matematik (1), geometrik şekil (1), modifiye (1), evren (1), insan (1), gökyüzü (1), gökkuşağı (1), güneşin doğuşu (1) ve ay parçası (1) metaforları ile temsil edilen estetik değeri “Estetik doğaya benzer, çünkü doğa uyumlu ve uyumsuz her şeyi yapboz edasında düzene oturtan canlı bir küredir.”, Estetik geometrik şekil gibidir, çünkü estetik düzen uyum ve belli bir ölçü ister.” cümleleri ile de açıklanmıştır. Burada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının estetik değerini denge, ahenk ve uyum olarak doğayı ilişkin özelliklerle açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. Kahyaoğlu (2015) çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin doğanın dengesi ve kuralları kategorisinde az sayıda metafor ürettiğini belirtmiştir. Buna sebep olarak da doğanın madde döngüsü, enerji alış-verişi, yaşam birliktelikleri, tür içi ve tür dışı ilişkileri, ekosistemler ve bunların çalışma mekanizmalarının anlaşılmasının zor olmasından kaynaklanabileceğini ileri sürmüştür. Ayrıca doğayı kavramaya yönelik metafor kullanılmasının doğanın işlevini anlama açısından önemli olabileceğini belirtmiştir.

Kahyaoğlu ve Kırıktaş (2016) ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin doğayı canlı ve cansız elemanlarıyla bir ekosistem, bitkisel unsurların bulunduğu bir yaşam alanı, canlıların yaşamlarını sürdürdüğü bir ortam olarak algıladıklarını ortaya koymuşlardır. Ancak ortaokul ve üniversite öğrencilerinin eğitim düzeylerine göre kullandıkları metaforların üniversite öğrencileri lehine anlamlı derecede farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Üretilen metaforların cinsiyete göre ortaöğretim düzeyinde farklı iken üniversite düzeyinde farklılık göstermediğini belirtmişlerdir.

Etkileyici varlık olarak estetik, kategorisinde evren (4), çiçek (2), duygu (2), gün batımı (1), okyanus (1), yeni doğan bebek (1), anne (1), güneşin batışını izlemek (1), kadın (1), güzel bir kız (1), dokunma (1), fayda (1) ve dünya (1) şeklinde şekilde geliştirilen metaforlar “estetik evrene benzer, çünkü kâinatın bakıldığında eşi ve benzeri olmayan bir tasarıma sahip olduğu görülür.”, “estetik yeni doğan bebek gibidir, çünkü bebek her haliyle muazzam olarak ortaya çıkar.” açıklamaları ile desteklenmiştir. Estetik kavramının soyut ve karmaşık anlamına rağmen doğanın sanatsal ve estetik yönüne yönelik metaforlara vurgu yapılarak doğanın sadece ihtiyaçlarımızın karşılandığı bir yaşam alanı olarak değil duygusal sanatsal ve estetik özellikleri ile de algılandığı söylenebilir.

Farklılık olarak estetik kategorisinde göz (3), iklim (1), yapı (1), evren (1), mevsim (1), yemek (1), tablo (1), değişkenlik (1), siyasi görüş (1), yaşam bi-

çimi (1) takım tutmak (1) metaforları “estetik göze benzer çünkü estetik öznel bir duygudur.”, “estetik iklim gibidir çünkü her yıl dört farklı mevsim yaşanır, iklim gibi estetik de değişir.” cümleleri ile desteklenmiştir.

Mutluluk kaynağı olarak estetik kategorisinde aşk (2), müzik (1), şiir (1), güneş (1), hoş koku (1), çiçek (1), Messi'nin futbolu (1), yağmurda ıslanmak (1), mükemmellik (1), erguvan (1) ve sanat (1) metaforları “estetik müziğe benzer, çünkü ritmi doğru oluşturulduğunda ortaya haz veren bir şey çıkar.”, “estetik güneş gibidir, çünkü güneşin varlığı hoşumuza gider bize zevk verir.” ifadeleri ile açıklanmıştır. Buradan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının estetik kavramını bir taraftan doğaya ilişkin denge, ahenk, uyum, yaşam gibi kavramlarla açıklarken diğer taraftan sanatsal güzellik ve doğa güzelliği olarak canlı veya cansız varlıkların şaşkınlık, hayranlık, güzellik ve beğeni gibi duyguları uyandıran insanı etkilen, insana zevk, heyecan ve mutluluk veren kavramlarla da ilişkilendirdiği anlaşılmaktadır.

“Sanat olarak estetik” kategorisi; sanat (4), resim (2), heykel (2), bina (1), tarihi yapı (1), Selimiye Camii (1), sihirli değnek (1) olarak belirtilen metaforlar “estetik sanata benzer, çünkü bir sanatçının elinden çıkan öznel göze hitap eden bir görüntüdür.”, “estetik resme benzer, çünkü istediğin parçayı kalemi kullanır, sonucunda güzel bir ürün elde edilir.”, “estetik heykele benzer, çünkü bir hamura şekil verilmesi onun ince ayrıntısına kadar düşünülmesidir.” cümleleri ile desteklenmiştir.

Yansıtma aracı olarak estetik kategorisinde; tablo (2), ayna (2), hayal gücü (1), çöldeki papatya (1), sarı kırmızı (1) ve resim (1) olarak belirtilen metaforlar “estetik tabloya benzer, çünkü bir manzaraya bakarak oluşturduğu tablonun gördüklerini sanatsal çerçevesinde kâğıda yansımastır.”, “estetik aynaya benzer, çünkü duyguları görünebilir kılar duyguları konuşturur.” ifadeleri ile açıklanmıştır. Hiçyılmaz ve Adanır (2019) çalışmalarında öğretmen adaylarının sanat kavramına ilişkin belirttikleri kategorilerden “yaratıcılığın bir ifadesi olarak sanat” ve “yansıtıcı bir özellik olarak sanat” kategorilerinde sanat kavramına yükledikleri anlamlar bu çalışmada “sanat olarak estetik” ve “yansıtma aracı olarak estetik” kategorilerindeki metaforlar birebir aynı olmasa da metaforların yönleri bakımından benzerlik göstermektedir. Örneğin Hiçyılmaz ve Adanır'ın (2019) çalışmalarında öğretmen adayları sanat kavramına “sanat insan gibidir. Çünkü sanat biriciktir. Tıpkı insanlar gibi aynı özellikte başka bir benzeri yoktur.”, “sanat gökkuşağı gibidir. Çünkü güzel renkler bir araya gelerek güzel bir görünüm sağladığı gibi sanatta da renkler bir araya gelerek güzel bir görünüm sağlayabilir, “sanat hayal gibidir. Çünkü sanat yoluyla hayalimizdekileri dile-

diğımız şekilde sunabiliriz”, yansıtıcı bir özellik olarak ise sanatı “sanat ayna gibidir. Çünkü ayna her şeyi yansıtıyorsa sanat da insandaki düşünceleri ve duygular yansıtır” sanat film gibidir. Çünkü film sanat gibi yönetmenin hayal dünyasındaki yansımalarıdır” şeklinde metaforlar ve açıklamalar yapmışlardır.

Öğretmen adaylarının ileri sürdükleri metaforların cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında kategorilerin hepsinde kadın ve erkek katılımcıların metafor geliştirdikleri görülmektedir. Üretilen metafor sayısı açısından “yansıtma aracı olarak estetik” kategorisinde kadın ve erkek öğretmen adayları eşit sayıda metafor geliştirmiştir. Diğer kategorilerde kadın katılımcılar daha çok metafor üretmiştir. Kadın katılımcıların estetik algılarının daha yüksek olmasında çevrelerinde bulunan nesne ya da varlıklara güzellik algılarının farklı olması ve daha dikkatli bir şekilde gözlem yapmaları etkili olmuş olabilir. Nitekim Demirel, (2018) yaptığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevrelerinde gözlemledikleri sanatsal ve kültürel güzelliklere ilişkin bakış açılarının ve farkındalıklarının daha olumlu olmasında, değer algısının yaşanılan çevre ve değer yargıları ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Demirel, (2018) bu durumu kişilerin yaş aldıkça bakış açılarının ve güzel kavramını algılama eğilimlerinin değişmesi ile açıklamıştır. Göreceli bir kavram olan güzel ifadesinin üzerine düşünmenin de kişiden kişiye ve yaş düzeyine bağlı olarak farklılaşabileceğinin bir göstergesi olarak da yorumlanabileceğini ifade etmiştir. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde estetik değerine ilişkin geliştirilen metafor sayısı bakımından kadın katılımcıların lehine olan durumun nedenleri hakkında yeni çalışmalar yapılabilir. Farklı sınıf düzeylerinde estetik değerine yönelik metaforların belirlendiği yeni çalışmalarla alan yazın geliştirilebilir. Ayrıca farklı veri toplama araçları kullanılarak estetik değeri ile ilişkili ayrıntılı çalışmalar yürütülebilir.

Kaynakça

- Akhan, N. E. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sanat algıları ve sanat konularının öğretimine yönelik görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 146-162.
- Akhan, N., E., Kılıçoğlu, G. ve Gedik, H. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler ve sosyal bilimlere yönelik metaforları. *Turkish Studies*, 9(8), 73-90.
- Artut, K. (2013). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri* (6. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Atasoy, E. (2005), *Çevre için eğitim: ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Uludağ Üni-

versitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Bengisu, H. (2011). Estetik yaşam. 38. *ICANAS Bildirileri: Kültürel Değişim, Gelişim ve Hareketlilik Cilt I* (ss. 99-106). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- Biscotte, S. (2015). The necessity of teaching for aesthetic learning experiences in undergraduate general education science. *The Journal of General Education*, 64(3), 242-256. <https://doi.org/10.1353/jge.2015.0017>
- Bolton, S. L. (1973). Oral language production as an aid to aesthetic learning. *Art education*, 14-15. <https://doi.org/10.2307/3191817>
- Brainerd, S. M. ve Marshall H. J. (1976). A curriculum for an aesthetic program for teacher education. *Review of Research in Visual Arts Education*, 3(1), 48-53. <https://www.jstor.org/stable/20715204>
- Brisard, F. (2002). Metaphors are events, not objects. *Jezikoslovlje*, 3(1-2), 17-39. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=49687
- Çalışkan, N. (2009). Metaforların izinde bir yazarın kavram dünyasına giriş: Cemil Meriç'in bu ülke'sinde kitap metaforları, *Dil Araştırmaları*, 4, 87-100.
- Çelikkaya, T. ve Yakar, H. (2015). Perceptions of social studies preservice teachers related to the concept of social studies: metaphor analysis sample. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(4), 188-207. <https://doi.org/10.15345/iojes.2015.04.013>
- Cevzici, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*. Paradigma Yayınları.
- Demirel, İ. N. (2018). 9-12 yaş çocukların estetik değer algılarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 312-327. <https://doi.org/10.17679/inuefd.34672>
- Demirkaya, H. ve Çal, Ü. T. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dürüstlük değerine ilişkin metaforik algıları, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1964-1980. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.03.005>
- Deniş Çeliker, H. ve Akar, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin doğaya ilişkin metaforları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), 101-119.
- Eaton, M. M. ve Moore, R. (2002). Aesthetic experience: its revival and its relevance to aesthetic education. *The Journal of Aesthetic Education*, 36(2), 9-23. <https://doi.org/10.2307/3333754>
- Ergün, M. (2010). *Estetik (Sanat felsefesi)*. <http://mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/sanatfelsefesi.pdf>

- Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3x), 1-15. <https://doi.org/10.19160/ijer.285232>
- Gökay, M. (2005). İlköğretim resim-iş eğitiminde çok alanlı sanat eğitimi yönteminin uygulanması. Ed. Vedat Özsoy. *İlköğretim sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri* (ss. 75-100). Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Gültekin, T. (2011). Sanat eğitiminde estetik değerlerin gelişimi sürecinde çocuk ve iletişim. *Akademik Bakış Dergisi*, (24), 32-39.
- Hiçyılmaz, Y. ve Adanır, Y. (2019). Sanat eğitimi dersi alan öğretmen adaylarının sanat kavramına ilişkin sahip oldukları algıların metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 9-23. <https://doi.org/10.18506/anemon.462012>
- Jakobson, B. ve Wickman, P. O. (2008). Art in science class vs science in art class: a Study in Elementary School. *In Education&didactique*, 2(3), 141-157. <https://doi.org/doi:10.4000/educationdidactique.396>
- Johnson, M. H. (1998). Phenomenological method, aesthetic experience, and aesthetic education. *The journal of aesthetic education*, 32(1), 31-41. <https://doi.org/10.2307/3333206>
- Kahyaoğlu, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(11), 831-846. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8526>
- Kahyaoğlu, M. ve Kırıktaş, H. (2016). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin “doğa” kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 58-76. <https://doi.org/10.14781/mcd.98568>
- Kalın Ulu, Ö. Koçoğlu, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bağımsızlık değerine karşı metaforik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 419-434.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Millî Eğitim*, 187, 138-145.
- Karaahmet Balcı, S. (2015). Sanat eğitimi alan bireylerde estetik algı oluşturmak için görsel kültür eğitiminin gerekliliği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 36, 465-477. <https://doi.org/10.9761/JASSS2872>
- Kaya, M. F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin algıları: metafor analizi örneği. *Turkish Studies*, 9(2), 917-931. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6308>

- Kerdeman, D. (2005). Aesthetic experience and education: themes and questions. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(2), 88-96. <https://doi.org/10.1353/jae.2005.0012>
- Kılcan, B. ve Akbaba, B. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan estetik değerine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 10(4), 1047-1076.
- Kıncal, R., Y. (2007). *Vatandaşlık bilgisi* (2. Baskı). Nobel Yayınları.
- Koçoğlu, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler kavramına ilişkin imgesel algıları, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 107-126.
- Lachapelle, R., Murray, D. ve Neim, S. (2003). Aesthetic understanding as informed experience: the role of knowledge in our art viewing experiences. *The Journal of Aesthetic Education*, 37(3), 78-98. <https://doi.org/10.1353/jae.2003.0022>
- Mazman Budak, F. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde (7. sınıf) doğal ve kültürel varlıklar aracılığı ile estetik değer eğitimi (Tokat Örneği)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Meral, E., Küçük, B. ve Gedik, F. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 65-78. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22606/241618>
- Miles, J. B. (1962). Aesthetic learning through experiences in a correlated program of instruction in art, music and modern dance. *Studies in Art Education*, 4(1), 34-45. <https://doi.org/10.2307/1319704>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (2nd edit). S. Akbaba Altun, & A. Ersoy (Eds.). Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Güzel sanatlar lisesi öğretim programı sanat eserleri analizi dersi*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201992519333372sanat%20Eserleri%20Analizi.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>.
- Montague, P. (1979). Learning aesthetic concepts and justifying aesthetic judgments. *The Journal of Aesthetic Education*, 13(1), 45-52. <https://doi.org/10.2307/3332088>
- Özalp, K. (2016), Güzelin bilinçli algısı ve estetik eğitimi. *İdil*. 5(21), 491-504.
- Özbal, N. ve Aydoğan, İ. (2017). Eğitimde estetiğin gerekliliği ve oluşumu üzerine

- bir inceleme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 249-260.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Tuna Er, Y. ve Mazman Budak, F. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “tarih” kavramına ilişkin algılarının mecazlar/ metaforlar yardımıyla analizi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 609-642. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.600>.
- Tunalı, İ. (2004). *Eстетik*. Remzi Kitapevi.
- Türk Dil Kurumu (2019). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Uhrmacher, P. B. (2009). Toward a theory of aesthetic learning experiences. *Curriculum Inquiry*, 39 (5), 613-636. <https://www.jstor.org/stable/20616455>
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekan, *Milli Eğitim Dergisi*, Kış-Bahar Sayı, 153-154.
- Wong, D. (2007). Beyond control and rationality: Dewey, aesthetics, motivation, and educative experiences. *Teachers College Record*, 109(1), 192-220. <https://people.wou.edu/~girodm/middle/Wong-TCRBeyondControl.pdf>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayınları.

Extended Abstract

Social Studies Prospective Teachers' Metaphoric Perceptions about the Value of Aesthetics

Ayşe SEYHAN, Corresponding Author, Assistant Professor.

Recep Tayyip Erdoğan Universty, Faculty of Education, Rize/Turkey.

ayse.seyhan@erdogan.edu.tr

<http://orcid.org/0000-0003-1741-4878>

Article Type: Research Article

<https://doi.org/10.34234/ded.714332>

Received Date: 03.04.2020

Accepted Date: 10.07.2020

Published Date: 25.12.2020

Introduction

Aesthetics is “a way of thinking that evaluates art and works of art” and defines the origin, nature, value of the beauty of art while examining the attitudes and behaviors of people against these values (Artut, 2013). Aesthetic value understanding and aesthetic value acquisition differ according to individuals' relationships and experiences with the environment (Wong, 2007). Aesthetic value is influenced by education, culture, social gains, good and bad experiences, beliefs and the environment (Montague, 1979; Artut, 2013). Aesthetic education is to acquire a person with the discipline to perceive the enjoy beauty through experiences. Aesthetic education not only provides people with elegance, nobility, and politeness, but also makes people sensitive to the events around them (Özalp, 2016). Aesthetic value develops with the senses. Senses work together with reason, curiosity, and relevance. The individual has an aesthetic experience

by perceiving the object through sensory experience, connecting with the object. Teachers should create opportunities to provide students with an aesthetic learning experience (Uhrmacher, 2009). According to the 2018 Social Studies Curriculum, students who complete primary school should gain aesthetic sensitivity. The purpose of this research is to reveal prospective social studies teachers' perceptions of the "aesthetic" value through metaphors. For this purpose, answers to the following questions were sought:

- What are the metaphors that teacher candidates have regarding the concept of aesthetics?
- Under which conceptual categories can the metaphors related to aesthetic value be collected in terms of their common features?
- Do the conceptual categories differ in terms of the gender of teacher candidates?

Method

In this study, which was designed as qualitative research in the screening model, the phenomenology pattern was used in the data collection and interpretation process. The study group consisted of 123 prospective teachers, 75 females and 48 males studying at Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Teaching, in the fall semester of the 2018-2019 academic year. Participants were asked to complete the prompt "Aesthetics is like ... because ..." to collect data. Both qualitative and quantitative procedures were utilized to analyze the data. Data analysis consists of determining metaphors (coding and extracting), classification of metaphors, developing categories, ensuring validity and reliability, and transferring data to the computer. The data were read and coded by two experts.

Results

In the study, 123 participants developed 69 metaphors differently for their "aesthetic" value. 48 of these metaphors were produced by only one participant. Metaphors produced by the participants regarding their aesthetic value are given in 7 categories: "Aesthetics as beauty (39)," Aesthetics as harmony "(21)," Aesthetics as an impressive asset "(18)," Aesthetics as a difference "(13)," "Aesthetics as a source of happiness", (12)," Art Aesthetics (12), "Aesthetics as a reflection tool" (8). In this study, the same metaphor could be found in different

categories. This is due to the participants' attribution of different meanings to same metaphor. This study shows that the vast majority of the participants perceive the aesthetic value as an object representing beauty, harmony in nature and life, and an impressive and joyous being. In the study where Kilcan and Akbaba (2014) determined the perceptions of the eighth-grade students at the lower, middle and upper socio-economic levels, they showed that the students had similar perceptions regarding the aesthetic value. Brisard (2002) states that metaphors as an object of meaning are influenced by the linguistic, cognitive, affective, and socio-cultural level of the person who expresses it.

In the "Aesthetics as a beauty representation" category, 39 participants stated 20 different metaphors. These metaphors are as follows: Beauty (7), nature (6), water (3), peacock (2), diamond (2), life (2), flower (2), operation (2), artificiality (2), body (1), ocean (1), pearl (1), created being (1), structure (1), perfection (1), universe (1), knowledge (1), painting (1), appearance (1), and art (1). Some participant statements in this category are given as below:

"Aesthetics is like body because it brings to the mind a person's appearance, outfit, and facial beauty" (M, 23)

"Aesthetics is like a peacock because at first glance something is incomprehensible, but it has hidden beauty." (F, 107)

In the "Aesthetics as harmony" category, 21 participants stated 17 different metaphors. These metaphors are nature (3), sun (2), sea (2), ivy (1), table (1), whole (1), ratio (1), golden ratio (1), mathematics (1), geometric shape (1) something modified (1), universe (1), human (1), sky (1), rainbow (1), sunrise (1), and moon piece (1). Some participant statements in this category are given below:

"Aesthetics is like golden ratio, because with a slight deviation everything will be out of balance". (M, 3)

"Aesthetics is like mathematics because everything is increasing and decreasing arithmetically in a certain direction in a certain way in nature." (M, 46)

The category of "aesthetics as an impressive asset" was defined by 18 participants with 13 different metaphors. These metaphors are universe (4), flower (2), emotion (2), sunset (1), ocean (1), newborn baby (1), mother (1), watching the sunset (1), woman (1), a beautiful girl (1), touch (1), benefit (1) and the world (1). Some participant statements in this category are given below:

"Aesthetics is like sunset because the image that emerges at sunset is fascinating and enchanting." (F, 91)

“Aesthetics is like the universe because it is seen that the universe has a unique design.” (F, 103).

Despite the abstract and complex meaning of the concept of aesthetics, the employment of metaphors that emphasizing the artistic and aesthetic features of nature shows that nature is not only perceived as a living space where our physical needs are met, but also a space that has artistic and aesthetic aspects.

The category of “aesthetics as a difference” was defined by 13 participants with 11 metaphors. These metaphors are eye (3), climate (1), structure (1), universe (1), season (1), food (1), table (1), variability (1), political view (1), lifestyle (1), and team keeping (1). Some participant statements are as follows:

“Aesthetics is like an eye because aesthetics is a subjective feeling.” (F, 99)

“Aesthetics is like climate because there are four different seasons each year and aesthetics changes just like the climate.” (F, 102)

In the “Aesthetics as a source of happiness” category, 12 participants stated 11 different metaphors. These metaphors are love (2), music (1), poetry (1), sun (1), fragrance (1), flower (1), Messi’s football (1), wet in the rain (1), perfection (1), redbud (1), and art (1). Below are some expressions of participants in this category:

“Aesthetics is like music because when its rhythm is formed correctly, it is something that gives pleasure.” (F, 83)

“Aesthetics is like the sun because the presence of the sun pleases us and we enjoy it.” (F, 71)

While the concept of aesthetics is explained with concepts such as balance, harmony, and life on the one hand, it is has been associated with artistic and natural beauty and concepts that give people pleasure, excitement and happiness on the other hand.

“Aesthetics as Art” category was defined by 12 participants with 7 different metaphors. These metaphors are art (4), painting (2), sculpture (2), building (1), historical building (1), Selimiye Mosque (1), and magic wand (1). Below are some expressions of participants in this category:

“Aesthetics is like art because it is an image that appeals to the subjective eye that comes from an artist.” (M, 25)

“Aesthetics is like sculpture because shaping dough require a consideration down to the finest detail.” (F, 77)

8 participants stated 6 different metaphors in the category of “Aesthetics as a reflection tool”. These metaphors are; table (2), mirror (2), imagination (1), daisy in the desert (1), yellow-red (1), and picture (1). Below are some expressions of participants in this category:

“Aesthetics is like a painting because people reflect what they see around them.” (F, 19)

“Aesthetics is like a mirror because it makes our emotions visible and emotions speak.” (F, 5)

In the research, male and female participants developed metaphors in all of the categories. In the “aesthetics as a reflective tool” category, male and female participants produced an equal number of metaphors. In other categories, female participants developed more metaphors. This may be due to the fact that women have a higher aesthetic perception than men and that women make more careful observations and attribute different meanings to objects or beings around them. As a matter of fact, Demirel (2018) states that females’ views and awareness of the artistic and cultural beauties observed in their environment are more positive than males. Within the scope of the research findings, the following suggestions were developed:

- In terms of the number of metaphors developed, further studies can be conducted, especially on the causes behind female participants’ higher scores
- The field literature can be developed with new studies in which the metaphors are determined at different grade levels related to the variable under consideration.
- Detailed studies on aesthetic value can be carried out using different data collection tools.

Yunus Emre Enstitüsü "Türkçe Öğreniyorum" Setinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*

The Analysis of the Bookset "I'm learning Turkish" Prepared by Yunus Emre Institute in Terms of Values Education**

Hasan ERÇELİK, Öğretmen.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Zonguldak/Türkiye.

haser03@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-6807-256X>

Erhan YEŞİLYURT, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi.

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Zonguldak/Türkiye.

erhan_yesilyurt@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-9537-7040>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 18.04.2020

Kabul Tarihi / Accepted Date: 26.11.2020

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2020

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: Erçelik, H. & Yeşilyurt, E. (2020). Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğreniyorum setinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (40), s.149-179.

<https://doi.org/10.34234/ded.722637>

* Bu çalışma, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde Dr. Öğretim Üyesi Erhan Yeşilyurt danışmanlığında Hasan Erçelik'in yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

* This study was produced from the master thesis of Hasan Erçelik under the consultancy of Assistant Professor Erhan Yeşilyurt within the Institute of Social Sciences of Zonguldak Bülent Ecevit University.

Öz: Tarihî, kültürel birikimiyle düşüncelerin evi, değerlerin taşıyıcısı olan Türkçe, değerlerin yaşatılması ve aktarılması açısından önemlidir. Bilimin ve teknolojinin hızla ilerlemesiyle küçülen dünyada Türkiye ve Türkçe sahip olduğu tarihî, siyasî, ekonomik, kültürel güçle ilgi odağı olmuştur, olmaya da devam edecektir. Bu durum yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde, dil ile birlikte değerlerin de aktarılmasına olanak sağlamaktadır. Okullarda eğitim-öğretimin en önemli ders materyalleri ders kitaplarıdır. Ders kitapları dersin öğretim programı çerçevesinde hazırlanır. Bu çalışmada 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerlerin ve erdemler temasındaki değerlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimini hedefleyen, 10-15 yaş grubu için Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Türkçe Öğreniyorum setinde ne derece aktarıldığı incelenmiştir. Yunus Emre Enstitüsü'nün hazırladığı *Türkçe Öğreniyorum* adlı set dört ders dört çalışma kitabından oluşmaktadır. Her bir seviye için hazırlanan ders ve çalışma kitabında altışar ünite bulunmaktadır. Araştırmada, kitap setinde her bir seviyede aktarılan değerlere, değer aktarımının ünitelere göre dağılımı bulgularına yer verilmiştir. Doküman incelemesi yöntemi ile elde edilen bulgular sayısal veriler halinde tablolara dönüştürülerek yorumlanmış ve çıkarımlarda bulunulmuştur. Araştırma sonucunda A2.2 ders kitabında en fazla değer aktarımının yapıldığı bulunmuştur. Öz denetim ve sorumluluk set içerisinde en fazla aktarılan değerlerdir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Değerler eğitimi.

&

Abstract: Turkish, with its history, home to our thoughts with its cultural accumulation, bearer of values, is substantial in terms of preserving values live and transmitting them. As the world is getting smaller with the fast progress of science and technology, Turkey and Turkish have been and will be the center of attraction with its historical, political, economic, and cultural capacity. This status gives opportunity to teach Turkish as a foreign language and also transfer the values via the language. The most essential educational materials in the schools are the textbooks. Textbooks are prepared within the framework of lesson's curriculum. In this study, it is examined to what extent are the root values and the values under the theme of virtues which placed in 2018 Turkish Lesson Curriculum are included in the book set of "I'm learning Turkish" which aims to teach Turkish as a foreign language that was prepared by Yunus Emre Institute for 10-15 aged learners. The set I'm learning Turkish prepared by Yunus Emre Institute consists of four textbooks and four work-

books. Textbooks and workbooks which were prepared for each level have 6 units. In the study, results are given by means of values that are transferred at each level and distribution of value transfer by each unit. The data obtained by document review method were transformed into the charts interpreted in case of numerical data and inferences were made. As a result of the study, it was found that A2.2 textbook is the one in which the most value transfer is done. Self-regulation and responsibility are the most transferred values in the set.

Keywords: Teaching Turkish, Teaching Turkish as a foreign language, Values education.

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

Giriş

Her dilde olduğu gibi aslî işlevi iletişimi sağlamak olan Türkçe, ilk olarak ailede edinme süreçleriyle öğrenilmeye başlar, ardından çocuğun eğitim-öğretim hayatının başlamasıyla okulda sürer. Türkçenin sahip olduğu tarihî birikim, konuşulduğu coğrafya, etkileşimde bulunduğu insan sayısı vb. unsurlar göz önüne alındığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin ne kadar önemli bir edim olduğu kendiliğinden ortaya çıkar. Türkçe, yabancı dil olarak öğretilirken sahip olunan değerler de hedef öğrenci grubuna aktarılacaktır. Değerler eğitimi, yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde üzerinde durulması gereken önemli bir konudur.

Artan teknolojik imkânlarla ve yenilenen öğretim programlarıyla Türkçe eğitiminin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra süreç içerisinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de önemle üstünde durulan ve çalışılan bir konuma gelmiştir. Küreselleşen dünya ile birlikte iletişimin en geçerli yolu olan dil, daha önemli hâle gelmiştir. Eğitim ihtiyacı, ticari ilişkiler vb. çok değişik nedenlerle insanlar farklı dilleri öğrenmeye yönelebilmektedir. Yakın coğrafyadaki savaşlar göçlere neden olmaktadır, sadece bu durum bile pek çok insanı yabancı dil öğrenme zorunluluğuyla baş başa bırakmaktadır.

Yaşanılan dönemde ikinci dil / yabancı dil büyük bir önem kazanmıştır. İnsanlar hangi sektörde çalışıyor olurlarsa olsunlar bir yabancı dil hatta ikinci bir yabancı dil öğrenme ihtiyacını duymaktadırlar. Bir yabancı dil bilmenin ayrıcalık olmaktan çıkıp, herkesin sahip olması gereken bir özellik olduğu herkesçe malumdur (Göçer, 2009, s.28). İletişim araçlarıyla birlikte etkileşimin de artmasıyla Türkçe öğretiminin önemi bir o derece artmıştır. Teknolojinin gelişmesi,

sosyal ve siyasi alandaki ihtiyaçlar Türkçe öğretimine daha çok önem verilmesi gerektiğini göstermiştir. Her şeyin plânlı olması gerektiği bir sistemde dil öğretiminin plânsız bir şekilde ilerlemesi düşünülemez (Yeşilyurt, 2015, s.1). Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi bu bağlamda gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Belli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak da tanımlanan değerler aynı zamanda davranışlara kaynaklık eden ve davranışları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Değerler, birey için neyin önemli olduğunu tanımlayarak; istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları görünür kılar (Ulusoy ve Arslan, 2016, s.5).

Toplumsal bütünlük ve huzurun sürdürülebilmesi, ancak değerlerin yeni nesillere aktarılması ile mümkündür. Değerlerden arınmış bir eğitim düşünülemez. Bu yüzden, toplumun ortak değerlerini yeni yetişen nesillere aktarmak ve öğretmektir, değişen değerlerin yerine uygun olan yeni değerler koymak eğitimin hedeflerindedir. Değerlerini davranış hâline getiren bireyler yetiştirmektir. Çocukların ve gençlerin iyi insan, iyi vatandaş olmasına; kendisiyle ve çevresiyle barışık sağlam karakterli bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olmaktadır (Hökelekli, 2010, s.7).

Değerlerimiz, öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri geçmişimizi oluşturan geleneklerimiz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünüme ve yarınlarımıza uzanmaktadır. Temel insanî özellikleri oluşturan değerler, hayat sürecinde karşılaşılan sorunlarla başa çıkmada ihtiyaç duyulan gücün kaynağını oluşturur. (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018).

Bireysel ve toplumsal olumsuz tutum ve davranışların hızla arttığı bir dünyada değerlere ve değerler eğitimine olan ihtiyaç her zamankinden fazladır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde değerler, ders kitapları ile aktarılır. Bu nedenle çalışmada Yunus Emre Enstitüsünün hazırlamış olduğu “Türkçe Öğreniyorum” adlı kitap seti değerler eğitimi açısından incelenmiştir. İlköğretim Türkçe öğretimi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından TDÖP 2018’de belirlenen değerlerin Yunus Emre Enstitüsü tarafından 10-15 yaş grubu yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi için hazırlanan kitap setinde ne kadarına yer verildiğini tespit etmek bu çalışmada temel problemdir. Çalışmada metinler ve etkinlikler, aktardıkları değerler bakımından 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki kök değerler

ve erdemler temasında yer alan değerlere göre ele alınmıştır. Hem ders ve çalışma kitaplarında aktarılan değerler hem de aktarılan değerlerin ders ve çalışma kitaplarına göre dağılımı tablolar hâlinde sunulmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde değerler eğitimi Türkçe dersi öğretim programında yer alan değerler açısından inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde değerler eğitiminin önemi noktasında alana katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Yunus Emre Enstitüsü (YEE) Türkçe Öğreniyorum Kitap Setinin Değerler Eğitimi açısından incelemesi yapılan bu çalışmada nitel bir araştırmadır. Verilerin analizinde doküman analizi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi veya analizi tek başına bir araştırma yöntemi olmadığı gibi, diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işe yarayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.187).

Amaçlı örneklem, araştırmacılar için evrenin genelini temsil edecek bir örneklem seçmenin temel amaç olduğu yargısal örnekleme de denen örneklem seçme yöntemidir. Araştırma için önemli olan özellikler bakımından ortalama düzeyde bunlara sahip olunmasına dikkat edilerek bir örneklem seçilmesini araştırmacı uygun görebilir (Özen ve Gül, 2007, s.21). Bu araştırmanın evrenini Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan kitap setleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Yunus Emre Enstitüsü tarafından 2015 ve 2016 yıllarında hazırlanan Türkçe Öğreniyorum setidir. 10-15 yaş aralığı için hazırlanan bu set, Türkçe Öğretim Programı'nda ortaokul yaş aralığı ile örtüşmektedir. Türkçe Öğreniyorum seti ve Türkçe Dersi Öğretim Programı benzer yaş grubundaki öğrenciler hedef alınarak hazırlandığı için çalışmanın örneklemini YEE tarafından hazırlanan settir. Set dört ders ve dört çalışma kitabı olmak üzere sekiz kitaptan oluşmaktadır.

Tablo 1: Örneklemede Yer Alan Ders ve Çalışma Kitaplarının Listesi

A1.1 Ders Kitabı	
A1.1 Çalışma Kitabı	
A1.2 Ders Kitabı	Temel 1
A1.2 Çalışma Kitabı	
A2.1 Ders Kitabı	
A2.1 Çalışma Kitabı	
A2.2 Ders Kitabı	Temel 2
A2.2 Çalışma Kitabı	

Veri toplama aracı olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerler ve erdemler temasında yer alan değerler ölçüt olarak alınmıştır. Değerler, ders ve çalışma kitabında yer alan metinlerden ve etkinliklerde yer alan cümlelerden hareketle tespit edilmiştir. Erdemler temasında yer alan; dostluk, dürüstlük, sabır, saygı, sevgi ve yardımlaşma değerleri kök değerlerde de yer aldığı için erdemler temasındaki değerler arasında gösterilmemiştir (MEB, 2018, s.4).

Tablo 2: Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kök Değerler ve Erdemler Temasında Yer Alan Değerler

A.	Adalet	I.	Kardeşlik
B.	Ahlak	İ.	Merhamet
C.	Alçak Gönüllülük	J.	Öz Denetim
Ç.	Azim	K.	Paylaşma
D.	Cömertlik	L.	Sabır
E.	Dayanışma	M.	Sadakat
F.	Dostluk	N.	Saygı
G.	Dürüstlük	O.	Sevgi
Ğ.	Güven	Ö.	Sıla-i rahim
H.	İyilikseverlik	P.	Sorumluluk
		R.	Vatanseverlik
		S.	Vefa
		Ş.	Vicdanlı Olmak
		T.	Yardımseverlik

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde ders ve çalışma kitaplarında yer alan değerlerin ünitelere göre dağılımı tablolar hâlinde gösterilmiştir. Tablolarda yer alan her bir değer aktarımına bir örnek cümle yazılmıştır.

YEE Türkçe Öğreniyorum A1.1 Ders Kitabına İlişkin Bulgular

Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan A1.1 Ders Kitabına ilişkin bulgular aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 3: A1.1 Ders Kitabı Değer Bulguları

Üniteler								
Değerler	Tanısalım	Sınıfımız	Canım Ailem	Bizim Manav	Arkadaşım Elif	Yaşasın Okulumuz	Frekans	Yüzde %
A.	Adalet							
B.	Dostluk					1	1	14,2
C.	Dürüstlük							

Ç. Öz Dene- tim				
D. Sabır				
E. Saygı				
F. Sevgi	1	1	14,2	
G. Sorumlu- luk				
Ğ. Vatanse- verlik				
H. Yardımse- verlik	3	3	42,6	
I. Ahlak				
İ. Alçak Gö- nüllülük				
J. Azim				
K. Cömertlik				
L. Dayanış- ma				
M. Güven				
N. İyilikse- verlik				
O. Kardeşlik				
Ö. Merhamet				
P. Paylaşma	1	1	2	28,4
R. Sadakat				
S. Sıla-i rahim				
Ş. Vefa				
T. Vicdanlı Olmak				
Toplam	2	5	7	100

Tablo 2'ye göre toplam altı üniteye 4 farklı değer 7 kez kullanılmıştır. Bunların yüzdeler değeri şu şekildedir: Yardımseverlik 3 (%42,6), paylaşma 2 (%28,4), sevgi 1 (%14,2), dostluk 1 (%14,2).Dört değeri dışında kalan yirmi değere ait bulguya rastlanılmamıştır. Ders kitabı temel seviye A1.1 olduğu için üniteler bağlamında bu kadar değere yer verilmiştir.

Aşağıda Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan A1.1 Ders Kitabında yer alan değerlere temalar bazında örnekler verilmiştir:

“Annem, babam, kardeşim/ Evimi çok severim.” (Komisyon, 2016a, s.7) dizeleri sevgi değerini,

“Bir de kedim var benim/ Hep birlikte yaşarız/Birlikte paylaşırız.” (Komisyon, 2016a, s.37) paylaşma değerini,

“Tarık ile Enes çok iyi arkadaşlar.” (Komisyon, 2016a, s.85) dostluk değerini,

“- Affedersiniz, Kızılay Alışveriş Merkezi nerede?

-Yaklaşık üç yüz metre ileride, sağda.” (Komisyon, 2016a, s.87) yardım-
laşma değerini örneklemektedir.

A1.1 çalışma kitabında değer aktarım bulgusuna ulaşılmamıştır.

YEE Türkçe Öğreniyorum A1.2 Ders Kitabına İlişkin Bulgular

Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan A1.2 Ders Kitabına ilişkin bul-
gular aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 4: A1.2 Ders Kitabına İlişkin Bulgular

Değerler	Üniteler							
	Günlük İşler	Canım Annem	Tatil	Çocuk Bayramı	Damak Tadı	Eski Zamanlar	Frekans	Yüzde %
A. Adalet								
B. Dostluk		3	1	3		1	8	9
C. Dürüstlük								
Ç. Öz Denetim	2	5	2	4		3	16	18
D. Sabır			1	1			2	2,2
E. Saygı					2		2	2,2
F. Sevgi		6	3	2			11	12,4
G. Sorumluluk	2	10	2	8		2	24	27,1
Ğ. Vatansızlık								
H. Yardımseverlik		3					3	3,3
I. Ahlak				1			1	1,1
İ. Alçak Gönüllülük								
J. Azim			1	1		1	3	3,3
K. Cömertlik		3		1	1	1	6	6,8
L. Dayanışma					2		2	2,2
M. Güven			1				1	1,1
N. İyilikseverlik								
O. Kardeşlik				1			1	1,1
Ö. Merhamet								
P. Paylaşma		2					2	2,2
R. Sadakat			1		1		2	2,2
S. Sıla-i rahim				1			1	1,1
Ş. Vefa						1	1	1,1
T. Vicdanlı Olmak		1		1			2	2,2
Toplam	4	33	12	24	6	9	88	100

Tablo 3'e göre toplam altı ünite de 18 farklı değer 88 kez kullanılmıştır. Sorumluluk değeri 24 (%27,5) kez aktarılmıştır. Diğer değerlerin aktarımında frekans ve yüzde değerleri şöyle sıralanmaktadır: Öz denetim 16 (%18), sevgi 11 (%12,4), dostluk 7 (%9), cömertlik 6 (%6,8), azim 3 (%3,3), yardımseverlik

3 (%3,3), saygı 2 (%2,2), ahlak 1 (%1,1), sabır 2 (%2,2), paylaşma 2 (%2,2), dayanışma 2 (%2,2), sadakat 2 (%2,2), vicdanlı olmak 2 (%2,2), kardeşlik 1 (%1,1), güven 1 (%1,1), vefa 1 (%1,1), sıla-i rahim 1 (%1,1). Bu bağlamda en sık tekrarlanan sorumluluk değeriyken en az tekrarlanan değerler; kardeşlik, güven, vefa ve sıla-i rahim olmuştur.

Aşağıda Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan A1.2 Ders Kitabında yer alan değerlere temalar bazında örnekler verilmiştir:

“... Sonra ders çalışıyor ve ödevlerimi yapıyorum. Hafta içi televizyon izlemiyorum. ...Biraz kitap okuyorum. Sonra erkenden uyuyorum.” (Komisyon, 2016c, s.12) ifadeleri hem öz denetim hem de sorumluluk değerini,

“...Hafta sonları sokakta arkadaşlarımla farklı oyunlar oynuyoruz.” (Komisyon, 2016c, s.26) dostluk değerini,

“Okulumu çok seviyorum.” (Komisyon, 2016c, s.24) sevgi değerini,

“...Benim annem hemşire. Hastalara yardım ediyor.” (Komisyon, 2016c, s.22) yardımseverlik değerini,

“Ema’ya hediye alıyor.” (Komisyon, 2016c, s.23) cömertlik değerini,

“...Bazen kardeşim benden topu alıyor ve arkadaşlarıyla top oynuyor...” (Komisyon, 2016c, s.26) paylaşma değerini,

“... Bazen yaramazlık yapıyorum ve annemi üzüyorum. O zaman annemden özür diliyorum.” (Komisyon, 2016c, s.22) ifadesi vicdanlı olmak değerini,

“... Emre: Evet, hemen Harikalar Diyarı’na gitmek istiyorum. Pınar: Acele etme...” (Komisyon, 2016c, s.36) diyalogu sabır değerini,

“...Ceren’in birçok hayali var. İleride büyük bir bilim adamı olmak istiyor. Önemli araştırmalar yapmak ve insanlara faydalı olmak istiyor.” (Komisyon, 2016c, s.45) ifadeleri azim değerini,

“...hep onlarla birlikte yaşamak istiyor. (Ailesiyle) Onlardan hiç ayrılmak istemiyor. İleride Dünya turuna anne ve babasıyla çıkmak istiyor.” (Komisyon, 2016c, s.45) sadakat değerini,

“Ahmet her öğün tabağındaki yemekleri sonuna kadar yiyor.” (Komisyon, 2016c, s.59) ahlak değerini,

“...23 Nisan’da dünyanın birçok ülkesinden çocuklar Türkiye’ye geliyorlar. Bu çocuklar, Türk ailelerin yanında kalıyor.” (Komisyon, 2016c, s.53) ifadesi kardeşlik değerini,

“... Annemiz bugün bizi bekler...” (Komisyon, 2016c, s.54) ifadesi sıla-i rahim değerini,

“Lütfen koridorlarda gürültü yapmayalım.” (Komisyon, 2016c, s.64) saygı değerini,

“Tahsin:...Baklavayı ben alayım. Sen lokumu al...” (Komisyon, 2016c, s.68) ifadeleri dayanışma değerini,

“...Türkiye’deyken hepimiz mutluyduk. Bir hafta sonra tatilimiz bitti. Biz de onları Mısır’a davet ettik. Çok sevindiler.” (Komisyon, 2016c, s.87) ifadeleri vefa değerini örneklemektedir.

YEE Türkçe Öğreniyorum A.1.2 Çalışma Kitabına İlişkin Bulgular

Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan A1.2 Çalışma Kitabına ilişkin bulgular aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Değerler	Üniteler							Yüzde %
	Günlük İşler	Canım Annem	Tatil	Çocuk Bayramı	Damak Tadı	Eski Zamanlar	Frekans	
A. Adalet								
B. Dostluk		2				2	4	8
C. Dürüstlük								
Ç. Öz Denetim		2		7		3	12	24
D. Sabır								
E. Saygı					1		1	2
F. Sevgi		1	3				4	8
G. Sorumluluk		5		4	1	5	15	30
Ğ. Vatanseverlik						1	1	2
H. Yardımseverlik		1					1	2
I. Ahlak								
İ. Alçak Gönüllülük								
J. Azim						1	1	6
K. Cömertlik		2	1			2	5	10
L. Dayanışma	1						1	2
M. Güven								
N. İyilikseverlik								
O. Kardeşlik						1	1	2
Ö. Merhamet								
P. Paylaşma	1						1	2
R. Sadakat								
S. Sıla-i rahim						2	2	4
Ş. Vefa								
T. Vicdanlı Olmak								
Toplam	2	13	4	11	2	17	49	100

Tablo 4'e göre toplam altı ünite de 13 farklı değer 49 kez kullanılmıştır. Sorumluluk 15 (%30) kez aktarılmıştır. Diğer değerler ve istatistikleri şu şekildedir: Öz denetim 12 (%24), cömertlik 5 (%10), sevgi 4 (%8), dostluk 4 (%8), sıla-i rahim 2 (%4), saygı değeri 1 (%2) yardımseverlik 1 (%2), dayanışma 1 (%2), kardeşlik 1 (%2), azim 1 (%2), paylaşma 1 (%2), vatanseverlik 1 (%2). "Eski Zamanlar" ünitesinde 17, "Canım Annem" ünitesinde 13, "Çocuk Bayramı" ünitesinde 11, "Tatil" ünitesinde 6, "Damak Tadı" ünitesinde 2, "Günlük İşler" ünitesinde 2 değer aktarımı söz konusudur. Adalet, dürüstlük, sabır, ahlak, alçak gönüllülük, güven, iyilikseverlik, merhamet, sadakat, vefa ve vicdanlı olmak değerlerine ait bulguya rastlanılmamıştır.

Aşağıda Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan A1.2 Çalışma Kitabında yer alan değerlere temalar bazında örnekler verilmiştir:

"...Pazar akşamları genellikle evde oturuyorum, dinleniyorum. Kızım gitar çalıyor, oğlum şarkı söylüyor. Sonra beraber sohbet ediyoruz. Hafta sonu çok çabuk geçiyor." (Komisyon, 2016, s.15) ifadeleri paylaşma değerini,

"Filiz ve Ömer kale yapıyor." (Komisyon, 2016d, s.10) dayanışma değerini,

"Teneffüste arkadaşlarla çay içiyoruz, sohbet ediyoruz." (Komisyon, 2016d, s.25) ifadeleri dostluk değerini,

"En çok annemi seviyorum." (Komisyon, 2016d, s.25) ifadesi sevgi değerini,

"Ada, odada ders çalışıyor." (Komisyon, 2016d, s.24) ifadeleri hem öz denetim hem de sorumluluk değerini,

"Çocuk, yaşlı kadına yardım ediyor." (Komisyon, 2016, s.18) ifadesi yardımseverlik değerini,

"Bu hediyeyi sana veriyorum." (Komisyon, 2016d, s.21) ifadesi cömertlik değerini,

"Büyüklerine karşı saygılı ol." (Komisyon, 2016d, s.48) ifadesi saygı değerini,

"Sertap Erener, 48. Eurovision Şarkı Yarışması'nda birinci oldu." (Komisyon, 2016d, s.64) ifadesi azim değerini,

"Mustafa Kemal Atatürk, Türkiye Cumhuriyeti'ni kurdu." (Komisyon, 2016d, s.64) ifadesi vatanseverlik değerini,

"Evet, geçen hafta kardeşimle beraber sinemaya gittik." (Komisyon, 2016d, s.61) ifadesi kardeşlik değerini,

“Dün anneanneme uğradım.” (Komisyon, 2016d, s.59) ifadesi sıla-i rahim değerini örnelemektedir.

YEE Türkçe Öğreniyorum A2.1 Ders Kitabına İlişkin Bulgular

Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan A2.1 Ders Kitabına ilişkin bulgular aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 6: A2.1 Ders Kitabı Değer Bulguları

Üniteler								
Değerler	Oyun	Haydi Alışverişe	Gelecek	Gizemli Dünya-mız	Bir Varmış Bir Yokmuş	Geçmiş Olsun	Frekans	Yüzde
A. Adalet								
B. Dostluk			2	1			3	5,55
C. Dürüstlük	1						1	1,85
Ç. Öz Denetim	1	1	10			1	13	24,05
D. Sabır					1		1	1,85
E. Saygı					2		2	3,7
F. Sevgi	1			3	1		5	9,25
G. Sorumluluk	1		3		1	1	6	11,1
Ğ. Vatanseverlik								
H. Yardımseverlik			1		1	1	3	5,55
I. Ahlak		1					1	1,85
İ. Alçak Gönlülük								
J. Azim						1	1	1,85
K. Cömertlik	1		2		2		5	9,25
L. Dayanışma								
M. Güven			2			1	3	5,55
N. İyilikseverlik					1		1	1,85
O. Kardeşlik								
Ö. Merhamet		1					1	1,85
P. Paylaşma			1				1	1,85
R. Sadakat						1	1	1,85
S. Sıla-i rahim			2				2	3,7
Ş. Vefa					1	2	3	5,55
T. Vicdanlı Olmak					1		1	1,85
Toplam	5	3	23	4	11	8	54	100

Tablo 5’e göre toplam altı ünite de 19 farklı değer 54 kez kullanılmıştır. Bu kullanımların istatistikleri şu şekildedir: Öz denetim 13 (%24,5), sorumluluk 6 (%11,1), sevgi 5 (%9,25), cömertlik 5(%9,25), yardımseverlik 3 (%5,55), vefa 3 (%5,55), güven 3 (%5,55), dostluk 3(%5,55), saygı 2 (%3,7), sıla-i rahim

2(%3,7), paylaşma 1(%1,85), azim 1(%1,85), iyilikseverlik 1(%1,85), ahlak 1(%1,85), vicdanlı olmak 1(%1,85), sadakat 1(%1,85), dürüstlük 1(%1,85), sabır 1(%1,85). “Oyun” ünitesinde 5, “Haydi Alışverişe” ünitesinde 3, “Gelecek” ünitesinde 23, “Dünyamız” ünitesinde 4, “Bir Varmış Bir Yokmuş” ünitesinde 11, “Geçmiş Olsun” ünitesinde 8 değer aktarımı bulunmaktadır. Adalet, vatanseverlik, alçak gönüllülük, dayanışma ve kardeşlik değerlerine dair bulguya rastlanılmamıştır. A2.1 ders kitabında değerlerin aktarım sıklıkları ve ünitelere dağılımı orantılı olmamakla birlikte belirlenen değerlerin çoğunun aktarımına yer verildiği görülmüştür.

Aşağıda Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan A2.1 Ders Kitabında yer alan değerlere temalar bazında örnekler verilmiştir:

“...Biliyorsun anne bilgisayar oyunlarını çok seviyorum. Benim tek arkadaşım bilgisayar...” (Komisyon, 2015a, s.17) ifadesi dürüstlük değerini,

“...Tamam canım annem, sen üzülme...” (Komisyon, 2015a, s.17) ifadesi sevgi değerini,

“Ali ile Zeynep ders çalışıyor.” (Komisyon, 2015a, s.12) ifadesi hem öz denetim hem de sorumluluk değerini,

“...Sana bisküvili lokum aldım...” (Komisyon, 2015a, s.16) ifadesi cömertlik değerini,

“...Kardeşim oyuncakçıya da gitmek istedi ama annem izin vermedi. Çünkü kardeşimin evde birçok oyuncakları var.” (Komisyon, 2015a, s.24) ifadesi ahlak değerini,

“Hava çok soğuktu bu yüzden pencerenin önündeki kuşu içeri aldım.” (Komisyon, 2015a, s.24) ifadesi merhamet değerini,

“...Daha sonra arkadaşlarımla oyun oynayacağım...” (Komisyon, 2015a, s.42) ifadesi dostluk değerini,

“...Kenan: Ben doktor olacağım çünkü insanlara yardım etmek istiyorum...” (Komisyon, 2015a, s.39) ifadesi yardımseverlik değerini,

“...Öğretmen: Aferin çocuklar. Size güveniyorum. Hepiniz ileride çok başarılı olacaksınız.” (Komisyon, 2015a, s.39) ifadeleri güven değerini,

“...Bu hafta sonu okulumuzda bilim festivali olacak. Orada her öğrenci buluşunu anlatacak...” (Komisyon, 2015a, s.41) ifadesi paylaşma değerini,

“Geçen tatilde anneannemin köyüne gittik.” (Komisyon, 2015a, s.49) ifadeleri sıla-i rahim değerini,

“Keloğlan ve zavallı annesi bir yaz çok parasız kalmışlar. ... Uzun bir süre geçim sıkıntısı çekmişler. Günlerce sadece kuru ekmek ve bir parça peynirle karınlarını doyurmuşlar...” (Komisyon, 2015a, s.66) ifadeleri sabır değerini,

“...Bu sefer herkes Hoca’yı kapıda karşılamış. Herkes ona büyük saygı göstermiş. Hoca’ya en güzel yeri vermişler. En iyi yemekleri önce Hoca’ya ikram etmişler...” (Komisyon, 2015a, s.74) ifadeleri saygı değerini,

“...Ben her gün buraya geleyim, ücretsiz çalışayım...” (Komisyon, 2015a, s.66) ifadesi hem iyilikseverlik hem de yardımseverlik değerini,

“...Bir gün Keloğlan, kapıda bir paket bulmuş. Paketin içinden bolca para, içecek, yiyecek çıkmış. Bu paketi değirmenci göndermiş...” (Komisyon, 2015a, s.66) ifadeleri hem cömertlik hem vefa değerini,

“...Değirmende çok yaşlı bir adam görmüş, adamın hâline üzülmüş...” (Komisyon, 2015a, s.66) ifadesi vicdanlı olmak değerini,

“...Eğitimin sonunda Çomar ve Karabaş isimli iki köpek üstün başarı göstermiş...” (Komisyon, 2015a, s.84) ifadesi azim değerini,

“Ahmet:...Dedem bu yüzden ailesine çok bağlıdır...” (Komisyon, 2015a, s.87) ifadesi sadakat değerini örneklemektedir.

YEE Türkçe Öğreniyorum A2.1 Çalışma Kitabına İlişkin Bulgular

Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan A2.1 Çalışma Kitabına ilişkin bulgular aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 7: A2.1 Çalışma Kitabı Değer Bulguları

Değerler	Üniteler							
	Oyun	Haydi Alışverişe	Gelecek	Gizemli Dünyamız	Bir Varmış Bir Yokmuş	Geçmiş Olsun	Frekans	Yüzde %
A. Adalet	1						1	3,03
B. Dostluk			2			1	3	9,09
C. Dürüstlük								
Ç. Öz Denetim			3				3	9,09
D. Sabır								
E. Saygı					1		1	3,03
F. Sevgi	1		2	1			4	12,12
G. Sorumluluk	1		3				4	12,12
Ğ. Vatanserverlik								
H. Yardımseverlik	1		1				2	6,06
I. Ahlak								
İ. Alçak Gönüllülük								
J. Azim	1				1	1	3	9,09

K. Cömertlik	1	3	1	5	15,15		
L. Dayanışma							
M. Güven							
N. İyilikseverlik	2		2	4	12,12		
O. Kardeşlik							
Ö. Merhamet							
P. Paylaşma	1			1	3,03		
R. Sadakat							
S. Sıla-i rahim							
Ş. Vefa	2			2	6,06		
T. Vicdanlı Olmak							
Toplam	9	13	1	5	5	33	100

Bu değerlere ilişkin istatistikler şu şekildedir: Cömertlik 5 (%15,15), sorumluluk 4 (%12,12), sevgi 4 (%12,12), iyilikseverlik 4 (%12,12), öz denetim 3 (%9,09), dostluk 3 (%9,09), azim 3 (%9,09), vefa 2 (%6,06), yardımseverlik 2 (%6,06), saygı 1 (%3,03), paylaşma 1 (%3,03), adalet 1 (%3,03). “Oyun” ünitesinde 9, “Gelecek” ünitesinde 13, “Dünyamız” ünitesinde 1, “Bir Varmış Bir Yokmuş” ünitesinde 5, “Geçmiş Olsun” ünitesinde 5 değer aktarımı söz konusudur. Haydi Alışverişe ünitesinde bulguya rastlanılmamıştır. Dürüstlük, sabır, vatansızlık, ahlak, alçak gönüllük, dayanışma, güven, kardeşlik, merhamet, sadakat, sıla-i rahim ve vicdanlı olmak değerlerine dair bulguya rastlanılmamıştır. A2.1 çalışma kitabında A1.2 ve A2.2 çalışma kitaplarına göre daha az sayıda değer aktarımı yapıldığı tespit edilmiştir.

Aşağıda Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan A2.1 Çalışma Kitabında yer alan değerlere temalar bazında örnekler verilmiştir:

“...Her grup sırayla yarıştı. Öğretmenimiz Esra, her öğrenciyeye birer tane çuval verdi...” (Komisyon, 2015b, s.13) ifadeleri adalet değerini,

“...Küçük ayı çok sevimliydi ve Hakan onu çok sevdi...” (Komisyon, 2015b, s.15) ifadesi sevgi değerini,

“...Hakan’ın annesi görevlilere haber verdi. Görevliler küçük ayıyı annesine götürdü...” (Komisyon, 2015, s.15b) ifadeleri sorumluluk değerini,

“Sokaktaki yaşlı adama yardım ettim.” (Komisyon, 2015b, s.10) ifadesi yardımseverlik değerini,

“...Yarıştta tüm rakiplerimi geçtim ve birinci oldum...” (Komisyon, 2015b, s.13) ifadesi azim değerini,

“...Semra sonuncu oldu ve çok üzüldü. Öğretmenim bana bir kitap hediye

etti. Çok mutlu oldum. Ben de kitabımı Semra'ya hediye ettim. O çok sevindi.” (Komisyon, 2015b, s.13) ifadeleri cömertlik ve paylaşma değerlerini,

“...kuşlara yem attık...” (Komisyon, 2015b, s.8) ifadesi iyilikseverlik değerini,

“Yazlıkta arkadaşlarım ve ben güzel vakit geçireceğiz.” (Komisyon, 2015b, s.30) ifadesi dostluk değerini,

“ Biz yarın parkta kitap okuyacağız.” (Komisyon, 2015b, s.35) ifadesi öz denetim değerini,

“Yarın Ankara'daki Etnografya Müzesi'nden sonra Anıtkabir'i göreceğiz.” (Komisyon, 2015b, s.35) ifadesi vefa değerini,

“Derste telefonunuzu mutlaka sessize alın.” (Komisyon, 2015b, s.54) ifadesi saygı değerini örneklemektedir.

YEE Türkçe Öğreniyorum A2.2 Ders Kitabına İlişkin Bulgular

Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan A2.2 Ders Kitabına ilişkin bulgular aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 8: A2.2 Ders Kitabı Değer Bulguları
Üniteler

Değerler	Yolculuk Nereye	Hayvanlar Alemi	Hobiler	Komşu Komşunun Külüne Muhtaç	Başarının Anahtarı	Hem Okudum Hem de Yazdım	Frekans	Yüzde %
A. Adalet								
B. Dostluk	1	5	1	3			10	11
C. Dürüstlük				1			1	1,1
Ç. Öz Denetim	9		5	3	1	4	22	24,2
D. Sabır				1			1	1,1
E. Saygı				1	2		3	3,3
F. Sevgi	1	1	3	2	2	5	14	15,4
G. Sorumluluk	4	1		1		2	8	8,8
Ğ. Vatanseverlik								
H. Yardımseverlik		1		2	2		5	5,5
I. Ahlak	1	1	1	1			4	4,4
İ. Alçak Gönüllülük								
J. Azim					2	1	3	3,3
K. Cömertlik	1			1			2	2,2
L. Dayanışma			1	2	1		4	4,4
M. Güven								
N. İyilikseverlik		2					2	2,2
O. Kardeşlik				1			1	1,1
Ö. Merhamet		1			1		2	2,2
P. Paylaşma					1		1	1,1
R. Sadakat	1			2	1		4	4,4

S. Sıla-i rahim	2	1	3	3,3				
Ş. Vefa	1		1	1,1				
T. Vicdanlı Olmak								
Toplam	18	13	13	21	13	13	91	100

Tablo 7'ye göre toplam altı ünite de 21 farklı değer 91 kez kullanılmıştır. Bu değerlere ilişkin istatistikler şu şekildedir: Öz denetim 22 (%24,2), sevgi 14 (%15,4), dostluk 10 (%11), sorumluluk 8 (%8,8), yardımseverlik 5 (%5,5), ahlak 4 (%4,4), dayanışma 4 (%4,4), sadakat 4 (%4,4), azim 3 (%3,3), saygı 3 (%3,3), sıla-i rahim 3 (%3,3), iyilikseverlik 2 (%2,2), cömertlik 2 (%2,2), merhamet 2 (%2,2), sabır 1 (%1,1), paylaşma 1 (%1,1), vefa 1 (%1,1), dürüstlük 1 (%1,1), güven 1 (%0,7), kardeşlik 1 (%1,1). “Komşu Komşunun Külüne Muhtaç” ünitesinde 21, “Yolculuk Nereye” ünitesinde 18, “Hobiler” ünitesinde 13, “Başarının Anahtarı” ünitesinde 13, “Hayvanlar Âlemi” ünitesinde 13, “Hem Okudum Hem de Yazdım” ünitesinde 13 değer aktarımı söz konusudur. Vatansızlık, alçak gönüllülük ve vicdanlı olmak değerlerine ait bulguya rastlanılmamıştır. A.2.2 ders kitabı set içerisinde en fazla değer aktarımı bulgusuna ulaşılan kitaptır:

“...İnsanların modern aletleri yokmuş ama çok mutlularmış. Uzun sohbetler edip birbirlerine mektuplar yazmışlar.” (Komisyon, 2015, s.21) ifadeleri dostluk değerini,

“Kahvaltı etmeden önce elimi yüzümü yıkıyorum.” (Komisyon, 2015c, s.13) ifadesi öz denetim değerini,

“...Hayvanlar, ağaçlar, çiçekler bu treni çok sevmiş. Tren de onları sevmiş...” (Komisyon, 2015c, s.16) ifadeleri sevgi değerini,

“...Ödevlerini bitirdikten sonra parka gitti...” (Komisyon, 2015c, s.21) ifadesi sorumluluk ve öz denetim değerlerini,

“...Kara karga hatasını anlamış ve trenden özür dilemiş.” (Komisyon, 2015c, s.16) ifadesi ahlak değerini,

“...Kalın gözlüklü öğretmen dersten önce onlara havuç dağıttı...” (Komisyon, 2015c, s.10) ifadesi cömertlik değerini,

“...babam, anneme pek çok mektup yazmış. Annem onları hâlâ saklıyor.” (Komisyon, 2015c, s.19) ifadeleri sadakat değerini,

“...Çünkü ormanı dolaşarak senin hastalığına çare aradım...” (Komisyon, 2015c, s.28) ifadesi yardımseverlik ve iyilikseverlik değerlerini,

“...Kendi kendime “Ölmüş galiba, yazık!” diyerek üzüldüm...” (Komisyon, 2015c, s.28) ifadesi merhamet değerini,

“Bir gün ormanlar kralı aslan hastalanmış. Bütün hayvanlar birer birer gelip aslanı ziyaret etmiş ve ona geçmiş olsun demişler...” (Komisyon, 2015c, s.28) ifadesi vefa değerini,

“...Okuldaki bütün öğretmenler ve öğrenciler bu konsere gelirler...” (Komisyon, 2015c, s.46) ifadesi dayanışma değerini,

“...Her hafta dedemin yanına gidiyorum...” (Komisyon, 2015c, s.40) ifadesi sıla-i rahim değerini,

“Babam asla yalan söylemez.” (Komisyon, 2015c, s.55) ifadeleri dürüstlük değerini,

“Babam bugün Amerika’dan dönüyor, aylarca bu anı bekledim.” (Komisyon, 2015c, s.57) ifadesi sabır değerini,

“...Komşularımızla aramız çok iyi çünkü birbirimize her zaman saygı gösteririz...” (Komisyon, 2015c, s.52) ifadesi saygı değerini,

“Bu dünya hepimizin, kardeşçe yaşayalım.” (Komisyon, 2015c, s.57) ifadesi kardeşlik değerini,

“İki yıl üst üste Avrupa yıldızlar şampiyonu olup iki altın madalya kazandım. Gelecek yıl da dünya şampiyonasına katılmak istiyorum...” (Komisyon, 2015c, s.69), ifadeleri azim değerini,

“Elif kalemini alabilir miyim? / Evet, tabii alabilirsin.” (Komisyon, 2015c, s.68) ifadeleri paylaşma değerini örneklemektedir.

YEE Türkçe Öğreniyorum A2.2 Çalışma Kitabına İlişkin Bulgular

Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan A2.2 Çalışma Kitabına ilişkin bulgular aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 9: A2.2 Çalışma Kitabı Değer Bulguları
Üniteler

Değerler	Yolculuk Nereye	Hayvanlar Alemi	Hobiler	Komşu Komşunun Külüne Muhtaç	Başarının Anahartarı	Hem Okudum Hem De Yazdım	Frekans	Yüzde
A. Adalet								
B. Dostluk			3	4		1	8	12,88
C. Dürüstlük								
Ç. Öz Denetim	3	2	13	2		1	21	33,81
D. Sabır				1			1	1,61
E. Saygı			1			2	3	4,83
F. Sevgi		2		1			3	4,83
G. Sorumluluk	1	2	5	2	1	1	12	19,32
Ğ. Vatanseverlik								
H. Yardımseverlik			1				1	1,61

I. Ahlak									
İ. Alçak Gönüllük									
J. Azim		2				2		3,22	
K. Cömertlik			1			1		1,61	
L. Dayanışma									
M. Güven									
N. İyilikseverlik		1	1		2		4	6,44	
O. Kardeşlik			1		1		2	3,22	
Ö. Merhamet									
P. Paylaşma		1	1				2	3,22	
R. Sadakat									
S. Sıla-i rahim	1						1	1,61	
Ş. Vefa	1						1	1,61	
T. Vicdanlı Olmak									
Toplam	6	10	27	10	4	5	62	100	

Tablo 8'e göre toplam altı ünite de 14 farklı değer 62 kez kullanılmıştır. Bu değerlere ilişkin istatistikler şu şekildedir: Öz denetim 21 (%33,81), sorumluluk 12 (%19,32), dostluk 8 (%12,88), iyilikseverlik 4 (%6,44), saygı 3 (%4,83), sevgi 3 (%4,83), paylaşma 2 (%3,22), azim 2 (%3,22), kardeşlik 2 (%3,22), yardımseverlik 1 (%1,61), sıla-i rahim 1 (%1,61), vefa 1 (%1,61), sabır 1 (%1,61), cömertlik 1 (%1,61). “Hobiler” ünitesinde 27, “Hayvanlar Âlemi” ünitesinde 10, “Komşu Komşunun Külüne Muhtaç” ünitesinde 10, “Yolculuk Nereye” ünitesinde 6, “Hem Okudum Hem de Yazdım” ünitesinde 5, “Başarının Anahtarı” ünitesinde 4 değer aktarımı söz konusudur. Adalet, dürüstlük, vatanseverlik, ahlak, alçak gönüllük, dayanışma, güven, merhamet, sadakat ve vicdanlı olmak değerlerine dair bulguya rastlanılmamıştır. Temel seviye A2.2 çalışma kitabı setin en ileri seviye çalışma kitabıdır. Setteki çalışma kitapları arasında en çok değer aktarımı bu kitapta yapılmıştır

“Akşamları yatmadan önce kitap okuyorum.” (Komisyon, 2015d, s.11) ifadesi öz denetim değerini,

“Bilgisayarda oyun oynamadan önce ödevlerimi bitiririm.” (Komisyon, 2015d, s.13) ifadesi hem öz denetim hem de sorumluluk değerini,

“...Hakan: Ben de tatilde teyzemleri ziyaret edeceğim...” (Komisyon, 2015d, s.9) ifadesi sıla-i rahim değerini,

“Telefon etti ve babasını sordu.” (Komisyon, 2015d, s.11) ifadesi vefa değerini,

“Senin adın ne küçük kedi, diyerek Boncuk’u sevdi.” (Komisyon, 2015d, s.21) ifadesi sevgi değerini,

“Dilara sınava çok çalışarak sınavda başarılı olmuş.” (Komisyon, 2015d, s.18) ifadesi azim değerini,

“...Annesi: Aferin Dilara’ya! Bu merkezlerdeki hayvanların sıcak bir yuvaya çok ihtiyacı var.

Ayşe: ...Evet, Dilara’nın babası da öyle düşünmüş. Bu sahihsiz hayvanlardan birini alalım, demiş. Dilara da bu fikri çok beğenmiş...” (Komisyon, 2015d, s.19) ifadeleri iyilikseverlik değerini,

“Aslan dönüp kurda “Bunları bize paylaşır!” diye emretmiş.” (Komisyon, 2015d, s.23) ifadesi paylaşma değerini,

“Kurstan sonra arkadaşlarımla oyun oynarım.” (Komisyon, 2015d, s.35) ifadesi dostluk değerini,

“Babam, odama girmeden önce hep kapıyı vurur.” (Komisyon, 2015d, s.31) ifadesi saygı değerini,

“...Annem evde hazırlık yapar, biz ona yardım ederiz... Eşyaları arabadan indirip masamızı hazırlarız...” (Komisyon, 2015d, s.32) ifadeleri yardımseverlik değerini,

“Dedem, bana her bayram hediye ve harçlık verir.” (Komisyon, 2015d, s.31) ifadesi cömertlik değerini,

“Filmden sonra kardeşimle sohbet ederim.” (Komisyon, 2015d, s.35) ifadesi kardeşlik değerini,

“Yarın evleniyor, yıllarca bugünü bekledi.” (Komisyon, 2015d, s.40) ifadesi sabır değerini örneklemektedir.

Tablo 10: Türkçe Öğreniyorum Seti Değer Bulguları

Değerler	A1.1 DERS		A1.2 ÇALIŞMA		A2.1 DERS		A2.1 ÇALIŞMA		A2.2 DERS		A2.2 ÇALIŞMA		TOP-LAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A. Adalet							1	3,03					1	0,26
B. Dostluk	1	14,2	8	9	4	8	3	5,55	3	9,09	10	11	8	12,88
C. Dürüstlük							1	1,85			1	1,1		2
Ç. Öz Denetim			16	18	12	24	13	24,05	3	9,09	22	24,2	21	33,81
D. Sabır			2	2,2			1	1,85			1	1,1	1	1,61
E. Saygı			2	2,2	1	2	2	3,7	1	3,03	3	3,3	3	4,83
F. Sevgi	1	14,2	11	12,4	4	8	5	9,25	4	12,12	14	15,4	3	4,83
G. Sorumluluk			24	27,1	15	30	6	11,1	4	12,12	8	8,8	12	19,32
Ğ. Vatanserverlik					1	2								1
H. Yardımseverlik	3	42,6	3	3,3	1	2	3	5,55	2	6,06	5	5,5	1	1,61
I. Ahlak			1	1,1			1	1,85			4	4,4		6

İ. Alçak Gönüllülük																			
J. Azim	3	3,3	1	6	1	1,85	3	9,09	3	3,3	2	3,22	13	3,34					
K. Cömertlik	6	6,8	5	10	5	9,25	5	15,15	2	2,2	1	1,61	24	6,24					
L. Dayanışma	2	2,2	1	2					4	4,4			7	1,82					
M. Güven	1	1,1			3	5,55							4	1,04					
N. İyilikseverlik					1	1,85	4	12,12	2	2,2	4	6,44	11	2,86					
O. Kardeşlik	1	1,1	1	2					1	1,1	2	3,22	5	1,3					
Ö. Merhamet					1	1,85			2	2,2			3	0,78					
P. Paylaşma	2	28,4	2	2,2	1	2	1	1,85	1	3,03	1	1,1	2	3,22	10	2,6			
R. Sadakat	2	2,2			1	1,85			4	4,4			7	1,82					
S. Sila-i rahim	1	1,1	2	4	2	3,7			3	3,3	1	1,61	9	2,34					
Ş. Vefa	1	1,1			3	5,55	2	6,06	1	1,1	1	1,61	8	2,08					
T. Vicdanlı Olmak	2	2,2			1	1,85							3	0,78					
Toplam	7	100	88	100	49	100	54	100	33	100	91	100	62	100	384	100			
%	1,82		22,88		12,74		14,04		8,58		23,66		16,12						

Türkçe Öğreniyorum kitap setinde toplam 384 değer aktarımı tespit edilmiştir. Temel Seviye 1 A1.1 ve A1.2 ders ve çalışma kitaplarında toplam 144 değer aktarımı bulgusuna ulaşılmıştır. A1.1 ders kitabında 7 değer aktarımı görülmektedir, çalışma kitabında ise herhangi bir değer bulgusuna ulaşılamamıştır. A1.2 ders kitabında 88, çalışma kitabında 49 değer aktarımı bulunmaktadır.

Temel Seviye 2 A2.1 ve A2.2 ders ve çalışma kitaplarında 240 değer aktarımı tespit edilmiştir. A2.1 ders kitabında 54, çalışma kitabında 33 değer aktarımı bulunmaktadır. A2.2 ders kitabında 91, çalışma kitabında 62 değer aktarımı mevcuttur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı kök değerlerde ve erdemler temasında yer alan 24 değerden alçak gönüllülük hariç 23'üne YEE Türkçe Öğreniyorum kitap setinde yer verildiği görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde Türkçe Öğreniyorum setinde yer alan değerlere ait elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

Ders kitapları içerisinde en fazla değer aktarımı A2.2 ders kitabında gerçekleşmiştir. A2.2'nin en ileri seviye ders kitabı olması içerdiği metinler ve etkinliklerle değer aktarımının artmasına olanak sağlamaktadır. 384 değer aktarımının 91'i (%23,66) sözü edilen kitaptadır. A1.2 ders kitabında 88 (%22,88), A2.1 ders kitabında 54 (%14,04), A1.1 ders kitabında 7 (%4,36) değer aktarımı bulunmaktadır. A2.2 seviyesi set içerisinde en yüksek seviye olduğu için en

fazla değer aktarımının bu ders kitabında olması olağandır. A1.2 ders kitabında ulaşılan değer bulguları A.2.1 ders kitabındaki bulgulardan daha fazladır. Ders kitabı seviyesine göre değer aktarımı artışı burada gözlenmemiştir. En az değer aktarımı A1.1 ders kitabında gerçekleşmiştir. Bu da kitabın dili öğrenmeye yeni başlayanlar için ilk seviye kitabı olmasındandır. Sette temel seviye 1 olarak adlandırılan A1.1 ve A1.2 ders kitaplarında 95; temel seviye 2 olarak adlandırılan A2.1 ve A2.2 ders kitaplarında 145 değer aktarımına rastlanılmıştır.

Değer aktarımı seviyeye göre anlamlı bir şekilde artmaktadır. Sette yer alan 384 değer 240'ı metinlerin, etkinliklerin ve çalışma kitabına göre sayfa sayısının fazla olduğu ders kitaplarında bulunmaktadır.

Çalışma kitapları içerisinde en fazla değer aktarımı A2.2 çalışma kitabında gerçekleşmiştir. 386 değer aktarımının 62'si (%16,12) bu çalışma kitabındadır. A1.2 çalışma kitabında 49 (%12,74), A2.1 çalışma kitabında 33 (%8,58) ulaşılan değer aktarımı sayılarıdır. A1.1 çalışma kitabında değer aktarımı örneklenmemiştir. Kitap setine göre en fazla değer aktarımı en üst seviye çalışma kitabı olan A2.2 seviyesi kitabındadır. A1.2 ve A2.1 çalışma kitapları karşılaştırıldığında ders kitaplarında da olduğu gibi A2.1 çalışma kitabında daha fazla değer aktarımı söz konusudur. Sette temel seviye 1 olarak adlandırılan A1.1 ve A1.2 çalışma kitaplarında 49 değer aktarımına; temel seviye 2 olarak adlandırılan A2.1 ve A2.2 çalışma kitaplarında 95 değer aktarımına ulaşılmıştır. Değer aktarımı kitap seviyelerine göre artmaktadır. Setteki 384 değer 138'i çalışma kitaplarında yer almaktadır.

Çalışma kitapları da değer aktarımı açısından önemlidir ve sette değer aktarımının önemli bir kısmı çalışma kitaplarında yer alan metinler ve etkinliklerden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir.

Ders ve çalışma kitaplarının her biri altışar üniteden oluşmaktadır. Aynı seviyedeki ders ve çalışma kitaplarında ünite isimleri aynıdır. Sette yer alan dört ders ve dört çalışma kitabında 24 ünite bulunmaktadır. Bir konudan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi hedeflenmiştir.

Aynı kitabın üniteleri arasında değerlerin aktarılış sayıları değişmektedir. Ders ve çalışma kitaplarında yer alan ünite isimleri bu ünitelerde aktarılacak değerler için kılavuz niteliğindedir. Belirlenen ünite isminden hareketle seçilen konular aktarılacak değerlere zemin hazırlamalıdır. Fırat ve Mocan (2014), "Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Hikayeler" adlı çalışmada Türkçe ders kitaplarındaki hikâye metinlerinin, öğretim programında belirtilen tüm değer

grupları açısından daha dengeli bir dağılım gösterecek şekilde seçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Doğan ve Gülüşen (2011), “Türkçe Ders Kitaplarındaki (6–8) Metinlerin Değerler Bakımından İncelenmesi” adlı çalışmalarında Türkçe dersinde etkili bir değer eğitimi gerçekleştirmek için değerlerin metinlere daha dengeli dağıtılması ve bu değerlerin etkinliklerle düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Temel seviye 2’de temel seviye 1’den daha fazla değer aktarımı tespit edilmiştir. Temel seviye 1’de yer alan A1.2 ders ve çalışma kitabında temel seviye 2 A2.1 ders ve çalışma kitabında daha fazla değer aktarımı söz konusudur. Kitapların seviyesi yükseldikçe aktarılan değerlerin artması beklenen olağan sonuçtur. A1.2 ders ve çalışma kitabı A2.1 ders ve çalışma kitabından bir alt seviyede olmasına rağmen A1.2 ders ve çalışma kitabında daha fazla değer aktarımına sahiptir. Karakuş (2018), “Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metinlerde Değer Aktarımı Referanslarının Yeri” adlı çalışmada, Aksoy (2015), “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Hazırlanan Kitap Setlerinde Yer Alan Değerler Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmada, Aytekin (2015), “Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Değer İletimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada, Kaşkaya ve Duran (2017) “İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında, değerlerin seviye farklılıkları dikkate alınmadan dağıtıldığını tespit etmişlerdir. Bu açıdan ilgili araştırmanın sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları benzer özellik göstermemektedir.

Pilav ve Erdoğan (2010), “Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Bilgilendirici Metinlerin Değer İletimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında, Şen (2008), “Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada bazı değerlere çok fazla yer verildiğini bazılarına yeterince yer verilmediğini bazı değerlerin ise az iletildiğini tespit etmişlerdir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan 24 değerden 23 değer aktarıldığı bulgusuna ulaşılan Türkçe Öğreniyorum setinde bir değer hariç bütün değerlerin aktarıldığı görülmüştür, ancak değerlerin aktarım sayılarında büyük farklılıklar bulunmaktadır.

Bu çalışmada elde edilen bulgulardan ve ulaşılan sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Türkçe dersi öğretim programında değerlere ve değerler eğitime yer verilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında çalışacak uzmanlar için değerler eğitimi açısından Türkçe öğretimi ile paralellik gösterecek bir öğretim programı hazırlanmalıdır.

Kitaplar hazırlanırken seviye ile birlikte aktarılabacak değer sayısında artış olmalıdır.

Kitap setlerinde aktarılabacak değerlere yeterince yer verilmelidir.

Ders ve çalışma kitaplarında üniteler arasında değer aktarımı açısından büyük farklılığın olduğu gözlemlenmiştir. Aktarılabacak değerler ünitelere oranlı bir şekilde dağıtılmalıdır.

Aktarılabacak değerler ve seçilen ünite ismi birbirini destekler doğrultuda olmalıdır.

Metinler ve etkinlik cümleleri değerler eğitimi süzgecinden geçirilerek kitap setlerine alınmalıdır.

Farklı değer sınıflamalarına göre yabancı dil olarak Türkçe öğretim kitapları incelenebilir.

Kaynakça

- Aksoy, H. (2015). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hazırlanan kitap setlerinde yer alan değerler üzerine bir inceleme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.
- Aytekin, M. (2015). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Doğan, B. ve Gülüşen, A. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki (6–8, sınıflar) metinlerin değerler bakımından incelenmesi, *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102.
- Fırat, H. ve Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan değerler, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 183(183), 25-49. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma, *Dil Dergisi*, 145(145), 28-47. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>.
- Hökekleli, H. (2010); Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler eğitimi, *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 4-9. Erişim adresi: www.ebs.org.tr.
- Karakuş, O. (2018). *Yabancılarla Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerde değer aktarımı referanslarının yeri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kaşkaya, A. ve Duran T. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarının değer aktarımı açısından incelenmesi, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2),417-441. doi: 10.24315/trkefd.303978.

- Komisyon (2016a). *Türkçe öğreniyorum A1.1 ders kitabı*. Yunus Emre Enstitüsü Yayınları, Ankara.
- Komisyon (2016b). *Türkçe öğreniyorum A1.1 çalışma kitabı*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- Komisyon (2016c). *Türkçe öğreniyorum A1.2 ders kitabı*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- Komisyon (2016d). *Türkçe öğreniyorum A1.2 çalışma kitabı*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- Komisyon (2015a). *Türkçe öğreniyorum A2.1 ders kitabı*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- Komisyon (2015s). *Türkçe öğreniyorum A2.1 çalışma kitabı*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- Komisyon (2015c). *Türkçe öğreniyorum A2.2 ders kitabı*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- Komisyon (2015d). *Türkçe öğreniyorum A2.2 çalışma kitabı*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri alanlarında evren – örneklem sorunu, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(15), 394-422. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>.
- Pilav, S. ve Erdoğan Ş. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 351-371. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi, *Journal of International Social Research*, 1(5), 763-778. Erişim adresi: www.sosyalarastirmalar.com.
- Ulusoy, K. ve Arslan A. (2016). Değerli bir kavram olarak değer ve değerler eğitimi. Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Yay. haz.). *Farklı Yanlarıyla Değerler Eğitimi* içinde (s. 2-13). Ankara: Pegem Akademi.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Yeşilyurt, E. (2015). *Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretimi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

The Analysis of the Bookset “I’m learning Turkish” Prepared by Yunus Emre Institute in Terms of Values Education

Hasan ERÇELİK, Teacher.

Republic of Turkey Ministry of National Education, Zonguldak/Turkey.

haser03@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-6807-256X>

Erhan YEŞİLYURT, Corresponding Author, Assistant Professor.

Zonguldak Bulent Ecevit University, Faculty of Education, Zonguldak/Turkey.

erhan_yesilyurt@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-9537-7040>

Article Type: Research Article

<https://doi.org/10.34234/ded.722637>

Received Date: 18.04.2020

Accepted Date: 26.11.2020

Published Date: 25.12.2020

Introduction

The main function of every language including Turkish, is to provide communication, first learned through the acquisition processes in the family, and then its learning continues at school with the start of the education and training in the life of the child. When the historical background of Turkish, the geography it is spoken in, the number of people it interacts with, etc. are taken into consideration, it automatically becomes apparent how important it is to teach Turkish

as a foreign language. The values acquired while teaching Turkish as a foreign language will be transferred to the target student group. Therefore, values education is an important issue that should be emphasized in teaching Turkish as a foreign language.

It is aimed to improve Turkish education with increasing technological opportunities and renewed education programs. In addition, teaching Turkish as a foreign language has reached a level of utmost importance.

Second language/foreign language has gained great importance in the current period. People need to learn a foreign language or even a second foreign language, regardless of the sector they work in. It is known that a foreign language is not a privilege, but a feature that everyone should have (Göçer, 2009: 28). With the increase of interaction through communication tools, the importance of teaching Turkish has increased with the same degree. The development of technology and the needs in the social and political field have shown that more attention should be paid to Turkish teaching. In a system where everything should be planned, it is unthinkable for language teaching to progress in an unscheduled way (Yeşilyurt, 2015: 1). Learning Turkish as a foreign language emerges as a necessity in this context.

In a world where individual and social negative attitudes and behaviors are rapidly increasing, the need for values and values education is more needed than ever. Through teaching Turkish as a foreign language, values are transferred with textbooks. For this reason, the bookset named "I am Learning Turkish" prepared by Yunus Emre Enstitüsü was examined in terms of values education. The main problem in this study is to determine to what extent values determined by the Ministry of National Education in Turkish Language Teaching Program of 2018 for primary education are included in the book set prepared by Yunus Emre Institute for teaching Turkish to foreign students aged 10-15. In the study, texts and activities were handled according to the root values and virtues theme in the 2018 Turkish Course Curriculum in relation to the values they convey. Both the values transferred in the course and workbooks and the distribution of the transferred values according to the course and workbooks are presented in tables.

There has been no study examining the education of values in teaching Turkish as a foreign language in relation to the values included in the Turkish course curriculum. This study aims to contribute to the field in terms of the importance of values education in teaching Turkish as a foreign language.

Method

Screening, one of the qualitative research methods, was used in this study, in which the Yunus Emre Enstitüsü (YEE) “I Learn Turkish” bookset was analyzed in terms of values education. Survey model, is a research model that aim to describe a past or present situation as it exists (Karasar, 2016: 77-79). Document analysis was used in the research. Document review covers the analysis of written materials containing information about the facts and events aimed to be investigated. While document analysis can be a sufficient alone as a research method, it can also be used as an additional source of information in cases where other qualitative methods are used (Yıldırım and Şimşek, 2008: 187). The activities of the texts, activity sentences and listening texts in the YEE “I am Learning Turkish” bookset will be analyzed through document analysis.

Purposeful sampling is a method of sampling, also called judgmental sampling, in which the main objective is to select a sample that will represent the population in general for researchers. The researcher may consider it appropriate to select a sample by paying attention to having these at an average level in terms of characteristics that are important for the research (Özen and Gül, 2007: 21). The universe of this research consists of the booksets prepared for teaching Turkish as a foreign language. The sample of the study is the “I am Learning Turkish” bookset prepared by Yunus Emre Enstitüsü in 2015 and 2016. This set, prepared for the 10-15 age range, corresponding with the middle school age range in the Turkish Education Program. The sample of the study is the set prepared by YEE, since the set “I am Learning Turkish” and the Turkish Lesson Curriculum are aimed at students of similar age groups. The set consists of eight books, including four course books and four workbooks.

As a data collection tool, the values included in the theme of root values and virtues in the 2018 Turkish Course Curriculum were taken as criteria by the Ministry of National Education. The values have been determined from the texts in the course and workbook and the sentences in the activities. Located under the theme of virtues are the values of friendship, honesty, patience, respect, love and cooperation, which are also included in the root values, that are not shown under the theme of virtues (MEB, 2018: 4).

Findings

A total of 384 value transfers were identified in the "I am Learning Turkish" bookset. A total of 144 value transfer findings were found in Basic Level 1 A1.1 and A1.2 course and workbooks. There are 7 value transfers in the A1.1 textbook, but no value finding was found in the workbook. There are 88 value transfers in the A1.2 textbook and 49 value transfers in the workbook.

240 value transfers have been identified in Basic Level 2 A2.1 and A2.2 course and workbooks. There are 54 value transfers in A2.1 textbook and 33 value transfers in the workbook. There are 91 value transfers in A2.2 textbook and 62 value transfers in the workbook.

It was observed that 23 of the 24 values included in the root values and virtues theme of the Turkish Lesson Teaching Program, excluding humility, they also were included in the YEE "I am Learning Turkish" bookset.

Conclusion, Discussion, Suggestions

Among the textbooks, the most value transfer occurred in the A2.2 textbook. The fact that A2.2 is the most advanced course book allows the value transfer through the texts and activities it contains. 91 (23.66%) of the 384 value transfers are in the aforementioned book. There are 88 (22.88%) value transfers in the A1.2 textbook, 54 (14.04%) in the A2.1 textbook, 7 (4.36%) in the A1.1 textbook. A2.2 level is the textbook with the highest transfer of most value in the set. The value findings reached in the A1.2 textbook are more than the findings in the A.2.1 textbook. Value transfer increase relative to textbook level is not observed here. The least value transfer occurred in the A1.1 textbook. The reason of this is that the book is the first level of language learning book for beginners. 95 value transfers in A1.1 and A1.2 textbooks, which are called basic level 1 in the set; 145 value transfers were found in A2.1 and A2.2 textbooks, which are called basic level 2.

Value transfer increases significantly by level. 240 of the 384 values in the set are found in textbooks, activities and textbooks with more pages than the workbook.

Each of the course and workbooks consists of six units. The unit names are the same in course and workbooks at the same level. There are 24 units in the four lectures and four workbooks in the set. Teaching Turkish as a foreign language is targeted based on a subject.

Based on the findings and conclusions obtained in this study, the following suggestions can be made:

Values and values education are included in the Turkish course curriculum. For experts who will work in the field of teaching Turkish as a foreign language, a curriculum should be prepared in parallel with the teaching of Turkish in terms of values education.

While the books are being prepared, there should be an increase in the number of values to be transferred corresponding with the level.

The values to be transferred in the booksets should be given enough space.

It has been observed that there is a great difference in terms of value transfer between units in course and workbooks. The transferred values should be distributed proportionally to the units.

In regards to Turkish teaching sets to be prepared in the future, the values aimed to be transferred and the selected unit name should be in line with each other.

Texts and activity sentences in Turkish teaching sets to be prepared in the future should be included in the book sets by passing through the values education filter.

Turkish teaching books as a foreign language can be examined according to different value classifications.

Hoşgörü Eğilim Ölçeği Yetişkin Formu: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*

Tolerance Tendency Scale Form for Adults: A Study of Reliability and Validity**

Hüseyin ÇALIŞKAN, Sorumlu Yazar, Prof. Dr.
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Hendek- Sakarya/Türkiye.
caliskan06@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-6849-1318>

Merve ÇAVUŞ, Yüksek Lisans Öğrencisi.
Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hendek- Sakarya/Türkiye.
mervecvs@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-8781-7931>

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 03.05.2020
Kabul Tarihi / Accepted Date: 21.11. 2020
Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2020
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: Çalışkan, H. & Çavuş, M. (2020). Hoşgörü eğilim ölçeği yetişkin formu: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (40), s.181-205.

<https://doi.org/10.34234/ded.731250>

* Bu çalışma, birinci yazarın danışmanlığında ikinci yazarın "Hoşgörü eğilimi ölçeği yetişkin formunun geliştirilmesi ve yetişkinlerin hoşgörü eğilim düzeylerinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümünden oluşmaktadır.

* This study consists of a part of the second author's master's thesis titled "Developing the adult form of the tolerance tendency scale and examining the tolerance disposition levels of adults" under the supervision of the first author.

Öz: Bu çalışmanın amacı, yetişkin bireylerin hoşgörü eğilim düzeylerinin belirlenebilmesine ilişkin “Hoşgörü Eğilimi Ölçeği-Yetişkin Formu” geliştirmektir. Öncelikle madde havuzunda yer alan 30 maddeye ilişkin beşli Likert tarzında bir ön form yapılandırılmıştır. Araştırmada üç farklı çalışma grubu kullanılan araştırmanın birinci çalışma grubunu ölçeğin açımlayıcı faktör analizi tespiti için 515, ikinci çalışma grubunu ölçeğin doğrulayıcı faktör analiz tespiti için 498, üçüncü çalışma grubunu ise ölçeğin test-tekrar test güvenirlilik tespiti için 126 birey oluşturmuştur. Toplamda yetişkin 1139 birey araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Birinci çalışma grubundan elde edilen verilerle yapılan açımlayıcı faktör analizi neticesinde, ölçeğin toplam varyansının %55.53’ünü açıklayan toplam 10 maddeden oluşan farklılıklara saygı ve kabullenme adları altında iki boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen yapının doğrulanması için ikinci çalışma grubu verileriyle yapılan doğrulayıcı faktör analizi neticesinde modelin uyum değerlerinin iyi olduğu ve ölçüt değerleri oldukça iyi düzeyde karşıladığı tespit edilmiştir. Üçüncü çalışma grubundan elde edilen verilerle ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için test-tekrar test güvenirlilik analizi yapılmıştır. Yapılan bu analiz neticesinde farklılıklara saygı .78, kabullenme .77 ve ölçek toplam ise .84 test-tekrar test güvenirlilik katsayısı değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan diğer güvenirlilik çalışmaları sonucunda da ölçeğin ve alt boyutlarının güvenilir sonuçlar verdiği saptanmıştır. Sonuç olarak geliştirilen bu ölçek geçerli ve güvenilir bir araçtır.

Anahtar Kelimeler: Hoşgörü, Ölçek geliştirme, Geçerlik, Güvenirlilik, Yetişkin.

&

Abstract: The essential aim of this study was to constitute a ‘Tolerance Tendency Scale Form for Adults’ so as to specify individuals’ level of tolerance tendency. At the outset, a Likert-type pre-form in accordance with the 30 items within the item pool was composed. In this research which comprised three distinct groups of participants, 515 individuals constitute the first group who will go through the exploratory factor analysis evaluation, 498 individuals went through the confirmatory factor analysis evaluation, and 126 individuals were incorporated within the test-retest reliability analysis phase. In other words, 1139 individuals were totally involved in this study as participants. The result of the exploratory factor analysis which was generated by means of the data obtained from the first group of participants, a two-dimensional structure under the names of ‘respect for differences’ and ‘acceptance’ which were composed

of ten items specifying 55.53 % of the total variance of the scale was obtained. So as to verify this structure, it was conceived that the compliance values of the model were convenient and that they fulfilled the criteria values at a significant level in the wake of the confirmatory factor analysis by means of the data obtained from the second study group. With the results of the test-retest, reliability analysis generated by means of the data obtained from the third group of participants so as to clarify the reliability of the scale, it was designated that the coefficient value for ‘respect for differences’ was 78, for ‘acceptance’ 77 and for the total scale 84. In addition to this, as a result of the alternative reliability studies, it was ascertained that the scale and its sub-aspects had revealed reliable outcomes. As a conclusion, it could be identified that this scale which was constituted in the wake of the whole process is a reliable and valid instrument.

Keywords: Tolerance, Scale development, Reliability, Validity, Adults.

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

Giriş

İş ve aile hayatı ile sosyal yaşamda bireylerin kendi aralarındaki ilişkilerin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için bazı özelliklere sahip olunması gerekmektedir. Hoşgörü bu özelliklerden bir tanesidir. Hoşgörü, Farsçadaki güzel, iyi ve tatlı anlamlarında kullanılan “hoş” sıfatıyla (Devlilioğlu, 2010) Türkçedeki görmekten “görü” eyleminin (Eyuboğlu, 1995) bir araya getirilmesi neticesinde oluşan bir birleşik sözcüktür. Bu birleşik sözcük ilk olarak 13. yüzyılda kullanılmaya başlanmıştır. Bu dönemlerde yaşayan ve halkın dilinde eserler veren başta Yunus Emre olmak üzere birçok şair şiirlerinde hoş görmek şeklinde tasavvuf düşüncesini açıklayıcı manada birleşik bir fiil olarak kullanmışlardır (Ölmez Atalay, 2008). Bir kavram olarak kullanılması ise yaklaşık olarak 20. yüzyılın son çeyreğine rastlamaktadır (Aslan, 2008). Bugün ki kullanılan mahiyette bu kavramı Kaya (2013) kişinin sahip olduğu duygu, düşünce ve değerlerle uyum sağlamamasına rağmen farklı olay ve durumlara karşı anlayışla karşılayabilecek bir tutum ortaya koyması olarak ifade etmiştir.

Yabancı literatürde hoşgörüyü ifade etmek için kullanılan “tolerans (tolerance)” kavramının tam olarak bu kavramı karşılamadığı toleransın daha çok müsâmaha ve tesâmuh kavramları ile aynı anlamda olduğu yönünde hâkim bir görüş mevcuttur (Yılmaz, 2017). Dayanmak, katlanmak, tahammül etmek (King, 1967) manalarına gelen tolerans, her bir bireyin kendisine mahsus dini

inanç veya diğer düşünceleri hakkı temelinde, dini veya politik nedenlerden diğer kişileri veya uygulamaları engellemekten kendini alıkoyma (Bunnin & Yu, 2004) durumu olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla hoşgörüdeki hoş görme hali tolerans kavramının içerisinde yer almamaktadır. Ayrıca bu farklılığın en önemli nedeni olarak hoşgörü kavramının ortaya çıkışındaki tasavvufi yön olarak gösterilmektedir. Tolerans kelimesinde farklı olana karşı bir yaptırım söz konusu iken hoşgörü kavramında hem farklı olanı anlayışla karşılama hem de huzurlu ve mutlu bir biçimde gönülden kabul etme davranışının olması durumu söz konusudur (Yeşilkayalı, 2014). Bu bağlamda hoşgörü kavramı farklı olanı sevmeyi ve gönülden kabul etmeyi gerektirir.

Farklı kültürlerle, geçmiş yaşantılara ve aile özelliklerine sahip bireyler arasında farklılıklar olacağı da aşikârdır. Dolayısıyla bir toplumun içinde; geçmiş deneyim, farklı kültür, aile ve benzer özelliklere sahip bireylerin birbirleriyle uyumlu olarak yaşamalarında karşılıklı hoşgörü içerisinde olmaları önemlidir (Kolaç, 2010).

Hoşgörü bireyin sahip olduğu düşüncesinden farklı olan düşünceleri benimsemesi ya da kendi yaşam biçiminden farklı olan yaşam biçimlerini uygulaması anlamını taşımamaktadır. Hoşgörü, bireyin kendi duygu, düşünce ve yaşam şeklini devam ettirmesi ve farklı olanlara saygı duyması anlamına gelmektedir (UNESCO, 1995). Türe ve Ersoy (2014) hoşgörülü bir bireyin özelliklerini farklılıklara saygılı, insan sevgisine sahip, demokratik, geniş ve olumlu bakış açısına sahip, sabırlı, empati yeteneğine sahip, eğitilmiş, etkili iletişim becerilerine sahip, zengin bir kültüre sahip, sorgulayıcı, nesnel ve tutarlı olmalı şeklinde sıralamışlardır.

Topluma ve bireylere kattıkları bağlamında düşünüldüğünde hoşgörü, oldukça önemli bir değer olarak nitelendirilebilir. Hoşgörünün bir değer olarak benimsendiği toplumda, bireyler arasındaki ve toplumun farklı grupları arasındaki ilişkilerde karşılıklı sevgi ve saygının hüküm sürdüğü anlayışlı bir atmosfer oluşur. Bu durum bireylerin ve grupların birbirlerini daha iyice anlamasına, toplumlar ve bireyler arasındaki çatışmaların ortadan kalkmasına ve sorunların çözülebilmemesine ve hatta savaşların dahi ortaya çıkmamasına katkı sağlamaktadır (Doorn, 2012).

Türk toplumunda da hoşgörünün ayrı bir yerinin olduğu bir gerçektir. Türkler, İslam dinin teşvikiyle de kendi yaşam tarzına dönüştürdükleri hoşgörüyü gittikleri her yere götürmüşlerdir. Türk toplumu 13. yüzyıldan itibaren özellikle Anadolu'da kendi yaşam biçimi haline getirdiği, gönülden benimsediği İslam dini ile

uzlaştırmış olduğu ve bugün bile herkesin imrenerek yâd ettiği bu değeri birçok filozof, gezgin ve yabancı gazeteler “Türk hoşgörüsü” olarak adlandırmışlardır. Bu Türk hoşgörüsü farklı dinden, ırktan insanlara, azınlıklara ve kötülere dahi davranışlarında kendini göstermiş ve her zaman övülmüştür (Tezcan, 1995). Hatta bu duruma ilişkin olarak 14. yüzyılda Anadolu’ya bir gezi yapan Arap seyyah İbn-i Batuta yazmış olduğu eserindeki “Dünyanın birçok ülkesini gezdim, insanları tanıdım; ama hiçbirini Türkler kadar konuksever, Türkler kadar sevecen ve hoşgörülü değillerdi.” ifadeleri Türklerin ne kadar hoşgörülü, sevgi ve şefkat dolu bir yaşam biçimine sahip olduklarını göstermektedir (Meriç, 1996).

Toplumlarda hoşgörülü bir atmosferin oluşmasında nezaket ve kabullenme iki temel unsur olarak ön plana çıkmaktadır. Nezaket ve kabullenme, yalnızca farklı olanın özelliklerinin kabul edilmesi ya da farklı olana karşı nazik bir tavır geliştirilmesi demek değildir. Bilakis nezaket ve kabullenme saygı, samimiyet ve içtenlik duygularının ortaya çıkmasını sağlamakta ve kişinin saygılı, içten, samimi ve kibar bir tavrı içselleştirmesini sağlamaktadır (Samur, 2011). Kuşkusuz bahsi geçen tüm bu kazanımların bireylere kazandırılmasında eğitimin önemi yadsınamaz. Yukarıda da özellikle vurgulanan başta Türk kültürü olmak üzere birçok kadim kültür hoşgörü bilinci ve davranışı kazandırma konusunda tarih boyunca güzel örnekler ortaya koymuşlardır. Esasen iyi insan yetiştirme amacında olan eğitimin son yıllarda özellikle rekabetçi ve akademik başarıya odaklanan yapısından kaynaklı olarak duyuşsal yönü dolayısıyla insani değerler ihmal edilmektedir. Bunun neticesinde ise toplumlarda hoşgörüsüzlük ve değer krizleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda son yıllarda değerler eğitimin önemi artmış ve özellikle hoşgörü eğitiminin önemi hakkında 1994 ve 1995 yıllarında UNESCO tarafından hazırlanan raporlar sayesinde bir bilinç oluşmaya başlamıştır.

Hoşgörü ortamını sağlayan nezaket ve kabullenme unsurlarının yanı sıra hoşgörü ortamının ortadan kalkmasına neden olan bazı unsurlar da bulunmaktadır. Hoşgörüsüzlüğün belirtileri olarak ifade edilebilecek bu unsurlar; iletişim ortamlarında yıkıcı ve ayrımcı bir dil kullanmak, alay etmek, bir kişi üzerinden tüm gruba karşı genellemeler yapmak, önyargılı yaklaşmak, saygısızlık, ayrımcılık, zorbalık, zor kullanarak önleme/engelleme, sürgün, taciz, ihraç, dışlama, ayırım, yok etme isteği ve yıkıcı faaliyetler gerçekteştirmek olarak sayılabilir (UNESCO, 1994).

Toplumlarda hoşgörülü bir ortamının oluşturulmasında, birtakım kazanımların elde edilebilmesinde ve çatışmaların önlenebilmesinde en büyük sorumluluk hal, hareket ve davranışlarıyla çocuklara ve gençlere rol model olan yetişkin-

lerdir. Her ne kadar Dünya Sağlık Örgütü 24 yaş ve üstü için yetişkin ifadesini kullansa da çoğunluk ise belli bir olgunluk düzeyine ulaştığı ve birçok hakka sahip olduğu için 18 yaş ve üstü kişileri yetişkin olarak nitelemektedir. Bu bağlamda geleceğin şekillendiricileri olan yetişkin bireylerin hoşgörü eğilimlerinin ve bu eğilimlerini etkileyen unsurların neler olduğunun belirlenmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu düşünce üzerinden, bireylerin ve grupların birbirleri ile olan ilişkilerinin sağlıklı bir biçimde yürütülmesini amaçlayan politikaların geliştirilebilmesi için hoşgörü ölçeklerinin geliştirilmesi ve bu ölçekler yardımıyla toplumdaki bireylerin hoşgörü düzeylerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Literatür incelendiğinde farklı hoşgörü ölçeklerinin olduğu (Çalışkan & Sağlam, 2012; Büyükkaragöz & Kesici, 1996; Hammond ve diğerleri, 2017; Kıroğlu ve diğerleri, 2012; Thomae ve diğerleri, 2016) görülmektedir. Ancak yetişkin bireylere yönelik özellikle ülkemizde geliştirilmiş az sayıda (Gül & Alimbekov, 2018; Demirci, 2017) hoşgörü ölçekleri bulunmaktadır. Ayrıca sürekli değişim ve gelişim içerisinde olan toplum hayatında bazı kavramlara ilişkin algılardaki değişimin hoşgörü kavramına ilişkin algılarda da değişiklik oluşturduğu düşünüldüğünde içinde yaşanılan döneme ilişkin güncel ölçekler geliştirilmesinin önem arz ettiği söylenebilir. Bu açıdan hoşgörü değerine ilişkin güncel bir ölçeğin geliştirilmesi ve uygulanması toplumdaki çatışma ortamlarına ilişkin uygun eğitim programları ve politikaları geliştirilmesine de katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, yetişkin bireylerin hoşgörü eğilim düzeylerinin ortaya çıkarılabilmek için “Hoşgörü Eğilim Ölçeği-Yetişkin Formu”nun geliştirmektir.

Yöntem

Çalışmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma bağlamında gerçekleştirilen betimsel tarama modelinde yürütülen bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Geçmişteki ya da günümüzdeki var olan veya var olmuş olan herhangi bir durumu olduğu biçimde resmetmeyi ya da betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Fraenkel & Wallen, 2006). Dolayısıyla bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olduğu için betimsel tarama modeli çerçevesinden gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanıldığı üç farklı çalışma grubu kullanılmıştır. Birinci çalışma grubu ölçeğin açılımlayıcı faktör analizlerinin yapılabilmesi için Sakarya Üniversitesinde formasyon eğitimi alan 515 yetişkin bireydir. Öncelikli olarak deneme niteliğinde “Hoşgörü Eğilim Ölçeği-Yetişkin Formu” çalışma grubuna uygulanmış neticesinde açılımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA çalışma grubunda yer alan yetişkinlerin 426’sı (%82.7) kadın ve 89’u (%17.3) erkek bireylerden oluşmaktadır. Bu bireylerin yaş aralıkları 18 ile 55 arasında (yaş ortalaması=22.23) değişmektedir. Araştırmanın ikinci çalışma grubunu AFA ile elde edilen yapının doğruluğunun sınanması için doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) için kullanılmıştır. Bu çalışma grubunu Sakarya Üniversitesinin farklı fakültelerinde (tıp, mimarlık, mühendislik, eğitim, fen-edebiyat, hukuk, spor bilimleri, ilahiyat, siyaset bilimleri, işletme ve sağlık bilimleri) öğrenim gören ve üniversite mezunu olan kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilmiş 315’i (%63.3) kadın ve 183’ü (%36.7) erkek toplam 498 birey oluşturmaktadır. Araştırmanın üçüncü çalışma grubunu ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik çalışmalarını yapmak için Sakarya Üniversitesi İşletme Fakültesinin 68’i ikinci (%54.0) ve 58’i üçüncü (%46.0) sınıflarında öğrenim gören 69’u (%54.8) kadın ve 57’si (%45.2) erkek toplam 126 birey meydana getirmektedir.

Tüm bu araştırma gruplarına ölçek formu uygulamadan önce Sakarya Üniversitesi Etik Kurul komisyonundan 08.05.2019 tarihli ve 12 sayılı toplantısında alınan 13 no’lu karar ile çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna ilişkin gerekli onay alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Yetişkin bireylerin hoşgörü eğilimlerini belirlemek için hazırlanan “Hoşgörü Eğilim Ölçeği-Yetişkin Formu”nu geliştirme çalışmalarında şu adımlar izlenmiştir:

Öncelikle hoşgörü kavramına ilişkin literatür taranarak incelenmiştir. Gerçekleştirilen bu incelemelerde yetişkinlerin hoşgörü eğilimlerini tespit etmeye yönelik özellikle ulusal bazda geçerliliği ve güvenilirliği yapılmış yeterli sayıda ölçeğin olmadığı görülmüştür. Yapılan literatür incelemeleri neticesinde Çalışkan ve Sağlam (2012)’in ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilim düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirdikleri “Hoşgörü Eğilim Ölçeği”nin geliştirilme aşamasında kullanılan 30 maddesinin yetişkin ölçeği geliştirme aşamasında da kulla-

nılabileceğinden bu maddeler temel alınarak çalışılmasına karar verilmiştir. Bu kararın verilmesinin temel nedeni ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirirken kullanılan ölçek maddelerinin yetişkinler içinde uygun olduğu ve bu çalışmanın amacına da hizmet edebileceği düşüncesidir. Dolayısıyla 30 maddelik yapının yetişkinlere yönelik hangi maddelerinin çalıştığı ve nasıl bir yapının ortaya çıktığı test edilmiştir. Bunun için araştırmacılar ile birlikte Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında uzman iki öğretim üyesi, Değerler Eğitimi alanında bir uzman öğretim üyesi, iki Sosyal Bilgiler Öğretmeni ve bir Türkçe Öğretmeni olmak üzere toplamda 8 alan uzmanı ölçek ifadelerini yetişkinler için özellikle düzeye uygunluk, anlaşılabilirlik, ölçülmek isteneni ölçme yeterliğine ve niteliğine sahip olup olmaması açılarından incelemeler yapmışlardır. Yapılan incelemeler neticesinde birtakım düzeltme ve birkaç değişiklik önerisi ile birlikte 30 maddenin taslak olarak kullanılabilmesine ilişkin dönüt vermişlerdir. Bu uzmanlardan gelen düzeltme ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra ortaokul öğrencilerindeki ölçek formundaki gibi yapılandırılmış ve aynı derecelendirme şeklinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu şekilde yetişkinler için 30 maddelik taslak “Hoşgörü Eğilim Ölçeği-Yetişkin Formu” kullanıma hazır hale getirilmiştir. Ölçekte ifadelerin derecelendirilmesi de “Hiç Uygun Değil”, “Biraz Uygun”, “Uygun”, “Çok Uygun” ve “Tamamen Uygun” şeklindeki beşli likert yapı oluşturmuştur. Ayrıca ölçeğin amacını, madde sayısını ve yanıtlama biçimini içeren bir yönerge taslak ölçeğin başına eklenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasının ilk aşamasında, 30 maddelik deneme niteliğinde hazırlanan “Hoşgörü Eğilim Ölçeği-Yetişkin Formu”, yetişkinlerdeki psikometrik özelliklerinin tespit edilmesi amacıyla Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde formasyon eğitimi alan 515 yetişkin bireye araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Yapılan bu uygulama neticesinde elde edilen veriler ile ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğini test etmek için SPSS 21 paket programı kullanılmış ve gerekli olan istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve güvenirliliği için ise madde analizleri, maddelerin %27’lik alt ve üst gruplarının karşılaştırılması, Cronbach Alfa ve testi yarılama güvenirlilik analizleri yapılmıştır.

İkinci aşamada, Sakarya Üniversitesi’nde öğrenim gören ve üniversite mezunu farklı bir örneklem grubu olan 498 yetişkin bireyden veriler toplanmıştır. Bu verilerle de AFA sonucu elde edilen yapının geçerliği ve güvenirliliğini doğru-

lamak için AMOS 21 programı kullanılarak birtakım analizler yapılmıştır. Ölçeğin geçerliği için doğrulatoryıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve yine buradan çıkan birtakım değerler kullanılarak ölçeğin yakınsama ve ayırt edici geçerlik değerleri ile McDonald'ın Omega katsayısı hesaplanarak ölçeğin iç tutarlılığına bakılmıştır.

Üçüncü aşamada ise AFA ve DFA sonucunda geçerliği ve güvenirliliği ortaya konulan ölçek yapısının test-tekrar test güvenirliliği ile kararlılığını belirlemek için Sakarya Üniversitesi İşletme Fakültesinde öğrenim gören 126 yetişkin bireye dört hafta ara ile iki uygulama yapılmıştır. Yapılan bu uygulamalar sonucu elde edilen veriler ile ölçeğin ve alt boyutlarının test-tekrar test güvenirlilik katsayıları SPSS 21 paket programı kullanılarak korelasyon analizlerine tabi tutulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde “Hoşgörü Eğilim Ölçeği-Yetişkin Formu”nun geliştirilmesi esnasında yapılan geçerlik ve güvenirlilik işlemlerine neticesinde elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

AFA Bulguları

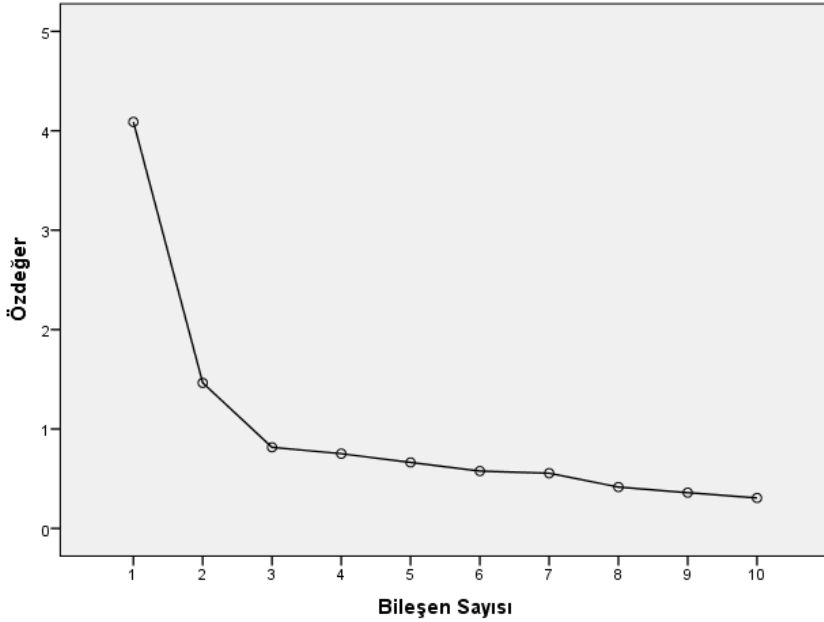
Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için öncelikli olarak Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testlerine bakılmıştır. Bu testlere ilişkin bulgulara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		.87
Barlett Testi	Ki-kare	1696.18
	sd	45
	p	.000

Örneklem büyüklüğünün yeterli olmasına ve verilerin analize uygunluğuna KMO katsayısına bakılarak karar verilir. KMO katsayısı 1’e yakın olduğunda verilerin analize uygun ve örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu kabul edilir. Ölçülen özelliğin normal dağılım göstermesi parametrik testleri kullanabilmek için temel şarttır. Verilerin çok değişkenli normal dağılıma uygun olup olmasınası Barlett küresellik testi ile kontrol edilir. Yapılan analize göre ki-kare (χ^2) testinin anlamlı olması verilerin çok değişkenli normal dağılıma uygun olduğunun göstergesidir. (Büyüköztürk, 2006; Tavşancıl, 2005; Kline, 1994). Tablo

1’de incelendiğinde KMO değeri .87 olarak bulunmuş, Barlett küresellik testi de anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=1696.18$; $p<.001$). Testin ölçüm sonucunda KMO .60 ve üstü, Barlett küresellik testinin ise anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004). Buna göre tüm bu bulguların ölçüt değerleri iyi düzeyde karşıladığı söylenebilir. Dolayısıyla elde edilen veriler ile faktör analizi yapılabilir.

Ölçeğin geçerliğine ilişkin kapsam ve yapı geçerliği sınamaları gerçekleştirilmiştir. Kapsam geçerliliğine ilişkin 30 maddelik taslak ölçekteki maddelerin amaca uygun olup olmadığına dair uzman görüşlerine başvurulmuştur. Başvurulan bu uzmanların görüşleri kapsam geçerliliği bağlamında değerlendirilmiştir. Temel bileşenler analizlerinden varimax döndürme tekniği kullanılarak yapı geçerliği test edilmiştir. Yapılan bu işlem neticesinde özdeğerleri birden büyük 2 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu yapıya ilişkin yamaç-birikinti grafiği Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 1’deki grafiğine göre yüksek ivmeyle gerçekleşen hızlı düşüşlerin olduğu iki eğimin olduğundan ve ikinci faktörden sonra eğimin sabitlenmeye başladığından faktör sayısının iki olarak belirlenmesine karar verilmiştir. Bu bulgulardan elde edilen yapı ayrıca teorik yapıya uygun olduğundan belirlenen ikili yapı kabul edilebilir olarak değerlendirilmiştir.

Maddelerin yük değerinin .32'den fazla olması –ki bu çalışmada .60'dan yüksek faktör yükleri tercih edilmiştir– ve maddelerin binişiklik durumu (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010; Kline, 1994; Tabachnick & Fidel, 2001) ile örneklem büyüklüğü (Şencan, 2005) dikkate alınarak faktör analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz neticesinde hiçbir faktörde yer bulamayan veya birçok faktörde yer bulup aralarında .10'dan fazla fark olmayan birbirine yakın yük değerlerine sahip maddeler (1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29 ve 30) analizden teker teker çıkarılarak analiz tekrar edilmiştir. Yapılan bu her bir işlemde sonrada ölçeğin iki faktörlü yapısında bir değişiklik olmamıştır. Ölçekten çıkarılan maddelerden sonra yapılan analizler neticesinde %55.53'lük toplam açıklanan varyansın %34.06'sı birinci faktör ve %21.47'si ise ikinci faktör tarafından açıklanan bir yapıya ulaşılmıştır. Açıklanan toplam varyans tek faktörlü yapılarda minimum %30 (Büyüköztürk, 2006), çok faktörlü yapılarda minimum %41 (Kline, 1994) olması istenir. Buna göre ölçeğin açıklanan toplam varyans açısından oldukça iyi ve yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin faktör analizi yapılarak elde edilen faktörlere ait açıklanan varyans ve özdeğerler, maddelerin faktör yükleri, ortak faktör varyansları ve faktörlerde yer alan her bir maddenin ifadesi ayrıntılı bir şekilde Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Faktörlere ve Maddelere İlişkin Bulgular

Asıl Ölçek Madde No	Maddeler	Ortak Faktör Varyansı	Döndürme Sonrası Yük Değeri	
			Faktör-1	Faktör-2
9	23	.75	.84	.16
5	18	.71	.83	.13
10	24	.53	.73	.04
7	19	.53	.69	.23
1	8	.56	.69	.30
3	14	.42	.64	.10
2	2	.61	.23	.75
4	3	.62	.26	.74
6	11	.45	.04	.67
8	12	.40	.09	.62
	Özdeğer	5.56	3.41	2.15
	Toplam varyans (%)	55.53	34.06	21.47

Tablo 2'de görüldüğü gibi “Hoşgörü Eğilim Ölçeği-Yetişkin Formu”ndaki maddelerin altısı birinci faktörde (8, 14, 18, 19, 23 ve 24. maddeler) ve dördü

ikinci faktörde (2, 3, 11 ve 12.maddeler) yer almıştır. Bu faktörlerde yer alan maddelerin ifade ettikleri anlamlara göre birinci faktör “*farklılıklara saygı*” ve ikinci faktör “*kabullenme*” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin birinci faktöründeki faktör yükleri .64 ile .84 arasında ve ikinci faktöründeki faktör yükleri .62 ile .75 arasında değişmektedir. Bu faktör yük değerlerine göre ölçeğin oldukça iyi düzeyde faktör yük değerlerine sahip olduğu söylenebilir (Tabachnick & Fidel, 2001). Ayrıca madde ortak varyanslarının da .40 ile .75 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin yapı geçerliği açısından tatmin edici bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

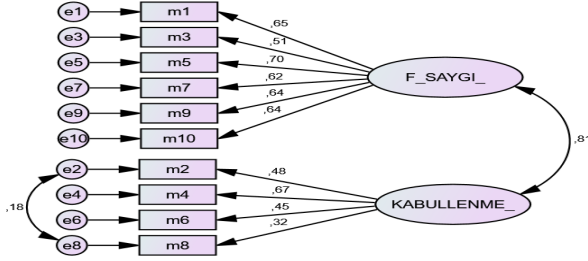
DFA Bulguları

Farklı bir örneklem grubundan toplanan verilerle yapı geçerliliği sınaması için DFA yapılmış ve AFA ile elde edilen yapı doğrulanmaya çalışılmıştır. Çalışma grubundan elde edilen veriler ile en iyi model uyum değerlerinin tespit edilmesi için (Meydan & Şeşen, 2011) sırasıyla ilişkisiz, ilişkili ve tek faktörlü modeller için üç farklı doğrulama işlemi gerçekleştirilmiştir. Tablo 3’de yapılan her bir analize ilişkin ulaşılan model uyum değerleri verilmiştir.

Tablo 3: Ölçeğin DFA Model Uyum Bulguları

Model	χ^2	df	χ^2/df (<.5.0)	RMSEA (<.08)	RMR (<.10)	CFI (<.90)	IFI (<.90)	AGFI (<.85)	GFI (<.90)
İlişkisiz Model	307.79	34	9.05	.127	.18	.76	.77	.84	.90
İlişkili Model	136.11	33	4.12	.079	.06	.91	.91	.91	.94
Tek faktörlü Model	245.86	35	7.03	.110	.17	.82	.82	.86	.91

Tablo 3’de elde edilen uyum iyilik indeksleri Jöreskog ve Sörbom, (1996), Schermelleh-Engel ve Moosbrugger (2003), Şimşek (2007), Yılmaz ve Çelik (2009) ve Bayram (2013)’ın ifade ettikleri temel değerler bağlamında incelendiğinde, iyi uyum değerlerine sadece ilişkili model sahiptir. Aşağıda da ifade edildiği gibi daha iyi model uyum değerlerine sahip olunması için en iyi değerlere sahip modelde bir adet modifikasyon da yapılmıştır. Tüm bunlara göre en iyi uyum değerlerine sahip olan ilişkili modelin tercih edilmesi gerektiği ve toplam puanların da alınarak ölçeğin kullanılabilceği söylenebilir. İki faktörlü doğrulanan yapıya ait ilişkili modelin path diagramı Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Hoşgörü Eğilim Ölçeği-Yetişkin Formu'nun Path Diagramı

Şekil 2'de incelediğinde, ölçek maddelerine ilişkin standartlaştırılmış faktör yükleri farklılıklara saygı boyutunda .51-.70 ve kabullenme boyutunda ise .32-.67 arasında değişen değerler aldıkları görülmektedir. Ayrıca daha iyi uyum değerleri elde edebilmek için önerilen modifikasyonlar dikkate alınmıştır. “Kabullenme” boyutunda yer alan 2. ve 8. maddelerin hata varyansları arasında χ^2 değerine önemli katkı sağladığından bir ilişkilendirme yapılmıştır. Bu iki maddenin hem kabullenme boyutu içerisinde yer alıyor hem de aynı şeyleri ölçüyor olmasından dolayı hata varyanslarında ilişki çıktığı şeklinde yorumlanmıştır.

Yakınsama ve Ayırt Edici Geçerlik Bulguları

Ölçeğe ilişkin olarak DFA neticesinde elde edilen bir takım değerler kullanılarak ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin yakınsama ve ayırt edici geçerlikleri incelenmiştir. Hoşgörü Eğilim Ölçeği-Yetişkin Formu'nun alt boyutlarına yönelik yakınsama geçerliğine ilişkin ortalama açıklanan varyans (OAV) değerleri hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen hesaplama işlemlerinde OAV değerleri farklılıklara saygı .40 ve kabullenme .74 olarak bulunmuştur. Yakınsama geçerliği için hesaplanan OAV değerlerinin .50 değerinden büyük ya da bu değere eşit olması gerekmektedir (Fornell & Larcker, 1981). Bagozzi & Youjae (1988) ise .40'a kadar olan değerlerin kabul edilebileceği ifade edilmektedir. Ayrıca OAV değerinin yapı güvenilirliği değerlerinden küçük olması da yakınsama geçerliği için dikkat edilen ölçütlerden biridir. Tüm bunlara göre “Hoşgörü Eğilim Ölçeği-Yetişkin Formu”nun her bir boyutta yakınsama geçerliğini sağladığı söylenebilir. Ölçeğin faktörlerine ilişkin olarak ise ayrıca OAV değerlerinin karekökleri alınarak ayırt edici geçerlilik değerleri hesaplanmıştır. Tablo 4'de ölçeğin alt boyutlarına ilişkin elde edilen ayırt edici geçerlilik değerleri görülmektedir.

Tablo 4: Ayırt Edici Geçerlik Bulguları		
Boyutlar	1	2
1. Farklılıklara Saygı	.63	
2. Kabullenme	.49	.86

Tablo 4'e göre ayırt edici geçerlik değerleri sırasıyla farklılıklara saygı .63 ve kabullenme .86'dır. Ayırt edici geçerliğin .50'den ve faktörler arasındaki korelasyon katsayısından büyük olması ölçütlerini (Fornell & Larcker, 1981) temel anlamda karşıladığından ölçeğin yapı geçerliği kanıtlanmıştır.

Madde Analizi ve Güvenirlik Bulguları

Ölçeğin güvenirliklerine ilişkin olarak maddelerinin birbiri arasındaki ilişkiyi görmek amacıyla AFA analizinde kullanılan veriler ile madde analizleri ve her bir madde için %27'lik alt ve üst grupların karşılaştırılmaları gerçekleştirilmiştir. Ayrıca AFA verileri ile Cronbach Alfa, DFA verileri ile McDonald'ın Omega katsayıları ile ölçeğin iç tutarlılığı incelenmiştir. Testi yarılama güvenirlik katsayısı ile ölçeğin bütününe yönelik güvenirliğine bakılmıştır. Test-tekrar test güvenirlik katsayısı hesaplanarak ise ölçeğin kararlılığına ilişkin güvenirliği ortaya konulmuştur. Dört hafta ara ile yetişkin bireylerden toplanan verilerden elde edilen puanların korelasyonuna bakılarak test-tekrar test güvenirlik katsayısı belirlenmiştir. Tablo 5'de düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarına, %27 alt ve üst grupların karşılaştırılmalarına, her faktör içerisinde ve toplam puanlar üzerinden güvenirlik analiz sonuçlarına ait bulgulara ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Tablo 5: Ölçeğe İlişkin Güvenirlik Bulguları

Boyutlar	Asıl Ölçek Madde No	Taslak Ölçek Madde No	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	t (Alt-Üst%27) ¹	Testi Yarılama Güvenirliği	Cronbach Alfa (α) Güvenirliği	McDonald Omega (ω) Güvenirliği	Test-Tekrar Test Güvenirliği
Faktör 1 (Farklılıklara Saygı)	9	23	.66	23.21*	.85	.85	.86	.78
	5	18	.63	21.03*				
	10	24	.57	17.08*				
	7	19	.49	14.61*				
	1	8	.62	20.06*				
	3	14	.46	15.80*				
Faktör 2 (Kabullenme)	2	2	.51	16.90*	.61	.67	.79	.77
	4	3	.54	14.92*				
	6	11	.32	7.93*				
	8	12	.34	11.37*				
Toplam				42.09*	.71	.82	.91	.84

¹n1-n2=139 *p<.001

Tablo 5 incelendiğinde, ölçekteki tüm maddelerin madde-toplam test korelasyon değerlerinin .32 ile .66 arasında ve t-değerlerinin (p<.001) istatistiksel ola-

rak anlamlı olduğu görölmektedir. Bu değerlere göre ölçeğin tüm maddelerin güvenilir yani iç tutarlılıklarının yüksek olduğu ve benzer davranışları temsil etme gücüne (Büyüköztürk, 2006) sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .82, bütününe yönelik güvenilirliği için testi yarılama (Sperman Brown) güvenilirlik katsayısı .71 olarak belirlenmiştir. Bu değerler ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu ve bütününe yönelik güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca Cronbach Alfa güvenilirliği için ölçekteki yer alan maddeler sıra ile ölçekten atılarak denemeler yapılmış ve yapılan bu işlemlerde .82 olan iç tutarlılık katsayısı değişmediği için ölçekten başka madde çıkarılmamıştır (Özdamar, 1997). Faktörlerin her birisi için de Cronbach Alfa ve testi yarılama (Sperman Brown) güvenilirlik katsayıları da hesaplanmıştır. Ölçeğin birinci faktörüne (farklılıklara saygı) ilişkin Cronbach Alfa ve testi yarılama güvenilirlik katsayıları .85 olarak tespit edilmiştir. İkinci faktörün (kabullenme) Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .67 ve testi yarılama güvenilirlik katsayısı .61 olarak belirlenmiştir. Burada özellikle güvenilirliğe ilişkin kritik değer olan .70 ve üzerinde olması (Büyüköztürk, 2006) gerekliliğinin ikinci faktör için ihlal edildiği görölmektedir. İkinci faktördeki güvenilirlik katsayısının düşük çıkmasına neden olarak söz konusu faktördeki madde sayısının azlığı (4 madde) gösterilebilir. Ancak güvenilirlik katsayısının .50 ve üzeri olmasına ilişkin olarak literatürde düşük güvenilirlik değeri olarak kabul edilebileceğine (Kayış, 2006; Green & Salkind, 2005) ilişkin görüşler de vardır. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılığı için DFA analizinde kullanılan verilerden elde edilen faktör yük değerlerini ve hata oranlarını kullanarak bir yapısal güvenilirlik analizi olarak da ifade edilen McDonald'ın Omega (ω) güvenilirlik katsayısı aynı zamanda yapısal hesaplanmıştır (Yurdağül, 2006). Hesaplanan McDonald'ın Omega güvenilirlik katsayıları sırasıyla farklılıklara saygı boyutu için .86, kabullenme boyutu için .79 ve ölçeğin toplam için ise .91'dir. Bu değerlere göre de ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik bağlamında oldukça iyi değerlere sahip olduğu söylenebilir. Genelde McDonald'ın Omega güvenilirliği Cronbach Alfa güvenilirliğine göre daha yüksek sonuçlar vermektedir (Bacon, Sauer & Young, 1995). Ölçeğin kararlılığına ilişkin yapılan test-tekrar test güvenilirlik katsayıları sırasıyla farklılıklara saygı boyutu için .78, kabullenme boyutu için .77 ve ölçeğin toplam için ise .84 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin hem alt boyutlar bazında hem de ölçeğin tamamında kararlı sonuçlar verdiği söylenebilir. Güvenirliğe ilişkin olarak elde edilen bu bulgulara göre ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada “Hoşgörü Eğilim Ölçeği-Yetişkin Formu”nun geliştirilmesine yönelik ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğine ilişkin birtakım işlemler yapılmış ve elde edilen sonuçlar incelenmiştir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında öncelikli hoşgörü ile ilgili ulusal ve uluslararası literatür taranarak incelenmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde yetişkinlerin hoşgörü eğilimlerini tespit etmeye yönelik bir ölçme aracının eksikliği tespit edilmiştir. Alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda Çalışkan ve Sağlam (2012)’in ergenlerin hoşgörü eğilimlerini belirlemeye yönelik geliştirdikleri “Hoşgörü Eğilim Ölçeği”nin geliştirilme aşamasında kullanılan 30 maddenin kullanılarak bu ölçeğin yetişkin formunun geliştirilebileceğine karar verilmiştir. 30 maddelik beşli Likert tarzında taslak “Hoşgörü Eğilim Ölçeği-Yetişkin Formu” kullanım için hazır hale getirilmiştir. Taslak ölçeğin tekrardan uzmanlara sunulup incelenmesi kapsam ve görünüş geçerliği için yeterli bir işlem olarak kabul edilmiştir. Bu taslak olarak belirlenen ölçeğin geçerliği ve güvenirliliği birtakım istatistiksel işlemler ile test edilmiştir.

Yapı geçerliği sınaması için öncelikle AFA yapılmış ve neticesinde ölçeğin toplam varyansın %55.53’ünü açıklayan 10 maddelik “farklılıklara saygı” ve “kabullenme” boyutları olmak üzere iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Yapı geçerliğine ilişkin elde edilen sonuçlar teker teker incelenmiş ve tüm sonuçların kritik değerleri karşıladığından ölçeğin yapı geçerliğini sağladığı ve ilgili yapıyı ölçücü bir niteliğe sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu yapının farklı bir örneklem grubunda doğrulanması için yapılan DFA neticesinde 10 maddelik iki faktörlü yapının ilişkili model uyum indekslerinin iyi model uyum değerlerine sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Tüm bu uyum değerlerine göre AFA ile elde edilen ve kuramsal olarak da desteklenen yapının DFA sonuçlarına göre doğrulandığı söylenebilir. Ölçeğin DFA sonucunda elde edilen birtakım değerler kullanılarak yapı geçerliğine ilişkin yakınsama ve ayırt edici geçerlikler de hesaplanmıştır. Ölçeğin farklılıklara saygı ve kabullenme alt boyutlarının yakınsama ve ayırt edici geçerliğine ilişkin ölçüt değerleri karşıladığından her üç boyutun birbiri ile ilişki içerisinde olduğu söylenebilir.

Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin olarak; iç tutarlılık için Cronbach Alfa ve McDonald’ın Omegası, ölçeğin bütününe ilişkin güvenirlilik için testi yarılama (Sperman Brown) ve kararlılığa ilişkin için ise test-tekrar test güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen güvenirlilik katsayı değerlerinin temel ölçüt olan .70’e (Tezbaşaran, 1996; Büyüköztürk, 2006) çok yakın veya üzerinde olduğu

belirlenmiştir. Ölçeğin kabullenme boyutuna ilişkin testi yarılama ve Crobach Alfa güvenilirlik katsayıları ölçüt değerin altında olduğu tespit edilmiş, lakin farklı örneklem grupları kullanılarak yapılan McDonald Omega ve test-tekrar test güvenilirliklerinde her iki boyutta temel ölçütün üzerinde güvenilirlik değeri almışlardır. Buna göre hem toplam ölçeğin hem de her iki alt boyutun yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak yetişkin bireylerin hoşgörü eğilimlerini belirlemek için geliştirilen “Hoşgörü Eğilim Ölçeği-Yetişkin Formu” temel ölçütlerini çok iyi düzeyde karşıladığından geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Bu ölçek farklılıklara saygı ve kabullenme olmak üzere iki faktörlü bir ölçme aracıdır. Ölçeğin alt boyutlarından alınan yüksek puanların yetişkinlerin değerlendirildiği ilgili alt boyutun özelliğine yüksek düzeyde sahip olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca ölçek, toplam hoşgörü eğilim puanını vermektedir. Ölçek puanlanırken alt boyutların ve toplam puanın ortalaması alınabilmektedir. Tüm bu sonuçlar ışığında geliştirilen bu ölçekle farklı örneklem gruplarında da aynı şekilde geçerli ve güvenilir sonuçlar verip vermediğine bakılabilir. Ayrıca ergen gruplar üzerinde daha önce geliştirilen ve yetişkin bireyler üzerinde de geçerliliği ve güvenilirliği test edilen bu aracın özellikle ortaöğretim öğrencileri içinde geçerli ve güvenilir bir araç olup olmadığı test edilerek ortaöğretim öğrencilerine yönelik formu geliştirilebilir. Araştırma farklı örneklem gruplarında da tekrar edilerek sonuçlar karşılaştırılabilir. Bu ölçek kullanılarak hoşgörü değeriyle ilişkili kavram ve değerlerle ilişkisel araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aslan, Ö. (2008). Hoşgörü ve tolerans kavramlarına etimolojik açıdan analitik bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 357-380.
- Bacon, D. R., Sauer, P. L., & Young M. (1995). Composite reliability in structural equations modeling. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 394-406.
- Bagozzi R. P., & Youjae, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları*. Ezgi Kitapevi
- Bunnin, N., & Yu, J. (2004). *The blackwell dictionary of western philosophy*. USA: Blackwell Publishing
- Büyükkaragöz, S., & Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Eğitim Yönetimi*, 3, 353-365.

- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Çalışkan, H., & Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1431-1446.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Pegem Akademi Yayınları.
- Demirci, İ. (2017). *Huzurlu ve mutlu yaşamın değerler ve karakter güçleri bağlamında karma bir araştırmayla incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Devellioğlu, F. (2010). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lügat eski ve yeni harflerle*. (26. Baskı). Aydın Kitabevi Yayınları.
- Doorn, V. M. (2012). *Tolerance*. VU University of Amsterdam.
- Eyuboğlu, İ. Z. (1995). *Türk dilinin etimolojisi*. Sosyal Yayınları.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equations models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50.
- Gül, Y. E., & Alimbekov, A. (2018). Öğretmen adayları hoşgörü ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4, 49-62.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hammond, J. A., Hancock, J., Martin, M. S., Jamieson, S., & Mellor, D. J. (2017). Development of a new scale to measure ambiguity tolerance in veterinary students. *Journal of Veterinary Medical Education*, 44(1), 38-49.
- Jeong, J. (2004). *Analysis of the factors and the roles of hrd in organizational learning styles as identified by key informants at selected corporations in The Republic of Korea*. (Unpublished Doctoral Thesis), Texas A&M University. USA.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8 user's reference guide*. Scientific Software International.
- Kaya, A. (2013). İletişime giriş: Temel kavramlar ve süreçler. A. Kaya (Ed.). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* (5. Baskı, ss. 2-30). Pegem Akademi.
- Kayış, A. (2006). Güvenirlik analizi. S. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (ss. 403-424). Asil Yayın Dağıtım.
- Kıroğlu, K., Elma, C., Kesten, A., & Egüz, Ş. (2012). Üniversitede demokratik bir değer olarak hoşgörü. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3, 86-104.

- King, P. (1967). *Toleration*. George Allen & Unwin Ltd.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- 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.
- Meriç, A. (1996). *Türklerde hoşgörü ve bunun Türk sanatlarına yayılması*. Dünya Hoşgörü-Manas-Abay Yılı VII. Uluslararası Türk Halk Edebiyatı Semineri ve I. Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kurultayı Bildirileri. (1. Baskı, ss.121), Hoca Ahmed Yesevi Vakfı Yayınları.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Detay Yayıncılık.
- Ölmez Atalay, Y. (2008). *Felsefi açıdan tolerans ve hoşgörü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Özdamar, K. (1997). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi I*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları.
- Samur, Ö. A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlilik ve geçerlik*. Seçkin Yayınları.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*, (4th ed.). Needham Heights, Allyn & Bacon.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Thomae, M., Birtel, M. D., & Wittemann, J. (2016). *The interpersonal tolerance scale (IPTS): Scale development and validation*. Paper Presented at the 2016 Annual Meeting of the International Society of Political Psychology, Warsaw, Poland, 13th – 16th July 2016.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Tezcan, M. (1995, Haziran). *Türk kültüründe hoşgörü*. Uluslararası Hoşgörü Kongresi, Antalya.
- Türe, H., & Ersoy, A.F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü algısı. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5, 31-56.
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation]. (1994). *Tolerance: The Threshold of Peace; a teaching/learning guide for education for peace, human rights and democracy*. Paris: UNESCO.
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation]. (1995). The Declaration of Principles on Tolerance. Paris: General Conference of UNESCO at It's 28th Session, 16 November 1995.
- Yeşilkayalı, E. (2014). *Ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk ve hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, F. (2017). John Locke'un tolerans anlayışına bir eleştiri. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(8), 281-304.
- Yılmaz, V., & Çelik, E. (2009). *LISREL ile yapısal eşitlik modellemesi – I: Temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Pegem Akademi.
- Yurdagül, H. (2006). Paralel, eşdeğer ve konjenerik ölçmelerde güvenirlilik katsayılarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 15-37.

Extended Abstract

Tolerance Tendency Scale Form for Adults: A Study of Reliability and Validity

Hüseyin ÇALIŞKAN, Corresponding Author, Professor.
Sakarya University, Faculty of Education, Hendek- Sakarya/Turkey.
caliskan06@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-6849-1318>

Merve ÇAVUŞ, Master Degree Student.
Sakarya University, Institute of Education Sciences, Hendek- Sakarya/Turkey.
mervee.cvs@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-8781-7931>

Article Type: Research Article
<https://doi.org/10.34234/ded.731250>
Received Date: 03.05.2020
Accepted Date: 21.11.2020
Published Date: 25.12.2020

Introduction

Individuals need to own some certain characteristics so as to proceed their relationships healthily in their family context, professional and social life. Tolerance is one of these related characteristics. Kaya (2013) defines tolerance as an individual's understanding and approach towards issues which are incompatible with their own feelings, thoughts or values. It is apparent that there exist discrepancies among individuals who own discrete cultures, experiences and family

background. Thus, in order to live harmoniously in a society, it is substantial to be tolerant for individuals who own distinct features such as discrete past experiences, culture or family structure (Kolaç, 2010).

Scales of tolerance need to be generated and implemented in order to constitute policies which aim at prosecuting both individual and communal relationships in a salutary way. Different scales of tolerance could be found when related literature is examined (Çalışkan & Sağlam, 2012; Büyükkaragöz & Kesici, 1996; Hammond et al., 2017; Kıroğlu et al., 2012; Thomae et al., 2016). Yet, only a small number of scales of tolerance for adults especially within our country are found (Gül & Alimbekov, Demirci, 2017). Therefore, it is of substantial importance to devise updated scales of tolerance taking into consideration the change in the perception of society regarding some notions within the frequently changing and developing social structure. In this respect, devising and implementing updated scales of tolerance could contribute to the educational programs and policies concerning the environments of conflict within a society. Accordingly, this study's main aim is to develop a 'Tolerance Tendency Scale Form for Adults'.

Method

The following actions were performed while developing the 'Tolerance Tendency Scale Form for Adults': Primarily, within the scope of this research, related literature for the scale of tolerance was examined and as a result of the investigation, a decision was made in terms of utilizing and comprising 30 items -which were remaining as an outline- in the item pool while developing the 'Tolerance Tendency Scale Form for Adults' (Çalışkan and Sağlam, 2012) whose reliability and validity analyses - in which one of the researchers of this study was involved - were executed with the aim of designating the tolerance tendency levels of secondary education students. In this context, the researchers and two field experts performed examinations of the scale items in terms of convenience with the level, and its competence to measure what has been aimed at and whether it has comprehensible input for adults. Subsequent to this, they gave feedback specifying that the 30 items could be utilized as an outline by means of some correction and suggested revision. Corresponding to this feedback, the required adjustments were done and an outline form was composed as a five-point Likert scale with reference to the 30 items. The order of responses in the scale were designated as "Not convenient at all=1", "A little convenient=2",

“Convenient=3”, “Very convenient=4”, “Totally convenient=5” as stated in the original scale. The form was composed by means of the data gathered from 1139 individuals so as to perform several reliability and validity processes. The required procedures were implemented on three distinct study groups which encapsulated 515 individuals for the exploratory factor analysis, 498 individuals for confirmatory factor analysis and 126 individuals for the test-retest reliability analysis. Exploratory factor analysis (EFA) was utilized in order to measure the construct validity of the ‘Tolerance Tendency Scale Form for Adults’, which was prepared as an outline and implemented on adults. In addition to this, confirmatory factor analysis (CFA), convergence and differential validity analysis were materialized so as to verify the construct obtained. With a view to measure the reliability of the scale, McDonald’s Omega, Cronbach Alfa, Split-half and Test-retest reliability processes were executed.

Findings

The outcome of the analyses generated indicate that the total variance of the scale was 55.53% and that 34.06% of this was related to the first factor, whereas 21.47 % of it was in accordance with the second factor. Additionally, a two-factors structure with ten items was obtained. In consideration of the interpretation of each item, the first factor was named as ‘respect for differences’ and the second factor as ‘acceptance’. It was discovered that the factor loading value of the items in the scale ranged between 64 and 84 within the first factor, and between 62 and 75 within the second factor. Furthermore, it was denoted that the common factor variance of items ranged between 40 and 75. Findings obtained reveal that the scale involves construct validity at a significant level.

As a result of the reliability analysis implemented with regard to the scale, the Cronbach Alfa coefficient value was found 82 corresponding with the total scale, 85 in terms of the ‘respect for differences’ concern and 67 with reference to the ‘acceptance’ factor. McDonald’s Omega coefficient value was found 91 corresponding with the total scale, 86 in terms of the ‘respect for differences’ concern and 79 with reference to the ‘acceptance’ factor. Split-half reliability coefficient value was 71 corresponding with the total scale, 85 in terms of the ‘respect for differences’ and 61 with reference to the ‘acceptance’ factor. Test-retest reliability coefficient value was 84 corresponding with the total scale, 78 in terms of the ‘respect for differences’ concern and 77 with reference to the ‘acceptance’ factor. Additionally, it was discovered that the item

total correlation values of all items in the scale ranged between 32 and 66 and that their t-value was found significant ($p < .001$). As a consequence, it could be stated that the scale has reliability values at a significant level with regard to all findings obtained.

Confirmatory factor analysis (CFA) was developed in the examination of construct validity with the data gathered from a discrete sampling group and it was aimed at verifying the construct which was obtained by means of exploratory factor analysis (EFA). As a result of the confirmatory factor analysis (CFA), the related model values were designated as $\chi^2/df=4.12$, RMSEA value .079, other models' compliance findings as RMR .06, GFI .94, AGFI .91, CFI .91, ve IFI .91. Besides this, with regard to the scale items, the standardized factor loading had .51-.70 in terms of the 'respect for differences' aspect, and values ranging between .32-.67 with regard to the 'acceptance' factor. It was also indicated that the fit index values did not reveal acceptable values throughout the procedures generated with unrelated and single factor design. In the light of these findings, it could be specified that the related design which encapsulates the greatest compliance values should be opted for and that the scale could be utilized through the calculation of the total score.

The convergence and discrimination with reference to the construct validity of the scale was investigated by means of several values obtained in the wake of the confirmatory factor analysis corresponding to the scale. The average variance values in terms of the convergence validity concerning the sub-dimensions of the 'Tolerance Tendency Scale Form for Adults' were calculated. In consequence of this process, the average variance values were attained as 40 in terms of the 'respect for differences' aspect and 74 with regard to the 'acceptance' factor. Nevertheless, relating to the factors of the scale, the discriminant validity values were assigned through the calculation of the square root of the average variance values. With regard to this calculation, 'respect for differences' factor was specified as 63 and 86 as to the 'acceptance' factor. The validity of the scale was ensured depending on all convergence and discrimination validity findings.

Discussion and Implementations

It could be designated that the 'Tolerance Tendency Scale Form for Adults', which was devised with the aim of identifying adult individuals' tendency toward tolerance, is a reliable and valid instrument since it fulfilled the essential qualities by the psychometric studies which were implemented whilst its

development at a proficient level. A measurement instrument of ten items comprising two dimensions named as ‘respect for differences’ and ‘acceptance’ was constituted by means of the reliability and validity studies within the scope of this study. The high score obtained from each one sub-dimension of the scale demonstrates that the individual has a high level of that characteristic in the related sub-dimension. Furthermore, the scale provides individuals with a total score of tendency towards tolerance. Whether the scale reveals reliable and valid findings could be investigated through its utilization among distinct sampling groups. A particular form of this scale, which was developed earlier for teenagers which reliability and validity were measured on adults before, specific for secondary education students could be composed through detecting whether it is reliable and valid for these learners, as well. Furthermore, this research, through which adult tendency towards tolerance is specified in terms of discrete variables, could be applied among distinctive sampling groups and comparisons among the findings could be done. Over and above, relevant research studies could be executed on values and notions pertaining to tolerance concern.

Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Değer Kazanımlarına Etkisi: Bir Durum Çalışması

The Effect of Educational Games on Students' Acquisition of Value: A Case Study

Gökhan IZGAR, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi.

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Konya/Türkiye.

g.izgar@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6835-9701>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 13.05.2020

Kabul Tarihi / Accepted Date: 09.09.2020

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2020

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: Izgar, G. (2020). Eğitsel oyunların öğrencilerin değer kazanımlarına etkisi: Bir durum çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (40), s.207-241.

<https://doi.org/10.34234/ded.736639>

Öz: Bu araştırmanın temel amacı ilkökul öğretim programlarında yer alan adalet, dostluk, dürüstlük, sabır, sorumluluk, dayanışma, eşitlik değerleri kapsamında tasarlanan ve ders kazanımları ile doğrudan ilişkilendirilen eğitsel oyunların öğrencilerin bilişsel yapılarına etkisi ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırma durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. 2019-2020 eğitim öğretim yılında bir devlet ilkökulunda öğrenim gören 2-3-4. sınıflardaki öğrenciler ve sınıf öğretmenleri bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak kelime ilişkilendirme testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz tekniğine göre çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre ilkökul öğretim programlarında yer alan dürüstlük, dostluk, sorumluluk, sabır, eşitlik, dayanışma, adalet değerlerini kazandırmaya yönelik tasarlanan eğitsel oyunların öğrencilerin bilişsel yapılarını genel olarak olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen görüşlerinin analizinde tasarlanan eğitsel oyunların öğretim programlarındaki kazanımlarla ilişkili olduğu, öğrencilere değer kazanma sürecinde somut yaşantı imkânı sağladığı, öğrencilerin eğitsel oyunlara katılmada istekli oldukları ve eğlenerek oynadıkları, eğitsel oyunların oynanmasında herhangi bir zorluk yaşanmadığı sonuçlarına da ulaşılmıştır. Ancak öğretmenler bazı oyunlarda küçük düzenlemelerin yapılması gerektiğini de belirtilmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel oyun, Oyunla öğretim, Değerler eğitimi, Durum çalışması.

&

Abstract: The main purpose of this research is to examine the effects of educational games, designed according to the values of justice, friendship, honesty, patience, helpfulness, solidarity and equality, on students' cognitive structures and teacher opinions. This research is a case study in which qualitative research method is used. Students and teachers in the 2nd, 3rd and 4th grades in a public primary school in the 2019-2020 academic year constitute the working group of this research. In the research, word association test and semi-structured interview form were used as data collection tools. The data were analyzed using descriptive analysis technique. In the research, it was concluded that educational games affect students' cognitive structures positively. According to the opinions of the teachers, educational games are related to the curriculum, they are effective in learning values, and students have fun playing with, the results suggest that there are no difficulties in playing the games. However, teachers

also indicated that small arrangements should be made in some games.

Keywords: Educational game, Game teaching, Values education, Case study.

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

Giriş

Değerlerin kuşaktan kuşağa aktarımı eğitim aracıyla olabilmektedir. Birey belirli değerleri ilk çocukluk döneminden itibaren informal eğitim kapsamında yani aileden ve sosyal çevreden almaya başlamaktadır. İlerleyen süreç içerisinde birey, aile ve sosyal çevreden kazandığı bu değerler ile formal eğitime başka bir ifadeyle okula gelmektedir. Halstead ve Taylor’a (2000) göre formal eğitim içerisinde yer alan okulun rolü iki yönlüdür. Birincisi çocukların hâlihazırda toplumda mevcut olan bir dizi değere daha fazla maruz kalma durumu sunarak kazanmaya başladıkları değerleri geliştirmek ve desteklemektir. İkincisi ise çocukların kendi geliştirmekte olan değerlerini yansıtmalarına, anlamlandırmalarına ve uygulamalarına yardımcı olmaktır. Bu noktada Milli Eğitim Bakanlığı ([MEB], 2010) değerler eğitimi, “*toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlaki, insani, sosyal, manevi değerlerin tüm bireylere kazandırılması*” şeklinde tanımlamaktadır. İfade edilen bu değerlerin öğrencilere kazandırılması sürecinde öğretim programları en önemli araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Şöyle ki; Türk eğitim sistemi içerisinde değerler eğitimi adında doğrudan bir ders bulunmamakla birlikte her bir öğretim kademesi içerisinde yer alan farklı öğretim programları ile öğrencilere söz konusu değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Örneğin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında sevgi, saygı, kardeşlik, arkadaşlık, dostluk, vatan, millet, bayrak, şehitlik, gazilik gibi milli, manevi ve toplumsal değerlere yer verilmektedir (MEB, 2018). Yine İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı’nda “*İnsani değerleri benimseyen, hak ve özgürlüklerin kullanılabilmesi için sorumluluk üstlenen bireylerin yetiştirilmesi*” (MEB, 2018) ifadesi değerler eğitimi açısından söz konusu dersin rolünü göstermektedir.

Okullarda resmi programlarda yer alan ve almayan değerleri öğrencilere kazandırmanın çeşitli yolları vardır. Telkin yoluyla öğretme, davranış değiştirme yoluyla öğretme, değerleri belirginleştirme, değer analizi, ahlaki gelişim yaklaşımları bu yollar arasında sayılabilir (Kupchenko & Parsons, 1987). Değerler eğitiminde kullanılan bu yaklaşımların yanı sıra öğrencilere değer kazan-

dırmada çeşitli yöntemler de kullanılmaktadır. Bu yöntemler arasında anlatım, gösteri, soru-cevap (Kaymakcan ve Meydan, 2011), problem çözme, işbirliğine dayalı öğretim, oyunla öğretim, simülasyon çalışmaları (Halstead ve Taylor, 2000), ahlaki meselelere veya ikilemlere dayalı tartışmalar (Kupchenko & Parsons, 1987), gezi-gözlem, drama, örnek olay, proje tabanlı öğrenme (Yeşilyurt, 2019) yer almaktadır. Yine değerler eğitiminde, değer oylama, değerler sıralaması, seçim yapma, düşünce paylaşma, bitmemiş cümleler (UNESCO, 2005) gibi teknikler de kullanılmaktadır.

Değerler eğitiminde kullanılacak bu öğretim yöntem ve tekniklerin yanı sıra ilköğretim çağındaki çocuklara değer kazandırmada eğitsel oyunlar da etkili olarak kullanılabilir. Jersild'e (1979'dan akt. Tosuncuoğlu, 2013) göre oyunlar çocukların toplumla etkileşim ve bütünleşme sürecinde oldukça önemli bir araçtır. Eğitsel oyunlar çocukların kişisel gelişimlerine katkı sağladığı gibi bir düzene ve kurallara uyma, topluluğun bir parçası olma gibi becerileri de kazandırır. Çocuklar oyunlar sayesinde düşüncelerini ifade edebilirler, bireysel kabiliyetlerinin farkına varabilirler ve akranlarıyla birlikte kimi zaman beraberce belirledikleri kurallara uyarak rekabet edebilirler. Halstead & Taylor'ın da (2000) belirttiği gibi çocuklar oyun sürecinde birbirleriyle kuracakları ilişkiler yoluyla dürüstlük, saygı ve başkalarına karşı duyarlılık gibi birçok değerini de önemini öğrenebilirler.

Esasen çocukların doğal bir uğraşı alanı olan oyun fiziksel, bilişsel, duyuşsal, dilsel, ahlaki birçok gelişim alanına katkı sağlaması yönüyle çok eski tarihlerden itibaren eğitimin ilgi alanına girmiştir. Eğitimciler göre çocuklar severek yaptığı şeyleri daha iyi öğrenmektedirler ve oyun çocukların severek yaptıkları bir etkinliktir. Bu yönüyle oyun etkili bir öğretim aracı olarak görülebilir (Gürer ve Arslan, 2017). Oyunun etkili bir öğretim aracı olabilmesi için çok iyi planlanmış olması gerekir. Çünkü çocuk oyun içerisinde kazandırılmak istenen davranışı sergileyebilmelidir. Ancak bu sayede oyun eğitsel bir işlev görebilir. Aksi takdirde çocuk oyun içerisinde olumsuz davranışlar da kazanabilir. Dolayısıyla oyun içerisinde kazandırılmak istenen davranışın sergilenebileceği durumlar oluşturulmalıdır. Bu durumlar zihinsel, duyuşsal ve devinimsel öğrenme alanları ile ilişkilendirilmelidir. Ancak bu sayede çocuk için doğal bir aktivite olan oyunun eğitsel yönünden bahsedilebilir.

Eğitsel oyunlar öğrenme sürecinde çok önemli bir motivasyon aracıdır. Öğrencilerin sınıf ortamına uyum sağlamalarını, materyal geliştirmelerini, keşfederek öğrenmelerini sağlar. Oyun öğrenme için tasarlandığında, başarısızlık

endişesi olmadan öğrencilerin birçok yolla yeteneklerini test etmelerine imkân tanır. Bu da öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırır (Altunay, 2004). Ayrıca oyun, öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri en sade ve pratik yoldur. Bu da öğretmenin öğrencilerle iletişim kurmasını kolaylaştırır. Gelişim bir bütün olarak göz önüne alındığında oyun, çocukluk döneminin en önemli besleyici kaynaklarından birisidir. Çocuğun bütün gelişim alanlarına hitap eden oyunlar eğitsel olarak iyi organize edilebilirse öğrenme-öğretme sürecinin de temel araçlarından biri olması kaçınılmazdır (Koçyiğit, Tuğluk & Kök, 2007).

Araştırmanın Önemi

Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde değerler eğitimi ve eğitsel oyunlarla ilgili araştırmalara rastlanmıştır (Altunay, 2004; Bayat, Kılıçaslan & Şentürk, 2014; Biter & Çalışkan, 2019; Bolat, 2018; Butler, 2013; Eliasa, 2014; Erdal, 2019; Gürer & Arslan, 2017; Uzun & Köse, 2017). Ancak değerler eğitimi kapsamında ilkökul düzeyinde öğretim programları ile doğrudan ilişkilendirilmiş ve ders etkinliklerine dayalı ek faaliyet olarak tasarlanmış eğitsel oyunların etkilerini ortaya çıkarmaya yönelik araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır.

Diğer taraftan Dünder ve Hareket'in (2016) "değerler eğitimi araştırmalarında yönelimler" konulu alan yazını incelediği araştırmasında dikkat çekici sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada ulusal düzeyde alan yazın ile doğrudan ilişkili olan "Değerler Eğitimi Dergisinde" yayımlanan makalelerin genel kategori dağılımı incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre değerler eğitimi konusunda alan yazın çalışmaları ve betimsel çalışmaların ağırlıklı olarak (%97,5) yer aldığı görülmektedir. Ancak değerler eğitiminde deneysel çalışmalara ve diğer kategorilerde yer alan yayınlara çok az (% 2,5) yer verildiği bulgulanmıştır. Araştırma sonucunda değerlerin öğretimi konusunda deneysel ve öğretim ortamlarından kesitlerin sunulduğu örnek çalışmalara ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Yapılan çalışmalarda örneklem düzeylerinin daha çok yetişkin gruplar üzerine gerçekleştirildiği dolayısıyla değer öğretimi yaklaşımlarının etkililiğini görmek adına daha küçük yaş grupları ile çalışmaların yapılmasının önerildiği de görülmektedir.

Ayrıca ilkökul öğretim programları incelendiğinde programlarda belirlenen değerlerin ağırlıklı olarak dersler içerisinde yer alan çeşitli etkinlik ve faaliyetler ile öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Örneğin İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi öğretim programını ve ders kitabını inceleyen İzgar (2017), araştırmasında ders kitaplarında okuma metinleri, okuma metin-

lerine dayalı sorular, ev ödevleri, gözlemler, tartışmalar gibi daha çok bilişsel öğrenmeler üzerine tasarlanmış etkinliklerin yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu noktada değeri özümse, davranış haline getirebilme, günlük hayatta kullanabilme gibi üst düzey becerilerin kazanımında bilişsel öğrenmelere yönelik ders içi etkinlikleri destekleyecek ek faaliyetler de göz önünde bulundurulmalıdır.

Yukarıda anlatılanların ışığında değerler eğitimi alanında küçük yaş grupları üzerine yapılacak öğretim ortamlarından kesitlerin sunulacağı örnek çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Yine ilkokul öğrencilerine değer kazandırma sürecinde okullarda yapılan ders içi faaliyetleri destekleyen ve ders kazanımları ile ilişkilendirilen etkinliklere de ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca bu etkinliklerin değeri özümse, davranış haline getirebilme, günlük hayatta kullanabilme gibi üst düzey becerileri kazandırabilecek, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlayabilecek nitelikte olması beklenmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada tasarlanan eğitsel oyunlar söz konusu ihtiyaçlar göz önüne alınarak geliştirilmiş ve ilkokul öğrencilerinin değer kazanımları üzerine etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın Kapsamı

İlkokul Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi ve Oyun, İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi, Türkçe, Matematik, Müzik, Görsel Sanatlar, Trafik Güvenliği derslerinin öğretim programları (MEB, 2018) incelendiğinde öğrencilere kazandırılacak kök değerler belirlenmiştir ve bu kök değerler söz konusu programların tamamında yer almaktadır. Bu kök değerler şunlardır: Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Ayrıca bu kök değerlere ek olarak Sosyal Bilgiler, Trafik Güvenliği, İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi derslerinin öğretim programlarında (MEB, 2018) aile birliğine önem verme, özgürlük, eşitlik, dayanışma, güven, paylaşma, özgürlük, doğal çevreye duyarlılık değerlerine de yer verildiği görülmektedir. Yukarıda sözü edilen kök değerlerden dürüstlük, dostluk, sorumluluk, sabır, dayanışma, adalet değerleri ve adalet değeri ile ilişkili olan eşitlik değeri adı geçen derslerin tamamında yer alması nedeniyle araştırma kapsamında ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı ilkokul Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi ve Oyun, İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demok-

rasi, Türkçe, Matematik, Müzik, Görsel Sanatlar, Trafik Güvenliği derslerinin öğretim programlarında yer alan dürüstlük, dostluk, sorumluluk, sabır, eşitlik, dayanışma, adalet değerleri kapsamında tasarlanan ve ders kazanımları ile ilişkilendirilen eğitsel oyunların öğrencilerin bilişsel yapılarına etkisi ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir.

Problem Cümlesi

İlkokul öğretim programlarında yer alan dürüstlük, dostluk, sorumluluk, sabır, eşitlik, dayanışma, adalet değerleri kapsamında tasarlanan ve ders kazanımları ile ilişkilendirilen eğitsel oyunların öğrencilerin bilişsel yapılarına etkisi var mıdır?

Alt Problemler

Ana problem kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Eğitsel oyunların öğrencilerin dürüstlük değeri ile ilgili bilişsel yapılarına etkisi var mıdır?
2. Eğitsel oyunların öğrencilerin dostluk değeri ile ilgili bilişsel yapılarına etkisi var mıdır?
3. Eğitsel oyunların öğrencilerin sorumluluk değeri ile ilgili bilişsel yapılarına etkisi var mıdır?
4. Eğitsel oyunların öğrencilerin sabır değeri ile ilgili bilişsel yapılarına etkisi var mıdır?
5. Eğitsel oyunların öğrencilerin eşitlik değeri ile ilgili bilişsel yapılarına etkisi var mıdır?
6. Eğitsel oyunların öğrencilerin dayanışma değeri ile ilgili bilişsel yapılarına etkisi var mıdır?
7. Eğitsel oyunların öğrencilerin adalet değeri ile ilgili bilişsel yapılarına etkisi var mıdır?
8. Eğitsel oyunların öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
9. Eğitsel oyunların ilköğretim programlarında yer alan derslerin kazanımları ile ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
10. Değerler eğitiminde eğitsel oyunlara yer verilip verilmemesine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Etik Kurul Onayı ve Araştırma İzni

Bu araştırmada etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığına dair Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulundan 18.03.2020 tarih, 10 sayılı ve 2020-SBB-0033 numaralı “Etik Kurulu Onay Belgesi” alınmıştır.

Bu araştırmanın yapılabilmesi için Konya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 21.11.2019 tarih ve 83688308-605.01-E.23034471 sayılı yazısı ile araştırma izni alınmıştır.

Araştırma Deseni

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırma durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2005) göre nitel durum çalışmalarında, bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri incelenir. Durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum desenlerinde ise tek bir analiz birimi yani bir birey, bir kurum, bir program vb. vardır. Bu araştırmada “bütüncül tek durum” deseni temel alınmıştır ve “bütüncül tek durum” adalet, dostluk, dürüstlük, sabır, sorumluluk, dayanışma, eşitlik değerleri üzerine tasarlanan ve ders kazanımları ile ilişkilendirilen eğitsel oyunlardır. Dolayısıyla bu araştırmada tasarlanmış olan eğitsel oyunların öğrencilerin değer kazanımlarına etkisi incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu oluşturacak okul ve sınıfın seçiminde araştırmacının görev yaptığı ilçe sınırları içinde olması dikkate alındığından çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi-ne başvurulmuştur. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2005) bu yöntem araştırmacının yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçtiği örnekleme tekniği olup, araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırmaktadır. Bu kapsamda 2019-2020 eğitim öğretim yılında Konya ili Ereğli ilçesinin bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 2-3-4. sınıflarındaki öğrenciler ve sınıf öğretmenleri bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler tablo-1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Sınıf	Öğrenci Sayıları		Toplam	Öğretmen Bilgileri		
	K	E		K	E	Kıdem Yılı
2	7	12	19	--	1	18
3	12	13	25	1	--	17
4	13	12	25	--	1	16
Toplam	32	37	69	1	2	--

Veri Toplama Araçları

Araştırmada birinci veri toplama aracı olarak kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testi ile uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin söz konusu değerlere yönelik bilişsel yapılarının ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Kelime ilişkilendirme testi bireyin herhangi bir konu veya olgu hakkındaki bilişsel yapısını, bu yapıdaki kavramlar arasındaki bağları, uzun dönemli hafızasındaki kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli veya anlamlı olup olmadığını ortaya çıkartan alternatif ölçme değerlendirme aracıdır (Bahar, Johnstone & Sutcliffe, 1999). Kelime ilişkilendirme testi oluşturmak için dürüstlük, dostluk, sorumluluk, sabır, eşitlik, dayanışma ve adalet değerleri seçilmiştir. Her bir değer altına o değerle ilgili kavramların yazılabilmesi için üç adet boşluk bırakılmıştır. Öğrencilerden kendilerine verilen süre içerisinde anahtar değerle ilişkili olduğunu düşündükleri kelimeleri testteki ilgili boşluğa yazmaları istenmiştir. Kelime ilişkilendirme testinin uygulanması ile ilgili çalışmalar incelendiğinde her bir cevap kâğıdı için katılımcılara 30 saniye vermenin en uygun zaman dilimi olduğu tespit edilmiştir (Bahar & Özatlı, 2003). Ancak öğrencilerin küçük yaşta olmaları nedeniyle bu süre 1 dakikaya uzatılmıştır. Dolayısıyla öğrencilere uygulamaya başlamadan önce kelime ilişkilendirme testi hakkında gerekli açıklamalar yapılmış ve kendilerine verilen süre zarfında uygulamanın tamamlanması sağlanmıştır.

Araştırmada ikinci veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2005) görüşme esnasında irdelenecek sorular veya konular listesi görüşme formunda yer alır. Bu yöntem benzer konuları incelemek amacıyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin toplanabilmesine imkân tanır. Buradan hareketle hazırlanan görüşme formu aracılığıyla eğitsel oyunların öğrenciler üzerindeki etkileri ile söz konusu oyunlar hakkındaki öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında ilk olarak alanyazın taranmış daha sonra alanla ilgili çalışmaları olan iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurularak beş sorudan

oluşan taslak form oluşturulmuştur. Dil ve anlam açısından Türkçe alan uzmanının görüşüne başvurularak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Çalışma grubunda olmayan iki öğretmene ön uygulaması yapılmıştır. Yapılan kontrollerden sonra uzmanların öneri ve eleştirileri dikkate alınarak benzer özellikleri ölçen iki sorunun çıkarılmasına karar verilmiştir. Üç açık uçlu sorudan oluşan görüşme formuna son hali verilmiştir. Bu sorular;

1- Kazandırılmak istenen değerlerle ilgili tasarlanan eğitsel oyunların öğrencileriniz üzerindeki etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?

2- Eğitsel oyunlar, ilköğretim programında yer alan derslerin kazanımları ile ilişkili midir?

3- Değerler eğitiminde eğitsel oyunlara yer verilmeli midir?

Verilerin Analizi

Birinci veri aracı olan kelime ilişkilendirme testinin analizinde elde edilen verileri çözümleyebilmek için her bir değerle ilişkilendirilen kelimeler tasniflenmiştir. Tasniflenen kelimelerin ilgili değer ile ilişkili olup olmadığı belirlenmiştir. İlgili değer ile ilişkili olan kelimeler analize alınmıştır. Değer ile ilişkili olan her bir kelimenin tekrarlanma sıklığı ortaya çıkartılmıştır. İlgili değerlerle ilişkilendirilen kelimelerin tekrarlanma sıklıklarını gösteren frekans tabloları hazırlanmıştır (Bahar, Johnstone & Sutcliffe, 1999). Uygulama öncesi ve sonrası frekans tabloları ile öğrencilerin dürüstlük, dostluk, sorumluluk, sabır, eşitlik, dayanışma ve adalet değerleri hakkındaki bilişsel yapıları ortaya çıkartılmıştır.

İkinci veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formunun analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2005) betimsel analiz yaklaşımında elde edilen veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu kategorilere göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Bu yaklaşımda görüşülen ya da gözlemlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Verilerin analizinde kullanılan temalar araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunda bulunan sorular ışığında oluşturulmuştur.

Verilerin analizinde güvenilirliğin sağlanabilmesi için görüşme formundan elde edilen veriler, araştırmacı ve eğitim bilimleri alanında görevli bir öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı kodlanarak değerlendirilmiştir. Veri çözümlemesinde

aynı kodlamanın yapıldığı durumlar görüş birliği ve farklı kodlamanın yapıldığı durumlar görüş farklılığı olarak belirlenmiştir. Görüş birliği ve görüş farklılığı ile ilgili olarak yapılan hesaplamalar sonucunda; kodlamalar arasındaki ortalama güvenilirlik oranı % 91 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman'a (1994) göre güvenilirlik hesaplamasının %70'in üzerinde çıkması araştırmanın güvenilir olarak kabul edilmesinde yeterli bir sonuçtur.

Uygulama

Araştırma süreci; eğitsel oyunların tasarlanması, uygulanması (öğrenme-öğretme durumları) ve veri toplama araçlarının toplanması olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

Eğitsel oyunların tasarlanması

İlkokul öğretim programları tümüyle incelenerek 2, 3, ve 4. sınıf programlarında yer alan ortak değerlerden dürüstlük, dostluk, sorumluluk, sabır, eşitlik, dayanışma ve adalet değerleri araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamına alınan değerlerle ilgili kazanımlar oluşturulduktan sonra araştırmacı tarafından eğitsel oyunlar tasarlanmıştır. Tasarlanan oyunlar ilgili sınıflarda yer alan derslerin kazanımları ile ilişkilendirilmiştir. Buradaki temel amaç öğrencilerin ilgili derslerde işledikleri ders etkinliklerinin hazırlanan eğitsel oyunlarla somutlaştırılmasıdır. Dolayısıyla hem eğitsel oyunların kazanımlarını hem de ilişkilendirilen ders kazanımlarını kapsayacak şekilde oyunlar tasarlanmıştır. Öğrencilerin gelişimsel dönemleri dikkate alınarak: çocuğa görelilik ilkesine; öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmesi dikkate alınarak: aktivite ilkesine; oyunların hayat ile ilişkilendirilmesi dikkate alınarak: hayata yakınlık ilkesine ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinimsel öğrenme alanları dikkate alınarak: bütünlük ilkesine hizmet edecek şekilde oyunlar tasarlanmıştır. Ayrıca oyunların sonunda değerlendirme bölümüne yer verilerek, öğretmenlere oyun ile değer ilişkilendirilmesinde yapılabilecekler hakkında öneriler sunulmuştur. Yine sınıfta kaynaştırma eğitimine tabi olmuş öğrenciler var ise onların özel gereksinimi göz önüne alınarak kontrollü bir şekilde oyuna katılmalarının sağlanabilmesi için uyarlamalar yapılmıştır. Yazarın (İzgar, 2020) geliştirdiği örnek bir eğitsel oyun tasarımı tablo-2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Örnek Bir Eğitsel Oyun Tasarımı

Oyun Adı: Arkadaşlık Panosu

Değer: Dostluk

Uygulanacak Sınıf Düzeyi: 2.3.4

Kazanımlar:

1-Sosyal hayat içinde arkadaşlığın önemli bir değer olduğunu fark eder.

2-Arkadaşlık ilişkileri kurma ile ilgili beceriler gösterir.

Ders Kazanımlarıyla İlişkilendirme: Etkinlik, ilköğretim kurumları öğretim programlarında yer alan Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi (MEB, 2018) derslerine ait kazanımlar ile ilişkilendirilmiştir.

HB.2.1.8. Okulda iletişim kurarken kendini anlaşılır ve açık bir dille ifade eder.

HB.3.1.2. Davranışlarının kendisini ve arkadaşlarını nasıl etkilediğini fark eder.

HB.3.1.3. Arkadaşlarının davranışlarının kendisini nasıl etkilediğini fark eder.

HB.3.1.4. Arkadaşlık sürecinde dikkat edilmesi gereken hususları kavrar.

SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanıır.

Y.4.3.1. İnsanların farklılıklarına saygı gösterir.

Malzemeler: Öğrenci sayısı kadar 25x40 cm. ebadında köpük. Yeteri miktarda küçük not kâğıtları, 1 kutu toplu iğne.

Öğrenme Süreci:

-Her bir öğrenci için köpükten yapılan panolar üzerine öğrencinin ismi de yazılarak sınıfın uygun yerine asılır.

-Öğrencilerden sınıf ve okul içerisinde edindikleri her bir arkadaş için küçük not kâğıtlarına arkadaşının ismini yazması istenir.

-Ayrıca bu küçük not kâğıtlarına arkadaşları ile birlikte geçirdikleri anları, paylaşımları, oyunları vb. durumları da belirtmeleri istenir.

-Yazdıkları her bir kâğıdı panolarına iğnelemeleri gerektiği belirtilir.

-Oyunun 1 ay süresince devam edeceği bildirilir.

-Bu sürenin sonunda arkadaşlık panolarında en çok ismi yazılan öğrencinin oyunu kazanacağı bildirilir.

Değerlendirme: Oyun sonunda ismi en çok yazılan birkaç öğrenciden arkadaşlık ile ilgili düşüncelerini sınıfta paylaşması istenir. Ayrıca her bir öğrenciden arkadaşı ile geçirdiği ve unutamadığı bir anısını paylaşması istenir. Öğretmen açısından değerlendirme aşamasındaki en önemli nokta panolarda hiç ismi olmayan veya diğer öğrencilere nazaran çok az ismi yer alan öğrencilerin tespitidir. Eğer bu tür öğrenciler tespit edilmiş ise bu durum sınıf içerisinde hissettirilmemeli ve bu öğrencilere has özel önlemler alınmalıdır. Örneğin eğitsel kulüp çalışmalarında, okul kutlama programlarında, serbest etkinlikler ve beden eğitimi gibi derslerde iletişimi ve arkadaşlık kurmayı sağlayacak görevler verilerek söz konusu öğrencilerin sosyalleşmeleri sağlanabilir.

Uyarılama: Eğer sınıfta kaynaştırma eğitimine tabi olmuş öğrenciler var ise onların özel gereksinimi göz önüne alınarak kontrollü bir şekilde oyuna katılmaları sağlanabilir. Örneğin görme engelli bir öğrenciye panosunu oluşturmada yardım edecek bir arkadaşı görevlendirilebilir.

Öğretmenlere Öneriler: Oyunun süresi sınıf düzeyine göre öğretmenin uygun bulacağı sınırlara çekilebilir. Uygulama süresince panoların belirli aralıklarla sınıfça beraber incelenmesinde fayda vardır. Çünkü öğrenciler, öğretmenin bu durumu önemseydiğini hissederler ve arkadaşlık ilişkilerini arttırmada daha çok çaba sarf ederler. Unutulmamalıdır ki öğretmenden gelecek bir pekiştirecek ilkökul öğrencileri için çok önemli bir başarıdır.

Öğrenme-öğretme durumları

Tasarlanan eğitsel oyunlar söz konusu değer ile ilgili ders etkinliğinden sonra uygulanmıştır. Buradaki temel amaç öğrencilerin söz konusu değer ile ilgili bilişsel öğrenmelerini gerçekleştirdikten sonra bu bilgilerin anlamlandırılabilmesi için duyuşsal ve devinimsel alan ile ilgili ilişkilendirmenin yapılabilmesidir. Nitekim tasarlanan oyunlar duygulara ve fiziksel aktivitelere hitap etmektedir. Dolayısıyla oyunlar sınıf öğretmenlerinin ders planlarına göre uygun olan zamanlarda oynatılmıştır. Eğitsel oyunlar 2019-2020 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde 7 haftalık süre zarfında tamamlanmıştır.

Verilerin toplanması

Öğrencilere uygulanan her bir eğitsel oyun öncesi ve sonrası kelime ilişkilendirme testi yapılmıştır. Dolayısıyla öğrenci verileri 7 hafta süresince adım adım toplanmıştır. Eğitsel oyun uygulamaları bitiminde ise her bir öğretmen ile ayrı ayrı görüşmeler yapılarak öğretmenlere ait veriler toplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin dürüstlük, dostluk, sorumluluk, sabır, eşitlik, dayanışma ve adalet değerlerine yönelik bilişsel yapılarını gösteren frekans tablolarına ve ilgili değerleri kazandırmaya yönelik tasarlanan eğitsel oyunların etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Dürüstlük Değeri ile İlgili Bilişsel Yapılarına Etkisi Var mıdır? Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre uygulama öncesi ve sonrası dürüstlük değeri ile ilişkili bilişsel yapılarını gösteren kelimeler ve frekans değerleri tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Dürüstlük Değeri İle İlişkilendirdikleri Kelimelere Yönelik Oluşturulan Frekans Tablosu

	2. Sınıf (N=17)	f	3. Sınıf (N=22)	f	4. Sınıf (N=23)	f
Ön test	Doğruyu söylemek	4	Doğruyu söylemek	17	Yalan söylememek	10
	Bir şeyi saklamamak	1	Yalan söylememek	11	Doğruluk	8
			Adalet	5	Güven	2
					Açık sözlü olmak	1

Toplam	Kelime sayısı=2	5	Kelime sayısı=3	33	Kelime sayısı=4	21
	Doğruyu söylemek	7	Doğruyu söylemek	12	Yalan söylememek	6
	Yanlış söylememek	8	Yalan söylememek	18	Doğruluk	3
	Güvenilir	1	Adaletli olmak	17	Sözünde durmak	3
Son test	Çalmamak	1	Sözünü tutmak	9	Güven	4
	Hatayı söylemek	1	Hile yapmamak	2	Gerçek	1
			Başkasının eşyasını izinsiz almamak	2	Ahlâk	1
				Hile yapmamak	1	
Toplam	Kelime sayısı=5	18	Kelime sayısı=6	60	Kelime sayısı=7	19

Tablo 3'e göre 2. sınıf düzeyindeki öğrenciler eğitsel oyun öncesi dürüstlük değeri ile ilgili olarak 2 kelime ilişkilendirirken uygulama sonrası ilişkilendirdikleri kelime sayısı 5'e çıkmış ve frekans değeri 5'ten 18'e yükselmiştir. 3. sınıf düzeyindeki öğrenciler eğitsel oyun öncesi dürüstlük değeri ile ilgili olarak 3 kelime ilişkilendirirken uygulama sonrası ilişkilendirdikleri kelime sayısı 6'ya çıkmış ve frekans değeri 33'ten 60'a yükselmiştir. 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler eğitsel oyun öncesi dürüstlük değeri ile ilgili olarak 4 kelime ilişkilendirirken uygulama sonrası ilişkilendirdikleri kelime sayısı 7'ye çıkmış ancak frekans değeri 21'den 19'a inmiştir. Ayrıca öğrenci sayılarının birbirine yakın olmasına rağmen 3. sınıf öğrencilerinin frekans değerinin 4. sınıf öğrencilerinden daha fazla olması da dikkat çekici bir sonuçtur. Bu sonuç öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Dostluk Değeri ile İlgili Bilişsel Yapılarına Etkisi Var mıdır? Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre uygulama öncesi ve sonrası dostluk değeri ile ilişkili bilişsel yapılarını gösteren kelimeler ve frekans değerleri tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Dostluk Değeri İle İlişkilendirdikleri Kelimelere Yönelik Oluşturulan Frekans Tablosu

	2. Sınıf (N=15)	f	3. Sınıf (N=22)	f	4. Sınıf (N=16)	f
Ön test	Arkadaş olmak	9	Arkadaş olmak	22	Arkadaş olmak	14
	Sevmek	4	Paylaşmak	12	Sevmek	8
	Güvenmek	2	Yardım etmek	5	Yardım etmek	1
	Paylaşmak	1	Sevmek	3	Dayanışma	4
	Sözünde durmak	1	Destek olmak	3	İyilik yapmak	1
	İyi kalpli	1	İyilik yapmak	2	Saygı	2
	Dayanışma	1	Dayanışma	1	Dürüst olmak	1
	Saygı	1			Berberlik	1
					Anlaşmak	1
Toplam	Kelime sayısı=8	20	Kelime sayısı=7	48	Kelime sayısı=9	33
Son test	Arkadaş olmak	10	Arkadaş olmak	12	Arkadaş olmak	9
	Sevmek-sevilmek	4	Paylaşmak	1	Sevmek	7
	Paylaşmak	3	Yardım etmek	2	Yardım etmek	1
	Dürüst olmak	5	Sevmek	9	İyilik yapmak	8
	İyi geçinmek	2	Destek olmak	12	Saygı	1
	Yardım etmek	1	İyilik yapmak	11	Dürüst olmak	3
	Yalan söylememek	1	Dürüst olmak	7	Paylaşmak	1
	Saygı	1	Saygı	4	Güvenmek	2
	İhanet etmemek	1	Yalan söylememek	1	Fedakârlık	1
			Sözünde durmak	2	Ayrımcılık yapmamak	1
			Sır saklamak	2	Şefkat	6
		Kavga etmemek	1			
		Anlayışlı	1			
Toplam	Kelime sayısı=9	28	Kelime sayısı=13	65	Kelime sayısı=11	40

Tablo 4'e göre 2. sınıf düzeyindeki öğrenciler eğitsel oyun öncesi dostluk değeri ile ilgili olarak 8 kelime ilişkilendirirken uygulama sonrası ilişkilendirdikleri kelime sayısı 9'a çıkmış ve frekans değeri 20'den 28'e yükselmiştir. 3. sınıf düzeyindeki öğrenciler eğitsel oyun öncesi dostluk değeri ile ilgili olarak 7 kelime ilişkilendirirken uygulama sonrası ilişkilendirdikleri kelime sayısı 13'e çıkmış ve frekans değeri 48'den 65'e yükselmiştir. 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler eğitsel oyun öncesi dostluk değeri ile ilgili olarak 9 kelime ilişkilendirirken uygulama sonrası ilişkilendirdikleri kelime sayısı 11'e çıkmış ve frekans değeri 33'den 40'a yükselmiştir. Ayrıca 3. sınıf öğrencilerinin ilişkilendirdikleri kelime sayısı ve frekans değerinin 4. sınıf öğrencilerinden daha fazla olması dikkat çekici bir sonuçtur. Bu sonuç uygulamaya katılan öğrenci sayıları ile açıklanabilir. Nitekim uygulamaya katılan 3. sınıf öğrenci sayısının 4. sınıf öğrencilerinden daha fazla olduğu dolayısıyla 3. sınıf öğrencilerinin daha fazla kelime ve frekans değeri ürettikleri söylenebilir.

Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Sorumluluk Değeri ile İlgili Bilişsel Yapılarına Etkisi Var mıdır? Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre uygulama öncesi ve sonrası sorumluluk değeri ile ilişkili bilişsel yapılarını gösteren kelimeler ve frekans değerleri tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Sorumluluk Değeri İle İlişkilendirdikleri Kelimelere Yönelik Oluşturulan Frekans Tablosu

	2. Sınıf (N=17)	f	3. Sınıf (N=22)	f	4. Sınıf (N=15)	f
Ön test	Ödev yapmak	9	Görev	11	Görev	12
	Odayı toplamak	8	Ödev yapmak	9	Ödev yapmak	6
	Yardım etmek	2	Ders çalışmak	7	Odayı toplamak	5
	İyi öğrenci olmak	1	Okula gitmek	5	Kardeşe bakmak	3
	Kitap okumak	1	Çantayı hazırlamak	3	Temiz olmak	3
	Ders çalışmak	1	Kitap okumak	2	Yatak toplamak	1
	Hayvanlara iyi davranmak	1	Erken kalkmak	1	Öğretmeni dinlemek	1
	Engellilere iyi davranmak	1	Odayı toplamak	1	Ekmek almak	1
	İşleri zamanında yapmak	1	Yatak düzeltmek	1		
	Çantayı hazırlamak	1	Evdeki sorumluluklar	1		
	Görev	1	Yardım etmek	1		
	Çöpleri toplamak	1	Kardeşe bakmak	1		
	Yatak toplamak	1				
	Okula zamanında gitmek	1				
Toplam	Kelime sayısı=14	30	Kelime sayısı=12	43	Kelime sayısı=8	32
Son test	Ödev yapmak	7	Ödev yapmak	10	Görev	8
	Odayı toplamak	12	Ders çalışmak	9	Ödev yapmak	5
	Yardım etmek	3	Okula gitmek	1	Kitap okumak	2
	Ders çalışmak	1	Odayı toplamak	10	Ekmek almak	1
	Çantayı hazırlamak	1	Ekmek almak	8	Temizlik yapmak	2
	Görev	5	Yatak toplamak	4	Okula gitmek	2
	Yatak toplamak	4	Kıyafetleri toplamak	2	Odayı toplamak	3
	Dolap toplamak	1	Kitap okumak	4	Çevreyi temiz tutmak	4
	Düzenli olmak	1	Askerlik yapmak	1	Yardım etmek	1
	Sahip çıkmak	2	Çöpü çöpe atmak	2		
	Masayı toplamak	1	Oyuncakları toplamak	2		
	Kitap okumak	1	Kişisel bakım	2		
			Yardım etmek	3		
			Çantayı hazırlamak	5		
		Görev	2			
Toplam	Kelime sayısı=12	39	Kelime sayısı=15	65	Kelime sayısı=9	28

Tablo 5’e göre 2. sınıf düzeyindeki öğrenciler eğitsel oyun öncesi sorumluluk değeri ile ilgili olarak 14 kelime ilişkilendirirken uygulama sonrası ilişkilendirdikleri kelime sayısı 12’ye inmiş ve frekans değeri 30’dan 39’a yükselmiştir. 3. sınıf düzeyindeki öğrenciler eğitsel oyun öncesi sorumluluk değeri ile ilgili olarak 12 kelime ilişkilendirirken uygulama sonrası ilişkilendirdikleri kelime

sayısı 15'e çıkmış ve frekans değeri 43'den 65'e yükselmiştir. 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler eğitsel oyun öncesi sorumluluk değeri ile ilgili olarak 8 kelime ilişkilendirirken uygulama sonrası ilişkilendirdikleri kelime sayısı 9'a çıkmış ancak frekans değeri 32'den 28'e inmiştir. Ayrıca uygulama sonrası 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin ilişkilendirdikleri kelime sayıları ile frekans değerlerinin 4. sınıf öğrencilerinden daha fazla olması dikkat çekici bir sonuçtur. Ancak uygulamaya katılan öğrenci sayıları incelendiğinde 3. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerinden daha fazla olduğu da dikkate alınmalıdır.

Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Sabır Değeri ile İlgili Bilişsel Yapılarına Etkisi Var mıdır? Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre uygulama öncesi ve sonrası sabır değeri ile ilişkili bilişsel yapılarını gösteren kelimeler ve frekans değerleri tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin Sabır Değeri İle İlişkilendirdikleri Kelimelere Yönelik Oluşturulan Frekans Tablosu

	2. Sınıf (N=17)	f	3. Sınıf (N=22)	f	4. Sınıf (N=23)	f
Ön test	Beklemek	5	Beklemek	20	Beklemek	4
	Dayanmak	1	Anlayışlı olmak	8	Sakin olmak	1
			Bıkmamak	4	Vaz geçmemek	1
			Siniri kontrol etmek	2	Dayanmak	1
		Sakin olmak	1	Sinirlenmemek	1	
Toplam	Kelime sayısı=2	6	Kelime sayısı=5	35	Kelime sayısı=5	8
	Beklemek	9	Beklemek	22	Beklemek	20
	Telaşlanmamak	3	Sakin olmak	11	Huzur	5
Son test	Sıkıntı	2	Kızmamak	6	Doğru zamanlama	1
	Yerinde durmak	1			Sessiz olmak	1
					Dayanmak	1
					Çaba sarf etmek	1
				Sakinlik	1	
Toplam	Kelime sayısı=4	15	Kelime sayısı=3	39	Kelime sayısı=7	30

Tablo 6'ya göre 2. sınıf düzeyindeki öğrenciler eğitsel oyun öncesi sabır değeri ile ilgili olarak 2 kelime ilişkilendirirken uygulama sonrası ilişkilendirdikleri kelime sayısı 4'e ve frekans değeri 30'dan 39'a yükselmiştir. 3. sınıf düzeyindeki öğrenciler eğitsel oyun öncesi sabır değeri ile ilgili olarak 5 kelime ilişkilendirirken uygulama sonrası ilişkilendirdikleri kelime sayısı 3'e inmiş ancak frekans değeri 35'den 39'a yükselmiştir. 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler eğitsel oyun öncesi sabır değeri ile ilgili olarak 5 kelime ilişkilendirirken uygulama sonrası ilişkilendirdikleri kelime sayısı 7'ye ve frekans değeri 8'den 30'a yükselmiştir. Ayrıca öğrenci sayıları bir birine yakın olmasına rağmen uygulama

sonrası 3. sınıf öğrencilerinin frekans değerinin 4. sınıf öğrencilerinden daha fazla olması da dikkat çekici bir sonuçtur. Bu sonuç öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeyleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Eşitlik Değeri ile İlgili Bilişsel Yapılarına Etkisi Var mıdır? Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre uygulama öncesi ve sonrası eşitlik değeri ile ilişkili bilişsel yapılarını gösteren kelimeler ve frekans değerleri tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin Eşitlik Değeri İle İlişkilendirdikleri Kelimelere Yönelik Oluşturulan Frekans Tablosu

	2. Sınıf (N=15)	f	3. Sınıf (N=22)	f	4. Sınıf (N=16)	f
Ön test	Terazi	6	Terazi	4	Adalet	14
	Bölüşme	6	Adalet	6	Herkese aynı davranmak	5
	Aynısı	3	Demokrasi	5	Kanun	4
	Eşittir işareti	1	Aynı olması	3	Tarafsızlık	2
			Tahterevali	3	Aynı şartlar	1
			Eşleşmek	2	Aynı olmak	1
			Paylaşma	1	Terazi	1
			Hak	1		
			Eşittir işareti	3		
	Toplam	Kelime sayısı=4	16	Kelime sayısı=9	28	Kelime sayısı=7
Son test	Terazi	6	Hak	19	Adalet	10
	Bölüşme	2	Aynı olması	2	Paylaşmak	2
	Paylaşma	5	Terazi	3	Terazi	10
	Aynısı	4	Tahterevali	1	Denge	6
			Simetri	1	Kanun	2
			Paylaşma	3	Aynı olmak	1
					Tarafsızlık	1
					Güven	1
Toplam	Kelime sayısı=4	17	Kelime sayısı=6	29	Kelime sayısı=8	33

Tablo 7’ye göre 2. sınıf düzeyindeki öğrenciler eğitsel oyun öncesi ve sonrası eşitlik değeri ile ilgili olarak 4 kelime ilişkilendirirken frekans değeri 16’dan 17’ye yükselmiştir. 3. sınıf düzeyindeki öğrenciler eğitsel oyun öncesi eşitlik değeri ile ilgili olarak 9 kelime ilişkilendirirken uygulama sonrası ilişkilendirdikleri kelime sayısı 6’ya inmiş ve frekans değeri 28’den 29’a yükselmiştir. 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler eğitsel oyun öncesi eşitlik değeri ile ilgili olarak 7 kelime ilişkilendirirken uygulama sonrası ilişkilendirdikleri kelime sayısı 8’e ve frekans değeri 28’den 33’e yükselmiştir.

Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Dayanışma Değeri ile İlgili Bilişsel Yapılarına Etkisi Var mıdır? Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre uygulama öncesi ve sonrası dayanışma değeri ile ilişkili bilişsel yapılarını gösteren kelimeler ve frekans değerleri tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin Dayanışma Değeri ile İlişkilendirdikleri Kelimelere Yönelik Oluşturulan Frekans Tablosu

	2. Sınıf (N=13)		3. Sınıf (N=18)		4. Sınıf (N=15)	
		f		f		f
Ön test	Yardımlaşma	2	Yardımlaşma	19	Birlik beraberlik	10
	Yan yana olmak	1	Paylaşmak	10	Kurtuluş savaşı	8
	Güven	1	Birlik beraberlik	7	Toplum	6
	Duyarlılık	1	Destek	1	Çanak kale savaşı	1
				Milli mücadele	1	
Toplam	Kelime sayısı=4	5	Kelime sayısı=4	37	Kelime sayısı=5	26
Son test	Yardımlaşma	9	Yardımlaşma	17	Birlik beraberlik	5
	Berberlik	1	Paylaşmak	14	Kurtuluş savaşı	2
	Paylaşmak	1	El ele vermek	4	Toplum	2
	Vermek	1	İyilik	2	Yardımlaşma	10
			3	Paylaşmak	2	
				Güven	1	
Toplam	Kelime sayısı=4	12	Kelime sayısı=5	40	Kelime sayısı=6	22

Tablo 8’e göre 2. sınıf düzeyindeki öğrenciler eğitsel oyun öncesi ve sonrası dayanışma değeri ile ilgili olarak 4 kelime ilişkilendirirken frekans değeri 5’den 12’ye yükselmiştir. 3. sınıf düzeyindeki öğrenciler eğitsel oyun öncesi dayanışma değeri ile ilgili olarak 4 kelime ilişkilendirirken uygulama sonrası ilişkilendirdikleri kelime sayısı 5’e ve frekans değeri 37’den 40’a yükselmiştir. 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler eğitsel oyun öncesi dayanışma değeri ile ilgili olarak 5 kelime ilişkilendirirken uygulama sonrası ilişkilendirdikleri kelime sayısı 6’ya yükselmiş ancak frekans değeri 26’dan 22’ye inmiştir. Ayrıca öğrenci sayılarının bir birine yakın olmasına rağmen uygulama sonrası 3. sınıf öğrencilerinin frekans değerinin 4. sınıf öğrencilerinden daha fazla olması da dikkat çekici bir sonuçtur. Bu sonuç öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Adalet Değeri ile İlgili Bilişsel Yapılarına Etkisi Var mıdır? Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre uygulama öncesi ve sonrası adalet değeri ile ilişkili bilişsel yapılarını gösteren kelimeler ve frekans değerleri tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin Adalet Değeri İle İlişkilendirdikleri Kelimelere Yönelik Oluşturulan Frekans Tablosu

	2. Sınıf (N=14)	f	3. Sınıf (N=20)	f	4. Sınıf (N=16)	f
Ön test	Hak	2	Hâkim	6	Eşitlik	11
	Adil	1	Savcı	5	Kanunlar	5
	Ayrımcılık yapmamak	1	Mahkeme	3	Mahkeme	2
	Eşit davranmak	1	Avukat	4	Demokrasi	2
			Polis	3	Hak	2
			Hak	2	Hâkim	1
			Eşitlik	5	Herkese aynı davranmak	1
		Adil davranmak	1	Adil olmak	1	
Toplam	Kelime sayısı=4	5	Kelime sayısı=8	29	Kelime sayısı=8	25
Son test	Eşit davranmak	7	Hâkim	5	Eşitlik	10
	Hak	2	Savcı	4	Güven	4
	Adil	1	Mahkeme	3	Paylaşma	4
	Ayrıt etmemek	1	Avukat	3	Hâkim	2
			Polis	3	Kanun	2
			Hak	3	Hak	3
			Eşitlik	6	Mahkeme	1
			Adil davranmak	2		
Toplam	Kelime sayısı=4	11	Kelime sayısı=9	31	Kelime sayısı=7	26

Tablo 9'a göre 2. sınıf düzeyindeki öğrenciler eğitsel oyun öncesi ve sonrası dayanışma değeri ile ilgili olarak 4 kelime ilişkilendirirken frekans değeri 5'den 11'e yükselmiştir. 3. sınıf düzeyindeki öğrenciler eğitsel oyun öncesi dayanışma değeri ile ilgili olarak 8 kelime ilişkilendirirken uygulama sonrası ilişkilendirdikleri kelime sayısı 9'a ve frekans değeri 29'dan 31'e yükselmiştir. 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler eğitsel oyun öncesi dayanışma değeri ile ilgili olarak 8 kelime ilişkilendirirken uygulama sonrası ilişkilendirdikleri kelime sayısı 7'ye inmiş ancak frekans değeri 25'den 26'ya yükselmiştir. Ayrıca uygulama sonrası 3. sınıf öğrencilerinin kelime sayısının ve frekans değerinin 4. sınıf öğrencilerinden daha fazla olması dikkat çekici bir sonuçtur. Ancak uygulamaya katılan öğrenci sayıları incelendiğinde 3. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerinden daha fazla olduğu da görülmektedir.

Eğitsel Oyunların Öğrenciler Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri Nelerdir? Sorusuna Yönelik Bulgular

Değer kazandırmaya yönelik tasarlanan eğitsel oyunların öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşleri Tablo 10'da verilmiştir. Öğretmen görüşlerinin yedi başlık altında şekillendiği görülmektedir.

Tablo 10: Eğitsel Oyunların Öğrenciler Üzerindeki Etkisi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Temalar	f
Eğitsel oyunlar değer kazandırmada etkiliydi	3
Öğrenciler eğitsel oyunları eğlenerek oynadılar	3
Öğrenciler eğitsel oyunlara katılmada istekliydi	3
Eğitsel oyunların oynanmasında herhangi bir zorluk yaşamadım	2
Oyunlar genel olarak sınıf seviyesine uygundu	3
Bazı oyunlar sınıf seviyesinin altında, bazıları da üstündeydi	1
Bazı oyunlarda küçük düzenlemeler yapılabilir	2

Kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için öğrenenin derse katılımı, yaparak yaşayarak öğrenmesi ve öğrenme yaşantılarının öğrenenin gelişim düzeyine uygunluğu öğretimin önemli üç ilkesidir. Eğitsel oyunların tasarımında öğretimin bu üç önemli (katılım, aktivite, çocuğa görelik) ilkesi merkeze alınmıştır. Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun eğitsel oyunlar ile öğrenme yaşantıları gerçekleştirebilmeleri ve her bir öğrencinin bu öğrenme yaşantılarına eğlenerek katılımlarının sağlanması hedeflenmiştir. Bu süreçle ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“...sınıfımda uyguladığım eğitsel oyunlarla öğrencilerimin eğlenirken kazandırılması amaçlanan değeri de içselleştirdiğini gözlemledim. Değerler soyut bir kavram iken oyunlarla somut hale gelmesine, özümsemesine, farkındalık oluşturmaya, kalıcı davranışa dönüşmesine vesile olmuştur.” (3. Sınıf Öğretmeni)

“Yardımlaşma ve dayanışma istasyonu ile ilgili etkinliğin çocuklar üzerinde etkili olduğunu gördüm. Birbirlerine yardımcı olmak için çabaladılar...” (2. Sınıf Öğretmeni)

“Oyunlara istekli olarak katıldılar. Zevk alarak etkinlikleri gerçekleştirdiler.” (4. Sınıf Öğretmeni)

“Adalet etkinliği adalet ile eşitlik arasındaki farkı net bir şekilde anlamalarını sağladı...yardımlaşma ve dayanışma etkinliği zevkle yaptıkları bir etkinlik oldu. Daha çok 3 ve 4. sınıf seviyesine uygun bir etkinlik.” (4. Sınıf Öğretmeni)

“...örneğin dürüstlük oyunundan sonra bir öğrencim yanıma gelerek, öğretmenim dolabınızdan not kâğıtlarından iki tane aldım bunu size söylemek istedim, diyerek önceden kendilerine bu not kâğıtlarını ihtiyacınız halinde kullanabilirsiniz dememe rağmen içinin rahat etmeyeceği düşüncesiyle bu durumu bana söylemek gereği hissetmiştir. Bu durumun oyunun etkisinden kaynaklandığını düşünüyorum.” (3. Sınıf Öğretmeni)

“Hangi masa sorumlu çalışmamızda en büyük sorunumuz tahtaya yazılan sorumlulukla ilgili cümleleri diğer grupların görmesi... Gruplara kâğıt verilerek kâğıda yazmaları bence daha doğru olur.” (2. Sınıf Öğretmeni)

“En etkili etkinliğimiz Adalet Eşitlik midir? etkinliğiydi. Çocuklar çok eğlendi. Diğer etkinlikleri uygulamada da bir sıkıntı yaşamadık.” (2. Sınıf Öğretmeni)

“Toplumumuzun genelinde hâkim olan sabırsızlık çocuklarımızda da var. Parmak kaldırmadan konuşma, arkadaşına söz verilmişken araya girme, acelecilik vb. olumsuz durumlarla karşılaşmaktayım. Sabır oyununda bu olumsuzlukların oldukça azaldığını gözlemledim. Keyifle oynadıkları bu oyundan sonra parmak kaldırarak söz almaya, arkadaşı söz almışken araya girmemeye daha fazla özen gösterdiler.” (3. Sınıf Öğretmeni)

Eğitsel Oyunların İlköğretim Programlarında Yer Alan Derslerin Kazanımları ile İlişisine Yönelik Öğretmen Görüşleri Nelerdir? Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmacı tarafından tasarlanan eğitsel oyunların ilköğretim programlarında yer alan derslerin kazanımları ile ilişkili olup olmadığına yönelik öğretmen görüşleri tablo 11’de verilmiştir. Öğretmen görüşleri tek başlık altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 11: Eğitsel Oyunların Kazanımlar İle İlişkili Olup Olmadığına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Temalar	f
Eğitsel oyunlar öğretim programlarındaki kazanımlarla ilişkilidir	3

Eğitsel oyunlar öğretim programlarında yer alan ilgili derslerin kazanımları ile ilişkilendirilerek söz konusu kazanımları gerçekleştirmeye yönelik destekleyici bir etkinlik/faaliyet olarak tasarlanmıştır. Diğer bir deyişle ilköğretim programlarında yer alan değerler kapsamında öğrencilere sunulan bilişsel ağırlıklı ders etkinliklerinin duyuşsal alan ile ilişkilendirilerek öğretimin bütünlük ilkesi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu noktada bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Oyunlar ilköğretim programında yer alan kazanımlar ile ilişkilidir.”(2. Sınıf Öğretmeni)

“Oyunlar konu ve kazanımlar ile ilişkilidir...”(3. Sınıf Öğretmeni)

“Eğitsel oyunlar derslerin kazanımları ile uyumludur...”(4. Sınıf Öğretmeni)

Değerler Eğitiminde Eğitsel Oyunlara Yer Verilip Verilmemesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Nelerdir? Sorusuna Yönelik Bulgular

Eğitsel oyunlara öğretim programlarında yer verilip verilmemesine yönelik öğretmen görüşleri tablo 12’de verilmiştir. Öğretmen görüşlerinin iki başlık altında şekillendiği görülmektedir.

Tablo 12: Eğitsel Oyunlara Öğretim Programlarında Yer Verilip Verilmemesine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Temalar	f
Eğitsel oyunlar ders kitaplarında doğrudan yer almalıdır	2
Eğitsel oyunlar destekleyici faaliyet olmalıdır	1

Eğitsel oyunlara öğretim programlarında yer verilip verilmemesine yönelik öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“İlköğretim programımızda değerler eğitimi tema olarak mevcut. Değerlerin kazandırılmasında metinlerin işlenmesinin yanı sıra bu tür oyunlarla desteklenmesi daha kalıcı bir sonuç doğuracaktır. Bizzat kendim bunu denemiş ve olumlu sonuçlarını görmüş bir öğretmen olarak bundan sonrada kullanacağım... Eğitsel oyunlara kesinlikle yer verilmelidir. Bu oyunların MEB tarafından yönergesinin ve kurallarının belirlenmesinin daha uygun olacağını düşünüyorum.” (3. Sınıf Öğretmeni)

“Kazanımlara uygun etkinlikler oluşturulmuş. Derslerde doğrudan yer alması bana göre daha etkili olur. Destekleyici olursa herkes uygulamayabilir.” (4. Sınıf Öğretmeni)

“Değerler eğitiminde eğitsel oyunlara yer verilmeli, ders kitaplarında yer almalıdır... Bu sayede öğrenciler hem sosyal yönden gelişir hem de problem çözme becerileri kazanırlar.” (2. Sınıf Öğretmeni)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitsel oyunlar öncesi ve sonrası öğrencilere uygulanan kelime ilişkilendirme testinin analizinde şu sonuçlara ulaşılmıştır. Uygulama sonrasında 2. sınıf düzeyinde dürüstlük, dostluk, sabır, eşitlik, dayanışma, adalet değerleri ile ilişkilendirilen toplam kelime sayılarının ve frekans değerlerinin arttığı görülmüştür. 3. sınıf düzeyinde dürüstlük, dostluk, sorumluluk, dayanışma, adalet değerleri ile ilişkilendirilen toplam kelime sayılarının ve frekans değerlerinin arttığı görülmüştür. 4. sınıf düzeyinde dürüstlük, dostluk, sabır, eşitlik değerleri ile ilişkilendirilen toplam kelime sayılarının ve frekans değerlerinin arttığı gö-

rülmüştür. Yine uygulama sonrasında 2. sınıf düzeyinde sorumluluk, 3. sınıf düzeyinde sabır ve eşitlik, 4. sınıf düzeyinde adalet değerlerinde ilişkilendirilen toplam kelime sayılarında küçük bir düşüş görülse de frekans değerlerinde artış gözlemlenmiştir. Bu durum değer kazanımı açısından olumlu bir sonuç olarak yorumlanabilir. Çünkü adı geçen değerlerle ilgili olarak sınıf düzeyinde ilişkilendirilen kelimelerin uygulama öncesine göre daha fazla tekrarlanması söz konusudur. Öğretmen görüşlerinin analizinde de bu bulguları destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Şöyle ki; öğretmenler eğitsel oyunların değer kazandırmada etkili olduğunu ve destekleyici bir faaliyet olarak ders kitaplarında doğrudan yer alması gerektiğini belirterek öğrencilerin eğitsel oyunlar ile uygulama sonrası değer kazanımında olumlu yönde etkilendiklerini işaret etmektedirler. Nitekim Genç, Tutkun, ve Çoruk'un (2015) araştırmasında öğretmenler, değerler eğitiminin öğrenci merkezli anlayışla ve çeşitli etkinliklerle gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Literatürde araştırmanın bulgularını destekler nitelikteki çalışmalara da rastlanmaktadır. Butler (2013) araştırmasında oyuna dayalı etkinliklerin sosyal ve etik anlayışı öğretmek için önemli avantajlar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada oyunların ahlaki gelişimde önemli bir araç olarak kullanılabileceğinden bahsedilmiştir. Bolat'ın (2018) araştırmasında ilkökul öğrencilerinin eğitsel oyunu öğretici, eğlendirici, gerçek hayata yönelik, şaşırtıcı, hakları savunmaya yönelik ve yaratıcı buldukları belirlenmiştir. Elia-sa'nın (2014) araştırmasında öğrencilerde işbirliğini artırma, daha fazla sorumluluk oluşturma gibi becerilerin oyunlarla kazandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Erdal'ın (2019) araştırmasında ise geleneksel çocuk oyunları incelenmiş ve bu oyunların çocuklara çeşitli değerleri kazandırabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bazı araştırmalarda eğitsel oyunlarla desteklenen öğretimin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği, öğrenme ve öğretme sürecine olumlu etkileri olduğu görülmüştür. (Bayat, Kılıçaslan & Şentürk; Biter & Çalışkan, 2019; 2014; Güner & Arslan, 2017). Yine Altunay'ın (2004) yapmış olduğu deneysel araştırmada oyunla desteklenmiş matematik dersinin öğretiminde öğrenci erişisi ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Diğer taraftan kelime ilişkilendirme testinin analizinde düşündürücü bulgulara da ulaşılmıştır. Uygulama sonrasında 4. Sınıf düzeyinde dürüstlük, sorumluluk ve dayanışma değerleri ile ilgili olarak ilişkilendirilen toplam kelime sayılarında uygulama öncesine göre bir artış görülse de frekans değerlerinde küçük düşüşler olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencilerin söz konusu değer ile ilgili eğitsel oyuna katılımında güçlük çekmiş olabileceği, uygulama esnasın-

da motivasyonel sorunlar yaşamış olabileceği veya oyun ile söz konusu değeri bilişsel olarak ilişkilendirememiş olabileceği şeklinde açıklanabilir. Öğretmen görüşlerinin analizinde de bu yorumu destekler nitelikte temalar bulunmaktadır. Şöyle ki; araştırmaya katılan öğretmenler bazı oyunlarda küçük düzenlemelerin yapılabilmesini ve bazı oyunların sınıf seviyesinin altında, bazılarının da üstünde olduğunu belirtmişlerdi. Nitekim Biter ve Çalışkan'ın (2019) araştırmasında da benzer sonuçlar görülmüştür. Şöyle ki; oyunlarda seçilen öğrencilerin yorum gücünün zayıf olması, süre planlamasında sorunların yaşanması ve sınırlı sayıda öğrencinin katılması gibi sebeplerden ötürü öğrencilerin derste sıkıldığı gözlemlenmiştir. Gündüz, Aktepe, Uzunoglu ve Gündüz (2017) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır. Doğru-yanlış, güzel-çirkin, iyi-kötü, haklı-haksız gibi kavramları çocuk oyun sırasında görür, dener ve kendi fikriyle çatışmıyorsa onu benimseyerek kendisinin bir parçası yapar. Kendine uymuyorsa yinelemez ve öğrenmez. Dolayısıyla Yeşilyurt (2019) oynanan eğitsel oyunun kurallarının söylenmesi, uygulanması, aralarındaki bağlantıların saptanması, analiz edilmesi, oyunun kurallarına göre yapılıp yapılmadığının değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca çocuğun oynanan oyuna kendini adanması, kurallara uymada süreklilik göstermesi, kurallara uymayı kendine iş edinmesi, kuralları kendi içerisinde çelişmemek şartıyla güncellemesi gibi davranışları da sergilemesi gerektiğini belirtmektedir.

Bir diğer çarpıcı bulgu ise eşitlik değeri hariç diğer değerlerin hepsinde 3. sınıf toplam kelime sayılarının ve/veya frekans değerlerinin 4. sınıflıklardan hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası yüksek olmasıdır. Dostluk, sorumluluk ve adalet değerleri için bu farklılığın kaynağı olarak sınıflardaki öğrenci sayıları gösterilebilir. Yani söz konusu değerlerle ilgili oyunlara katılan öğrenci sayıları incelendiğinde 3. sınıf öğrenci sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak dürüstlük, sabır ve dayanışma değerleri için bu farklılık oyunlara katılan öğrenci sayıları ile açıklanamamaktadır. Çünkü oyuna katılan öğrenci sayıları bir birine çok yakındır. Bu durumda farklılığın kaynağı olarak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri gösterilebilir. Dolayısıyla söz konusu değerlerle ilişkili olarak 3. sınıf öğrencilerinin daha fazla yaşantıya sahip olduğu söylenebilir. Nitekim eğitim sistemimiz içerisinde sınıflar arasında hazırbulunuşluk düzeylerinde farklılıkların olabileceği bilinmektedir. Özgan ve Tekin'in (2011) araştırmasında öğretmenler, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinde yaşanan yetersizliğe neden olan başlıca etken olarak öğrenci ve velileri göstermişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin bir alt kademedeki yetersiz gelmesi sorununu sıkça vurgulamış ve öğrenme-öğretme sürecinde bazı eksikliklerin yaşandığını be-

lirtilmişlerdir. Yine Canbulat'ın (2017) ilkokul öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerini incelediği araştırmasında okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer taraftan Uzun ve Köse'nin (2017) değerler eğitimi ile ilgili öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasında ise değerlerin Türkçe ve drama etkinliklerinde ele alındığı, bu kapsamında çoğunlukla resmi kurum ve kuruluşlara yönelik geziler düzenlendiği, değerlerin kazandırılmasında en fazla öğrenci ve aile kaynaklı nedenlerden dolayı zorluklar yaşandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Dolayısıyla araştırmamızda değerlerin kazanımı sürecinin eğitsel oyunlar ile zenginleştirilmesi, öğrencilerin bu etkinliklere sevekle katılmaları ve öğretmenlerin değer öğretiminde herhangi bir zorluk yaşamamış olmaları değerler eğitiminde eğitsel oyunlara yer verilmesinin önemi hakkında bir fikir verebilir. Öğretmenlerin görüşleri ile ilgili temalar incelendiğinde öğretmenlerin, öğrencilerin eğitsel oyunları eğlenerek oynadıklarını, eğitsel oyunlara katılmada istekli olduklarını, eğitsel oyunların oynanmasında herhangi bir zorluk yaşamadıklarını ve oyunların genel olarak sınıf seviyesine uygun olduğu yönündeki ifadeleri bu yorumu destekler niteliktedir. Nitekim Yeşilyurt ve Kurt'a (2012) göre sınıfta düzenlenen yarışma, tartışma, oyun, drama, skeç vb. etkinliklerin nitelikli yapılması, değerlerin kazandırılmasında resmi program yollarının etkililiğini yükseltecektir. Literatürde araştırma bulgusunu destekler nitelikte çalışmalara da rastlanmaktadır. Karamustafaoğlu, Pazar ve Karamustafaoğlu'nun (2018) çalışmasında eğitsel oyun etkinliklerinin öğrenciyi hem eğlendirip hem de derse karşı ilgisinin artmasını sağladığı yönünde sonuçlara ulaşılmışlardır. Yine Biter ve Çalışkan'ın (2019) araştırmasında eğitsel oyunların bir eğitim aracı olarak kullanılması neticesinde öğrencilerin eğlenerek öğrendiği, derse olan ilgilerinin arttığı ve yaşantı geçirerek öğrenmelerini sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak ilkokul öğretim programlarında yer alan dürüstlük, dostluk, sorumluluk, sabır, eşitlik, dayanışma, adalet değerlerini kazandırmaya yönelik tasarlanan eğitsel oyunların öğrencilerin bilişsel yapılarını genel olarak olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre eğitsel oyunların öğretim programlarındaki kazanımlarla ilişkili olduğu, öğrencilere söz konusu değerleri somut yaşantı olarak tecrübe etme imkânı verdiği, öğrencilerin eğitsel oyunlara katılmada istekli oldukları ve eğlenerek oynadıkları, eğitsel oyunların oynanmasında herhangi bir zorluk yaşanmadığı sonuçlarına da ulaşılmıştır. Ancak öğretmenler dayanışma ve sorumluluk değerlerini 2. sınıf

öğrencilerinin daha iyi anlamlandırabilmesi için bu değerlere ait oyunlarda küçük düzenlemelerin yapılması gerektiğini de belirtilmiştir. Buradan hareketle araştırma bulgularına göre şu önerilerde bulunulabilir:

Tasarlanan eğitsel oyunlardan dayanışma değeri ile ilgili oyunda istasyon tekniği kullanılarak yardımlaşma ve dayanışma değerleri kazandırılmaya çalışılmıştır. 2. sınıf öğrencilerinin bu iki değer arasındaki ince ayrımı anlayabilmeleri için ipucuna dayalı önermelerin oyun yönergesinde belirtilmesi önerilebilir.

Tasarlanan eğitsel oyunlardan sorumluluk değeri ile ilgili oyunda sınıf içerisinde grup çalışması yapılmıştır. Grupların birbirlerini etkilenmemelerini sağlayacak ortamların oluşturulması önerilebilir.

Değerlerin kazanımında derslerde uygulanan etkinliklere ek olarak bu tür eğitsel oyunlarla somut yaşantılar sağlayabilecek faaliyetler ilkökul öğretim programlarına eklenebilir.

Değerlerin öğretiminde soyut kavramların somutlaştırılabilmesinde bu tür eğitsel oyunlardan faydalanılabilir.

Kaynakça

- Altunay, D. (2004). *Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*.(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bahar, M., Johnstone, A.H. & Sutcliffe, R. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141.
- Bahar, M. & Özatlı, S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *BAÜ Fen Bil. Enst. Dergisi*, 5(2), 75-85.
- Bayat, S., Kılıçaslan, H. & Şentürk, Ş. (2014). Fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 204-216.
- Biter, M. & Çalışkan, H. (2019). Sosyal bilgiler derslerinde eğitsel oyunlarla değerler eğitimi: Bir eylem araştırması. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 1(1), 1-28.
- Bolat, H. (2018). Değerlerimle değerleniyorum eğitsel oyununun metaforik açıdan incelenmesi. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 1(1), 29-39.
- Butler, J. (2013). Situating ethics in games education. *Canadian Journal of Education*. 36(4), 93-114.

- Canbulat, T. (2017). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1573-1586.
- Dündar, H. & Hareket, E. (2016). Değerler eğitimi araştırmalarında yönelimler: Değerler eğitimi dergisi örneği. *Akademik Bakış Dergisi*, 55, 207-231.
- Eliasa, E.I. (2014). Increasing values of teamwork and responsibility of the students through games: Integrating education character in lectures. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 123, 196-203.
- Erdal, K. (2019). Çocuk oyunlarında değerler eğitimi. *Uluslararası insan ve sanat araştırmaları dergisi*, 3(2), 53-59.
- Genç, S.Z., Tutkun, T. & Çoruk, A. (2015). Değer ve eğitimi sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre durum tespiti. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 374-397.
- Gürer, B. & Arslan, N. (2017). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde eğitsel oyun yöntemi ile öğretimin öğrenci başarısına ve derse tutumuna etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 87-127.
- Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H. & Gündüz; D.D. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitsel oyunlar yoluyla kazandırılan değerler. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi* 4(1), 61-70.
- Halstead, J.M. & Taylor, M.J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Izgar, G. (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabının yapılandırıcı yaklaşım açısından analizi. *İlköğretim Online*, 16(2), 584-600.
- Izgar, G. (2020). İlkokul değer öğretiminde eğitsel oyun kullanımı. İçinde M.Alkış Küçükaydın (Ed.), *İlkokul eğitiminde eğitsel oyunlar ve güncel uygulamalar* (ss:263-288). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karamustafaoğlu, O., Pazar, Ş.B. & Karamustafaoğlu, S. (2018). Eğitsel oyunlarla Dolaşım Sistemi konusunun öğretimi: Kan yolu oyunu örneği. *Eskişehir Os-mangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(2), 1-18.
- Kaymakcan, R. & Meydan, H. (2011). Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 27-51.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M.N. & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Journal of Kazim Karabekir Education Faculty* 16, 324-342.
- Kupchenko, I. & Parsons, J. (1987). Ways of Teaching Values: An Outline of Six Values Approaches. ERİC: Document Resume Ed 288 806

- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Edition). Calif: SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). 2010/53 Sayılı İlk Ders Genelgesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Öğretim Programları İzleme ve Değerlendirme Sistemi İlköğretim Programları. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden edinilmiştir (Erişim Tarihi: 02.10.2019).
- Özgan, H. & Tekin, A. (2011). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf yönetimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 421 – 434.
- Tosuncuoğlu, İ. (2013). İngilizce kelimelerin oyunlarla öğretilmesi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 140-146.
- UNESCO. (2005). Learning to do: Values for learning and working together in a globalized world (Eds., L.R. Quisumbing & J. Leo). Bonn, Germany: UNESCO-UNEVOC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495380.pdf> (Erişim Tarihi: 21.11.2018).
- Uzun, M. & Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.
- Yeşilyurt, E. (2019). Değerler eğitimine uygunluğu açısından öğretim yöntem ve tekniklerinin incelenmesi: Bir derleme çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(77), 121-146,
- Yeşilyurt E. & Kurt İ. (2012). Değerleri kazandırmasındaki etkililik açısından resmî ve örtük program ile okul dışı etmenlerin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 3253-3272.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Beşinci baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Tolerance Tendency Scale Form for Adults: The Effect of Educational Games on Students' Acquisition of Value: A Case Study

Gökhan IZGAR, Corresponding Author, Assistant Professor.

Necmettin Erbakan University, Ereğli Faculty of Education, Konya/Turkey.

g.izgar@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6835-9701>

Article Type: Research Article

<https://doi.org/10.34234/ded.736639>

Received Date: 13.05.2020

Accepted Date: 09.09.2020

Published Date: 25.12.2020

Introduction

When the primary school curricula (MEB, 2018) are examined, it is seen that the values included in the curricula are tried to be instilled in students through various activities during the classes. These activities mostly address cognitive learning. For example, Izgar (2017), who examined the curriculum of the Human Rights, Citizenship and Democracy Course, found that there were activities such as reading texts, questions based on reading texts, homework, observations, and discussions in textbooks. Additional activities are needed to support in-class activities in the acquisition of high-level skills such as internalizing the value, transforming it into behavior, and using it in daily life. One of these additional activities is educational games. The main purpose of this study is to examine the effects of educational games, which are designed taking into consideration the values of honesty, friendship, responsibility, patience, equa-

lity, solidarity and justice included in primary school curricula and associated with course outcomes, on students 'cognitive structures and teachers' opinions.

Method

This research, in which qualitative research method was used, was designed according to the case study design. In qualitative case studies, factors related to a situation are investigated with a holistic approach and how they affect the relevant situation and how they are affected by the relevant situation are examined (Yıldırım & Şimşek, 2005).

A total of 69 students studying in grades 2, 3 and 4 in a state primary school in the Ereğli district of the Konya province in the 2019-2020 academic year and 3 class teachers constitute the sample of this research.

Word association test was used as the first data collection tool in the study. The word association test is an alternative assessment and evaluation tool that reveals the cognitive structure of an individual about any subject or phenomenon, the links between the concepts in this structure, and whether the relationships between the concepts in their long-term memory are sufficient or meaningful (Bahar, Johnstone & Sutcliffe, 1999). The semi-structured interview form was used as the second data collection tool in the study. Through the interview form, it was aimed to reveal the effects of educational games on students, and on teachers' opinions about these games.

In the analysis of the word association test, words were classified. Whether the classified words were related to the relevant value was determined. Words associated with the relevant value were analyzed. The frequency of each word associated with the value was revealed. Frequency tables related to the relevant values were created (Bahar, Johnstone & Sutcliffe, 1999).

Educational games were designed about the values included in the research. The games were designed according to the principle of suitability to the child, taking into account the developmental stages of the students; according to the principle of activity, taking into account the students' learning by doing and experiencing; according to the principle of closeness to life, taking into account the association of games with life; and according to the principle of integrity, taking into account cognitive, affective and kinesthetic learning areas. Educational games were completed within a period of 7 weeks.

Findings

The following results were obtained from the analysis of the word association test applied to the students before and after the educational games. After the application, it was observed that the total number of words and frequency values associated with the values of honesty, friendship, patience, equality, solidarity and justice increased at the 2nd grade level. It was observed that the total number of words and frequencies associated with the values of honesty, friendship, responsibility, solidarity and justice increased at the 3rd grade level. It was observed that the total number of words and frequencies associated with the values of honesty, friendship, patience and equality increased at the 4th grade level.

Although there was a small decrease in the total number of words associated with the values of responsibility at 2nd grade level, patience and equality at the 3rd grade level, and justice at the 4th grade level after the application, an increase was observed in the frequency values. Despite the fact that there was an increase in the total number of words associated with the values before the application, small decreases were observed in the frequency values.

The following themes were reached in the analysis of the teachers' opinions regarding the effect of educational games on students: Educational games were effective in acquiring values ($f = 3$); the students played educational games with pleasure ($f = 3$); the students were willing to participate in educational games ($f = 3$); I did not experience any difficulties ($f = 2$); the games were generally suited to the grade level ($f = 3$); some games were below grade level and some above ($f = 1$); some games could have minor adjustments ($f = 2$).

The following themes were reached in the analysis of the teachers' opinions regarding whether educational games should be included in the curriculum: Educational games should be directly included in the textbooks ($f = 2$); educational games should be supplementary activities ($f = 1$).

Discussion, Conclusions and Suggestions

Educational games are effective in providing students with the values of honesty, friendship, patience, equality, solidarity and justice at the 2nd grade level; honesty, friendship, responsibility, solidarity and justice at the 3rd grade level, and honesty, friendship, patience and equality at the 4th grade level. It was concluded that although there was a small decrease in the total number of words regarding

responsibility in the 2nd grade, patience and equality in the 3rd grade, and justice in the 4th grade after the application, an increase was observed in the frequencies. This situation can be interpreted as a positive result in terms of acquisition of values, because there is more repetition of the words associated with the said values at the grade level than before the implementation. In the analysis of the teachers' opinions, results supporting these findings were reached. Namely, teachers pointed out that educational games were effective in acquiring values and should be included directly in the textbooks as a supportive activity, and that students were positively affected by educational games in postapplication value acquisition. There are also studies in the literature that support the findings of the research. Butler (2013) concluded in his research that game-based activities provide significant advantages for teaching social and ethical understanding. In Bolat's (2018) study, it was determined that primary school students found that the educational games were instructive, entertaining, real-life oriented, surprising, creative and taught how to defend rights. In the research of Eliasa (2014), it was concluded that skills such as increasing cooperation and creating greater responsibility among students were gained through games.

On the other hand, although there was an increase in the total number of words associated with the values of honesty, responsibility and solidarity at the 4th grade level after the application, it was observed that there were small decreases in the frequencies. This situation can be explained as follows: students may have had difficulty in participating in the educational game related to the value in question, they may have had motivational problems during the application, or they may have not been able to cognitively associate the game with the value in question. There are themes that support this interpretation in the analysis of the teachers' opinions. Namely, the teachers who participated in the study stated that small arrangements could be made in some games and that some games were below the grade level and some above. As a matter of fact, similar results were reached in the research of Biter and Çalışkan (2019). It was observed that the students were bored during the classes due to reasons such as the weakness of the interpretation power of the students selected in the games, the problems related to the planning of time and the participation of a limited number of students.

Another striking finding is that the total word count and/or frequencies of the 3rd grade are higher than those of the 4th grade both before and after the application in all values except for the equality value. The number of students in the

classes can be shown as the source of this difference for the values of friendship, responsibility and justice. In other words, when the number of students participating in the games related to these values is examined, it is seen that the number of 3rd grade students is higher. However, for values of honesty, patience and solidarity, this difference cannot be explained by the number of students participating in the games, because the number of students participating in the game is very close to each other. In this case, the readiness levels of students can be indicated as the source of the difference. Therefore, it can be said that the 3rd grade students have more experiences in relation to these values. As a matter of fact, it is known that there may be differences in the readiness levels between the classes in our education system. In Canbulat's (2017) study, which examined the school adaptation and school readiness levels of elementary school students, it was concluded that the readiness levels of the pre-school students were high.

In conclusion, it was observed that educational games designed to provide the values of honesty, friendship, responsibility, patience, equality, solidarity and justice in primary school curriculum positively affected students' cognitive structures in general. In addition, according to the teachers' opinions: It was found that educational games were related to the acquisitions in the curriculum. They gave the students the opportunity to experience these values as concrete life situations. The students were eager to participate in educational games and derived pleasure from them, and there was no difficulty in playing educational games. However, teachers also stated that minor adjustments should be made in the games of these values in order for the second grade students to better understand the values of solidarity and responsibility. Based on this, the following suggestions can be made according to the research findings:

It was tried to provide values of helping and solidarity by using the station technique in the game related to the value of solidarity from among the educational games designed. It may be suggested that the hint-based propositions should be stated in the game instructions so that the second grade students can understand the fine distinction between these two values.

From among the educational games designed, group work was performed in the classroom regarding the value of responsibility. It may be suggested that environments should be created where groups do not affect each other.

In addition to the activities applied in the classes in the acquisition of values, activities that can provide concrete life experiences with such educational games can be included in the primary school curricula.

İstiklâl Marşı'mızda Değerler*

Values in Turkish National Anthem**

Bayram TAY, Sorumlu Yazar, Prof. Dr.

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırşehir/Türkiye.

bayramtay@ahievran.edu.tr

<http://orcid.org/0000-0003-2466-1527>

Ahmet NALÇACI, Prof. Dr.

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kahramanmaraş/Türkiye.

ahmetnalcaci@ksu.edu.tr

<http://orcid.org/0000-0002-7821-7504>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 16.06.2020

Kabul Tarihi / Accepted Date: 24.08.2020

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2020

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: Tay, B & Nalçacı, A. (2020). İstiklâl Marşı'mızda değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (40), s.243-275.

<https://doi.org/10.34234/ded.753516>

* Bu çalışma, USBES 2019'da Bayram Tay, Ahmet Nalçacı ve Seda Eskikanbur tarafından sözlü bildiri olarak sunulan çalışmadan geliştirilerek hazırlanmıştır.

** This study has been developed and prepared from the work presented as oral presentation in USBES 2019 by Bayram Tay, Ahmet Nalçacı and Seda Eskikanbur.

Öz: Milli Mücadele, bir milletin topyekûn hareket ederek neleri yapılabileceğinin en somut göstergesidir. Bu sürecin önemli parçalarından birini İstiklâl Marşı'nın yazılması oluşturmaktadır. İstiklâl Marşı, Mehmet Akif Ersoy tarafından yazılmış ve 12 Mart 1921'de resmen Milli Marşımız olarak kabul edilmiştir. İstiklâl Marşı hem yazıldığı dönemin özelliklerini hem de Türk Milletinin özelliklerini içeren özel bir metindir. Bundan dolayı İstiklâl Marşı çeşitli açılardan akademik çalışmalara kaynaklık etmiştir. Bu çalışmada ise İstiklâl Marşı, Türk milletinin sahip olduğu değerler açısından ele alınmış ve çalışmada İstiklâl Marşı'nda yer alan değerlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmada nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Mehmet Akif Ersoy'un kaleme aldığı İstiklâl Marşı içerdiği değerler bakımından ele alınmış ve anlamaya çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmada doküman çözümleme tekniğinden yararlanılarak İstiklâl Marşı bir doküman olarak değerlendirilmiş ve araştırmada kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde MAXQDA 12 programından yararlanılmıştır. Doküman incelemesine göre İstiklâl Marşı'mızda başta bayrak sevgisi, bağımsızlık ve inanç olmak üzere cesaret, vatanseverlik, sorumluluk, şehitlik, özgürlük, milliyetçilik ve duyarlılık değerlerinin yer aldığı tespit edilmiştir. İstiklâl Marşı'nın her kıtasında değerlerin yer aldığı, hemen hemen her bir mısrasında da ya bir değer yer aldığı ya da bir değer betimlendiği anlaşılmıştır. Çünkü İstiklâl Marşı'nın her bir kıtasında en az iki değer ifade edilirken toplamda 66 yerde değer geçtiği tespit edilmiştir. Bu özelliklerden hareketle İstiklâl Marşı'mızın sosyal bilgiler dersi başta olmak üzere diğer derslerde de değer eğitimi konularında kullanılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: İstiklâl Marşı, Değer, Değerler eğitimi, Sosyal bilgiler.

&

Abstract: Turkish War of Independence is the most concrete and absolute indicator of what a nation can achieve when it acting collectively. Writing the Turkish National Anthem is an important part of this process. The Turkish National Anthem was penned by Mehmet Akif Ersoy and then became the national anthem on 12th March, 1921. It is a unique and special poem reflecting the peculiar properties of both the Turkish Nation and that period. As a result, the Turkish National Anthem has been studied by academicians from different aspects. This study aims to identify the values of the Turkish Nation in the light of the values addressed in the Turkish National Anthem. For this purpose, qualitative research model has been used in this study. The Turkish National Anthem, which was written by Mehmet Akif Ersoy, is studied to have a better insight into it with

respect to the values addressed. In this context, the Turkish National Anthem is regarded as a document and studied accordingly with the document analysis technique. MAXQDA 12 software is used to analyze the data of the study. According to results of the document analysis, the values identified in the Turkish National Anthem are primarily love of flag, independence and belief, as well as courage, patriotism, responsibility, martyrization, freedom, nationalism and sensitivity. It is seen that in there some values are contained in each quatrain of it, and also almost in each line there is a refrence or depiction of value. In each quatrain, at least two values are touched on, totally 66 places in the entire anthem where values are mentioned. Relying on these aspects, the Turkish National Anthem can be recommended to be used in social studies lesson as well as in other lessons to teach the values.

Keywords: Turkish National Anthem, Value, Values education, Social studies.
(The Extended Abstract is at the end of the article)

Giriş

Bir toplumu millet yapan birçok unsurdan bahsedilebilir. Bunlar; tarih birliği, ülkü birliği, dil birliği, din birliği ve kültür birliği şeklinde sıralanabilir. Söz konusu unsurların her birinin milletin oluşmasında farklı işlevlere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu unsurlardan biri olan kültür birliğini, bir topluluğun ortak olarak oluşturduğu, onun millet olmasında geçmişten günümüze gelen ve geleceğe taşınacak olan maddi ve manevi unsurlar bütünü olarak ifade etmek mümkündür. Kültürün manevi boyutunu; örf, adet, gelenek ve görenek gibi unsurların oluşturduğu ve bunların içinde değerlerin yer aldığı görülmektedir. Kısaca değerler, davranışlara rehberlik eden standartlardır ve bu standartlar toplumdaki topluma farklılık gösterebilmektedir. Bununla birlikte değerler bireyin karakter yapısının tanımlanmasına olanak vererek bireylerin oluşturduğu toplumun da genel karakter yapısını anlamamızda ölçüt olarak kullanılabilir. Bu çerçeveden bakıldığında her toplumun kendine özgü değerleri vardır ve bu değerler bütününe milli değerler denilmektedir.

Türk milletinin de kendine has millî değerleri olduğu bilinen bir gerçektir. Türk milleti için İstiklâl Marşı'nın millî bir değer olduğu söylenebilir. Nitekim İstiklâl Marşı, bizi başka toplumlara tanıtan, kendimizi başka toplumlarla karşılaştırmamıza imkân veren ve birçok hususta başka toplumları ikna etmemize olanak veren bir unsurdur. Raths'e göre bir şeyin değer olarak nitelendirile-

bilmesi için değerini yedi kritere uygun olması gerekmektedir ve bu kriterler şunlardır: (1) alternatiflerden seçilmesi, (2) sonuçlarının dikkatli bir şekilde düşünülmesinden sonra seçilmesi, (3) özgürce seçilmesi, (4) değerli ve el üstünde tutulan olması, (5) toplum tarafından onaylanmış olması, (6) değere göre davranış sergilenmesi ve (7) değere göre davranışın tekrar tekrar ve tutarlı olması (Kirschenbaum, 1977, s. 139). Bu kriterler çerçevesinde İstiklâl Marşı ele alındığında; birçok alternatif arasından (725 şiir) seçildiği ve benimsendiği, Türk milleti için değerli ve el üstünde tutulduğu, okunmaya başlandığında yapılan işin bırakıldığı ve saygı duruşuna geçildiği dolayısıyla ona yönelik davranış sergilendiği ve bunun tekrar tekrar ve tutarlı bir şekilde gerçekleştiği görülebilir ki bu da onun bir değer olduğunun göstergeleri olabilir. Nitekim Aydoğan (2008, s. 92) İstiklâl Marşı'mızı, bizi biz yapan değerlerin ifadesi olarak betimlemekte ve kendi varoluş menkıbemizin gür sesi, şeref ve izzetin adresini gösteren, onurlu yaşamının yolunu nakşeden bir anıt olduğunu belirtmektedir.

İstiklâl Marşı, Türk milletinin geçmişi ile arasında kurulan önemli bir bağıdır. Türk ulusunun millî birlik ve beraberliğinin simgesi olan İstiklâl Marşı özlü sözleriyle Türk Milleti'nin vatanına ve bayrağına olan sevgisini ve bağlılığını, özgürlük ve bağımsızlık tutkusunu ve bu değerler için büyükten küçüğe tüm milletin hiç düşünmeden vatani için canını verebileceğini oldukça etkili bir şekilde anlatmaktadır (Duran ve Torun, 2011, s. 117). Çetin'e göre (2014, s. 25) İstiklâl Marşı'mız, bütün Türk milletinin ortak mutabakat metnidir. Türk milletini, millet yapan temel bileşenlerden biridir. İstiklâl Marşı, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin üzerinde kurulduğu toprakların savaşla tekrar vatan yapılmasının bir belgesidir, devlet ve vatanın tapusudur. Dolayısıyla İstiklâl Marşı'mız birçok açıdan önemli ve özeldir ve İstiklâl Marşı'mızın ortaya çıkmasındaki tarihsel süreç onun neden bu kadar değerli olduğunun da ipuçlarını vermektedir.

Millî Mücadelenin devam ettiği bir dönemde millî istiklâlimizin marşını yazmak için Maarif Vekaletince bir yarışma açılmış ve kazanan şaire 500 lira mükâfat verileceği açıklanmıştır. Mehmet Akif Ersoy verilecek mükâfat yüzünden yarışmaya katılmak istememiştir (Kaymaz, 2009, s. 39). O'na göre işin içine para girince bütün maneviyat bozulmaktadır ve insanlar vatani için canlarını, mallarını, evlatlarını feda etmeye hazırlandığı bir dönemde, Millî Marş para karşılığı yazılmamalıdır. Soğuk kış günlerinde giyecek bir paltosu dahi olmayan, ceketle meclise gidip gelen Akif'in 500 lirayı almak istememesi ruhundaki asaletin bir göstergesidir (Durmuş, 2013, s. 26). Nitekim vatanın uzak köşelerinden eserler geldiği halde Ankara'da oturan, milletvekili olan, istiklâl

mücadelesine hem bedeni hem de ruhu ile katılan Mehmet Akif'ten bir eser hala gelmemiştir ve yarışmaya katılan eser sayısı 724'ü bulmuştur. Akif'in yarışmaya katılmama sebebinin seçilecek olan şiir için verilecek olan maddi mükâfattan kaynaklandığı anlaşılmıştır. Bir eser yazması için kendini zorlayanlara Akif'in "Milletimin kurtuluş müjdesini verecek, imanını terennüm edecek bir eseri parayla yazacak karakterde bir adam değilim." cevabı son derece anlamlıdır (Canım ve Çalık, 2007, s. 16). Maarif Nazırı olan Hamdullah Suphi, Mehmet Akif'in maddi ödül nedeniyle yarışmaya katılmadığını öğrenince şaire yazdığı mektupla ödül konusunun uygun bir şekilde çözümlenebileceğini belirtmiş ve şairden yarışmaya katılmasını istemiştir (Yıldırım, 2007, s. 252). Böylece Akif, İstiklâl Marşını yazmaya karar vermeden önce gerek ruhen gerekse madden hazır duruma gelmiştir (Gündüzalp, 2008, s. 218-222).

Mehmet Akif, 48 saatlik bir sürede marşı yazmış ve eseri 7 Şubat günü Millî Eğitim Bakanlığına 725. şiir olarak teslim edilmiştir. Bakanlık, Akif'in şiiri ile birlikte 3 şiiri, ordu üzerindeki etkisini öğrenmek üzere Genelkurmay'a göndermiş ve Ordu, Akif'in şiirini beğendiklerini bildirmiştir (Kocakaplan, 2015, s. 19). 17 Şubatta şiir, Sebülürreşad dergisinde yayınlanmış ve şiir "Kahraman Ordumuza" ithaf edilmiştir. Büyük Millet Meclisi'nin 1 Mart 1921 tarihinde Mustafa Kemal Paşa başkanlığındaki toplantısında, Akif'in şiiri, Hamdullah Suphi Bey tarafından milletvekillerine okunmuş, her kıtası şiddetli alkışlarla kesilen şiir, Meclis'te büyük bir heyecan meydana getirmiştir. Nihayet şiir, 12 Mart 1921'de resmen Millî Marşımız olarak kabul edilmiştir (Vakkasoğlu, 1997, s. 41). Bu süreç, İstiklâl Marş'ımızın ne denli hassas bir dönemde ve büyük bir hassasiyetle ortaya çıktığını göstermektedir. Kılıç'a göre (2008, s. 33) İstiklâl Marş'ının Türk toplumu için önemi büyüktür ve İstiklâl Marşı, milletin kimlik kartlarından birisi gibidir. Yine O'na göre toplumsal birlik ve bütünlük yolunda İstiklâl Marş'ının çok iyi anlaşılması gerekmektedir. Zavotçu (2017, s. 2416), İstiklâl Marş'ımızın Millî Mücadelenin amacını anlatan ve Türk milletinin karakterini yansıtan somut bir belge olduğunu belirtmektedir. Bilindiği gibi bu tür belgeler eğitim amaçlı olarak kullanılabilir. Nitekim Çepni, Kılcan ve Palaz (2019), edebi metinlerin kullanılarak millî ve evrensel değerlerin kazandırılabilirliğini belirtmektedirler. Bu boyutu ile İstiklâl Marşı da edebi bir ürün olarak millî ve evrensel değerlerin öğretiminde kullanılabilir. Bunun yanında İstiklâl Marş'ının kendisinin de bir değer olma özelliği taşıdığı söylenebilir. Bir başka ifadeyle İstiklâl Marşı hem bir değer hem de içinde değerleri barındıran edebî bir ürün olduğu iddia edilebilir. İşcan ve Şimşek'e göre (2012, s. 349) İstiklâl Marşı, milletin yaşantılarından, ortak paydalarından doğmuş en önemli

değerlerden birisidir ve İstiklâl Marşı birçok zaferleri, fedakârlıkları, acı olayları, hayalleri ve milletin ideallerini içinde barındırmaktadır. İstiklâl Marşı'nda millet olma bilinci bütünüyle ve en derin şekliyle hissedilebilir.

İstiklâl Marşı millî kimliğin dinamiklerini yansıtmaktadır. Tarih şuuru, sağlam karakteri, doğruluk, adalete bağlılık, başarıya olan sarsılmaz inanç, maddi ve manevi değerlerin önemi bunlardan bazılarıdır. İstiklâl Marşını öğrenen yeni nesiller bu değerleri de kalp ruhlarına kodlamış olmaktadır (Kılıç, 2008, s. 42). Edebî metinler sayesinde bireyler hem millî hem de evrensel değerleri kazanmaktadır. İstiklâl Marşı'mız Milletimizin kahramanlık destanıdır. Bundan dolayı "Türk Milletindenim" diyen, milletin tarihiyle gurur duyan herkesin İstiklâl Marşı'nın manasını çok iyi bilmesi gerekmektedir (Yıldırım, 2007, s. 246).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

İstiklâl Marşı'ndaki kavramların, değerlerin, amaçların, yaşanmışlıkların ve milletimize verilen mesajların bilinmesi ve içselleştirilmesinin gerekliliği herkes tarafından tartışmasız kabul edilmektedir. Kurtuluş mücadelesinde atalarımızın topyekûn neler yaptıkları ve neler yaşadıkları her zaman güncelliğini korumalıdır. Bu sayede atalarımızın bize emaneti olan Türkiye Cumhuriyeti'nin sonsuza kadar yaşatılması sağlanabilir. İstiklâl Marşı'nın her kıtasında yer alan kavramlar ve değerler, geçmişten günümüze gelmiş olan manevi bir mirası dile getirmektedir. İstiklâl Marşı ancak içinde geçen bu kavramların ve değerlerin bilinmesi, anlaşılması ve anlamlandırılması ile anlamlı olabilecektir. Bundan dolayı eğitim öğretim kurumlarının tamamında öğrencilerin hazır bulunuşlukları göz önüne alınarak İstiklâl Marşı'nda yer alan ve milletimiz için vazgeçilmez olan değerlerin açığa çıkarılması ve bu yolla da içselleştirilmesi sağlanabilir. Bunu sağlayabilmenin ilk adımını da İstiklâl Marşı'nda geçen değerlerin ortaya çıkarılması bir başka ifade ile İstiklâl Marşı'nda yer alan değerlerin bilinmesi ile mümkündür.

Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde; İstiklâl Marşı'nın söz varlığı (Acar, 2018), İstiklâl Marşı'nın noktalaması (Arslan, 2013), üniversite öğrencilerinin İstiklâl Marşı'ndaki anahtar kelimeleri bilme durumları ve algıları (Atasoy, 2010; İşcan ve Şimşek, 2012), İstiklâl Marşı'mızın anlamı (Çetin, 2014), öğretmen adaylarının İstiklâl Marşı'nda kullanılan kavramları anlama düzeyleri ve İstiklâl Marşı'nın temel kavramları (Duran ve Torun, 2011; Zavotçu, 2017), Mehmet Âkif Ersoy'un Cenk Şarkısı ve Ordunun Duası şiirlerinde İstiklâl Marşı'nın ipuçları (Sakallı, 2018), kullanımlık metin türü olarak ulusal marş kavra-

mı ve işlevleri (Tepebaşılı, 2005) ve İstiklâl Marşı besteleri ve güftesi (Sağır, 2010; Yaşar, 2018) içerikleri ile çalışıldığı görülmektedir. Ancak İstiklâl Marşı'nda yer alan değerlerin belirlenmesine yönelik olarak iki sözlü bildiri (Kandemir ve Torun, 2019; Tay, Nalçacı ve Eskikanbur, 2019) çalışmasından başka bir çalışmanın alanyazında yapılmadığı inceleme sonucunda anlaşılmaktadır. Bundan dolayı çalışmanın alan yazına katkı sağlaması umulmakta ve değerler eğitiminde kullanılabileceğini göstermesi bakımından da başta sosyal bilgiler dersi olmak üzere hayat bilgisi, Türkçe, din kültürü ve ahlak bilgisi gibi değerler eğitimi yapılan derslerde kullanımı için ipuçları vereceği düşünülmektedir. Bu düşüncelerden hareketle, bu çalışmada İstiklâl Marşı'nda yer alan değerlerin belirlenmesi amaçlanmış ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- İstiklâl Marşı'mızda hangi değerler ifade edilmektedir?
- 2- İstiklâl Marşı'mızın her bir kıtasında hangi değerler ifade edilmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Nitel araştırma, sosyal dünyada az ya da çok doğal olarak oluşan fenomenlerin frekansını değil, anlamını açıklamak, çözmek, tercüme etmek veya başka türlü anlamlandırmayı sağlayan bir dizi yorumlayıcı tekniği kapsayan çatı (şemsiye) bir terimdir (Van Maenen, 1979'dan aktaran Merriam, 2009, s. 13). Bir başka tanımlamada nitel araştırma; insanın, kendi sınırlarını çözmek ve kendi çabasıyla biçimlendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerini keşfetmek üzere geliştirdiği bilgi üretme yollarından biri (Özdemir, 2010, s. 326) olarak ifade edilmiştir.

Nitel araştırma, teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan derinlemesine ve ayrıntılı bilgileri gerektiren bir yaklaşımdır (Yıldırım, 1999, s. 10). Mehmet Akif Ersoy'un kaleme aldığı İstiklâl Marşı'nda yer alan değerleri tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada Millî Mücadelenin gerçekleştiği zaman dilimindeki değerlerini günümüz anlayışıyla anlama çabası söz konusudur. Nitekim nitel araştırmalar, hakkında derinlemesine bir çerçeve ortaya koymak istediğimiz belirgin bir kişi, grup, durum veya bir olgu üzerindeki çalışmalara odaklanmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2013, s. 501). Bu çalışmadaki

odak, değerlerimiz çerçevesinden Mehmet Akif Ersoy'un kaleme aldığı İstiklâl Marşı'nın anlaşılmasını ve açıklanmasını içermektedir.

Nitel araştırmalar, araştırılacak konu, olay, olgu ve algıların ya da konuların doğal ortamdaki durumlarını tespit etmek amacı ile yapılmaktadır. Bu bağlamda nitel bir çalışma verilerin toplanması ve analiziyle başlayan, durumları ve olayları katılımcıların bakış açısıyla anlamaya çalışan, genelleme yapmaya çalışmadan uygulanabilirliği ölçmek üzere bunu okuyucuya bırakan, genelleme yapılması oldukça sınırlı olan, olaylar arasındaki ilişkiye dair hipotez ve kuram üretmek amacıyla desenlenebilen, değişkenler arasındaki örüntüyü ortaya koymaya yönelik model üretme çabası olarak betimlenebilir ve nitel araştırmalarda genel olarak görüşme, gözlem ve doküman çözümlemesi teknikleri kullanılmaktadır (Ekiz, 2003, s. 62; Kuş, 2003, s. 77; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 40; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 12). Bailey'e göre (1982) dergi ve kitaplar da doküman analizine konu olabilmektedirler (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 188). Bu çalışmada doküman çözümleme tekniğinden yararlanılarak İstiklâl Marşı bir doküman olarak değerlendirilmiş ve araştırmada kullanılmıştır.

Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını Mehmet Akif Ersoy'un kaleme aldığı İstiklâl Marşı oluşturmuştur. Bu eserin tamamı incelenmiş eserde örneklemeye gidilmemiştir.

Araştırmada Süreç

Mehmet Akif Ersoy'un kaleme aldığı İstiklâl Marşı'nın içerdiği değerleri belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada doküman analizi ile araştırma süreci yürütülmüştür. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2009, s. 78). Anılar, günlükler, özel mektuplar, itiraflar gibi kişisel belge ve dokümanların yanı sıra yazılı basın, periyodik yazılı kaynaklar, magazin, dergi ve kitaplar da doküman analizine konu olabilirler (Bailey, 1982'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 188). Bu bağlamda Mehmet Akif Ersoy'un kaleme aldığı İstiklâl Marşı bir metin olma özelliği ile araştırmanın dokümanını oluşturmaktadır.

Forster (1995)'a göre doküman analizi (incelemesi), dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz

etme ve veriyi kullanma şeklinde beş aşamada gerçekleşmektedir (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 193). Araştırma, doküman analizi aşamaları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

Doküman analizinde birinci aşama dokümana ulaşmadır. Dokümana ulaşma, araştırmanın doküman inceleme boyutunun ilk aşamasını oluşturmaktadır. Bogdan ve Biklen (1992) ve Goetz ve LeCompte (1984)'e göre eğitim ile ilgili araştırmalarda; ders kitapları, program yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitim ile ilgili resmî belgeler vb. veri kaynağı olarak kullanılabilir (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 190). Bu bağlamda araştırmanın dokümanını Mehmet Akif Ersoy'un kaleme aldığı İstiklâl Marşı eseri oluşturmuştur.

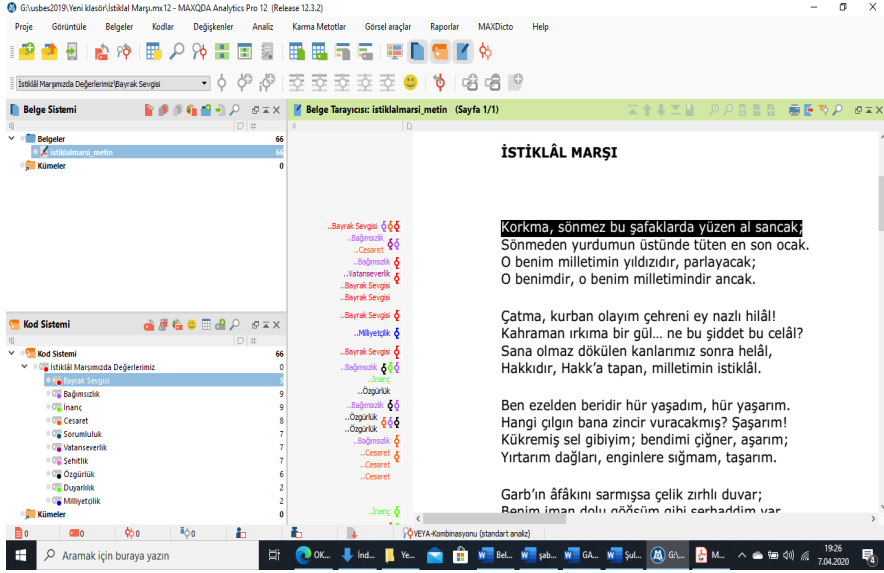
Doküman analizinde ikinci aşama dokümanın orijinalliğinin kontrol edilmesidir. Bu aşamada dokümanın orijinalliği ele alınmıştır. Bowen (2009)'e göre dokümanlar araştırmacıdan bağımsız olarak kaydedilmiş görüntü ve metinleri içermelidir. Bu bağlamda İstiklâl Marşı metninin orijinal kabul edilen metnine ulaşılmaya çalışılmış ve Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı resmi internet sitesinden yer alan pdf formatındaki dosyanın bu çalışma için kullanılabilmesi düşünülmüştür (https://www.tcgb.gov.tr/assets/dosya/istiklalmarsi_metin.pdf).

Doküman analizinde üçüncü aşamayı dokümanı anlama adımı oluşturmaktadır. Bu aşamada dokümanların belirli bir sistem içinde ve birbirleriyle karşılaştırmalı olarak çözümlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 196). Bu amaçla doküman MAXQDA 12 programı ile satır satır ve birbirleriyle karşılaştırmalı olarak belirlenen alt problemlere göre incelenmiştir.

Doküman analizinde dördüncü aşama veriyi analiz etmedir. Dördüncü aşamada veri analizine geçilmiş ve aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

- a. Analize konu olan veriden örneklem seçme: Araştırmada örneklemeye gidilmemiştir.
- b. Kategorileri geliştirme: Bu adımda alt problemler için kategoriler oluşturulmuştur. Bu bağlamda kategorilerin geliştirilmesinde açık yaklaşım kullanılmıştır. Kategorileri belirlemede, kategorilerin önceden saptanmadığı, mesaj öğelerinin ele alınıp gözden geçirilerek kategorilerin belirlenmesine açık yaklaşım denilmektedir (Bilgin, 2006, s. 14). Araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak İstiklâl Marşının her bir satırı tekrar tekrar okunarak bayrak sevgisi, bağımsızlık, inanç, vatanseverlik, şehitlik, özgürlük, cesaret, milli-

yetçilik, duyarlılık ve sorumluluk şeklinde kategoriler oluşturulmuştur. Bu işlem Maxqda 12 programı yardımı ile yapılmıştır ve bu kodlamalara örnek aşağıda verilmiştir:



Açık yaklaşım ile oluşturulan yukarıdaki kategorilerin belirlenmesinde araştırmacılar ayrı ayrı kategori oluşturmuşlar ve her birim üzerinde araştırmacıların oluşturduğu analiz birimlerine ait kategoriler kendi kategorileriyle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek kategorilerin güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlilik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Her bir kategoriye ait işlemler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Elde Edilen Her Bir Kategoriye Ait İşlemler

Kıtalar	Birinci Araştırmacı	İkinci Araştırmacı	Yapılan İşlem	Güvenirlilik Katsayısı
1. Kıta	4	3	1 kategori üzerinde uzlaşıldı	0,75
2. Kıta	4	5	1 kategori üzerinde uzlaşıldı	0,80
3. Kıta	3	3	--	1,00
4. Kıta	2	2	--	1,00
5. Kıta	5	4	1 kategori üzerinde uzlaşıldı	0,80
6. Kıta	4	4	--	1,00
7. Kıta	2	3	1 kategori üzerinde uzlaşıldı	0,67
8. Kıta	2	2	--	1,00
9. Kıta	5	4	1 kategori üzerinde uzlaşıldı	0,80
10. Kıta	4	6	2 kategori üzerinde uzlaşıldı	0,67
Kategorilerin güvenirlilik katsayısı ortalaması				0,85

Tablodan elde edilen uyum katsayıları (1; 0,67) kategorilerin yüksek güvenilirlikte kullanılabilceğini göstermektedir. Genel ortalamaya (0,85) bakıldığında uyum katsayılarına göre kategorilerin yüksek güvenilirlikte kullanılabilceği görülmektedir. Oluşturulan bu kategoriler yoluyla İstiklâl Marşının her bir satırındaki verileri anlama ve veriyi analiz etme aşamasına geçilmiş yani bu aşamayı verilerin frekanslarının nicel olarak belirlenmesi oluşturmuştur. Bu aşamada her bir alt problem, kendileri için oluşturulan kategoriler yoluyla analiz edilmiştir. Bu adımda MAXQDA 12 programı kullanılarak kategorilerin frekansları nicel olarak belirlenmiş ve kategoriler arası ilişkiler bulunmaya çalışılmıştır. Yine MAXQDA 12 programı ile veriler tablo ve şekiller yoluyla sunulmuş ve araştırmacı tarafından yapılan yorumları desteklemek amacıyla dokümandan örnek alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılar İstiklâl Marşı-3.Kıta-4.Satır şeklinde dokümana verilen kodlarla sunulmuştur. Buradaki kodlamada ilk ifade eserin adını, ikinci ifade hangi kıta olduğunu ve üçüncü ifade söz konusu kıtadaki satırı göstermektedir.

Doküman analizinde son aşama ise veriyi kullanmaktır. Bu aşamada dokümanların belirli bir sistem içinde ve birbirleriyle karşılaştırmalı olarak çözümlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 196). Bu amaçla doküman MAXQDA 12 programı ile satır satır ve birbirleriyle karşılaştırmalı olarak belirlenen alt problemlere göre incelenmiştir.

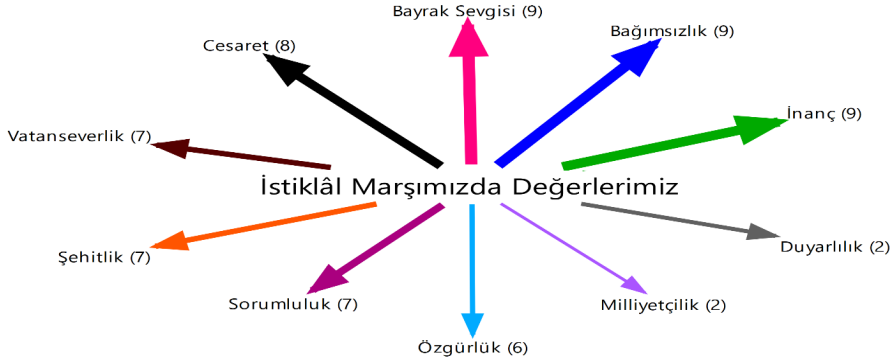
Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma insanlar ve hayvanlar üzerinde gerçekleştirilmediğinden ayrıca etik kurulu izni alınmamıştır. Bu çalışma Tay, Nalçacı ve Eskikanbur (2019) tarafından 8. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu’nda sunulan sözlü bildiriden üretilmiştir. Çalışmanın makaleye dönüştürülmesi aşamasında, etik kurallar çerçevesinde yazarlardan biri makale sürecinde katkı sağlamadığından dolayı kendi iradesi ve beyanı ile bu makale çalışmasının yazarları arasında yer almamıştır.

Bulgular

İstiklâl Marşı'nda Yer Alan Değerler

İstiklâl Marşı'mızda hangi değerlerin ifade edildiği alt problemine yönelik çalışmada ulaşılan bulgular şöyledir:



Şekil 1. İstiklâl Marşı'mızda yer alan değerler

Şekil 1'e göre İstiklâl Marşı'mızda 10 değer tespit edilmiştir. Bu değerlerden bayrak sevgisi, bağımsızlık ve inanç değerlerinin İstiklâl Marşı'mızda 9'ar kez yer aldığı görülmektedir. Bu değerleri cesaret değeri 8 kez ile takip ederken, vatansızlık, sorumluluk ve şehitlik değerleri 7'şer kez, özgürlük değeri 6 kez, milliyetçilik ve duyarlılık değerleri 2 kez ile İstiklâl Marşı'mızda yer alan değerler olmuştur.

İstiklâl Marşı'nın Kıtalarında Yer Alan Değerler

İstiklâl Marşı'mızın her bir kıtasında hangi değerlerin ifade edildiği alt problemine yönelik çalışmada ulaşılan bulgular şöyledir:

Tablo 2: İstiklâl Marşı'mızın Kıtalarında Yer Alan Değerler

Kod Sistemi	1. Kıta	2. Kıta	3. Kıta	4. Kıta	5. Kıta	6. Kıta	7. Kıta	8. Kıta	9. Kıta	10. Kıta	TOPLAM
İstiklâl Marşı'mızda Değerlerimiz											
İnanç		1		2	1			2	2	1	9
Bağımsızlık	2	1	2		1			1	1	2	9
Bayrak Sevgisi	3	2								4	9
Cesaret	1		3	1	2		1				8
Sorumluluk					3	4					7
Vatansızlık	1				1	2	2		1		7
Şehitlik					1	2	2		2		7
Özgürlük		1	2						1	2	6
Milliyetçilik		1								1	2
Duyarlılık						2					2
TOPLAM	7	6	7	3	8	10	5	3	7	10	66

Tablo 2'ye göre İstiklâl Marşı'mızın 2, 5, 9 ve 10. kıtalarında 5'şer değer yer alırken 1. ve 6. kıtada 4'er değer, 3., 4. ve 7. kıtalarda 3'er değer ve 8. kıtada 2 değer yer aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte 6. ve 10. kıtada 10 yerde değer tespit edilirken, 5. kıtada 8 yerde, 1.,3. ve 9. kıtalarda 7'şer yerde, 2. kıtada 6 yerde, 7. kıtada 5 yerde, 4. ve 8. kıtalarda 3 yerde değer geçtiği görülmektedir.

Tablo 3: İstiklâl Marşı'mızın Birinci Kıtasında Yer Alan Değerler ve Yer Aldıkları Yerler

Değerler	Geçtiği Yer
Cesaret	Korkma
Vatanseverlik	Sönmeden yurdumun üstünde tüten en son ocak
Bağımsızlık	Korkma, sönmez bu şafaklarda yüzen al sancak; Sönmeden yurdumun üstünde tüten en son ocak
Bayrak Sevgisi	Korkma, sönmez bu şafaklarda yüzen al sancak; O benim milletimin yıldızıdır, parlayacak; O benimdir, o benim milletimindir ancak
Toplam	4

İstiklâl Marşı'mızın birinci kıtasında 4 değer yer aldığı belirlenmiştir. Bu değerlerden bayrak sevgisi değerinin İstiklâl Marşı'mızın birinci kıtasında 3 kez yer aldığı görülmektedir. Bu değeri bağımsızlık değeri 2 kez ile takip ederken, cesaret ve vatanseverlik değerleri 1'er kez ile İstiklâl Marşı'mızın birinci kıtasında yer alan değerler olmuştur.

Tablo 4: İstiklâl Marşı'mızın İkinci Kıtasında Yer Alan Değerler ve Yer Aldıkları Yerler

Değerler	Geçtiği Yer
Özgürlük	Milletimin istiklal!
İnanç	Hakk'a tapan
Bağımsızlık	Hakkıdır, Hakk'a tapan milletimin istiklal!
Milliyetçilik	Kahraman ırkıma bir gül! Ne bu şiddet, bu celal?
Bayrak Sevgisi	Çatma, kurban olayım çehreni ey nazlı hilal! Sana olmaz dökülen kanlarımız sonra helal...
Toplam	5

İstiklâl Marşı'mızın ikinci kıtasında 5 değer yer aldığı tespit edilmiştir. Bu değerlerden bayrak sevgisi değerinin İstiklâl Marşı'mızın ikinci kıtasında 2 kez yer aldığı görülmektedir. Bu değeri inanç, bağımsızlık, özgürlük ve milliyetçilik değerlerinin 1'er kez ile takip ettiği anlaşılmaktadır. İstiklâl Marşı'mızın ikinci kıtasında "milletimin istiklal!" ifadesinden özgürlük, "Hakk'a tapan" ifadesinden inanç değerleri belirlenmiştir.

Tablo 5: İstiklâl Marşı'mızın Üçüncü Kıtasında Yer Alan Değerler ve Yer Aldıkları Yerler

Değerler	Geçtiği Yer
Cesaret	Hangi çılgın bana zincir vuracakmış? Şaşarım! Kükremiş sel gibiyim, bendimi çiğner, aşarım. Yırtarım dağları, enginlere sığmam, taşarım.
Özgürlük	Ben ezelden beridir hür yaşadım, hür yaşarım. Hangi çılgın bana zincir vuracakmış? Şaşarım!
Bağımsızlık	Ben ezelden beridir hür yaşadım, hür yaşarım. Hangi çılgın bana zincir vuracakmış? Şaşarım!
Toplam	3
	7

Tablo 5'de, İstiklâl Marşı'mızın üçüncü kıtasında 3 değer yer aldığı görülmektedir. Bu değerlerden cesaret değerinin İstiklâl Marşı'mızın üçüncü kıtasında 3 kez yer aldığı görülmektedir. Bu değeri bağımsızlık ve özgürlük değerlerinin 2'şer kez ile takip etmektedir.

Tablo 6: İstiklâl Marşı'mızın Dördüncü Kıtasında Yer Alan Değerler ve Yer Aldıkları Yerler

Değerler	Geçtiği Yer
Cesaret	Korkma!
İnanç	Benim iman dolu göğsüm gibi serhaddim var. Ulusun, korkma! Nasıl böyle bir imanı boğar,
Toplam	2
	3

Tablo 6'ya göre İstiklâl Marşı'mızın dördüncü kıtasında 2 değer yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu değerlerden inanç değerinin İstiklâl Marşı'mızın dördüncü kıtasında 2 kez, cesaret değerinin ise 1 kez yer aldığı görülmektedir. Cesaret değeri "korkma" ifadesinden hareketle oluşturulmuş, inanç değeri ise İstiklâl Marşı'mızın dördüncü kıtasının ikinci ve üçüncü mısralarının bütününden elde edilmiştir.

Tablo 7: İstiklâl Marşı'mızın Beşinci Kıtasında Yer Alan Değerler ve Yer Aldıkları Yerler

Değerler	Geçtiği Yer
Cesaret	Arkadaş! Yurdumu alçakları uğratma, sakın. Siper et gövdeni, dursun bu hayasızca akın.
Şehitlik	Doğacaktır sana va'dettiği günler Hakk'ın... Kim bilir, belki yarın, belki yarından da yakın.
Vatanseverlik	Siper et gövdeni, dursun bu hayasızca akın. Arkadaş! Yurdumu alçakları uğratma, sakın.

İnanç	Doğacaktır sana va'dettiği günler Hakk'ın...	
Sorumluluk	Arkadaş! Yurdumu alçakları uğratma, sakın. Siper et gövdeni, dursun bu hayasızca akın.	
Toplam	5	8

İstiklâl Marşı'mızın beşinci kıtasında 5 değer yer aldığı belirlenmiştir. Bu değerlerden sorumluluk değerinin İstiklâl Marşı'mızın beşinci kıtasında 3 kez yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu değeri cesaret değerinin 2 kez, inanç, vatanseverlik ve şehitlik değerlerinin 1'er kez ile takip ettiği görülmektedir. İstiklâl Marşı'mızın beşinci kıtasında 5 değer, sekiz yerde belirlenmiştir.

Tablo 8: İstiklâl Marşı'mızın Altıncı Kıtasında Yer Alan Değerler ve Yer Aldıkları Yerler

Değerler	Geçtiği Yer	
Şehitlik	Düşün altındaki binlerce kefensiz yatani. Sen şehit oğlusun, incitme, yazıktır, atanı:	
Vatanseverlik	Bastığın yerleri 'toprak!' diyerek geçme, tanı: Verme, dünyaları alsan da, bu cennet vatani.	
Duyarlılık	Düşün altındaki binlerce kefensiz yatani incitme, yazıktır, atanı:	
Sorumluluk	Bastığın yerleri 'toprak!' diyerek geçme, tanı: Düşün Verme, dünyaları alsan da, bu cennet vatani.	
Toplam	4	10

İstiklâl Marşı'mızın altıncı kıtasında 4 değer yer aldığı tespit edilmiştir. Bu değerlerden sorumluluk değerinin İstiklâl Marşı'mızın altıncı kıtasında 4 kez yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu değeri cesaret değerinin 2 kez, şehitlik, vatanseverlik ve duyarlılık değerlerinin 2'şer kez ile takip ettiği görülmektedir. İstiklâl Marşı'mızın altıncı kıtası 4 değeri, 10 farklı yerde içermektedir. Bir başka ifade ile onuncu kıta ile birlikte altıncı kıta değerinin yer aldığı yer bakımından en zengin kıta durumundadır.

Tablo 9: İstiklâl Marşı'mızın Üçüncü Kıtasında Yer Alan Değerler ve Yer Aldıkları Yerler

Değerler	Geçtiği Yer
Cesaret	Kim bu cennet vatanının uğruna olmaz ki feda?
Şehitlik	Kim bu cennet vatanının uğruna olmaz ki feda?
	Şüheda fişkırarak toprağı sıksan, şüheda!
Vatanseverlik	Kim bu cennet vatanının uğruna olmaz ki feda?
	Canı, cananı, bütün varımı alsında Huda, Etmesin tek vatanımdan beni dünyada cüda.
Toplam	3

Tablo 9'a göre İstiklâl Marşı'mızın yedinci kıtasında 3 değer yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu değerlerden vatanseverlik ve şehitlik değerlerinin İstiklâl Marşı'mızın yedinci kıtasında 2'şer kez, cesaret değerinin ise 1 kez yer aldığı görülmektedir. İstiklâl Marşı'mızın yedinci kıtasında yer alan "Kim bu cennet vatanının uğruna olmaz ki feda?" mısrası anlam bakımından üç değeri (cesaret, şehitlik, vatanseverlik) aynı anda içeren ve bu özelliği ile ikinci ve onuncu kıtada yer alan "Hakkıdır, Hakk'a tapan, milletimin istiklâl." (bağımsızlık, inanç, özgürlük), üçüncü kıtada yer alan "Hangi çılgın bana zincir vuracakmış? Şaşarım!" (bağımsızlık, cesaret, özgürlük) ve onuncu kıtada yer alan "Hakkıdır, hür yaşamış bayrağımın hürriyet;" (bağımsızlık, cesaret, özgürlük) mısraları ile birlikte dokuzuncu kıtadaki "O zaman vecd ile bin secde eder-varsa-taşım" (bağımsızlık, şehitlik, vatanseverlik, inanç) mısrasından sonra en çok değer barındıran mısralardandır.

Tablo 10: İstiklâl Marşı'mızın Sekizinci Kıtasında Yer Alan Değerler ve Yer Aldıkları Yerler

Değerler	Geçtiği Yer
İnanç	Değmesin mabedimin göğsüne namahrem eli.
	Bu ezanlar-ki şahadetleri dinin temeli-
Bağımsızlık	Ebedi yurdumun üstünde benim inlemeli
Toplam	2

Tablo 10'da, İstiklâl Marşı'mızın sekizinci kıtasında 2 değer yer aldığı görülmektedir. Bu değerlerden bağımsızlık değerinin İstiklâl Marşı'mızın sekizinci kıtasında 2 kez, inanç değerinin 1 kez yer aldığı anlaşılmaktadır. İstiklâl Marşı'mızın sekizinci kıtası, tespit edilen iki değer ile dördüncü kıta ile birlikte en az değeri barındıran kıta durumundadır. Bu kıtanın biri mısrası hariç diğer üç mısradaki iki değer tespit edilmiştir. "Değmesin mabedimin göğsüne namahrem eli." ve "Bu ezanlar-ki şahadetleri dinin temeli-" mısraları inanç değerini, "Ebedi yurdumun üstünde benim inlemeli" mısrası da bağımsızlık değerini içerdiği belirlenmiştir.

Tablo 11: İstiklâl Marşı'mızın Dokuzuncu Kıtasında Yer Alan Değerler ve Yer Aldıkları Yerler

Değerler	Geçtiği Yer
Şehitlik	O zaman vecd ile bin secde eder-varsa-taşım,
	Her cerihandan, ilahi, boşanıp kanlı yaşım, Fıskırır ruh-ı mücerred gibi yerden na'şım;
Özgürlük	O zaman yükselerek arşa değer belki başım.
İnanç	O zaman vecd ile bin secde eder-varsa-taşım,
	O zaman yükselerek arşa değer belki başım.
Bağımsızlık	O zaman vecd ile bin secde eder-varsa-taşım,
Vatanseverlik	O zaman vecd ile bin secde eder-varsa-taşım,
Toplam	5

İstiklâl Marşı'mızın dokuzuncu kıtasında 5 değer yer aldığı belirlenmiştir. Bu değerlerden şehitlik ve inanç değerlerinin İstiklâl Marşı'mızın dokuzuncu kıtasında 2'şer kez yer aldığı görülmektedir. Bu değerleri bağımsızlık, vatanseverlik ve özgürlük değerlerinin 1'er kez ile takip ettiği anlaşılmaktadır. İstiklâl Marşı'mızın dokuzuncu kıtasındaki "O zaman vecd ile bin secde eder-varsa-taşım" (bağımsızlık, şehitlik, vatanseverlik, inanç) mısrası dört değeri aynı anda içeren ve bu özelliği ile en çok değer barındıran mısra durumundadır.

Tablo 12: İstiklâl Marşı'mızın Onuncu Kıtasında Yer Alan Değerler ve Yer Aldıkları Yerler

Değerler	Geçtiği Yer
Özgürlük	milletimin istiklal!
	hür yaşamış, bayrağımın hürriyet;
İnanç	Hakk'a tapan,
Bağımsızlık	Hakkıdır, hür yaşamış, bayrağımın hürriyet;
	Hakkıdır, Hakk'a tapan, milletimin istiklal!
Milliyetçilik	Ebediyen sana yok, ırkıma yok izmihlal: Dalgalan sen de şafaklar gibi ey şanlı hilal!
Bayrak Sevgisi	Olsun artık dökülen kanlarımın hepsi helal.
	Ebediyen sana yok, ırkıma yok izmihlal:
	Hakkıdır, hür yaşamış, bayrağımın hürriyet;
Toplam	5

Tablo 12'ye göre İstiklâl Marşı'mızın onuncu ve son kıtasında 5 değer yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu değerlerden bayrak sevgisi değerinin İstiklâl Marşı'mızın son kıtasında 4 kez yer aldığı görülmektedir. Bu değeri bağımsızlık ve özgürlük değeri 2 kez ile takip ederken, inanç, özgürlük ve milliyetçilik değerleri 1'er kez ile İstiklâl Marşı'mızın son kıtasında yer alan değerler olmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İstiklâl Marşı'mızda 10 değer yer almaktadır. Bu değerlerden bayrak sevgisi, bağımsızlık ve inanç değerlerinin İstiklâl Marşı'mızda en çok geçen değerler olduğu görülmektedir. Cesaret, sorumluluk, vatanseverlik, şehitlik, özgürlük, milliyetçilik ve duyarlılık değerleri, İstiklâl Marşı'mızda yer alan diğer değerlerdir. İstiklâl Marşı'mızda yer alan söz konusu bu değerlerin aynı zamanda Türk Milletinin millet olma özelliğini de yansıttığı söylenebilir. Nitekim Çetin'e göre (2012, s. 9) soyut değerler adına yaşama emelinde birleşen insanlar, ancak gerçek manada millet olabilme katına yükselebilmektedirler. İstiklâl Marşı'mızda yer alan bayrak sevgisi, bağımsızlık, inanç, cesaret, sorumluluk, vatanseverlik, şehitlik, özgürlük, milliyetçilik ve duyarlılık değerlerinin her birinin soyut değerler olduğu ve Türk Milletinin bu değerleri yaşatmak emelinde ve arzusunda olduğu marşın hem her bir mısrasında hem her bir kıtasında hem de genelinde görülebilir. Bununla birlikte söz konusu değerlerin Türk Milletinin karakteristik özelliklerini de betimlediği söylenebilir.

İstiklâl Marşı'nı içinde geçen kavramlar boyutu ile ele alan Zavotçu (2017, s. 2433); İstiklâl Marşı'nın Millî Mücadelenin amacını anlatan ve Türk milletinin karakterini yansıtan anlamlı bir manzume ve somut bir belge olduğunu, Türk milletinin karakterinin marşın mısralarına özenle işlendiğini, marşa dikkatli bir bakış açısıyla bakıldığında Türk milletiyle özdeşleşen kavramları açık bir şekilde görmemizi sağladığını belirtmektedir. Bu kavramların özgürlük ya da bağımsızlık (hürriyet, istiklal); yiğitlik ve kahramanlık (cesaret); bayrak, vatan ve millet sevgisi ile din ve iman tutkusu olduğunu açıklamaktadır.

İstiklâl Marşı'nda geçtiği tespit edilen değerlerin tesadüfen bu eserde yer aldığı düşünmek anlamlı olmayacaktır. Hem yazıldığı dönem hem de yazılış amacı söz konusu eserin bazı değerleri içermesinin gerekliliğini gösterebilir. Türk Milletine ve onun ordusuna seslenen İstiklâl Marşı'nın yine Türk Milletinin ve onun ordusunun sahip olduğu değerleri yansıtmaları beklenebilir. Atatürk (2015, s. 530) Nutuk'ta Türk Milleti için "Biz Türkler, bütün tarihi hayatımızca hürriyet ve bağımsızlığa timsal olmuş bir milletiz!" diyerek Türk Milletinin en büyük karakterinin özgürlük ve bağımsızlık olduğunu işaret etmektedir. Söz konusu bu karakteri oluşturan özgürlük ve bağımsızlık değerlerinin İstiklâl Marşı'nda geçen değerler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte İstiklâl Marşı'nın Millî Mücadele yıllarında yazılması bu dönemi de kapsayan değerleri içermesini gerekli kılabılır. Millî Mücadele, Türk Milleti için özgürlük ve

bağımsızlık savaşıdır ve İstiklâl Marşı'nda da bu değerlerin yer alması tabii bir durumdur şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Mustafa Kemal Atatürk (2015, s. 514) Nutuk'ta Millî Mücadele, "Türk milletinin hürriyet ve bağımsızlık fikrinin ölümsüz abidesidir." şeklinde betimlemektedir. Bu betimlemenin hem Millî Mücadelenin hem de İstiklâl Marşı'nın ana değerlerini gösterdiği söylenebilir. Dolayısıyla İstiklâl Marşı'nda yer alan özgürlük ve bağımsızlık değerlerinin hem Türk Milleti'nin özelliklerini karakterize ettiği hem de Millî Mücadelenin amacını betimlediği anlaşılabilir. Bununla birlikte bu çalışmada tespit edilen İstiklâl Marşı'mızdaki bayrak sevgisi, bağımsızlık, inanç, cesaret, vatanseverlik, şehitlik ve özgürlük değerlerinin benzer şekilde Türk milletinin karakteriyle özdeşleşen ve ruhunu yansıtan değerler olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Zavotçu (2017, s. 2414) İstiklâl Marşı'mızın mısralarına göz atıldığında Türk milletinin karakteriyle özdeşleşen ve ruhunu yansıtan kavramları açık bir şekilde görebileceğimizi belirtmekte ve bu kavramların özgürlük ya da bağımsızlık (hürriyet, istiklâl); yiğitlik ve kahramanlık (cesâret); bayrak, vatan ve millet sevgisi ile din ve iman tutkusu olduğunu betimlemektedir.

İstiklâl Marşı'mızın 2, 5, 9 ve 10. kıtalarında 5'şer değer yer alırken 1 ve 6. kıtada 4'er değer, 3 ve 7. kıtalarda 3'er değer ve 4. ve 8. kıtadalarda 2 değer yer aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte en çok olmak üzere 6. ve 10. kıtada 10 yerde değer tespit edilirken en az olmak üzere de 4. ve 8. kıtada 3 yerde değer geçtiği görülmektedir. Özetle betimlenirse İstiklâl Marşı'nın her kıtasında değerlerin yer aldığı, hemen hemen her bir mısrasında da ya değer yer aldığı ya da bir değer betimlendiği söylenebilir. Çünkü İstiklâl Marşı'nın her bir kıtasında en az iki değer ifade edilirken toplamda 66 yerde de değer geçtiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte İstiklâl Marşı'mızın dokuzuncu kıtadaki "O zaman vecd ile bin secde eder-varsa-taşım" (bağımsızlık, şehitlik, vatanseverlik, inanç) mısrasında dört değer, ikinci ve onuncu kıtada yer alan "Hakkıdır, Hakk'a tapan, milletimin istiklâl." (bağımsızlık, inanç, özgürlük), üçüncü kıtada yer alan "Hangi çılgın bana zincir vuracakmış? Şaşarım!" (bağımsızlık, cesaret, özgürlük), yedinci kıtasında yer alan "Kim bu cennet vatanının uğruna olmaz ki feda?" (cesaret, şehitlik, vatanseverlik) ve onuncu kıtada yer alan "Hakkıdır, hür yaşamış bayrağımın hürriyet;" (bağımsızlık, cesaret, özgürlük) mısralarında da üçer değer yer aldığı anlaşılmaktadır. Yıldırım'a göre (2007, s. 247), İstiklâl Marşı'nın her bir mısrası anlayabilene nice dersler ve uyarılarla doludur. Mehmet Akif'in İstiklâl Marşı ile Türk halkını bugün bile eğitmeye devam ettiğini söylemek mümkündür. Bu eseri okullarda, resmî kurumlarda ve çeşitli toplantılarda bugün de okunarak Türk halkına onun hedeflediği ruhu ver-

meye, yol göstermeye ve eğitmeye devam ettiği ve bağımsızlığın sembolü olan bayrağın, onun temsil ettiği hürriyetin ve şehit kanlarıyla alınan vatan toprağının değerinin vurgulandığı görülebilir (Özgen, 2013, s. 18). Zavotçu (2017, s. 2414) bu özelliği ile İstiklâl Marşı'nın didaktik (öğretici) bir metin olarak nitelendirilebileceğini belirtmekte ve didaktik (öğretici) bir metin olma özelliğinin; Türk'ün şanlı tarihini ve karakteristik özelliklerini ve onu millet yapan değerleri öğretme amacıyla olmasına bağlamaktadır.

İstiklâl Marşı'mız, Türk milletinin cesaretini, tahammülünü ve direncini artırmak için "Korkma" ifadesi ile başlamaktadır ve bu ifadenin cesaret değeri ile ilgili olduğu görülebilir. Mehmet Akif Ersoy, "Korkma, sönmez bu şafaklarda yüzen al sancak" dizesinde bağımsızlığın sembolü olan bayrağın vatanın gökyüzünde dalgalanmaya devam edeceğini belirttiği ve bu dize ile hem bağımsızlık hem de bayrak sevgisi değerlerine atıfta bulunduğu düşünülebilir. "O benim milletimin yıldızıdır, parlayacak" ve "O benimdir, o benim milletimindir ancak" dizeleri ile de bayrak sevgisini işlemekte ve bayrağın parlayacağını, onun Türk milletinin yıldızı olduğunu ve sadece ve sadece Türk Milletinin bayrağı olduğunu belirtmektedir. Böylece söz konusu üç dizede bayrak sevgisi değerinin ele alındığı görülebilir. İstiklâl Marşı'mız ilk kıtasının ikinci dizesinde ise "Sönmeden yurdumun üstünde tüten en son ocak" ifadeleriyle bayrağın vatan topraklarında son bir Türk ocağı (evi) yok edilene kadar dalgalanacağını yani bağımsızlık ve vatanseverlik değerlerine atıfta bulunduğu söylenebilir. Gündüzalp'e göre (2008, s. 238) hiçbir zaman ümitsizliğe kapılmayan, tarihini, milletini ve kahraman ordusunu çok iyi tanıyan Mehmet Akif, iman ve imanının verdiği ümitle ve cesaretle haykırıyor, kükrüyor ve gürlüyordu: Korkma, endişe etme. Alsancak sönmez yok edilemez. Onun sönmesi yok edilebilmesi için yurdumuzda tek aile tek vatan evladının kalmaması lazımdır. Bu da çok zor olduğuna göre bu aziz millet bayrağını ve bayrağının temsil ettiği hürriyeti kaybetmemek için, en son ferdine kadar mücadeleye devam edecektir diyordu. Bu satırlardan da anlaşılacağı üzere Mehmet Akif Ersoy cesaret timsali olan Türk Milleti'nin bayrağa olan sevgisini, bağımsızlığa tutkusunu ve vatana olan sevgisini cesaret, bayrak sevgisi, bağımsızlık ve vatanseverlik değerleriyle anlatmıştır.

İstiklâl Marşı'mızın ikinci kıtasının ilk dizesi bayrağımıza seslenerek başlıyor ve "Çatma, kurban olayım çehreni ey nazlı hilal" ifadesiyle ülkenin o zamanki durumundan dolayı öfkeli olan bayrağın çehresini çatmaması isteniyor. Çehrenin çatık olması kızgınlık durumunu ifade etmektedir ve burada bayrak kişiselleştirilerek kaşlarını çatın sevgiliye benzetilmiştir. Nitekim edebiyatta da

sevgilinin kaşlarının “hilal”e benzetilmesi, bayrağın sevgili yerine konulduğuna işaretler. Dolayısıyla burada bayrak sevgisinden bahsedildiği söylenebilir. Üçüncü dizede de bayrağa seslenmeye devam eden Mehmet Akif Ersoy “Sana olmaz dökülen kanlarımız sonra helal...” sözleriyle bayraktan; kızgınlığı, şiddetlenmeyi ve kırgınlığı bırakarak gülümsemesini istemektedir ki bunun da bayrak sevgisi ile ilgili olduğu anlaşılabilir. Hakkıdır, Hakk’a tapan milletimin istiklal! dizesinde ise Hakk’a inanan Türk milletinin bağımsız ve özgür olmasının onun hakkı olduğu vurgulanarak bağımsızlık, özgürlük ve inanç değerlerine atıfta bulunulduğu görülebilir. İkinci dizede “Kahraman ırkıma bir gül! Ne bu şiddet, bu celal?” sözleriyle Türk milletinin kahraman bir millet olduğu vurgusuyla milliyetçilik değerinin işlendiği söylenebilir. Uçman’a göre (2014, s. 168), Türk Milleti tarih sahnesine çıktığı günden başlayarak bugüne kadar sayısız kahramanlıklar göstermiştir ve bu yönü ile tarihte bir benzerine az rastlanır bir millettir. Yine Türk Milletinin tarih boyunca uğruna savaştığı ve gerektiği zaman hiç çekinmeden canını feda edebileceği bazı ebedi ve kutsal değerler söz konusudur ve bu değerlerden hürriyet ve istiklal, Türk milletinin en kutsal değerleri arasında yer almaktadır. Bundan dolayıdır ki İstiklâl Marşı’mızın ikinci kıtasında Türk Ulusu hürriyet ve istiklali (özgürlük ve bağımsızlığı) için inancı ve milliyetçi ruhuyla bayrağını dalgalandıracağı betimlenmektedir. Bir başka ifade ile İstiklâl Marşı’mızın ikinci kıtasında bağımsızlık, özgürlük, inanç, milliyetçilik ve bayrak sevgisi değerleri betimlenmektedir.

İstiklâl Marşı’mızın üçüncü kıtası “Ben ezelden beridir hür yaşadım, hür yaşarım.” dizesi ile başlamaktadır. Bu dizede Mehmet Akif Ersoy “ben” ifadesini Türk milleti manasında kullanmış ve Türk milletinin geçmişten günümüze özgür ve bağımsız yaşadığını ve de yaşamaya devam edeceğini belirterek özgürlük ve bağımsızlık değerlerine atıf yapmaktadır. İkinci dize ise “Hangi çılgın bana zincir vuracakmış? Şaşarım!” ifadeleriyle Türk milletinin özgürlük ve bağımsızlığını hiç kimsenin engel olamayacağını bir başka ifadeyle Türk milletinin karakterini oluşturan özgürlük ve bağımsızlık değerlerinin zincirlenemeyeceğini, elinden alınamayacağını söylemekte ve buna cesaret edenlerin akıllarının başında olmadığını, bunun şaşkınlık veren bir durum olduğunu belirtmektedir. Üçüncü ve dördüncü dizede de bu durumdan dolayı “Kükremiş sel gibiyim, bendimi çiğner, aşarım. Yırtarım dağları, enginlere sığmam, taşarım.” söylemleriyle özgürlük ve bağımsızlığın önündeki tüm engelleri çiğneyip aşacağını belirterek cesaret değerine vurgu yaptığı görülebilir. Durmuş’a göre (2013, s. 44) Türkler hiçbir dönemde sürekli esir olarak yaşamamışlar, düşmana karşı her türlü eziyete katlanmış, her türlü çileyi çekmiş, varıyla yoğunla savaştıkları

ama asla esir kalmamışlardır. Ölmeyi, şehit olmayı esirliğe tercih etmişler ve buna da tarih şahitlik etmiştir. İşte İstiklâl Marşı'mızın üçüncü kıtasında Mehmet Akif Ersoy bu gerçeği haykırmakta ve Türk Milletinin özgürlük ve bağımsızlığını elde etmek için gerekli olan cesarete sahip olduğunu belirtmektedir. Böylece İstiklâl Marşı'mızın üçüncü kıtasında cesaret, özgürlük ve bağımsızlık değerlerinin işlendiği anlaşılabilir.

İstiklâl Marşı'mızın dördüncü kıtasındaki “Benim iman dolu göğsüm gibi serhaddim var. Ulusun, korkma! Nasıl böyle bir imanı boğar” dizelerinde Mehmet Akif Ersoy, ülkemizi istila edenlere meydan okuyor ve Türk milletine seslenerek korkmamasını belirterek ikinci dizesinde iman dolu yüreğinden cesaret alarak sınırlarımızı koruyacağımızı vurgulanmaktadır. Bir başka ifadeyle “korkma” ifadesiyle cesaret ve aynı dizedeki “nasıl böyle bir imanı boğar” ifadesiyle inanç değerine yer verildiği anlaşılmaktadır. Kocakaplan (2015, s. 53) bu mısralarda millete ümit ve cesaret aşılandığını, “O canavar ne kadar ulursa ulusun, sen korkma cesur ol! Zira onun bu sesleri, ölmek üzere ve hatta eceli senin elinden gelecek tek dişi kalmış bir canavarın feryatlarıdır. Saldırgan medeniyet, can çekişmekte olan ve can havliyle son saldırışlarını yapan, tek dişi kalmış bir canavarı andırır. Canavarın gücü, senin göğsündeki imanı boğmaya yetmeyecektir” şeklinde betimleyerek söz konusu mısralardaki cesaret ve inanç değerlerinin nasıl yer aldığını açıklamaktadır.

İstiklâl Marşı'mızın beşinci kıtasında Mehmet Akif Ersoy Türk askerine sesleniyor ve ilk iki dizede “Arkadaş! Yurdumu alçakları uğratma, sakın. Siper et gövdeni, dursun bu hayasızca akın.” diyerek askerimize sorumluluğunun; yurdu düşmanlara bırakmaması, vatani koruması, vücudunu düşmana siper etmesi ve gerekirse vatani için canını vermesi olduğunu ve bu sorumluluğu yerine getirirken cesaretli olmasını istemektedir. Dolayısıyla bu ilk iki dizede cesaret, sorumluluk, şehitlik ve vatanseverlik değerlerinin işlendiği söylenebilir. Sonraki iki dizede “Doğacaktır sana va'dettiği günler Hakk'ın..., Kim bilir, belki yarın, belki yarından da yakın.” ifadeleriyle Türk askerine, Allah'ın Türk milletine vaat ettiği zafer gününün yakında geleceğini bu yüzden cesaretli olmasını söylenmektedir. Bu dizelerde ise cesaret ve inanç değerlerinin işlendiği anlaşılabilir. Özetle İstiklâl Marşı'mızın beşinci kıtasında cesaret, sorumluluk, inanç, şehitlik ve vatanseverlik değerleri yer almaktadır. İstiklâl Marşı'mızın beşinci kıtası ile ilgili olarak Çetin (2014); “Millî varlığımızı, millî kimliğimizi, değerlerimizi, inançlarımızı, geleneklerimizi ancak kendimize ait bağımsız bir vatanımızda yaşayabilir ve yaşatabiliriz. Müslüman için imkânsız diye bir şey

yoktur. Allah her şeye kadirdir. O isterse en kötü şartları bile tersine çevirebilir. Maddî sebeplere bakıp da ümit kesmemek lazımdır. Düşman sayıca, silahça çok olabilir, kat kat üstün olabilir ama bu durum onların mutlak anlamda üstün gelecekleri anlamına gelmez. Onun için yılmadan, ümidi kesmeden mücadeleye devam etmek lazımdır. Dolayısıyla burada Allah'ın Türk milletine vaad ettiği şey, hem dünyada tam bağımsız ve bağılantısız hür bir vatan ve devlet, hem de cennettir.” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Bu açıklamalar ile bu çalışmada tespit edilen değerlerin örtüştüğü söylenebilir.

İstiklâl Marşı'mızın altıncı kıtasında vatan kavramının ön plana çıktığı görülmektedir. “Bastığın yerleri 'toprak!' diyerek geçme, tanı:” ve “Verme, dünyaları alsan da, bu cennet vatanı” dizlerinde toprağın nasıl vatan anlamına geldiği anlatılırken bu toprağın cennete benzetildiği dolayısıyla vatanseverlik değerinin vurgulandığı söylenebilir. Yine bu iki dizde geçme, tanı ve verme ifadeleriyle birlikte ikinci dizinin başındaki düşün ifadesinin sorumluluk değerini ön plana çıkardığı anlaşılmaktadır. “Düşün altındaki binlerce kefensiz yatanı.” ve “Sen şehit oğlusun, incitme, yazıktır, atanı:” dizlerinde ise şehitlik değerinin işlendiği ve yine aynı dizelerde toprağı vatan yapan unsurlara yani kefensiz yatan şehitlere bir başka ifadeyle atalara karşı duyarlı olunması gerektiği belirtilmekte ve böylece duyarlılık değerinin bu dizlerle anlatıldığı görülmektedir. Canım ve Çalık'a göre (2007, s. 45) İstiklâl Marşı'mızın altıncı kıtasında üzerinde önemle durulan iki mukaddes kavram vardır. Bunlar vatan ve şehitliktir. Bilindiği gibi vatan rastgele bir toprak parçası değildir. Bu toprakları, şehitlerimiz döktükleri kanla vatan haline gelmişlerdir. Vatanın her karış toprağı bizim için dünyalara bedeldir.

İstiklâl Marşı'mızın yedinci kıtasında da vatan kavramının ön plana çıktığı görülmektedir. “Kim bu cennet vatanının uğruna olmaz ki feda?” ve “Canı, cananı, bütün varımı alsında Huda, Etmesin tek vatanımdan beni dünyada cüda.” dizelerindeki “cennet vatan ve vatanımdan beni” ifadeleri ile vatanın kutsallığı anlatılmakta ve vatanseverlik değeri vurgulanmaktadır. Birinci dizedeki “kendini feda etme” hem cesaret hem de şehitlik değerlerinin vurgulandığı söylenebilir. İkinci dizedeki şüheda ise zaten şehitlik anlamına geldiğinde doğrudan şehitlik değerinin bu dizde işlendiği anlaşılabılır. Kaymaz'a göre (2009, s. 59) Mehmet Akif Ersoy yedinci kıtada vatanımızın cennet kadar değerli olduğuna vurgu yaparak, dini söylem ve şehitlik kavramını ön plana çıkartıyor. Toprağımızın her karışında şehit bulunduğuna dikkat çeken Akif, canımızı seve seve verebileceğimizi, sevdiğimizimizin acısına katlanabileceğimizi ancak vatansız

kalışın mahrumluğuna dayanamayacağımızı belirtmektedir. Bir başka ifade ile bu kıtada vatanseverlik, şehitlik ve cesaret değerleri işlenmektedir.

İstiklâl Marşı'mızın sekizinci kıtasında Mehmet Akif Ersoy'un Allah'a seslendiği anlaşılmaktadır. "Değmesin mabedimin göğsüne namahrem eli." ve "Bu ezanlar-ki şahadetleri dinin temeli-" şeklindeki ikinci ve üçüncü dizelerde mabed, ezan ve din ifadelerinin inanç değerini açığa çıkardığı söylenebilir. Bir başka ifadeyle Allaktan tek isteğin ibadet yerlerine düşmanların elinin değmemesi ve ezanların sonsuza dek susmamasıdır (ki bunlar dinin temellerini oluşturmaktadır). Üçüncü dizede ise edebi ifadesiyle bağımsızlık değerinin vurgulandığı görülmektedir. Kemal'e göre (2015, s. 45) bu kıtada ana düşünce olarak; inanç ve din hürriyetimizi ancak vatanımızın istiklali sayesinde kullanabileceğimiz ifade edilmektedir. Bu da bu kıtada inanç ve bağımsızlık değerlerinin yer aldığını açığa çıkarmaktadır.

İstiklâl Marşı'mızın dokuzuncu kıtasının ana temasını inanç değerinin oluşturduğu söylenebilir. "O zaman vecd ile bin secde eder-varsa-taşım," dizesinde vecd sözcüğünün başlı başına inanç değerini anlattığı görülebilir. Özköse'ye göre (2007) üzüntü ve sevinç türünden kalpte bulunan her duygu, kalbin işitmesi ve görmesi birer vecddir. Hakiki vecd, ileri derecedeki Allah sevgisi, irade sağlamlığı ve Allah aşkından meydana gelmektedir. Mehmet Akf Ersoy, İstiklâl Marşı'mızın dokuzuncu kıtasında Türk milletinin özgür ve bağımsızlık bir vatanında yaşama durumu oluşursa ve bir mezar taşı da varsa ruhunun Allah aşkıyla coşup, şükür secdesine varacağını belirtmektedir. Bu bağlamda dokuzuncu kıtanın ilk dizesinin başta inanç olmak üzere vatanseverlik, özgürlük ve bağımsızlık değerlerini içermekte olduğu söylenebilir. Aynı dize ve devamındaki "Her cerihamdan, ilahi, boşanıp kanlı yaşım," ve "Fışkırır ruh-ı mücerred gibi yerden na'sım;" dizelerinin şehitlik değeri ile ilgili olduğu görülmektedir. Nitekim Çetin'e göre (2014, s. 84) burada vatanın bağımsızlığı karşısında şükür duygusunun, zafer ve bağımsızlık sevincinin mutlak anlamda ifade edilmesi imgesi bulunmaktadır.

İstiklâl Marşı'mızın son kıtasının ana temasını bayrak sevgisi değerinin oluşturduğu görülmektedir. Mehmet Akif Ersoy, son kıtanın ilk dört dizesinde Türk bayrağına seslenmekte ve şanlı hilal, hepsi helal, yok izmihlal ve hürriyet ifadeleriyle Türk bayrağının şanlı, ulu, yüce ve ona dökülen kanların hepsinin helal olduğunu, onun çökmeyeceğini, yok olmayacağını ve sonsuza kadar özgür olacağını belirtmektedir. Dolayısıyla ilk dört dizede öncelikle bayrak sevgisi

ve bunun ardından özgürlük ve bağımsızlık değerlerinin işlendiği söylenebilir. Bununla birlikte “Ebediyen sana yok, ırkıma yok izmihlal:” dizesinde ırkıma sözcüğü ile milliyetçilik değerine yer verildiği görülmektedir. İstiklâl Marşı’mızın “Hakkıdır, Hakk’a tapan, milletimin istiklal!” dizesi ile bitmekte ve bu dizede inanç, özgürlük ve bağımsızlık değerlerinin vurgulandığı anlaşılmaktadır. Zavotçu’ya göre (2017, s. 2433) İstiklâl Marşı’nın bu son mısraları özgürlüğün sonsuza dek Türk milletinin hakkı olduğunu, özgürlüğün simgesi olan ve rengini şehitlerin kanından alan bayrağa özgürce dalgalanmanın yakıştığını beyan etmektedir. Ayrıca, İstiklâl Marşı’nın esası diyebileceğimiz değerlerin önemli kısmını bir arada sunan bir şiir parçasıdır. Bu dörtlükte millet, istiklâl/hürriyet, bayrak, Hak ve din sevgisinin üst perdeden, cesur ve korkusuzca söylenişine tanık olduğumuz belirtilmektedir. Bu açıklamalar çerçevesinde ele alındığında son kıtada belirlenen özgürlük, bağımsızlık, milliyetçilik ve bayrak sevgisi değerlerinin İstiklâl Marşı’nın esasını oluşturan değerler olduğu anlaşılmaktadır.

Elde edilen bu sonuçlar İstiklâl Marşı’nın hem sosyal bilgiler hem de değer eğitimi yapılan diğer derslerde kullanılabileceğini gösterebilir. Nitekim Kandırmir ve Torun (2019) İstiklâl Marşı’nda; sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerden duyarlılık, bağımsızlık, özgürlük, dayanışma, sorumluluk, saygı, vatanseverlik, sevgi ve adalet değerlerinin yer aldığını ve bundan dolayı da İstiklâl Marşı’nın sosyal bilgiler dersinde değer eğitimi için kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Son söz olarak; değerler ile ilgili gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde farklı araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmaların bir kısmı değerlerin kazandırılmasına yöneliktir. Türkiye değerlerin kazandırılması açısından zengin bir mirasa sahiptir. Bu miraslardan bir tanesi de şüphesiz İstiklâl Marşı’dır. Araştırmada İstiklâl Marşı’nda 10 değer olduğu tespit edilmiştir. Belirlenen değerler Türk milletini millet yapan değerlerdir. Bu değerlerin kazandırılmasında İstiklâl Marşı’nın kullanılması değerlerin içselleştirilmesine katkı sağlayabilir. Bundan dolayı İstiklâl Marşı’nın sadece ezberlenerek okutulması ile yetinilmemesi, onun anlamı ve içerisinde bulunan değerleri açığa çıkarılarak anlaşılmasının sağlanması önerilebilir. Bu kapsamda İstiklâl Marşı değer eğitiminin yapıldığı başta sosyal bilgiler ve hayat bilgisi dersleri olmak üzere diğer tüm derslerde de kullanılması tavsiye edilebilir. Bunun yanında Akif’in “Allah, bu millete bir daha İstiklâl Marşı yazdırmasın!” ifadesinin kavratılması ve bunun gereğini yapabilecek bir neslin yetiştirilmesi açısından İstiklâl Marşı’nın değer eğitiminde kullanılmasının son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Acar, K. (2018). İstiklâl Marşı'nın söz varlığı üzerinde analitik bir inceleme dene-mesi. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Der-gisi*,6(13), 370-381.
- Arslan, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin İstiklâl Marşı'ndaki anahtar kelimeleri bilme durumları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 735-746.
- Atasoy, F. O. (2010). İstiklâl Marşı'nın noktalaması. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 763-789.
- Atatürk, M. K. (2015). *Nutuk*. İstanbul: Kaynak.
- Aydoğan, E. (2008). Mehmet Akif Ersoy ve İstiklâl Marşı ruhunun diriltilmesi. İçinde Boz, D. (Ed.), *Bir Şimdiki zaman Şairi Mehmet Akif Ersoy* (ss. 83-92), Ankara: Öncü.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualita-tive Research Journal*, 9 (2), 27-40. Doi 10.3316/QRJ0902027.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Canım, R. ve Çalık, E. (2007). *Mehmet Akif Ersoy ve İstiklâl Marşı*. İstanbul: Nüve Kültür Merkezi.
- Çepni, O., Kılcan, B. ve Palaz, T. (2019). Sözlü ve yazılı kültür aktarımında sosyal bilgiler dersinin rolüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eği-tim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 629-644.
- Çetin, N. (2012). *Emperyalizme direnen Türk: Mehmet Akif Ersoy*. Ankara: Akçağ.
- Çetin, N. (2014). İstiklâl Marşı'mızı anlamak. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tar-ih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 21(2), 25-92.
- Duran, H. ve Torun, F. (2011). Öğretmen adaylarının İstiklâl Marşı'nda kullanılan kavramları anlama düzeyleri. *Sosyoloji Konferansları*, 43, 113-138.
- Durmuş, S. (2013). *İstiklâl Marşı ve Akif'i yeniden anlamak*. İstanbul: Alioğlu.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı.
- Gündüzalp, S. (2008). *Mehmet Akif Ersoy hayatı ve eserlerinden seçmeler*. İstan-bul: Zafer.

- İşcan, A. ve Şimşek, Y. (2012). Üniversite öğrencilerinin İstiklâl Marşı algısı. *The Journal of International Social Research*, 5(20), 348-360.
- Kandemir, K. ve Torun, E. (2019). İstiklâl Marşı'nın sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler açısından incelenmesi. 8. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özet Kitabı*, Ankara Üniversitesi.
- Kaymaz, R. (2009). *Mehmet Akif Ersoy ve İstiklâl Marşı*. Ankara: Akçağ.
- Kemal, A. (2015). *Mehmet Akif'ten seçmeler*. İstanbul: Parlıt.
- Kılıç, A. F. (2008). *Milli yürek Mehmet Akif Ersoy'un din ve toplum anlayışı*. İstanbul: Değişim.
- Kirschenbaum, H. (1977). *Advanced values clarification*. La Jolla: California: University Press.
- Kocakaplan, İ. (2015). *İstiklâl Marşı'mız ve Mehmet Akif Ersoy*. İstanbul: Türk Edebiyat Vakfı.
- Kuş, E. (2003). *Nitel ve nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M.B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler*, 11(1), 323-343.
- Özgen, M. (2013). Mehmet Akif Ersoy'un Türk eğitimine katkıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(27), 1-22.
- Özköse, K. (2007). Tasavvufi tecrübede salikin kendinden geçme durumu: Vecd. *İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, 8(18), 65-85.
- Sağır, T. (2010). İstiklâl Marşı besteleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 214-226.
- Sakallı, F. (2018). Mehmet Akif Ersoy'un Cenk Şarkısı ve Ordunun Duası şiirlerinde İstiklâl Marşı'nın ipuçları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(18), 267-278.
- Tay, B., Nalçacı, A. ve Eskikanbur, S. (2019). İstiklâl Marşı'mızda değerler. 8. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özet Kitabı*, Ankara Üniversitesi.
- Tepebaşılı, F. (2005). Kullanımlık metin türü olarak ulusal marş kavramı ve işlevleri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 17, 383-393.
- Uçman, A. (2014). "Kahraman ırkıma bir gül... ne bu şiddet, bu celal? İçinde Andı, M. F. ve Akay, H. (Ed.), *İstikbal Marşı 41 dize 41 yorum* (ss.167-179) İstanbul:

bul: Hat.

- Vakkasoğlu, V. (1997). *Mehmet Akif hayatı-sanatı-eserleri*. İstanbul: Boğaziçi.
- Yaşar, Y. (2018). *Türkiye'de Milli Marşın kabulünde güfte ve beste tartışmaları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23, 7-17.
- Yıldırım, T. (2007). *Milli Mücadele'de Mehmet Akif*. İstanbul: Selis.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, M., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 75-88.
- Zavotçu, G. (2017). İstiklâl Marşı'nın temel kavramları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(4), 2414-2435.

Extended Abstract

Values in Turkish National Anthem

Bayram TAY, Corresponding Author, Professor.

Kırşehir Ahi Evran University, Faculty of Education, Kırşehir/Turkey.

bayramtay@ahievran.edu.tr

<http://orcid.org/0000-0003-2466-1527>

Ahmet NALÇACI, Professor.

Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Faculty of Education, Kahramanmaraş/Turkey.

ahmetnalcaci@ksu.edu.tr

<http://orcid.org/0000-0002-7821-7504>

Article Type: Research Article

<https://doi.org/10.34234/ded.753516>

Received Date: 16.06.2020

Accepted Date: 24.08.2020

Published Date: 25.12.2020

Introduction

War of Independence is the most concrete and absolute indicator of what a nation can achieve when it acts collectively. Writing the Turkish National Anthem is an important part of this process. The Turkish National Anthem was penned by Mehmet Akif Ersoy and then became the national anthem on 12th March, 1921.

It is a well known fact that every nation has its own particular values. In this context, the Turkish National Anthem can be regarded as one of the national values of the Turkish Nation. In fact, it is such an essential national characteristic of ours that it doesn't only give the other nations the opportunity to learn about us but it also lets us compare ourselves to the other nations and persuade

them in many aspects. According to Raths, in order for something to be called a value, it must comply with 7 criterions, which are: (1) chosen out of other alternatives, (2) carefully reviewed in terms of its consequences, (3) chosen freely, (4) valuable and treated with honour, (5) approved by the society, (6) treated accordingly, (7) consistently and repeatedly treated in accordance with its value (Kirschenbaum, 1977, 139). It can be said that the Turkish National Anthem complies with these criteria as it is chosen and adopted out of alternatives (725), embraced and treated with honour by the Turkish Nation, respected with a moment of silence that is observed by people putting everything they have in their hands down and stand in respect whenever it is recited, and this specific behaviour which is can be regarded as an indicator of the National Anthem of being a national value.

The Turkish National Anthem is a unique and special poem reflecting the peculiar properties of both the Turkish Nation and that period. It is commonly accepted that it is necessary to understand and internalize the concepts, values, dreams, past experiences and the messages which are embedded in the Turkish National Anthem. Achievements and past experiences of our ancestors during their struggle for salvation has always been alive in the memory of the nation. The Turkish Republic will be sustained and eternized on the grounds of these facts. The concepts and values addressed in each quatrain of the Turkish National Anthem clearly brings the spiritual legacy from past to present. Efforts should be put to better understand and interpret these concepts and values. Therefore, in every educational organization, the indispensable values of our nation should be brought to the attention in order to be internalized by the students, considering the readiness of the students to acquire them. The first step to achieve this is determining and knowing the values addressed in the national Anthem. From this perspective, this study intends to bring the values in the Turkish National Anthem into light.

Method

This study uses qualitative research model. This study, which aims to determine the values in the Turkish National Anthem, apply the current understanding of our day to the values in the period of Turkish War of Independence. In this context, the Turkish National Anthem is regarded as a document and studied accordingly with the document analysis technique. The study is conducted accordingly with the steps of the document analysis. MAXQDA 12 software is used to analyze the data of the study.

Findings, Discussion and Results

There are 10 values in our national anthem. Values of love of flag, independence and belief are found to be the most frequent values in the Turkish National Anthem. Courage, responsibility, patriotism, martyrization, freedom, nationalism and sensitivity are the other values embedded in it. The values in the Turkish National anthem reflected the collective spirit of Turkish people as a nation. According to Çetin (2012, 9), only those who can unite under the goal of living for abstract values can create a real nation. Love of flag, independence, belief, courage, responsibility, patriotism, martyrization, freedom, nationalism and sensitivity in the Turkish National Anthem are literally abstract values and in each quatrain or line of the anthem indicate the fact that Turkish Nation strives to sustain these values. In this context, it can be said that the values in the Turkish National anthem reflect that fact that Turkish people is a nation. As, these values depict the characteristic features of the Turkish Nation.

It is all natural to expect that the Turkish National Anthem which calls out to the Turkish Nation and its army would address the values of the Turkish Nation and its army. In his renowned book *Nutuk* (2015, 530), Atatürk mentioned that “We, the Turks, are a nation that has been the pure example of freedom and independence throughout the history”. He also pointed to freedom and independence as being the most important characteristic feature of the Turkish Nation. It is seen that freedom and independence are the values constituting this character among the values addressed in the Turkish National Anthem. Furthermore, it can be said that the values of love of flag, independence, belief, courage, patriotism, martyrization and freedom contained in the Turkish National Anthem and identified by this study are the values that reflect the characteristics and the spirit of the Turkish nation.

While there are 5 values addressed in each of the 2nd, 5th, 9th and 10th quatrains of our national anthem, there are 4 values in the 1st and 6th; 3 values in the 3rd and 7th and 2 values in 4th and 8th quatrains. 6th and 10th quatrains are the ones where we identified the highest number of values, totally 10 while 4th and 8th quatrains are found to contain the lowest number of values, a total of only 3 values. To sum up, it is seen that in each quatrain of the Turkish National Anthem, values are addressed, and almost in each line a value is either addressed or depicted. In each quatrain at least two values are touched on, totally there is 66 places in which values are mentioned in the entire anthem. In addition to this,

in the first line of the 9th quatrain “Then my tombstone - if there is one - will a thousand times touch its forehead on earth (like in salah) in ecstasy” there are 4 values. It is also seen that there are 3 values in each of the following quatrains: 2nd and 10th quatrains “For freedom is the absolute right of my God-worshipping nation!” (independence, belief, freedom); 3rd quatrain “What madman shall put me in chains! I defy the very idea!” (independence, courage, freedom); 7th quatrain “What man would not die for this heavenly piece of land?” (courage, martyrization, patriotism); 10th quatrain “For freedom is the absolute right of my ever-free flag;” (independence, courage, freedom).

In the first quatrain of the Turkish National Anthem, Mehmet Akif Ersoy uses the values of courage, love of flag, independence and patriotism to depict the Turkish Nation’s love of flag, passion for independency and its patriotism. In the second quatrain, independence, freedom, belief, nationalism and love of flag are addressed while in the third quatrain courage, freedom and independence are mentioned. Courage and belief are the values addressed in the fourth quatrain. In the fifth quatrain, courage, responsibility, belief, martyrization and patriotism are pronounced. When it comes to sixth and seventh quatrains, it is seen that the concept of motherland comes to the forefront. Particularly, the sixth quatrain focuses on values of martyrization and sensitivity while the seventh quatrain addresses patriotism, martyrization and courage. In the eighth quatrain of the Turkish National Anthem, it is understood that Mehmet Akif Ersoy uses the values of belief and independence and calls out to Allah. The main theme of the ninth quatrain is independence. This quatrain contains belief, patriotism, martyrization, freedom and independence values. The theme of the last quatrain is the love of flag value. In this quatrain, belief, freedom, independence, nationalism and love of flag are addressed.

These findings suggest that the Turkish National Anthem can be used both in social studies lesson and other lessons which aim to teach values. Finally, there are studies on values which are conducted at either national or international levels. This study aims to shed light on the values contained in the National Anthem. Since Turkey has a great legacy in terms of the internalization of values, no doubt, the Turkish National Anthem is a part of this legacy. In this study, there are 10 values identified in the Turkish National Anthem. The values identified are the values that define the Turkish people a nation. Using the Turkish National Anthem may help the individuals internalize these values. Reciting the national anthem is not enough alone, therefore it is recommended to understand

its meaning and bring the values into view. In this context, the Turkish National Anthem is recommended to be used primarily in social studies and life science lessons which aim to teach values, as well as in other lessons. Using the Turkish National Anthem to teach the values is critically important in order to bring up generations that can understand the famous quote of Mehmet Akif Ersoy “May God prevent this nation to write its national anthem again!”.

Okul Öncesi Öğretmenleri Bakış Açısıyla Millî Değerlerimiz: Türk Büyükleriyle Ahlâk Eğitimi

Pre-School Teachers Views on the National Values: Moral Education Through Influential Turkish Figures

Abdulhamit KARADEMİR, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi.

Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muş/Türkiye.

a.karademir@alparslan.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-3062-8547>

İlknur ÇELİK, Öğretmen.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara/Türkiye.

ilknur.6549@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7481-511X>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 03.07.2020

Kabul Tarihi / Accepted Date: 07.10.2020

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2020

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: Karademir, A. & Çelik, İ. (2020). Okul öncesi öğretmenleri bakış açısıyla millî değerlerimiz: Türk büyükleriyle ahlak eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (40), s.277-306.

<https://doi.org/10.34234/ded.762815>

Öz: Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin geçmişte yaşamış Türk büyükleriyle ilişkilendirilmiş ahlak eğitimiyle ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın katılımcılarını Muş il merkezinde Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anasınıfları ve anaokullarında görev yapan 23 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sonuçlar; öğretmenlerin devlet büyüklerini, tasavvuf büyüklerini, halk kahramanlarını, şair-yazarlar ile bilim alanında öncü birçok ismi Türk büyüğü olarak nitelediğini göstermektedir. Öğretmenlerin bu kişilerle ilişkili ahlak eğitimi denildiğinde; erdemlilik, iman sahibi olma, azim ve başarı, basiretli olma, örnek olma gibi kavramları kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin birçoğu ahlak eğitimine yönelik özel bir eğitim programı uygulamamaktadır. Ancak büyük çoğunluğunun sınıflarında ahlak eğitimi ile ilgili etkinlikler gerçekleştirmeye çalıştığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin ahlaki kavram öğretiminde çoğunlukla drama tekniğini kullanmayı tercih ettiği görülürken, eğitsel oyunların ve görsel-ışitsel anlamda desteklenmiş hikâyelerin de kavramlara uygun olarak kullanılmaya çalışıldığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin ahlak eğitimi için, gelişim özelliklerine uygun ve zenginleştirilmiş içeriklerle çocukların olumlu etkileşim kurulabilecekleri etkinliklere yöneldikleri görülmüştür. Katılımcılar, Türk büyüklerinin kişilik özelliklerinin ve ahlaki yapılarının çocuklar tarafından model alınması gerektiğine inanmaktadırlar. Bundan dolayı okul öncesi dönemde Türk büyüklerini içeren ahlak eğitimine sıcak bakmaktadırlar. Tarihimize yönelik materyal yönünden zengin eğitim ortamlarının tasarlanmasının süreçte yararlı olabileceğini belirten öğretmenler, sınıflarda kalıcı Türk Büyükleri merkezinin kurulabileceğini belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi dönem, Ahlak eğitimi; Türk büyükleri, Okul öncesi öğretmenleri.

&

Abstract: The aim of this study was to determine preschool teachers' views of moral education through influential Turkish historical figures. The sample consisted of 23 preschool teachers from nursery classrooms and kindergartens affiliated with the Directorate of National Education of Muş/Turkey. Data were collected using a semi-structured interview form developed by researchers. It was found that political leaders, Islamic philosophical figures, folk heroes, poets-writers, and scientists are perceived as influential Turkish figures by the participants. When participants' views about giving moral education through these figures, is asked, participants shared concepts such as; virtue, having faith,

perseverance, and success, being forethoughtful, and setting an example. Most participants do not implement a program tailored for moral education, but most of them try to perform activities that involve moral education in their lectures. They use the drama as well as educational play and audio-visual story-reading methods to teach moral concepts. They use moral education activities with enriched content that conforms to students' developmental characteristics and allows them to interact. Participants believe that children should look up to influential Turkish figures for their personality traits and moral principles. Therefore, participants support preschool moral education through influential Turkish figures. Participants think that it would be useful to design educational environments with rich material for historical figures and establish permanent centers for influential Turkish figures could be established in classrooms.

Keywords: Preschool period, Moral education, Influential Turkish figures, Preschool teachers.

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

Giriş

Değer, bir toplumda arzulanan, kıymetli görülen ve olması istenen kurallar ve ilkeler olarak tanımlanabilir (Cooper, 2014; Sagiv, 2002). Değer kavramı ile ilişkili olan “Ahlak” kavramı ise insanların toplum içinde uymak zorunda oldukları kurallar olarak adlandırılabilir (Akalin, 2009). Değerler ve ahlaki prensipler toplumdaki farklılıkların gösterebilmektedir. Bunu anlamak için toplumların tarih içindeki yaşam şekline bakmak gerekir. Yerli yabancı birçok düşünür ve yazar eserlerinde; Türk toplumunun iyi niyet, ahde vefa, çalışkanlık, yardımseverlik, cömertlik, birliktelik, hoşgörü, terbiye ve dini kurallara bağlılık noktasında sahip olduğu ahlaki özelliklerden bahseder (akt: Sarı, 2018). Doğruluk, cömertlik, dostluk, sadakat, saygı, sevgi, kanaat, sır saklamak, yalan söylememek ve hırsızlık yapmamak bu toplum bireylerinin genel ahlaki özellikleri arasındadır. Gelenek ve göreneklerine bağlı olduğu bilinen Türk toplumunun, kültürel ve ahlaki değerlerin aktarımına da önem verdiği söylenebilir (Arslanoğlu, 2016). Ahlaki değerlerin kazandırılması ve yeni nesillere aktarılması, toplumun gelişimi ve bireyler için önemli bir yere sahiptir (Aydın, 2003). Bireylerin toplumu oluşturduğu düşünüldüğünde, bireylerin yaşadığı hayat düzenine uyum sağlayarak mutlu olmayı öğrenmeleri toplumsal uyum ve tutarlılık için gereklidir. Toplumsal birliktelik; gelenek-görenekler, sosyal kurallar, kültürel değerler, ahlak ve inanç yardımıyla gerçekleşmektedir (Yavuz, 2012). Değerler ve ahlak,

her insanın yaşadığı çevre ve deneyimleriyle yakından ilgilidir. Anne- baba ve eğitimciler çocuklarına değer eğitimi ismi altında olmasa da temel değerlere ve temel ahlaki prensiplere yönelik eğitim vermektedirler (Balat ve Dağal, 2006).

Ahlak ve değer anlayışı doğuştan gelen ve bireylere aktarılan bir olgu değildir. Yaşantı ile biçimlenen, eğitim yaşantısıyla sürekli gelişen dinamik bir sürecin ürünüdür (Aydın, 2003). Değerler eğitimi ile varılmak istenen hedef; karakterli, ahlâklı, kişilik sahibi dürüst bireyler yetiştirmektir. Akbaş (2008, s.11-23)'a göre, değer eğitiminde 7 tür yaklaşımdan söz edilebilir. Bunlar; değer gerçekleştirme, değer açıklama, değer analizi, ahlaki muhakeme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi, ahlaki eğitim şeklinde sıralanabilir. Ahlak eğitimi yaklaşımında da, ahlaki gelenek, adalet, iyi ve doğrunun anlaşılması, sevilmesi, yüksek seviyeli muhakeme, şefkat ve fedakârlık, diğerlerini düşünmek, özverili olmak, kendini kontrol, alçak gönüllülük ve ahlaki alışkanlık kazanma gibi değer ve uygulamalar programın temeli kabul edilir. (Uygun, 2013).

Her eğitim kademesinde geliştirilmesi gerekli değerler olduğu gibi, erken dönemlerden itibaren tasarlanan etkili programlar ile çocukların zihinsel, duygusal ve ahlaki gelişimleri desteklenebilir. Çocuklar bu sayede eğitimsel hedefler çerçevesinde ahlaki değerleri kazanarak içselleştirebilir (Aydın, 2003). Çocuklar ahlaki değerlere ilişkin bilgileri yaşamları boyunca öğrenmektedirler ama ilk bilgiler erken dönemde kazanılmaya başlanır. Erken çocukluk, ahlaki değerlere ilişkin adımların atıldığı ilk dönemdir. Bu süreç yaşam boyu devam etmektedir. Ancak temel değerler bu dönemde oluşmaktadır (Balat, 2006, s. 7). Erken çocukluk dönemi (EÇD); doğumla başlayan, 6 yaşına kadar devam eden bir süreçtir. Gelişimin son derece hızlı olduğu okul öncesi olarak da adlandırılan bu dönem, aynı zamanda çocuk açısından zihinsel, duygusal ve ahlak gelişimi için kritiktir.

Okul öncesi eğitim (OÖE); “Çocuğun özelliklerine uygun olarak, tüm gelişim alanlarını toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duyguların gelişimini ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını pekiştiren: Onların millî, manevî, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılığını geliştiren kendini ifade etmesine, öz denetimlerini sağlayabilmesine ve bağımsızlığını kazanmasına olanak sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir” (<http://oogm.meb.gov.tr/program>) biçiminde tanımlanmıştır. Bu dönemde verilmesi gereken kültürel ve ahlaki değerler barındıran; geçmişî örnek gösteren; içine tarihi olay ve şahsiyetleri de alan bir eğitim anlayışı OÖE'nin amaçları ile örtüşmektedir. Okul öncesinde kazandırılması hedeflenen değerlere bakıldığında ise sorumluluk, saygı, sevgi, yardımlaşma, işbirliği, iyilik, hoşgö-

rü, barış ve özgüven kavramları görülür (Uygun, 2013).

OÖE programında bahsedilen amaç ve değerleri çocuğa kazandırmak için, Türk toplumunu yansıtan, tarihe ve topluma öncü olmuş kahramanlar, ahlaki ve erdemli yaşayışı ile uygun kaynağı oluşturacağı öngörülebilir (Daysal-Ersoy, 2011). Egan (1988)'a göre 7 yaşına kadar çocuklar basit düzeyde tarihi kahramanları ve olayları düşünerek özdeşim sağlayabilir. Bu dönemde çocuk özdeşim kurmak için doğru modellere ihtiyaç duyar. Her model istenilen düzeyde ahlaki ve kültürel gelişime katkı sunmayabilir hatta bu durum ahlaki gelişime olumsuz etki edebilir (Karataş, 2014; Bushman ve Huesmann, 2006). İyi ve kötünün ayırt edilmesinde kahramanların rolleri ve bu kahramanların yaşantıları, ne için mücadele ettikleri, neye önem verdikleri vb. olgular değer öğretiminde kahramanların kullanılmasını elverişli yapmıştır. Bu kahramanlar aynı zamanda hareketleri ile yaşadıkları toplumun ahlaki standart ve değerlerini ortaya koyan kişilerdir (Yazıcı ve Aslan, 2011). Kültüre uygun örnek şahsiyetlerin çocukların ahlak gelişimine katkı sunup özgeci bireyler yetişmesine zemin hazırlayacağı öngörülebilir. Türk büyükleri hem çocukların kahramana duyduğu ihtiyacı karşılama hem kültürel alt yapılarını oluşturabilme hem de ahlaki değerleri yaşamış örnekler ile çocukların hayatına geçirebilmeleri adına kolaylık sağlayacağı düşünülmüştür (Daysal-Ersoy, 2011; Ceran, 2015).

Bu araştırmada konu edilen Türk büyükleri, millî kültürün izlerini taşımaları ile çocukların kültüre ait imgeleri yaşatmalarına ve kültürel değerlere sahip çıkma bilincini oluşturmalarına yardımcı olacaktır. Ulu önder Mustafa Kemal Atatürk'ün dediği gibi "Millî benliğini ve millî değerlerini kaybeden toplumların, ahlaki anlamda yozlaştığını, diğer milletler arasında değerini yitirdiğini, ahlaklı bir nesil için millî ahlak ve karakterin kuvvetlendirilmesi gerekir". Dolayısıyla kendi özümüze ve ahlak değerlerimize duyulan tereddütlere karşın öz değerlerimize yeniden bilinçli bir şekilde dönülmesi gerektiğini düşünülmektedir. Ahlaki değerlerimize, kültürel mirasımıza sahip çıkılması ve kalıcılığın sağlanması için ahlak eğitime erken çocukluk dönemi ile başlanıp, öncü şahsiyetlerimizin yeni nesle örnek gösterilerek, çocukların kültüre uygun ahlaki değerleri geliştirmelerine temel oluşturulabilir (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008; Uysal, 2008). OÖE amaçlarına ve kazandırılması hedeflenen değerlere uygunluk gösteren Türk büyükleri; tarihe, ahlaki değerlere, millî bilinç ve kültüre kaynaklık etmesi bakımından önemlidir. Bu öneme karşın okul öncesi eğitimde, Türk büyüklerinin yer alacağı ahlak eğitime ilişkin çok sınırlı araştırma olduğu görülmektedir (Daysal-Ersoy, 2011; Ceran, 2015) Bu araştırmada alınan öğretmen görüşleri benzer araştırmalara kaynaklık etmesi; 2013 yılında güncellen okul öncesi müf-

redatında eksikliği hissedilen ve kültürümüze özgü kahraman boşluğuna dikkat çekmesi durumu ile önem arz eder. Bununla birlikte ele alınan konu ve örneklerin çocuğun sonraki eğitim hayatına kaynaklık etmesi, bu dönemde atılacak ahlaki, tarihi ve kültürel temellerin gelecek eğitim hayatını da kolaylaştıracağı öngörülebilir. Daha birçok özelliği ile ön planda olan ecdadımıza yakışır bir neslin gelmesi ve bu anlamda ahlaki ve kültürel değerlerimizin kaybolmaması adına yeni kuşaklara bu özgün faziletlerin aktarılması elzemdir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Genel olarak fenomenoloji, bireylerin kendi bakış açılarını, algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2012). İnsanların yaşama ilişkin tüm algısı, olguların duyuşsal olarak deneyimlenmesi ve bu deneyimlerin kişisel olarak yorumlanmasından kaynaklanmaktadır. Çevreyi anlamlandırmak için deneyimlediğimiz olguları nasıl bir araya getirdiğimiz fenomenolojik araştırmalarının odağını oluşturmaktadır (Patton, 2014).

Katılımcılar

Kartopu örnekleme yönteminin tercih edildiği araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayandırılmıştır. Bu bağlamda Muş İl'inin çeşitli ilçelerinde yer alan anaokullarında (n=21) ve ilkokullar bünyesindeki anasınıflarında (n=2) görevli okul öncesi öğretmenleri (n=23) araştırmaya katılım sağlamıştır. Öğretmenlerin 22'si kadın, 1'i erkektir. Yaş ortalaması (M=34) olarak hesaplanan öğretmenlerin tamamı okul öncesi eğitimi lisans mezunudur. 7 öğretmenin görevinde 10-18 yıl çalıştığı, 12 öğretmenin 5-9 yıl çalıştığı bilgisi edinilmiştir. 1-4 yıl görev yapmış 4 öğretmen ise henüz yeni atanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, geçmişte yaşamış Türk Büyükleriyle ilişkilendirilmiş değerler eğitiminin okul öncesi eğitim-öğretim sürecine yansımalarını farklı bakış açılarına dayalı olarak ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için, okul öncesi öğretmenlerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formlarının

oluşturulması düşünülmüştür. Görüşme formlarının geliştirilmesi sürecinde ilk olarak kapsam ve içerik belirlenerek araştırmacılar tarafından madde havuzu oluşturulmaya çalışılmıştır. Sonrasında birisi okul öncesi diğeri sınıf eğitimi alanında uzman iki kişiden uzman görüşü alınarak, sorular incelenmiş ve görüşme formlarına son biçimleri verilmiştir. İki aşamadan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formlarında, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 4 soru, Türk Büyüklerinin ahlak eğitimi üzerine etkilerini belirlenmeye çalışıldığı 7 soru bulunmaktadır. Öğretmenlerle belirlenen yer ve zamanda yüz yüze görüşmeler yapılarak 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde veriler toplanmıştır.

Veri Analizi Süreci

Verilerin analizinde ilgili alanyazına ve katılımcıların görüşlerine dayalı olarak tümevarımsal biçimde yapılan içerik analiziyle kodlardan kategoriler, alt temalar ve temalar oluşturularak bulgular tanımlanmış ve bu bulgular içerik analizine göre yorumlanarak ifade edilmeye çalışılmıştır (Krippendorff, 2013). Veriler nitel araştırmalarda kullanılan çift döngüsel kodlama tekniğiyle analiz edilmiştir (Miles, Huberman & Saldana, 2014). İlk döngüsel düzeyde araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak verilerin bir kısmını kodlamış ardından bu kodlar karşılaştırılmıştır. Birbirinden bağımsız biçimde oluşan tema ve kategorilerin doğrulanması ve öznel yargılardan uzaklaştırılması için araştırmacılarla birlikte kodlar üzerine tartışarak yeni tema ve kategoriler oluşturulmuştur. İkinci döngüsel düzeyde aynı araştırmacılar verilerden kalan kısımları sabit karşılaştırma tekniği ile kodlamaya devam etmiştir (Corbin & Strauss, 2008). Görüşmelerde bazen bir kodun birden fazla tema altında yer aldığı görülmüştür. Ardından QSR-NVivo 8 programı aracılığıyla yapılan kodlamalar ve bulgular yorumlanarak ifade edilmeye çalışılmıştır. Güvenirliğinin tekrar sağlanması amacıyla ise tüm veri kodlamaları yapıldıktan sonra, alan hakkında deneyimli farklı bir uzman tarafından kod ve temalar gözden geçirilerek fikir birliği sağlanan verilerin son biçimleri tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmada, her bir araştırma sorusu altında yer alan temalar, alt temalar, kategoriler, kodlar ve örnek görüşler tablolar halinde sunulurken, görüşme detaylarına yorumlar kısmında yer verilmiştir. Bu sayede ham verilerden yararlanılarak tabloların yorumlanmasında okuyuculara kolaylık sağlanması amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ahlak eğitiminde kullandıkları kavramlara

yönelik görüşlerinden elde edilen veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Ahlak Eğitiminde Yer Verilen Kavramlar			
Tema	Alt Tema	Kod	Örnek Görüşler
Ahlak Eğitimi	Erdem	Hoşgörü(N=9)	Sevgi, hoşgörü, yardımlaşma kavramlarına uygun etkinlikler hazırlanmalı. (Ö20)
		Sevgi(N=9)	Paylaşmak, yardımseverlik, hoşgörü kavramlarına yer verilmeli. (Ö19)
		Paylaşmak(N=4)	Sevgi, saygı, edep ve paylaşmak, kavramları. (Ö9)
		Merhamet(N=3)	Merhamet, sevgi, hoşgörü, yardımseverlik. (Ö11)
		Doğruluk ve dürüstlük(N=6)	İyilik yapmak, kibar olmak, doğru sözlü olmak, çalışkan olmak. (Ö15)
		Adalet(N=2)	Doğruluk, dürüstlük, adalet ve iyi bir birey olma kavramları. (Ö16)
		Toplum bilinci(N=1)	
		Empati(N=1)	Saygı, edep, görgü kuralları, empati, toplum bilinci. (Ö2)
		Çalışkanlık(N=1)	... çalışkan olmak. (Ö15)
		Ahlak Eğitimi	Ahlaki davranış
Nezaket sözcükleri(N=5)	Okul öncesinde ahlak eğitimine çok önem veriyorum. Özellikle nezaket kurallarını, nezaketli konuşmalarını önemsiyorum. Çocukların büyüklerine karşı saygılı olmaları konularını işliyorum. (Ö8)		
Yalan söylememek(N=2)	Yalan söylememek, hırsızlık yapmamak, saygı, hoşgörü, sevgi kavramları aklıma gelen kavramlar. (Ö5)		
Hırsızlık yapmamak(N=2)			
Kibarlık(N=2)			
Edep(N=2)	... edep ...Ö2)		
İş birliği(N=1)	İşbirliği, saygı ve sevgi kavramları(Ö10)		
Güzel davranışlar(N=2)	Davranış, kurallar, saygı, anlayış, kötü söz olmaması, zarar vermeme, iyi ve kötü davranışın ayrımı, empati kurma kavramları. (Ö24)		
Benmerkezci düşünmeme(N=1)	Yardımlaşma, sevgi dolu tavırlar, nazik tavırlar, şefkat, merhamet, özür dilemek aklıma gelen kavramlar bunlar. (Ö23)		
Üslup(N=1)	Saygı, terbiye, örf-adet, değerlerimiz, kültürel ve ailevi değerler, nezaket sözcükleri ve üslup gibi kavramalar. (Ö22)		
Ahlaki kurallar	Ahlaki kurallar	Nezaket kuralları(N=3)	Mahremiyet, din eğitimi ve sosyal gelişim sağlanmalı. (Ö13)
		Değerlerimiz(N=2)	Değerlerimiz ... (Ö3)
		Kurallar(N=2)	Saygı, terbiye, örf-adet, değerlerimiz, kültürel ve ailevi değerler, nezaket sözcükleri ve üslup gibi kavramalar. (Ö22)
		Mahremiyet(N=1)	
		Din(N=1)	Büyüğe ve insanlara saygı, toplumsallar kurallara uyma, arkadaş hakkına saygı, paylaşma, nezaket kuralları, izin isteme gibi kavramlar. (Ö21)
Diğer	Diğer	Terbiye(N=1)	Doğruluk, dürüstlük, farklılıklara ve diğerlerine saygı, ortamda bulunurken özgürlük kapsamının öğretilmesi. (Ö1)
		Örf-adet(N=1)	
		İyi ve kötü(N=3)	İyi ve doğruyu bilme, güzel davranışlarda bulunma. (Ö12)
		Sorumluluk(N=1)	... sorumluluk ... (Ö3)
		Özgürlük(N=1)	OÖD Ahlak eğitimi denilince aklıma ilk gelen vicdan muhasebesi yapabilen çocukların yetiştirilmesi geliyor. İyi ve kötüyü ayırabilmesi için çocuğa verilen eğitim geliyor. (Ö6)
		Vicdan(N=1)	

Tablo 1 incelendiğinde okul öncesi öğretmenleri ahlak eğitimi kavramları

olarak en çok “Erdemli olma, ahlaki davranış ve ahlaki kurallar” cevaplarını vermiş ayrıca öğretmenlerden iyi ve kötü kavramının ayırt edilmesi buna uygun davranışlara karar verirken özgür olunması ve yapılan davranışların sorumluluğunun alınması ile ilgili cevaplar alınmıştır. Türk Büyüklerinin ahlak eğitimi üzerindeki etkilerinin önemli bulunduğu bu araştırmada, öğretmenlerin Türk Büyükleri ve onların özelliklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen veriler Tablo 2’te sunulmuştur.

Tablo 2: Türk Büyükleri

Tema	Alt Tema	Kod	Örnek Görüşler	
Türk büyükleri	Devlet büyükleri	Atatürk*(N=12)	Atatürk, Mevlana, Yunus Emre, M.A. Ersoy, Cahit Arf,	
		Fatih Sultan Mehmet*(N=12)	Ali Kuşçu, Evliya Çelebi, F.S. Mehmet, K. Sultan Süleyman, Yıldırım Beyazid, İbni Sina, Harezmi, Ömer	
		Kanuni S.S (N=5)	Hayyam, Neşet Ertaş aklıma gelen Türk büyükleri. (Ö12)	
		Ertuğrul (N=2)	Farabi, Yunus Emre, Alparslan, Atatürk, K. Sultan Süleyman, F.S. Mehmet. (Ö13)	
			Alparslan*(N=2)	
			Yavuz S.S*(N=1)	Daha önce plan ve uygulamalarımda Alparslan, Atatürk, Fatih Sultan, Mevlana ve Mehmet Akif Ersoy’ a yer verdim. (Ö24)
			2.Abdülhamit(N=1)	
			Osman Gazi(N=1)	
			Mevlana*(N=20)	Mevlana, Yunus Emre, Seyit Onbaşı, Hezarfen, Nasrettin Hoca Hacı Bektaş Veli isimlerini hatırlıyorum. (Ö3)
			Yunus Emre*(N=11)	
Tasavvuf Büyükleri		Gazali (N=3)	Daha önce uygulamalarımda Mevlana, Atatürk ve Yunus Emre’yi işledim. (Ö11)	
		Hacı Bektaş Velî*(N=2)	Mevlana’ya yer verdim. Belirli gün ve haftalar planı olarak. (Ö14)	
		Ahmet Yesevi(N=1)	Planlarımda Mevlana, Fatih Sultan, Atatürk ve Hacı Bektaş Veli isimlerine yer verdim. (Ö3)	
		Nasrettin Hoca*(N=6)	M.Akif, Seyit Onbaşı, Nasrettin Hoca’ ya planlarımda yer verdim. (Ö21)	
		Seyit Onbaşı*(N=2)	Nasrettin Hoca, Keloğlan, Mevlana, Mehmet Akif Ersoy planımda yer verdiğim isimler. (Ö23)	
		Keloğlan*(N=1)	Uygulamada Mevlana, Atatürk ve Nasrettin Hoca işledim. (Ö18)	
Halk Kahramanları		M. Akif Ersoy*(N=9)	İmam Gazali, Mimar Sinan, M.A. Ersoy, Atatürk, F.S. Mehmet aklıma gelenler. (Ö10)	
		Evliya Çelebi (N=2)	Mevlana, Yunus Emre, Barış Manço, Evliya Çelebi, Farabi, Nasrettin Hoca aklıma gelen Türk büyüklerimiz. (Ö20)	
		Âşık Veysel*(N=1)		
		Ömer Hayyam (N=1)	Mevlana, Âşık Veysel ve Atatürk’e daha önceden uygulamalarımda yer verdim. (Ö1)	
		Neşet Ertaş*(N=1)		
		Barış Manço*(N=1)	Evet. Fatih Sultan Mehmet, Mustafa Kemal, Mevlana planlarımda işlediğim isimler. (Ö13)	
Şair ve Yazarlar				

	Mimar Sinan*(N=5)	Mimar Sinan ve Abdülhamit'i işledim. (Ö7)
	Farabi (N=5)	... Farabi aklıma gelen Türk büyükleri. (Ö6)
	İbni Sina*(N=4)	Atatürk, İbni Sina, Fatih, Mehmet Akif Ersoy, Mevlana, Ali Kuşçu, Yunus Emre ve Neşet Ertaş'ı işledim. (Ö12)
Bilim ve Teknik Öncüleri	Hezarfen*(N=3)	İbni Sina, Farabi, İmam Gazali, Yunus Emre, Mevlana, F.S. Mehmet, K. Sultan Süleyman, 2.Mahmut, Atatürk, Nasrettin Hoca, Hezarfen, Akşemsettin, Ali Kuşçu aklıma geliyor. (Ö18)
	Cahit Arf (N=1)	...Akşemsettin ... (Ö18)
	Akşemsettin (N=1)	... Harezmi ... (Ö12)
	Harezmi (N=1)	Piri Reis, M.Akif, Hezarfen ve Atatürk isimlerine yer verdim. (Ö22)
	Piri Reis (N=1)	

*Uygulamalarda yer verilen Türk Büyüklerine ait özellikler.

Tablo 2 incelendiğinde bilinen Türk büyükleri arasında: Devlet büyüklerinden en çok M.K. Atatürk, F. Sultan Mehmet, Kanuni Sultan Süleyman cevapları verilmiştir. Bu cevapları; Ertuğrul Gazi, Alparslan, Yavuz sultan Selim, 2. Abdülhamit, Osman Gazi, Yıldırım Beyazid cevapları takip etmiştir. Mutasavvıflardan en çok Mevlana ve Yunus Emre alınan cevaplar arasındayken bu cevapları; Hacı Bektaş Veli, İmamı Gazali, Ahmet Yesevi cevapları takip etmiştir. Şair ve yazarlarımızdan M. Akif Ersoy en çok alınan cevap iken bu cevabı; Evliya Çelebi, Âşık Veysel, Ömer Hayyam, Neşet Ertaş, Barış Manço cevapları takip etmiştir. Bilim ve teknik öncüleri: Mimar Sinan, Farabi, İbni sina, Ali kuşçu, Hezarfen Ahmet Çelebi en çok alınan cevaplardır. Bu cevapları Cahit Arif, Harezmi, Ak Şemsettin, Piri Reis cevapları izlemiştir. Halk kahramanlarından en çok Nasrettin Hoca cevabı alınmışken Seyit Onbaşı ve Keloğlan bu cevabı takip etmiştir. Etkinliklerde Türk büyüklerine yer verilme durumunda ise; Devlet büyüklerinden en fazla Atatürk(N=12) ve Fatih Sultan Mehmet'in(N=4) etkinliklerde yer aldığı görülmüştür. Bu cevapları; Alparslan(N=1) ve Yavuz S.S(N=1) cevapları takip etmiştir. Devlet büyükleri denince akla gelen isimler ile planlarda yer verilen Devlet büyükleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Akla en çok gelen isim Fatih sultan Mehmet iken planlarda en çok yer verilen isimin Atatürk olduğu görülmüştür. Bu durumun O.Ö.E programında Atatürk'ün bir kavram olarak açıkça yer almasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Aynı durumun diğer Türk büyükleri içinde olması O.Ö.E plan ve uygulamalarında işlenme sıklığını arttıracığı söylenebilir. Bunun dışında 13 devlet büyüğü akla gelen cevaplar arasındayken; uygulamalarda sadece bunların 4'üne yer verildiği görülmektedir. Mutasavvıflardan ise en fazla Mevlana(N=20) uygulamalarda yer almıştır. Yunus Emre(N=2) ve Hacı Bektaş Veli(N=1) uygulamalarda yer alan diğer mu-

tasavvıflardır. Mutasavvıflardan akla en çok gelen Mevlana iken yapılan uygulamalarda da aynı durum görülmüştür. Yunus Emre'nin akla gelme sıklığı ile uygulanma sıklığı arasında negatif bir ilişki vardır. Bu durumun Mevlana haftası olarak belirli gün ve haftalarda O.Ö.E planlarında yer almasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Aynı şekilde diğer Türk büyüklerini içine alacak bir belirli gün ve haftalar programı; Türk büyüklerinin uygulamalarda yer verilme durumunu arttıracakları öngörülebilir. Aynı zamanda akla gelen mutasavvıf sayısı ile uygulamalarda yer alan isimlerin yarı yarıya düştüğü görülmüştür. Halk kahramanlarında en çok uygulanan Nasrettin Hoca(N=5), ardından Seyit Onbaşı (N=3) ve Keloğlan'dır(N=1). Bu durum için anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Şair ve yazarlardan en çok Mehmet Akif (N=11), sırasıyla Barış Manço (N=2) ve Neşet Ertaş (N=1) uygulanan planlarda yer almıştır. Akla en çok gelen ve uygulamalarda en çok yer alan ismin Mehmet Akif Ersoy olması yine belirli gün ve haftalarda (İstiklâl Marşı'nın kabulü) bulunması ile açıklanabilir. *Tablo 2* incelendiğinde akla gelen şair ve yazar sayısı 6 iken uygulamalarda 4 isme yer verilmiştir. Bilim ve teknik öncülerinden Mimar Sinan (N=3) uygulamalarda en çok yer alan isim olmuştur. İbni sina(N=1) , Aziz Sancar(N=1), Hezarfen (N=1) uygulamalarda yer alan diğer isimlerdir. Ayrıca aklınıza gelen Türk büyükleri kimlerdir sorusuna belirtilen isimler daha fazla iken plan ve uygulamalarda aynı isimlere yer verme durumunda bir düşüş görülmektedir. Karşılaştırma yapıldığında en çok uygulanan ve ilk akla gelen isimlerin aynı olduğu görülmektedir. Ayrıca verilen cevaplar da ise bazı bilinen Türk büyüklerine uygulamalar da hiç yer verilmediği görülmüştür.

Tablo 3: Türk Büyüklerinin Özellikleri

Tema	Alt Tema	Kod	Örnek Görüşler
Türk Büyüklerinin Özellikleri	Erdem	Sevgi*(N=9)	Koşulsuz sevgi ve kabul, imanlı olma, cesaretli olma, vatana ve millete bağlılık özellikleri vardır. (Ö1)
		Cesaret*(N=8)	
		Çalışkanlık*(N=7)	Yardımsever, dürüst, çalışkan, zeki, cesaretli, hoşgörülü ve merhamet sahibi kişilerdir. (Ö10)
		Hoşgörü ve alçak gönüllülük*(N=7)	Çalışkan ve azimliydiler. Vatan ve Millet sevgisi, empati ve hoşgörü özelliklerine sahiptiler. (Ö2)
		Doğruluk ve dürüstlük(N=4)	Azimli olma, doğruluktan yana olma ve kahraman olma özellikleri, vatanperverlik ve inanç anlamında teslimiyet özellikleri vardı. (Ö5)
Yardımseverlik(N=3)	Mevlana hoşgörülüydü, yardımseverdi.		
Bilgelik*(N=3)	Araştırmacı, zeki ve liderlerdi. (Ö3)		

Diğer	Koşulsuz kabul(N=3)	Mevlâna insanlara dil, din, ırk, cinsiyet ayrımı yapmadan tüm insanlığa yol gösteriyordu. (Ö4)
	İyi niyet(N=2)	
	Merhametli olma*(N=2)	Planlarımda Türk büyüklerinin, kararlılığı, azmi ve merhametli oluşlarına değindim. (Ö13)
	Adalet(N=2)	Adaletli ve cesurlardı, vatan ve bayrak sevgisi, insan sevgisi temel özellikleriydi. (Ö16)
	Empati(N=2)	
	Paylaşımci olma*(N=1)	Çalışkan, dürüst, yardımsever ve paylaşımcıydılar. (Ö9)
	Başarı ve Azim*(N=7)	Çok alçak gönüllü, insanlara üstten bakmayan, ilim ve bilimin gelişmesi için uğraşan, çalışkan, azimli ve hırslı, Allah'tan başka kimseden korkusu olmayan, inançlı, inançları çerçevesinde aklına koyduklarını yapan, istikrarlı ve yönetme gücü olan kişilerdi. (Ö18)
	İman sahibi olma(N=5)	Dini konuları önemsemeleri ve bu doğrultuda başarılı olmaları. (Ö8)
	Zeki ve ileri görüşlü olma*(N=6)	Keloğlan'ın zekiliği, güldürürken öğretmesi; Mevlana'nın insan sevgisi; Nasrettin Hoca'nın güldürürken düşündürmesi, Mehmet Akif Ersoy'un zekiliği ve vatan sevgisini işledim. (Ö23)
	Araştırmacı ve meraklı olma(N=3)	İleri görüşlü, girişimci, meraklı, kararlı, teşkilatçıydılar. (Ö20)
	Saygı (N=3)	Örnek ve modeldiler, azimliydiler, vatan ve millet sevgisine sahiptiler. (Ö22)
	Örnek olma (N=2)	
	Yenilikçi ve girişimci olma*(N=2)	Atatürk'ün öngörülü, yenilikçi, cesaretli olma; vatanseverlik özellikleri vardı.
	Teşkilatçı ve karizmatik olma(N=2)	İnançları güçlüydü, naif ve saygılıydılar, karizmatik liderlerdi. (Ö24)
	İletişime açık olma(N=1)	Lider, iletişimi iyi, yönlendirebilen, vatansever, yenilikçi, farklı bakış açılarına sahip, insanlara yol açan ve yol gösteren, sorumluluk sahibi, güvenilir, iyi niyetli, dürüst, örnek ve ilham kaynağı olma özellikleri vardı. (Ö12)
	Sorumluluk sahibi(N=1)	
	Naif ve güvenilir olma(N=2)	

*Uygulamalarda yer verilen Türk Büyüklerine ait özellikler.

Tablo 3 incelendiğinde Türk büyüklerine öğretmenler tarafından atfedilen özellikler görülebilir. Türk büyüklerinin bilinen özellikleri ile ilgili alınan cevaplar ise: Türk büyüklerimizle ilgili “Erdemli olma” özelliği en çok verilen cevaplar arasında olduğu görülmektedir. Tablo 1’de okul öncesi eğitimde ahlak kavramları denince akla en çok gelen cevap “Erdemli olma” cevabı ile örtüşmektedir. Bu sonuç; model alma yoluyla öğrenmenin önemi açısından bakıldığında okul öncesi eğitimi yararına kullanılabileceği gerçeği görülmektedir.

Bununla beraber başarılı ve azimli olmak, iman sahibi olmak, zeki ve ileri görüşlü olmak, lider olma, örnek olma, araştırmacı ve meraklı olma en çok verilen cevaplar arasındadır. Bunun dışında katılımcılar tarafından Türk büyüklerinin; yenilikçi, teşkilatçı, girişimci, sorumluluk sahibi, karizmatik ve iletişimde iyi oldukları belirtilmiştir. Türk büyüklerinin genel özellikleri ile verilen cevaplar arasında uyum olduğu görülmektedir. Tablo 3 de uygulamalarda Türk büyüklerinin genel özelliklerinin planlarda yer alma durumunda ise; Erdemli olma özelliği [Vatanseverlik (N=12); Alçak gönüllük ve hoşgörü (N=11); Sevgi (N=6); Cesaret (N=6); Bilgelik (N=4); Bayrak sevgisi (N=3); Maneviyat (N=3); Çalışkanlık (N=2); Paylaşımçı olma (N=1) ve Merhametli olma (N=1)] en çok işlenen kavramdır. Ahlaki davranış kavramını içeren “Yardımlaşma(N=1) ve Üslup (N=1)” verilen cevaplar arasındadır. Bunun yanında “Zeki-Öngörülü-Yetenekli olma (N=7); Özgüvenli-Kararlı-Başarılı olma (N=4); Bilimsel ve Yenilikçi olma(N=3); Kahraman(N=2) ve Yetenekli olma (N=1)” sık verilen cevaplar arasındadır. Ayrıca tablo 1’de okul öncesi dönemde ahlak eğitimine ilişkin verilen Erdemlilik kavramı ile Türk büyüklerinin Erdemlilik özelliği ve uygulamalar da yer verilen Erdemlilik özelliği uyum göstermektedir. Sonuçların doğrusal olduğu birbirini tamamladığı görülmektedir. Tablo 3’ e bakıldığında “zeki ve ileri görüşlü” olma özelliği uyuşurken, Tablo 1’de bu özelliğin ahlak kavramları içinde alınmamış olması bunun sadece karakter özelliği olarak ele alındığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlere Türk büyüklerini ahlaki olarak nasıl buldukları sorulduğunda “Ahlaki anlamda model olarak gördüklerini(N=13); mükemmel bulduklarını(N=4); T.B. ahlaka önem verdiklerini(N=2) ifade etmiştir. “Türk büyüklerine hayranlık duyulduğu, onların öncü şahsiyetler olmalarında ki sebeplerin merak edildiği, düşünceli ve cesur oldukları, kültürümüzü yansıttıkları, ender Müslümanlar olduğu, bilge ve faydalı oldukları, adaletli ve erdemli oldukları, onlara benzemek istendiği (N=7)” cevapları alınmıştır. Türk büyüklerine okul öncesi ahlak eğitiminde yer verilmeli midir diye sorulduğunda; 24 öğretmenin 23’ü evet, 1’i hayır demiştir. Evet diyenlerin çoğunluğu neden olarak Türk büyüklerinin örnek olması (N=16); kavramların kalıcı olması (N=6); tarihe sahip çıkmak (N=2); topluma uygun olması (N=2); olumlu etkiler oluşturma (N=2) ;kahramana ihtiyaç duyulduğu (N=1) cevaplarını vermiştir. “Hayır” yanıtını veren 1 kişi ise neden olarak; çocuklara Türk büyüklerinin ilerleyen yaşlarda verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Türk büyükleri ile ahlak eğitimi arasında nasıl bir ilişki kurulabilir sorusuna ise: 13 öğretmen “Örnek olarak ahlak eğitiminde Türk büyüklerine yer verilebiliriz” 6 öğretmen ahlak eğitimi ile ”Pozitif bir ilişki kurabiliriz” cevaplarını vermiştir. Öğretmenlerin

çoğunluğu Türk büyüklerinin örnek olarak verilebileceğini öngörmüştür. Ayrıca “Bilgim yok, drama ve hikâye ile ilişkilendirilebilir, ahlak eğitimine önem veriyorlardı” verilen diğer cevaplar arasındadır. Araştırma sürecinde öğretmenlerin Türk Büyüklerini farklı yöntem ve teknikler kullanarak etkinliklere dâhil etmeye çalıştıkları fark edilmiştir. Etkinliklerde kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik görüşlerinden elde edilen veriler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Önerilen (Kullanılan) Yöntem ve Teknikler							
Tema	Alt Tema	Kategori	Kod	Örnek Görüşler			
Ahlak Eğitimi ve Türk Büyükleri	Yöntem ve Teknikler	Ahlak Eğitimi Önerilen	Drama(N=14)	Oyun ve drama yöntemi, hikâye okuma, model alma, sohbet etme yöntemleriyle verilebilir. (Ö5)			
			Eğitsel oyun(N=9)				
			Hikâye(N=8)	Hikâye okuma, oyun, Değerler eğitimi dersi, görsel işitsel sunum ve materyallerle ahlaki kavramlar verilebilir. (Ö3)			
			Görsel işitsel araç ve materyaller(N=3)				
			Gösteri-gösterip yaptırma(N=2)	Drama, oyun gösteriler ile verilebilir. (Ö9)			
			Model alma(N=2)	Aile işbirliği yapılmalı. Çocuk bu kavramları gerçek hayatta uygulayabilmeli. (Ö20)			
			Aile işbirliği(N=2)				
			Örnek Türk büyükleri (N=1)	Hikâyeler, drama, video ve çizgi filmler, empati yöntemi kullanılabilir. Türk büyükleri örnek gösterilerek kavramlar öğretilir. (Ö1)			
			Örnek olay incelemesi (N=1)	Hayatta yaşanmış örnekler ile, görseller, drama ve canlandırma yöntemleri kullanılabilir. (Ö23)			
			Sohbet ve Anlatım(N=3)	Drama, anlatım, oyun, akran eğitimi, görsel işitsel videolar. (Ö2)			
			Diğer(N=13)	Bunun için ahlak eğitiminin okul öncesi dönemde çocuk açısından önemi, amacı, tarihi seyri, çocuk gelişim alanları ve gelişim basamakları göz ardı edilmeden kavramlar verilmeli. (Ö4)			
			Ahlak Eğitimi ve Türk Büyükleri	Yöntem ve Teknikler	Türk büyükleri işlenirken önerilen	Drama*(N=22)	Drama, oyun, sanat etkinliği, görsel ve işitsel araçlar kullandım. Ayrıca Mehmet Akif’i konu alan hikâye yazdım ve okudum. (Ö21)
						Görsel işitsel araç ve materyaller*(N=14)	Sunumlar ve görselleri, slaytları, oyun, drama, müzik, Türkçe dil ve sanat etkinliklerini kullandım. (Ö23)
Eğitsel Oyun*(N=7)	Anlatım, sohbet, görsel işitsel sunumlar, kuklalar, soru cevap, tekrar yöntemlerini kullandım. (Ö22)						
Soru cevap*(N=5)							
Gösteri-gösterip yaptırma*(N=3)	Gösteri, video ve belgesel, sanat etkinliği, drama kullandım. (Ö2)						

Anlatım*(N=2)	Anlatım, drama, soru cevap ve müzik kullanılmalıdır. (Ö7)
Araştırma inceleme*(n=2)	Drama, proje araştırması, oyun, şarkı, kukla tiyatrosu, sanat etkinlikleri kullanılmalıdır. (Ö15)
Örnek olay inceleme(N=1)	Drama, soru cevap, hikâye anlatma ve örnek olaylar kullanılmalıdır. (Ö5)
Deney(N=1)	Gösterip yaptırma, video, görsel ve drama kullandım. Mevlâna haftasında deney yaptım. (Ö5)
Tekrar*(N=1)	
Beyin Fırtınası*(N=1)	Yaparak ve yaşayarak öğretilmeli. Drama, beyin fırtınası, soru cevap yöntemleri kullanılmalı.
İstasyon (N=1)	İstasyon sistemi ile çocuklara Türk Büyükleri tanıtılabilir. (Ö17)

*Türk büyükleri işlenirken kullanılan yöntem ve teknikler

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi eğitim öğretmenleri ahlak kavramları verilirken en çok önerdiği yöntem ve teknikler sırasıyla “Drama, eğitsel oyun, hikâye okuma, görsel-işitsel cihaz ve materyaller, gösteri-gösterip yaptırma” yöntemlerinin kullanılabileceğini ifade etmiştir. Bunun yanında öğretmenlerce; model alma, sohbet, aile işbirliği, örnek Türk büyükleri, örnek olay incelemesi, düz anlatım, işbirlikli öğrenme kullanılabilecek diğer yöntemlerin arasında gösterilmiştir. Ahlaki kavramların; empati kavramı kullanılarak ve kavramın önem ve amacına dikkat edilerek, gelişim alan ve basamaklarına göre, kavrama uygun okul öncesi etkinlikleri ile; din eğitimi ile, öğretmenler tarafından hizmet içi eğitimlerin alınarak ve fırsat eğitimi (Diğer: N=13) ile verilebileceği öngörülmüştür. Yine Türk büyükleri işlenirken önerilen yöntem ve teknikler için en çok verilen cevaplar sırasıyla “Drama tekniği, okul öncesinde yapılan etkinlikler, görsel işitsel cihaz ve materyaller, eğitsel oyun, soru cevap, gösteri-gösterip yaptırma iken; anlatım, araştırma inceleme, örnek olay incelemesi, deney, tekrar, beyin fırtınası, istasyon tekniklerinin de önerildiği görülmüştür. Türk büyükleri işlenirken uygulamalarda kullanılan yöntem ve teknikler için en çok belirtilen “Drama (N=16) iken bu sonucu sırasıyla; okul öncesi etkinlikleri (N=14), görsel işitsel cihaz ve materyaller (N=14), gösteri-gösterip yaptırma (N=7), anlatım (N=7), eğitsel oyun (N=3), soru cevap (N=1), tekrar (N=1), beyin fırtınası (N=1), sohbet (N=1), araştırma inceleme (N=1) teknikleri takip etmiştir. Tablo 4’ de kategoriler karşılaştırıldığında; Ahlak kavramları ve Türk büyükleri işlenirken önerilen yöntem ve teknikler, öğretmenlerin Türk büyükle-

rini planlarında işlerken kullandıkları yöntem ve tekniklerin farklılık gösterdiği sonuçlar: Araştırmaya katılan öğretmenlerden çoğu Türk büyüklerini ve ahlaki kavramları etkinliklere “Drama ve Eğitsel oyun” ile dâhil edebileceğini önermektedir ancak gerçekte Türk büyüklerini anlatırken drama etkinliğini kullanan öğretmen sayısı daha azdır. “Örnek olay incelemesi” de önerilirken kullanılan teknikler arasındadır. Aynı zamanda Türk büyükleri işlenirken önerilen “Okul öncesi etkinlikleri ile öğretim, Soru cevap ve Araştırma inceleme yöntemleri önerilirken, öğretmenler tarafından daha az kullanıldığı tespit edilmiştir. “Beyin fırtınası, İstasyon ve Deney” yöntem ve teknikleri ise Türk büyükleri işlenirken önerilmiş fakat öğretmenler tarafından hiç kullanılmamıştır. Bu sonuçlar bize düşünülen bazı tekniklerin gerçekte sınıflarda kullanılmadığını göstermektedir. Ayrıca “Gösterip yaptırma, Anlatım ve Görsel işitsel araç ve materyaller” katılımcılar tarafından daha az önerilirken öğretmenler tarafından daha fazla kullanılmaktadır. Verilen cevaplar düşünüldüğünde bu durum kullanılan yöntemlerin etkili olmamasından ziyade, etkinlik esnasında çok fazla kullanıldığı için önerilecek kadar farklı görülmediğini göstermektedir. Bunun dışında “Model alma, Aile işbirliği, İşbirlikli öğrenme” ahlaki kavramları verirken kullanılabilir teknikler arasında belirtilmişken, Türk büyükleri işlenirken önerilen ve kullanılan teknikler arasında hiç yer almadığı görülmüştür. “Sohbet ve Tekrar” yöntemleri ise önerilen ve kullanılan yöntemler arasındadır.

Öğretmenlerin ahlak eğitimi için sınıflarında geliştirmeyi düşündükleri Türk Büyükleri merkezi düşüncesine sahip oldukları fark edilmiştir. Oluşturulmak istenen merkeze yönelik özellikleri içeren veriler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tema	Alt Tema	Kod	Örnek Görüşler
Türk büyükleri merkezi	Görüşler	Sabit bir merkez kurulmalı (n=14)	Kendi ecdadımızı örnek almak için unutup başkalaşmamak için daha fazla örnek alarak eğitime entegre edilerek Türk büyükleri merkezi eklenmelidir. (Ö18)
		Geçici ilgi merkezleri kurulmalı(n=7)	Çok güzel ve etkili olacağını düşünüyorum. Her hafta farklı bir Türk büyüğüne yer verilebilir. Bu onların merak duygusunu tetikler. (Ö17)
		Okulda merkez oluşturulmalı (n=3)	Çocuklar kendi büyüklerini tanımalı ve bunlarla ilgili erken dönemde fikir sahibi olmalı. Okulun bir bölümüne konmalı, Büyükler kahramanlık edebiyat gibi bölüm bölüm ayrılmalı. (Ö5)
		Var olan merkezlere eklenmeli (n=2)	Küçük sınıflar için drama merkezine ek yapılabilir yada pano hazırlanabilir. (Ö6)
		T.B. merkezi olmalı (n=1)	Gerekli değildir çünkü küçük yaşın bu kazanımları iletleyen dönemde alması gerektiğini düşünüyorum. (Ö4)

Materyal	Görsel işitsel cihaz ve materyaller: (n=22)	Görsel, resim, ses kayıtları, maketler, varsa eserleri merkeze konabilir. (Ö21)
	Kostümler (n=6)	Drama için döneme uygun kostümler konulabilir. (Ö15)
	Oyuncak (n=3)	Oyuncaklar, maketler olabilir. (Ö7)

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi kurum ve sınıflarda Türk büyükleri merkezi kurulmalı cevabını veren öğretmen sayısı 22'dir. Aksini söyleyen 1 öğretmen olmuştur. TB merkezi kurulmalı diyenlerin görüşleri ise şu yöndedir: "Sınıfa sabit Türk büyükleri merkezi" olması gerektiğini söylemiş ve sebep olarak da "Kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi" olduğunu belirtmiştir. "Geçici ilgi merkezleri kurulmalı" cevabını veren öğretmenler bu merkezlerin "Verilecek olan kavramla ilişkili kurulması ve belirli gün ve haftalar ile ilişkilendirilmesini" öngörmüştür. "Okulda merkez kurulmalı; okulda ortak amaca hizmet eden ve herkesin görebileceği bir yerde T.B. merkezi olması gerekir"; "Var olan merkezlere eklenmesi" ile ilgili verilen cevaplarda ise "Kitap ve dramatik oyun merkezine ekleme" yapılabileceği fikri belirtilmiştir. "Sınıfta geçici merkez olmalı" cevabını veren öğretmenler sınıfta var olan merkezlere de ekleme yapılabileceği fikrini öngörmüştür. "Türk büyükleri merkezi olmamalı" diyen 1 öğretmen ise "Bu kazanımların ilerleyen yaşlarda alınması gerektiğini" sebep göstermiştir. Kurulacak Türk büyükleri merkezine "Görsel işitsel cihaz ve materyaller, kostümler, boya ve artık materyaller, oyuncaklar" bırakılabileceği katılımcılar tarafından öngörülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın sonuçlarına göre devlet büyüklerini, tasavvuf büyüklerini, halk kahramanlarını, şair-yazarlar ile bilim alanında öncü birçok ismi Türk büyüğü olarak niteleyen öğretmenlerin bu kişilerle ilişkili ahlak eğitimi denildiğinde aklına ilk olarak; erdemlilik, iman sahibi olma, azim ve başarı, basiretli olma, örnek olma gibi kavramlar gelmektedir. Öğretmenler okul öncesi ahlak eğitiminde verilebilecek ilk üç kavram olarak en çok "erdemlilik, ahlaki davranışlar ve ahlaki kurallar" cevaplarını belirtmiştir. Bunun sebebi olarak, okul öncesi eğitim sınıflarında küçük çocukların sözel ve fiziksel saldırganlık, diğer çocukların ve öğretmenin haklarına engel olmaya yol açacak olumsuz davranışlar sergileyebildikleri düşünülmektedir (Uysal, Altun ve Akgün, 2010). Alınan ce-

vaplar literatürde yer alan diğer araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Kolaç ve Karadağ, 2012; Erkuş ve Yazar, 2013; Köse ve Uzun, 2017; Ogelman ve Sarıkaya, 2015; Kozikoğlu, 2018). Okul öncesi eğitim programında değerlere yer verilme durumuna bakıldığında ise “sorumluluk” değer kavramına çok fazla yer verildiği, bunu sırasıyla saygı, dayanışma, güven, sevgi, hoşgörü, özgürlük, eşitlik, dostluk ve adalet değerlerinin izlediği görülmüştür (Aral ve Kadan, 2018).

Araştırmada alınan cevapların (Ahlaki kurallar, erdemlilik ve ahlaki davranış), programda yer alan kavramlarla da ilişkili olduğu görülmektedir. Buna ek olarak okul öncesi eğitim programında en çok sorumluluk kavramına yer verilmiştir. Buna karşın öğretmenlerden sadece birinin sorumluluk kavramına değinmiş olması başka bir araştırmada alınan cevaplar arasında sorumluluk kavramının daha fazla yer alması (Ogelman ve Sarıkaya,2015) ahlaki kavramlara yer verilme durumunun içinde bulunulan yaşantı, çevre şartları, sınıfta karşılaşılan durumlar, değer yargıları gibi değişkenlerden etkilendiği sonucu öngörülür. Bu sonuç, tüm değerlerin anlaşılır biçimde eşit olarak programla bütünleştirilerek sürece dâhil edilmesi gerektiğini göstermektedir(Aral ve Kadan, 2018). Millî Eğitiminin genel amaçlarında yer alan “Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren” (MEB, 2013) ifadesi yer almasına karşın okul öncesi eğitim programında millî değer ve kültür yansımalarının beklendiği kadar olmadığı görülmüştür (Aral ve Kadan, 2018).

Eğitimin kesintisiz bir süreç olduğu düşünüldüğünde, çocukların gelecekteki sosyal yaşantılarının olumsuz etkilenmemesi ve bu nedenlerle akademik zorluklarla karşılaşmaması için erken dönemlerden itibaren ahlaki değerlere odaklanılması gerektiği söylenebilir (Balıkçı, 2016). Erken dönemlerden başlanarak ahlaki değer ve yargılar için yapılacak her türlü çalışmanın, çocukların sonraki yaşamları için istedik yönde davranış kazanmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle ahlaki yargı ve kavramların programda ve etkinliklerde açıkça ifade edilmesi sonraki eğitim kademeleri için önemli görülmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim programı kapsamında yapılan araştırmada programlarda değerlere açıktan vurgunun yapıldığı görülmüştür (Özer ve Çam Aktaş, 2019).Özellikle vurgu yapılan değerler; “millî, manevi, insani değerler, çevresel değerler ve işbirliği” olmuştur. Bu da ilerleyen eğitim kademelerine hazırlık olması bakımından programın tekrar ele alınarak düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Görüşlerden; öğretmenlerin birçoğunun müfredatta yer verilen şeklin dışında ahlak eğitimi ile ilgili herhangi aktif program uygulamadığı

anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ahlak eğitimi ile ilgili etkinliklere yer vermeye çalıştığı hissedilmiştir.

Araştırmacılar (Tillman & Hsu, 2000; Uyanık Balat ve arkadaşları, 2012) okul öncesi dönemde çocuklara evrensel değerlerin (saygı, sevgi, barış, dürüstlük, doğayı sevmek, sorumluluk, işbirliği, barış, hoşgörü vb.) öğretilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. İlgili değerlerin nasıl ve hangi yöntemler kullanılarak verileceği öğretmenlere sorulduğunda en çok kullanılan ve tavsiye edilen ilk üç cevap şöyledir: İlk sırada drama yöntemi vardır. Bu yöntemin ilk sırada olması; ahlaki kavramların bu yolla daha etkin verilebileceği öngörüsü, literatür sonuçları ile karşılaştırıldığında doğru bir yaklaşım biçimi olduğu desteklenmektedir. Bunun yanında sadece drama değil çocuklarında kendilerinden bir şeyler kattığı yaratıcı drama yönteminin de kullanılabilirliğini gösteren kaynaklar bulunmaktadır (Kaya, Günay ve Aydın, 2016; Kaya ve Antepli, 2018). Eğitsel oyunun, drama tekniğinden sonra öğretmenler tarafından tercih edildiği görülmüştür bu durum verilen cevaplar arasında daha fazla yer alması, okul öncesi dönem ahlaki eğitime katkı sunacağını aktaran diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir. Eğitsel oyun; çocuğu birçok yönden geliştirdiği gibi aynı zamanda sosyal ilişkiler kurulmasına yardım ederek çocukta değer kavramının oluşmasına katkı sağlamaktadır. Akranlarıyla sosyalleşme şansı bulan çocuklar böylece saygı, nezaket, mutluluk, yardımseverlik, hoşgörü, sorumluluk, sabır, ait olma, dayanıklılık, cesaret, adalet ve iyilik gibi değerleri hiçbir zorlama ve baskı olmadan kendi kurdukları ilişkiler yoluyla kazanmış olur (Gündüz, Aktepe, Uzunoğlu ve Gündüz, 2017). Ayrıca hikâye okuma tekniğinin yine verilecek ahlaki eğitime katkı sunacağı ve çocuklara sosyal değerler, etik değerler kazandıracığı öngörüsü yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir (Ural, 2013, s. 47-48). Türk büyüklerini ve özelliklerini çocukların zihinlerinde somutlaştırarak ahlaki kavramların pekiştirilmesini kolaylaştıracak hikâye, canlandırma ve oyunlaştırma gibi tekniklere yer veren etkinliklerin kullanılmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir (Balıkcı, 2016). Araştırmada öğretmenler tarafından çoğunlukla önerilen drama, oyun ve hikâye okuma yöntemlerinin kullanılması diğer araştırmalarda karşılaşılan sonuçlar arasındadır (Bartan, 2018; Kozikoğlu, 2018; Köse ve Uzun, 2017). Ayrıca araştırmacıların, görsel-işitsel olarak desteklenmiş hikâyelerin de kavramlara uygun olarak zenginleştirilmiş örneklerle pozitif ilişki kurularak okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özelliklerine uygun biçimde kullanılabilirliğini bildikleri görülmüştür. Özellikle öğretmenler tarafından drama yönteminin sıklıkla vurgulanması ahlak eğitiminin yaşantılara dayalı olarak Türk büyükleri ile ilişkilendirilerek çocuklara verilmesini ko-

laylaştıracağı düşünülmüştür. Bu durum diğer bir araştırma ile uyum içindedir (Daysal-Ersoy, 2011). Ayrıca öğretmenlerin önerdiği ve uygulamaya çalıştığı bu tür tekniklerin yapılan araştırmalarda kalıcılık gösterdiği, Türk büyüklerini konu alan ahlak eğitiminde uygulanabileceği de görülmüştür (Ceran, 2015; Daysal-Ersoy, 2011; Demircioğlu, 2007).

Öğretmenlerin görüşlerinden Türk büyüklerinin kişilik özellikleri ve ahlaki yapılarının model alınması gerektiğine inandıkları belirlenmiştir. Nitekim Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarında yer alan “Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren bireyler yetiştirme esası” doğru rol modeller sunmayı zorunlu kılmaktadır. Bu araştırmada ünlü Türk büyüklerinin ahlak eğitiminde yer alma durumu ile ilgili öğretmen görüşleri ele alınırken farklı katılımcı gruplarıyla yapılan çalışmalarında yer aldığı görülmektedir (Karakaş, 2015; Kolaç ve Karadağ, 2012). Araştırma sonuçlarına bakıldığında; öğretmen adaylarının “Türk Toplumuna ait kültür, gelenek ve göreneklerin, ulusal değerlerin öğretilmesi gerektiğini; maddi manevi unsurların, tarihi kahramanların ve önder olmuş şahsiyetlerin değerler eğitiminde yer verilmesi gerektiğini belirterek ahlaki değerlere, millî ve kültürel değerlere vurgu yaptıkları fark edilmiştir. Ayrıca değerler eğitimi ile Hz. Mevlana, Âşık Veysel gibi şahsiyetlerin evrensel değerlerini konu alan öğütlerin, yaşantı biçimlerinin, deneyimlerinin çocukların düzeyine göre indirgenerek öğretilmesine yönelik yapılan araştırmalarla nesilden nesille kültür aktarımını sağlayabileceği düşünülmektedir (Karakaş, 2015; Kolaç ve Karadağ, 2012).

Araştırma sonuçlarından bir diğeri de Türk büyükleri merkezlerinin oluşturularak sınıflara yerleştirilmesi yönündedir. Bu kapsamda, geçmiş tarihimize yönelik materyal yönünden zengin eğitim ortamlarının tasarlanmasının bu süreci destekleyeceğini belirten öğretmenler ayrıca bununla ilgili olarak okul ve sınıflarda Türk Büyükleri merkezinin kurulmasını öngörmüşlerdir. Üner 2011’de yaptığı çalışmasında, okullardaki materyal ve fiziksel donanım yetersizliğinin verilen değerler eğitimini zorlaştırdığını ifade etmiştir. Mevcut araştırma sonuçları bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Sonuç olarak ahlak eğitimine yönelik etkinlik ve uygulamalarla istenilen hedeflere ulaşılması için; ilgili yaş grubuna grubunun ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim içeriklerinin geliştirilmesi gerekir. Eğitim kademesi gözetmeksizin kendi millî ve manevi değerlerimizin öne çıktığı içerisinde evrensel değerlerden başta barışı, hoşgörüyü, sevgiyi, saygıyı ve dürüstlüğü konu alan uygulamalara yer verilmesi önemlidir. Hedef kitlenin ahlaki kavram ve değer-

leri içselleştirilmesini kolaylaştıracak yaşantıya dayalı yöntem ve tekniklerin eğitimciler tarafından tercih edilmesi ise doğru olacaktır. Toplumda ahlaki anlayışın oluşması, belli bir zaman alabileceğinden, okul öncesi dönemde verilecek olan ahlak eğitimi sağlam bir temel atılması adına son derece önemlidir. Bahsedilen ahlaki kavram ve özelliklerin Türk büyükleri ile ilişkilendirilerek verilebileceği, bu durumun program da ki “millî değer ve kültür yansımaları” eksikliğini giderebileceği öngörülmektedir. Ahlak eğitimi tarihteki büyük şahsiyetler ile ilişkilendirildiği zaman, Türk büyüklerinin sahip olduğu özelliklerin değer ve ahlak eğitimine önemli katkılarının olabileceği görülebilir. Değerlerin geçmişten bugüne nasıl değiştiği, değişme nedenleri, geçmişteki önemli şahsiyetler, olaylar ve yaşantılar çocukların ahlaki değer oluşturmalarında önemli unsurlardır. Bu durum yapılan araştırmada okul öncesi eğitimde verilen ahlak eğitiminin çocuklarda kalıcılık gösterdiği ve Türk büyüklerinin özelliklerinin çocuklar tarafından içselleştirdiği sonuçları ile uyum içerisindedir (Daysal-Ersoy, 2011). Tarihte yer almış Türk büyükleri ile hem mevcut değerlerin aktarımı gerçekleştirilebilir hem de çocuklara kendi kişisel değerlerini oluşturmaları yönünde önemli fırsatlar verilmiş olur. Bu açıdan bakıldığında, tarihteki Türk büyüklerinin ahlak eğitimine konu edilmesi çocuklardan beklenen vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesi ve kültür aktarımı açısından eğitimcilere kolaylıklar sağlayabilir. Araştırmada tartışılan tüm bu durumlar; okul öncesi dönemde verilen ahlak eğitiminin önemini bir kez daha vurgularken, sihirli yıllar olan okul öncesi dönem eğitiminin kıvanç duyduğumuz büyük şahsiyetler ile ilişkilendirilebileceğini göstermektedir.

Kaynakça

- Akalın, Ş. H. (2009). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Aral, N. ve Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131.
- Arslanoğlu, İ. (2016). Türk değerleri üzerine bir değerlendirme. <http://devlet.com.tr/makaleler/y189turkdegerleruzerinebirdegerlendirme2.html>
- Aydın, M. Z. (2003). *Ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi*. Nobel Yayıncılık.
- Balat, G. U. (2006). Okullarda neden değerler eğitimi çalışmaları. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 2, 14-16.
- Balat, G. U. ve Dağal A. B. (2006). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Kök Yayıncılık.

- Balıkçı, G. N. (2016). Erken çocukluk döneminde değerler ve ahlak eğitiminin yeri ve önemi. *Eğitimde Gelecek Arayışları: Düünden Bugüne Türkiye’de Beceri Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (16-18 Nisan/Bartın), Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara, 1, 105-106.*
- Bartan, S. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri ile sınıfıçı uygulamalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Bushman, B.J. & L. R. Huesmann (2006). Short term and long term effects of violent media on aggression in children and adults. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 160, 348-352.*
- Ceran, D. (2015). Çocuklara rol model olması bakımından millî mücadele kahramanları ve edebî eserlere yansımaları: “Kurtuluşun kahramanları” kitap dizisi örneği. *Tarih Okulu Dergisi, 24, 135-157.*
- Cooper, D. (2014). *Character education: A study of an elementary school leadership Academy* (Yayımlanmamış doktora tezi). Wilmington University, USA.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Strategies for qualitative data analysis. *Basics of Qualitative Research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, Sage.
- Daysal-Ersoy, D. (2011). *Erken çocukluk döneminde sosyo-kültürel eğitim: ünlü Türk büyükleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler eğitimi dergisi, 6(15), 69-88.*
- Egan, K. (1988). *Teaching as story telling an alternative approach to teaching and the curriculum*. Routledge.
- Erkuş, S. ve Yazar, T. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 196-211.*
- Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H., Gündüz, D. D. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitsel oyunlar yoluyla kazandırılan değerler. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 62-70.*
- Karakaş, H. (2015). Değerler eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmenlerine göre değerlendirilmesi: Nitel bir çalışma. *Düünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (Bartın), 1, 623-624.*
- Karataş, E. (2014). Çocuk edebiyatında “karakter” kavramı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 33, 60-79.*

- Kaya, Y., ve Antepli, S. (2018). Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Drama Yoluyla Değerler Eğitimi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 237-250.
- Kaya, Y., Günay, R. ve Aydın, H. (2016). Okul öncesi eğitimde drama yöntemi ile işlenen değerler eğitimi derslerinin farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 23-37.
- Kolaç, E. ve Karadağ, R. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının “değer” kavramına yükledikleri anlamlar ve değer sıralamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 762-777
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2698-2720.
- Köse, A., ve Uzun, M. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.
- Krippendorff, K. (2013). Commentary: A dissenting view on so-called paradoxes of reliability coefficients. *Annals of the International Communication Association*, 36(1), 481-499.
- MEB (2013). Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programı. <http://docplayer.biz.tr/895440-T-c-mill-i-egitim-bakanligi-talim-ve-terbiye-kurulu-baskanligi-konu-okul-oncesi-egitim-programi.html>.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). Qualitative data analysis: A methods sourcebook. 3rd. ed: *Thousand Oaks, Sage*.
- Ogelman, H. G. ve Sarıkaya, H. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 81-100.
- Özer, M. ve Çam Aktaş, B. (2019). Değerler eğitimi devamlılığı: okul öncesi eğitim programından hayat bilgisi öğretim programına. *İlköğretim Online*, 18(1), 389-405.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Sagiv, L. (2002). Vocational interests and basic values. *Journal Career Assess.* 10(2), 233-257.
- Sarı, İ. (2018). *Türklerde ahlak: Türklerde ahlak demek namus demektir*. Nokta e-kitap.
- Tillman, D. G. & Hsu, D. (2000) *Living Values Activities for Children Ages 3–7* (Deerfield Beach, FL, HCI).
- Ural, S. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Eğiten Kitap.

- Uyanık Balat, G., Yalçın, A., Yemenici, F., Sabancı, H., Kalaycı, K. K., Halisdemir, M., Bakülü, N., Hazar, R. G., Köse, S., & Ünsal, Y. (2012). *Okul öncesinde değerler eğitimi ve etkinlik örnekleri*. Pegem yayıncılık.
- Uygun, S. (2013). Değerler eğitimi program tasarımlarının değerlendirilmesi (Antalya örneği). *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 263-277.
- Uysal, E. (2008). Çağımızda değer kaymalarının doğurduğu sonuçlar ve etik kimliğin korunması. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(1), 67-79.
- Uysal, H., Altun, S. A., ve Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışlarıyla karşı karşıya kaldıklarında kullandığı stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979.
- Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yavuz, K. (2012). *Çocukta dini duygu ve düşüncenin gelişmesi*. Boğaziçi Yayınları.
- Yazıcı, S. ve Aslan, M. (2011). Değer eğitiminde kahramanların rol modeli olarak kullanılması: Sosyal bilgiler ders kitapları ile öğretmen adaylarının kahraman seçimi arasında bir karşılaştırma. *Eğitim bilimleri: teori ve uygulama*. 11(4), 2184-2188.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2012). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Extended Abstract

Pre-School Teachers Views on the National Values: Moral Education Through Influential Turkish Figures

Abdulhamit KARADEMİR, Corresponding Author, Assistant Professor.
Muş Alparslan University, Faculty of Education, Mus/Turkey.
a.karademir@alparslan.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0003-3062-8547>

İlknur ÇELİK, Teacher.
Republic of Turkey Ministry of National Education, Ankara/Turkey.
ilknur.6549@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7481-511X>

Article Type: Research Article
<https://doi.org/10.34234/ded.762815>
Received Date: 03.07.2020
Accepted Date: 07.10.2020
Published Date: 25.12.2020

Introduction

Students are expected to acquire certain values at every level of schooling. However, preschoolers can also be provided with education programs that would help them develop and adopt mental, emotional, and moral skills within the framework of educational goals (Aydm, 2003). Starting in the early childhood years, people learn moral values throughout their lives (Balat, 2006: 7). Early childhood is a critical period of development, also known as preschool period, that last from birth to six years. This period witnesses a rapid mental, emotional, and moral development.

It may be useful to address the moral principles and virtuous lifestyles of influential historical Turkish heroes, who represent the Turkish society, in order to achieve goals in preschool education programs and to teach values to children (Daysal-Ersoy, 2011). According to Egan (1988), children up to seven years of age can identify with historical figures and events on a simple level. During this period, children need the right examples to identify with. Not all models can contribute sufficiently to moral and cultural development, which in some cases may even negatively affect moral development (ko, 2014; Bushman and Huesmann, 2006). The personality traits and lives of heroes, and what they fought for and what they cared about can be made use of to teach students moral values and to help them distinguish between right and wrong. The actions and life stories of heroes reflect the moral standards and values of society (Yazıcı & Aslan, 2011). Influential historical figures who represent culture can help children learn moral norms and become altruistic individuals. Influential Turkish figures can meet the needs of children for heroes and help them develop cultural infrastructures and learn and put moral values into practice through lived experiences (Daysal-Ersoy, 2011; Ceran, 2015).

Influential Turkish figures addressed by this study symbolize national cultural values, and therefore, can help children become cognizant individuals who are willing to keep cultural images and values alive. As the great leader Mustafa Kemal Atatürk once stated, “A society that loses its national identity and values becomes morally corrupt and loses its significance in the eyes of other nations, and therefore, national morality and character must be fortified to raise a moral generation.” We, therefore, believe that we should turn to our own self and moral values, despite general reservations about them. New generations should be provided with preschool moral education related to influential historical figures to enable them to learn their cultural heritage and adopt moral values and keep them alive (Demircioğlu and Tokdemir, 2008; Uysal, 2008). Influential Turkish figures are a valuable resource for children to learn about history, moral values, and national awareness and culture that are in line with the goals and target values of preschool education. However, there is limited research on preschool moral education through influential Turkish figures (Daysal-Ersoy, 2011; Ceran, 2015). We believe that this study will pave the way for further research on the issue and draw attention to the gap in the 2013-revised preschool curriculum of subjects concerning influential Turkish figures unique to our culture. We also believe that influential Turkish figures and related topics can help children build up moral, historical, and cultural foundations that they need in their future

educational lives. It is of paramount importance to teach these unique virtues to children to turn them into new generations that represent our ancestors as they deserve to be.

Method

Phenomenology, which is a qualitative research design, was used in this study. The sample consisted of preschool teachers from kindergartens (n=21) and nursery classrooms of primary schools (n=2) in various districts in the city of Muş. The aim of this study was to determine preschool teachers' views of implications of values education associated with influential historical Turkish figures on preschool education. Data were collected using a semi-structured interview form. Face-to-face interviews were held at the place and time convenient to participants in the fall semester of 2019-2020 academic year.

Data were analyzed using inductive content analysis. Data were analyzed using second-cycle coding, which is used in qualitative research (Miles, Huberman & Saldana, 2014). The QSR-NVivo 8 was used to develop codes and to interpret and explain the findings. To achieve reliability, the codes and themes were checked by a different expert who had experience in the field, and the agreed-upon codes and themes were finalized and then presented in Tables.

Conclusion, Discussion, and Suggestions

Participants perceive political leaders, Islamic philosophical figures, folk heroes, poets-writers, and scientists as influential Turkish figures. As for moral education through these people, they referred to concepts such as; virtue, having faith, perseverance, and success, being forethoughtful, and setting an example. This may be due to preschooler's tendency to be verbally and physically aggressive and exhibit negative behavior that violates the rights of their classmates and teachers (Uysal, Altun and Akgün, 2010). These results are consistent with the literature (Kolaç and Karadağ, 2012; Erkuş ve Yazar, 2013; Köse and Uzun, 2017; Ogelman and Sarıkaya, 2015; Kozikoğlu, 2018). The preschool education program addresses the concept of responsibility the most, which is followed by respect, cooperation, trust, love, tolerance, freedom, equality, friendship, and justice (Aral and Kadan, 2018).

Participants' responses (virtue and moral rules and behavior) are related to the concepts in the program. Besides, the preschool education program addresses

the value of responsibility the most. However, only one participant makes mention of the value of responsibility, which is exceedingly low compared to what Ogelman and Sarıkaya (2015) reported. This may be due to variables, such as the current lifestyle, environmental conditions, problems faced in the classroom, and value judgments. This result shows that all values should be integrated into the curriculum in a more balanced and straightforward way than it currently is (Aral and Kadan, 2018). One of the goals of the National Education is “to raise individuals who adopt, protect, and develop the national, moral, human, spiritual, and cultural values of the Turkish nation” (Ministry of Education, 2013) Despite this, the preschool education program does not adequately address the national and cultural values (Aral and Kadan, 2018).

Education is a continuous process, and therefore, children should learn moral values from an early age on to avoid social and academic problems in the future and know how to cope with them when they need to (Balıkç1, 2016). Every effort put into moral values from early ages on can help children develop terminal behavior in the future. Therefore, moral values and concepts should be clearly explained in the program and activities. Özer and Çam Aktaş (2019) found that the primary and secondary education programs highlighted moral values clearly.

Research shows that preschoolers should be taught universal values (respect, love, peace, honesty, love of nature, responsibility, cooperation, peace, tolerance, etc.) (Tillman & Hsu, 2000; Uyanık Balat et al., 2012). Participants stated that the drama method was the best method for teaching these values. The literature also shows that it is the right approach to teach preschoolers moral values. Some studies show that the creative drama method is another suitable method for teaching moral values to preschoolers because it allows them to bring different things from their own lives to it (Kaya, Günay & Aydın, 2016; Kaya & Antepli, 2018). Participants’ second choice was educational play, which is also consistent with the literature. Educational play helps children not only develop various skills but also build social relationships that would contribute to the development of values. Peer socialization provides children with an opportunity to learn the values of respect, kindness, happiness, helpfulness, tolerance, responsibility, patience, belonging, sensitivity, courage, justice, and virtuous deeds without any coercion and pressure (Gündüz, Aktepe, Uzunoglu and Gündüz, 2017). Participants’ third choice was story reading, which is also consistent with the studies (Ural, 2013: 47-48) which assert that the story reading method

contributes to moral education and helps children learn social and moral values. Activities involving techniques, such as story reading, role enactment, and gamification, can help children imagine influential Turkish figures vividly in their minds and learn moral values better (Balıkçı, 2016). The drama, play, and story-reading methods recommended by participants have also been reported by earlier studies (Bartan, 2018; Kozikoğlu, 2018; Köse & Uzun, 2017).

Participants stated that the personality traits and moral values of influential Turkish figures should be set as role models for preschoolers. After all, children should be provided with the right role models to turn them into individuals “who adopt, protect, and develop the national, moral, human, spiritual, and cultural values of the Turkish nation,” which is one of the goals of the National Education in Turkey. This study addressed preschool teachers’ views of moral education through famous and influential Turkish figures. However, different studies have focused on distinct groups (Karakaş, 2015; Kolaç and Karadağ, 2012).

Participants also stated that schools and classrooms should have educational environments with rich material on Turkish history and centers for influential Turkish figures to facilitate the teaching of moral values to students. Üner (2011) argues that the lack of sufficient material and equipment in schools makes values education harder, a point which parallels our findings as well.

In conclusion, the interests and needs of the age group should be considered to specify the educational content of activities and applications for moral education. Regardless of the educational level, all activities and applications for moral education should focus not only on national but also on universal values, such as peace, tolerance, love, respect, and honesty. Educators should also use real life-based methods to help the target group internalize moral concepts and values. It takes time to establish social morality, and therefore, preschool moral education is of paramount importance to lay a solid foundation for social morality. Using influential Turkish figures to teach moral concepts and values can help achieve the goal of “teaching national and cultural values” set by the program. The personality traits and lives of great historical Turkish figures can facilitate moral education. Transformation of moral values throughout history and its causes and consequences, and great historical figures and events can be used to teach students moral values effectively. This is consistent with our results showing that preschool moral education offers permanent learning in children and that children internalize the personality traits and moral values of important Turkish figures (Daysal-Ersoy, 2011). Important Turkish figures can be used

to teach students values and to help them develop their own personal values. From this perspective, using important Turkish figures for moral education can make it easier for educators to help students develop citizenship skills and adopt cultural values. These results show once again how important moral education is, especially in the preschool period, which referred to as “the magic years,” tha should be associated with great historical figures, whom we are proud of.

Değerler Eğitiminde Video Blog Kullanımı

Usage of Video Blog in Values Education

Ozan COŞKUNSERÇE, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Nevşehir/Türkiye.

coskunserce@nevsehir.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-1230-324X>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 09.07.2020

Kabul Tarihi / Accepted Date: 29.10.2020

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2020

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: Coşkunserçe, O. (2020). Değerler eğitiminde video blog kullanımı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (40), s.307-343.

<https://doi.org/10.34234/ded.767347>

Öz: Bu çalışmada, karakter ve değerler eğitimi (KDE) dersinde gerçekleştirilen video blog uygulamalarının öğretmen adaylarının değer eğitimine yönelik tutumları üzerindeki etkisini ve öğretmen adaylarının bu uygulamalar hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunu öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen oluşturmaktadır. Çalışmada nicel veri toplama amacı ile Değer Eğitimine Yönelik Tutum (DET) Ölçeği kontrol ve deney gruplarına derslerin başlangıcında ve sonunda, öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Çalışmanın nitel boyutunu ise video blog uygulamalarına katılan olan 11 öğretmen adayı ile yapılmış olan yarı yapılandırılmış görüşmeler oluşturmaktadır. Deney grubu ile yürütülen ders sürecinde normal ders içeriğine ek olarak video blog uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Video blog uygulamalarında, blog üzerinde örnek olay videoları paylaşılmış, öğretmen adaylarının bunları ders saatleri dışında izleyerek yorumlamaları istenmiştir. Analizler sonucunda, grupların değerler eğitimine yönelik tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, deney grubu öğretmen adaylarının DET ölçeğinin faktörleri olan “değerler eğitiminin gereğine inanç”, “değer eğitimini içselleştirme” ve “değer eğitime yönelik olumsuz inanç” faktörlerinden aldıkları öntest ve sontest puanlarında sontest puanları lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bunun dışında öğretmen adayları video blog uygulamalarının KDE derslerini daha akılda kalıcı ve ilgi çekici hale getirdiği, öğrencilerin derse katılımını kolaylaştırdığı yönünde yorumlarda bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, Video blog, Örnek olay videoları, Tutum, Öğretmen adayları.

&

Abstract: In this study was aimed to determine the effects of video blog activities performed in Character and Value Education (CVE) lesson on the attitudes of prospective teachers towards value education and their opinions regarding these activities. Mixed research method was used in the study. In the quantitative dimension of the study, experimental design with pretest-posttest control group was used. In order to collect quantitative data in the study, Attitude towards Value Education (AVE) Scale was applied to the control and experimental groups at the beginning and end of the lessons as pretest and posttest. The qualitative dimension of the study consists of semi-structured interviews with 11 prospective teachers participating in video blog activities. In the courses conducted with the experimental group, video blog activities were carried out during

the regular class time in addition to the normal course content. In video blog activities, case study videos were shared on the blog, and prospective teachers were asked to watch and interpret them outside of class hours. As a result of the analyzes, it was determined that there was a significant difference between the attitudes of the groups towards values education in favor of the experimental group. In addition, it was observed that there was a significant difference in favor of posttest scores in the pre-test and posttest scores of the experimental group teacher candidates according to the factors of the AVE scale, “belief in the need for values education”, “internalize value education” and “negative belief in value education” factors. Moreover, prospective teachers commented that video blog applications make CVE lessons more memorable and interesting, and facilitate students’ participation.

Keywords: Values education, Video blog, Case study videos, Attitude, Prospective teachers.

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

Giriş

Öğrencilerin akademik bilgi düzeylerini arttırmak ve öğrencilere yeni beceriler kazandırmanın yanında, değerler eğitimi de eğitimin temel hedefleri arasında yer almaktadır. Çünkü bir toplumun bir arada yaşayabilmesini sağlayan ve toplumdaki bireyleri birbirine bağlayan önemli etmenlerden biri de değerlerdir. Değerler, bir kişinin veya başka bir sosyal varlığın yaşamında yol gösterici ilkelere olarak hizmet eden, önemi değişen, ilgili durumlar ötesinde arzu edilen hedefler olarak tanımlanabilir (Schwartz, 1994). Değerler doğuştan kazanılan olgular değildir, yaşantılar ile kazanılırlar. Bu nedenle değerlerin kazanımı eğitim süreçleri kapsamındadır. Değerler eğitimine ihtiyaç duyulmasına neden olarak toplumsal şiddetin ve ahlaki yozlaşmanın artması; ahlaki değerlere, nezaket kurallarına ve temizlik kurallarına uymama başlıkları gösterilmektedir (Aydın, 2017). Sağlıklı bir toplum yapısı için değerler eğitiminin önemi çok sayıda çalışmada vurgulanmaktadır (Fidan, 2017; Özdaş, 2013).

Amaç, içerik, öğretim ilke, yöntem, strateji ve ölçme yönleri açısından değerler eğitimi karmaşık ve zor bir süreç olarak görülmektedir (Ersoy & Ünüvar, 2019). Ayrıca değerler eğitiminin soyut kavramlardan oluşan bir yapı olması nedeni ile öğrencilerin bu eğitimi içselleştirmede zorlandığı belirtilmektedir (Turan & Ulusoy, 2015). Değerler eğitimi alanında yapılacak etkinliklerin soyut

olan kavramları somutlaştıracak ve öğrencilerin bu kavramları içselleştirmesini kolaylaştıracak nitelikte olması beklenmektedir. Değerler eğitiminde sadece bilgi, kavram, beceri ve metotların öğretilmesi yeterli gelmemekte, ilgili değerlerin benimsenmesi ve davranışa dönüştürülmesi için değerler eğitiminin etkinlik temelli olarak uygulanması gerekmektedir (Aktepe & Tahiroğlu, 2016). Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında değerler eğitiminin içselleştirilmesini kolaylaştıracak değişik uygulamalar yaptırması önemlidir (Memiş & Gedik, 2010). Değerler eğitimi sürecini yönetecek öğretmenlerin bu etkinlikleri düzenleyebilmek için gerekli donanımına sahip olması gerekmektedir (Yıldırım, 2009). Ancak alanyazında öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimi konusunda yeterli eğitim almadıklarını ve gerekli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Fidan, 2009). Bu çalışma sonuçları dikkate alındığında, okullarda değerler eğitimi sürecinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmen adaylarına uzmanlar tarafından geliştirilecek etkinlikleri uygulama becerisinin kazandırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde lider-uygulayıcı, model olma ve rehberlik etme rollerini benimsemesi de beklenmektedir (Çelikkaya & Filoğlu, 2014; Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000). Sınıfta öğrenci öğretmenin sözlerinden çok davranışlarından etkilenmektedir (Saban, 2000). Değerler eğitimi programları ile eğitim alan öğrencilerin, bu tür bir programla eğitim almayan öğrencilere göre değerlere ilişkin daha fazla olumlu nitelikte davranış sergilediği görülmektedir (İşcan, 2007). Bu nedenle öğretmen adaylarına değerler eğitiminin uygulanması üzerine verilecek eğitimlerde, değerler eğitiminin içselleştirilmesi ve değerler eğitimi hakkındaki tutumun olumlu yönde değiştirilmesi temel hedefler olarak belirlenmelidir.

Değerler eğitiminde sınıf dışı etkinliklerin yeterince gerçekleştirilememesi, değerler eğitiminde yaşanan temel sorunlar arasındadır (Güçlü, 2015). Günümüzde internet ve web teknolojileri sayesinde eğitim süreçleri sınıf dışına taşınabilmektedir. Web tabanlı eğitim, öğrencilerin akademik başarısına önemli ölçüde katkı sağlayabilmektedir (Erdemir & İngeç, 2014; Baltacı & Akpınar, 2011). Web üzerinden gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri, öğrencilerin kendi zaman, yer ve hızlarıyla öğrenme olanağı verir (Sünbül, 2012). Değerler eğitiminin web teknolojileri kullanılarak sınıf dışına taşınması ve böylece değerler eğitimine yönelik etkinliklerin sınırlı ders saatleri dışında da gerçekleştirilmesi mümkündür. Ancak öncelikle web teknolojilerinin bütün öğretmenlerin kullanabileceği şekilde basitleştirilmesi ve öğretmenlere web teknolojileri

kullanılarak değerler eğitimi etkinliklerinin gerçekleştirilmesi ile ilgili eğitim verilmesi ihtiyacı bulunmaktadır. Web 2.0, daha önceki web teknolojilerinden farklı olarak, bilginin sadece sunulmak yerine kullanıcılar tarafından üretilip geliştirildiği ve daha sonrasında kolaylıkla paylaşıldığı ortamların genel adı olarak tanımlanmaktadır (Yükseltürk & Top, 2016). Web 2.0 teknolojileri arasında bloglar, kullanıcılara kolay bir şekilde web üzerinden içerik üretme ve sunma imkanı sağlaması açısından ön plana çıkmaktadır. Bloglar, sahibine hazır bir şablon üzerinden içerik paylaşma imkanı sunan, paylaşımların tarihine göre sıralandığı, en güncel paylaşımın en üstte gösterildiği web siteleridir. Bloglar, bu özellikleri nedeni bazı kullanıcılar tarafından günlük olarak kullanılabilir. Blog kullanıcıları, blog üzerinde hesap açtıktan sonra paylaşımların altında yer alan yorum ekle seçeneği ile paylaşımlar hakkındaki düşüncelerini ve sorularını ekleyebilirler. Blogların, veri paylaşımı, işbirliği ve tartışma gibi etkinlikler düzenlenebilecek bir iletişim ve etkileşim ortamı olması nedeni ile öğretim ortamlarını destekleme amacı ile kullanılabilir (Karger & Quan, 2005). Bloglar, öğretmenlere kullanıcı dostu bir çevrimiçi ortam sağlayarak, yeni kavram ve konuların tanıtımı, sınıfta görüşülen önemli konuların tekrarı, testler ile öğrenmenin izlenmesi ve farklı stratejiler ile öğrenme ortamının zenginleştirilmesi gibi uygulamaların yapılmasını mümkün kılmakta, öğretim süreçlerini ders dışına taşıyarak öğretmenlere ek zaman kazandırmaktadır (Colombo & Colombo, 2007).

Değer eğitiminde örnek olaylar ve kazandırılacak değerlerle ilgili filmlerin kullanıldığı etkinliklere yer verilmesi, soyut kavram olan değerleri somutlaştırılarak kazanımını kolaylaştırmaktadır (Turan & Ulusoy, 2015). Değerler eğitiminde kullanılacak örnek olay videolarının web üzerinde kolay bir şekilde paylaşımı için video bloglar kullanılabilir. Blog kelimesinde üretilmiş olan video bloglar, düzenli olarak yapılan paylaşımlarda video veya açıklayıcı metin, resim veya diğer metadata ile birlikte bir video bağlantısı içeren blog türüdür (Gao vd., 2010). Bloglardan temel farkı, yapılan paylaşımların video içerikli olmasıdır. Bloglar üzerinde paylaşılacak videolar çoğunlukla önce bir video portalına yüklenmekte ve daha sonra portal tarafından sağlanan bağlantı video blog üzerine eklenerek yeni bir video blog paylaşımı oluşturulmaktadır. Bu video portallarından en bilineni olan Youtube, aynı zamanda bir video blog olarak ta kullanılabilir.

Video bloglar, kullanıcılara paylaşımlar üzerine görüş belirtme ve tartışma olanağı sunması nedeni ile değerler eğitiminde değer analizi yaklaşımının kul-

lanımı için uygun bir araçtır. Değer analizi yaklaşımı, öğrencileri değerleri neden önemsemesi ve değerleri yaşantısına dahil etmesi gerektiği konusunda ikna etmekte etkilidir (Akbaş, 2008). Değer analizi yaklaşımında örnek olay yöntemi kullanılabilir (Ersoy & Ünüvar, 2019). Değer analizi yaklaşımında örnek olayların kullanımı ile öğrenciler örnek olaylardan hareket ederek ahlaki düşünme becerisi kazanmaktadır (Ryan, 1991). Değer analizi yaklaşımının video bloglarda uygulanmasında, video blogda kazandırılmak istenen değer üzerine bir örnek olay videosu paylaşılır ve öğrencilerin videoyu izlemesi istenir. Daha sonra öğrenciler, video üzerine öğretmen tarafından yöneltilen soruları yorum bölümünde cevaplar.

Video bloglar ile değerler eğitiminde birçok avantaj, imkân ve sorunlara çözüm olanağı sunan örnek olay videolarının ve web 2.0 teknolojilerinin birlikte kullanımı mümkündür. Değerler eğitiminde video blog etkinliklerinin gerçekleştirilmesi ile değerler eğitimi etkinliklerinin yer ve zamandan bağımsız olarak sınıf dışında gerçekleştirilmesi ve örnek olay videoları ile örnek olay incelemesi yönteminin kullanımı mümkün olmaktadır. Ayrıca, video blog üzerindeki paylaşımlara öğrencilerin yorum ekleyebilmeleri özelliği sayesinde değer analizi yaklaşımı kullanılabilir. Ancak öncelikle örnek olay videolarının üretiminin ve öğretmen adaylarına yöntemin değerler eğitiminde kullanımının açıklanması gerekmektedir. Değerler eğitime yönelik bu etkinliğin tanıtılması ile öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik istek ve bakış açılarında olumlu yönde değişim olması beklenmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, karakter ve değerler eğitimi (KDE) dersinde gerçekleştirilen video blog etkinliklerinin öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik tutumlarına etkisini ve öğretmen adaylarının etkinlikler hakkındaki görüşlerini belirlemektir.

İlgili Alanyazın

Blogların, öğretmen adaylarının eğitime yönelik bir dersi destekleme amacı ile kullanımında, özellikle deneyimlerin kaydının alınması ve paylaşılması için kullanılması önerilmektedir (Divitini vd., 2005). Derslerde blog kullanımının öğretmen adaylarının sınıf topluluğu duygusunu güçlendirdiği belirlenmiştir (Atıcı & Özmen, 2011). Blogların yüzyüze öğretim ile beraber kullanımında öğrencilerin yansıtıcı düşünme ve konuyu anlama becerilerinde artış olduğu (Halic vd., 2010), sınıfta öğrendiği konular hakkındaki bilgisini arttırdığı ve fikirlerini başkalarıyla daha rahat paylaştığı (Mansor, 2011) belirlenmiştir. Farklı gruplarla yapılan çalışmalarda sınıf bloglarının öğrenmeyi geliştirdiğine ilişkin

benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Tang & Lam, 2014; Ching, 2012). Sadece blog üzerinden yürütülen çevrimiçi derslerde ise öğretmen ve öğrencilerin birebir etkileşimde bulunmasının öğrenme performansını olumlu etkilediği belirlenmiştir (Yang vd., 2016). Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda ise, öğretmen eğitiminde blogların kullanımının öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerinin geliştirdiği (Hramiak vd., 2009), öğretmenlik hakkında deneyim kazanmalarını sağladığı (Göktaş & Demirel, 2012) ve öğretmen ile etkileşimi sağlayarak öğrenmelerine katkı sağladığı (Waely & Aburezeq, 2013) belirlenmiştir.

Değerler eğitiminde blogların kullanımına ilişkin çalışmaya ulaşılamamış olmasına rağmen, farklı Web ve Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) kullanıldığı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Web tabanlı bir değerler eğitimi dersinin yürütülmesine ilişkin: hedeflerin açık olarak belirtilmesi, içeriğin çok dikkatli seçimi, sistemin arayüzünün kullanıcı dostu olması, öğretmen ve öğrenci arasında etkileşimin sağlanması ve değerlendirmenin tüm öğrenme sürecine yayılması gibi tavsiyelerde bulunulmuştur (Yu, 2011). BİT'in değerler eğitiminde kullanıldığı bir başka çalışmada, uygulamaya katılan öğrencilerin sosyal-kişisel değerler alanında daha fazla gelişme sergilediği görülmüştür (Rodriguez-Conde vd., 2011). Başka bir çalışmada, öğretmenlerin BİT'in kullanımına ilişkin yeterli bilgi ve deneyime sahibi olmamalarının, değerler eğitiminde BİT kullanımını alanında yaşanan en büyük eksiklik olduğu belirtilmiştir (Narinasamy & Mamat, 2013).

Video blogların değerler eğitiminde kullanımına ilişkin herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır ancak video blogların eğitsel amaçlarla kullanımında ise genellikle olumlu sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Sınıf video bloglarının yüzyüze eğitim ile birlikte karma olarak kullanımının, öğrencilerin öğrenme performansları arttırdığı (Liu, 2016), İngilizce dersinde konuşma becerilerini geliştirdiği (Shih, 2010) sonuçlarına ulaşılmıştır. Video blogların İngilizce derslerine kullanımına ilişkin öğrenciler, bu yeni öğrenme aracına karşı olumlu tutum takınmış, zaman kısıtlamalarını kaldırarak daha esnek bir öğrenme ortamı sunduğunu belirtmişlerdir (Hung, 2011). Öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada ise, video blogların mesleki ve teknik anlamda yararlı olduğu ve bu bağlamda öğretmenlik mesleğiyle ilgili eksikleri görme, gözden geçirme ve düzeltme imkânı sağladığına ilişkin görüş bildirilmiştir (Fidan & Debbağ, 2018). Öğretmen adaylarıyla yapılan diğer çalışmalarda video bloglar yansıtma ödevi (Kadger & Parkes, 2012) ve e-portfolio (Parkes vd., 2013) hazırlama ve paylaşma amacı ile kullanılmıştır. Bu çalışmalarda video blogların kullanımı sonucunda öğretmen adaylarının düşünme becerilerinde artış olduğu gözlemlenmiştir.

Videoların değerler eğitiminde kullanımına ilişkin yapılan bir çalışmada, içeriğin kısa videolar halinde ve müzik eşliğinde sunumu tavsiye edilmiş ve videoların değerler eğitimi konusunda çalışan öğretmen adaylarının içeriği daha kolay hatırlamasına yardımcı olduğu belirtilmiştir (Husin vd., 2019). Eğlence-eğitim videolarının değerler eğitiminde kullanıldığı bir başka çalışmada ise, bu tür videoların değerler eğitimini destekleme amacı ile kullanılabilceği açıklanmıştır (Dunlap, 2005). Youtube videolarının kullanıldığı bir başka çalışmada, ortaokul öğrencileri videoların değerleri özümsemelerine yardımcı olduğu yönünde görüş belirtmiştir (Lokman vd., 2018).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, KDE dersinde gerçekleştirilen video blog uygulamalarının öğretmen adaylarının değer eğitimine yönelik tutumları üzerindeki etkisini ve öğretmen adaylarının bu uygulamalar hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- KDE dersinde video blog uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubu ile sadece dersin işlendiği kontrol grubunun değer eğitimine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- KDE dersinde video blog uygulamaları gerçekleştiren ve gerçekleştirme-yen öğretmen adaylarının, değer eğitiminin gereğine olan inanç bağlamına da almış oldukları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- KDE dersinde video blog uygulamaları gerçekleştiren ve gerçekleştirme-yen öğretmen adaylarının, değer eğitimini içselleştirme bağlamında almış oldukları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- KDE dersinde video blog uygulamaları gerçekleştiren ve gerçekleştirme-yen öğretmen adaylarının, değer eğitimine yönelik olumsuz inanç bağlamında almış oldukları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- KDE dersinde gerçekleştirilen video blog uygulamaları hakkında öğretmen adaylarının görüşleri nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmanın nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı iki ayrı boyutu bulunmaktadır. Bu açıdan çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yönteminin en güçlü tarafı, nitel ve nicel paradigmanın beraber kullanılması neticesinde birinin eksik kaldığı noktada diğerinin bu eksikliği gidermesi ve araştırmada daha etkili sonuçlara ulaşılabilmesi olarak ifade edilmiştir (Kıral & Kıral, 2011). Çalışmanın nicel boyutunda öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma desenleridir (Büyükoztürk, 2016). Araştırmanın nitel boyutunda, incelenen konu hakkında daha derinlemesine veri toplama amacıyla öğretmen adayları ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (NHBVÜ) Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programı kapsamında KDE dersini alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğrencilerin tamamı NHBVÜ Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı dördüncü sınıf öğrencisidir. Uygulama 2018-2019 bahar ve 2019-2020 güz dönemlerinde iki ayrı ders grubu ile gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunu oluşturan 44 öğretmen adayının KDE dersi olağan süreci ile işlenirken, yine 44 öğretmen adayından oluşan deney grubunun KDE dersinde video blog etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının 25'i kız 19'u erkektir. Kontrol grubunda ise 23 kız ve 21 erkek bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeleri gerçekleştirildiği 11 öğrencinin altısı kız, beşi erkektir.

Video Blog Etkinlikleri

Video Blog etkinlikleri iki temel aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalara aşağıda başlıklarda açıklanmıştır.

Örnek olay videolarının hazırlanması

Video blog uygulamasının gerçekleştirilebilmesi için, blog ortamında sunulacak örnek olay videolarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla hazırlanmış

yeterli Türkçe içerik bulunmaması nedeni ile video blog uygulamasının yapıldığı dönemden önceki iki ders döneminde, KDE dersi kapsamında örnek olay videoları hazırlanmıştır. Örnek olay videolarının hazırlana bilmesi için öğrenciler beşerli proje grupların ayrılmış ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Değerler Eğitimi Yönergesinde yer alan değerler listesini temel alarak videolarını geliştirmeleri istenmiştir. Video çekimlerinden önce öğrencilere video düzenleme yazılımları üzerine eğitim verilmiş ve videolarının senaryolarını hazırlamaları istenmiştir. Videoların tema olarak belirlenen değerın önemini yaşamın içinden seçilen örnek bir olay üzerinden vurgulaması istenmiş, hazırlanan senaryoların bu amaca olan uygunluğu dersin öğretim üyesi ile birlikte gözden geçirilmiştir.

Senaryoları onaylanan proje grupları video çekimlerini gerçekleştirmiş ve sonraki aşamada video düzenleme yazılımı ile projelerine son şeklini vermiştir. Son olarak sınıfta videolar izlenmiş, proje grubu, öğretim üyesi ve diğer öğrenciler video üzerinde tartışarak, örnek olayın tema olarak belirlenen değerın önemini ne derece yansıttığını değerlendirmiştir. Öğrencilerden videolarının eğitsel amaçlarla kullanımına ilişkin yazılı izinleri alınmıştır. Örnek olay videosu geliştirme uygulamasının yapıldığı iki dönemin sonunda geniş bir örnek olay video havuzu oluşturulmuştur. Aşağıda video blog uygulamasında kullanılan bazı örnek olay videolarından ekran görüntüleri sunulmuştur.





Şekil 1. Örnek Olay Videolarından Ekran Görüntüleri

Video blog etkinlikleri

Video blog etkinlikleri KDE dersini alan 44 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ders kapsamında açılan blog üzerinde, haftalık olarak paylaşımlar yapılmıştır. Paylaşımlarda o haftanın teması olarak belirlenen değer üzerine daha önce hazırlanmış olan örnek olay videosu bulunmaktadır. Derste blog sayfası ve yapılan paylaşımlar hakkında bilgi verilmiş, öğretmen adaylarının videoları izlemeleri ve videoların altına sorulan sorular doğrultusunda görüşlerini ve kendi analizlerini yazmaları istenmiştir. Böylece ders saatleri dışında “değer analizi yaklaşımı” ile “örnek olay incelemesi yönteminin” birlikte uygulanması mümkün olmuştur. Aşağıda Şekil 2’de öğrencilerin yaptıkları yorumlardan örnekler verilmiştir.



DÜRÜSTLÜK

Hikâyenin ana fikri dürüst olanın kazanmasıdır. Ali'nin yaptığı davranış doğrudur. Uzun zamandır iş bulamamasına rağmen, işe girmek için dürüst olmaktan hiç vazgeçmemiştir. Annesi, oğlu için hiçbir zaman yanlış yönlendirme yapmamış, oğlunun dürüstlüğü, doğruluktan ayrılmaması için, hep telkinde bulunmuştur. Alinin doğru davranış sergilemesinde, annesinin bu davranışı çok etkilidir. İşverenin, dürüst olan Ali'yi seçmesi en doğru karardır. Ahmet'i sadece bıraktığı cv ile değerlendirmiş olsaydı; dürüstlükten ayrılarak, yanlış davranış sergilemiş olan Ahmet, kısa vadede kazanmış gibi görünecekti, Fakat işin gerçek yüzü ortaya çıkınca işverenin güvenini ve işini kaybetmiş olacaktı. Ali ise dürüstlüğü sayesinde hem iş sahibi oldu, hem de işverenin güvenini kazanmış oldu.

Dürüstlük, mesela temizlik gibi somut bir kavram olsaydı, çocuklara somut örneklerle anlatımı daha kolay olabilirdi. Fakat dürüstlük soyut ve aslında insanlık için çok temel bir konu olduğu için, uzun zamana yayılmalı, sabırla ve birçok kanaldan çocuklara aktarılmalı. İlk ve en önemli aktarım bence, aile içinde her bireyin sadece büyüklere değil, çocuklara da dürüst olması. Ailenin çocuğa yalan konuşmaması, verdiği sözü mutlaka yerine getirmesi vs. gibi.

Okulda da bu böyle olmalı. Öğretmen önce çocuklara karşı kendisi dürüst olmalı. Sınıf içinde dürüstlük konusunda doğru davranış sergileyen çocuklara vurgu yapmalı, diğer arkadaşlarına anlatmalı. Dürüstlük konusunda yanlış davranış sergileyen çocukları, rencide etmeden uymalı, her seferinde doğru davranışı anlatmalı. Bunu yaparken, bir çocuğun yanlış davranışını küçük görüp, görmezden gelmemeli. Yanlış davranışa karşı iltimas göstermemeli.

Etkinlik olarak; ben çocuklar için en faydalı bilgi aktarımının sözcüden daha ziyade görsel iletişimle sağlandığını düşünüyorum. Bunun için sınıf içinde, drama etkinlikleri yapılabilir. Dürüstlük ile ilgili, çocukların kendilerinin katıldığı, küçük küçük tiyatro gösterileri hazırlanabilir. Çocukların yaş grubuna göre, çizgi film ya da animasyon olabilir. Daha büyük yaş grupları için, netten videolar, çarpıcı slaytlar çocuklarla paylaşılabilir. Görsel afişler sınıf duvarlarında olabilir.

Yanıtlayın Sil



Ana fikri: insan sevdiği önem verdiği kişi için kendinden bile vazgeçebilir. Hikayedeki doğru /yanlış davranışlar:annenin evladı için kendinden vazgeçmesi çocuğun agresif tavırlarına karşı ılımlı ve yumuşak olması çocuğun kendisine karşı yaptığı davranışı anlamaya çalışması çocuğunun psikolojisini düşündüğü için ona bu konuyu anlatmaması sürekli iletişim kurmaya çalışması olumlu davranışlar arasında yer alabilir çocuğun aile ve değerler kavramından haberdar olmaması bununla orantılı olarak annesine karşı şiddet içerikli ve küçümseyen davranışlar sergilemesi annesi de olsa giyimi fiziksel eksikliğinden dolayı onu yok sayması olumsuz davranışlar arasında yer alıyor. Videonun vefayı anlatma başarısı: orta düzeyde ve klişeydi. Nedeni bunun gibi olayların fazlaca görülmesi ve işlenmesi farklı bir hikaye ile ele alınabilirdi. Vefa değerinin kazandırılması için kullanılabilir bir örnek olay: Karlı bir kış günüydü sis bulutundan göz gözü görmüyordu adeta yollar bulanmış arabalar buzlanmış yollarda kayıyordu. O sırada korna sesi ile irkildim. Arkamı döndüğümde bir araba farının gözüme deşdiğine şahit oldum o anda bir el kolumdan tutup beni yolun kenarına itti o anda büyük bir sesle karşı karşıya kaldım bu ses bir çarpışma sesiydi. Hızlı bir şekilde olduğum yerden kalkıp arabanın ışığına doğru ilerledim. O anda gördüklerim beni oldukça şaşırtmıştı 40 yaşlarında bir adam yerde kanlar içerisinde yatıyordu. Şoförün yardımıyla hızlıca hastaneye yetiştirildi yapılan tetkiklere göre sağ bacağını kullanamayacağını öğrendik araba sağ bacağına büyük ölçüde zarar vermişti. Adamın yaptığı bu vefa yı belki de hayatım boyunca ödeyemeyeceğimi anladım. Fakat bir nebze de olsa hayatına yapacağım dokunuşlarla bu borcu hafifletmek çalışacağım. Kısaca Bahçıvan bir gül için bin dikene su verir...

Yanıtlayın Sil

Şekil 2. Örnek Öğrenci Görüşleri

Verilerin Toplanması

Çalışmada nicel verilerin toplanması amacı ile Çetin (2018) tarafından hazırlanan “Değer Eğitimine Yönelik Tutum (DET) Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin amacı öğretmen adaylarının değer eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesi olarak açıklanmaktadır. Kontrol ve deney gruplarına KDE dersinin başında ve sonunda bu ölçek uygulanmıştır. Ölçek “değerler eğitiminin gereğine inanç”, “değer eğitimini içselleştirme” ve “değer eğitimine yönelik olumsuz inanç” başlıkları altında üç alt faktör içermekte ve 31 maddeden oluşmaktadır. Madde- lere verilen cevaplar ve puanlaması beşli likert tipindedir (1=hiç katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=kısmen katılıyorum, 4=büyük ölçüde katılıyorum, 5=tamamen katılıyorum). Ölçeğin güvenilirliği kontrol ve deney guruplarının öntest ve sontest verilerinin Cronbach Alpha değeri hesaplanarak incelenmiştir. Güvenilirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması ölçek puanlarının güvenilirliği için yeterli bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2008). Tablo 1 incelendiğinde elde edilen değerlerin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Cronbach Alpha Kullanılarak Yapılan Güvenilirlik Analizi

	Öntest	Sontest
Kontrol	.844	.896
Deney	.885	.780

Çalışmanın nitel verileri video blog uygulamalarına katılmış olan 11 öğretmen adayı ile yapılmış olan yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşmelerin temel amacı video blog uygulamaları hakkında öğretmen adaylarının görüşlerini toplamaktır. Kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının, video blog etkinlikleri hakkında bilgisi ve deneyimi olmaması nedeni ile kontrol grubunda bulunan öğretmen adayları ile görüşme gerçekleştirilmemiştir. Görüşme formu 8 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu, araştırmanın soruları ve ilgili alanyazın temel alınarak hazırlanmıştır. Görüşmeleri gerçekleştirilmeden önce iki alan ve bir dil uzmanının görüşleri alınarak forma son şekli verilmiştir. Görüşmelerin yarı yapılandırılmış yapıda olması nedeni ile görüşmelerde öğretmen adaylarına görüşme formundaki sorular dışında da sorular yöneltilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın nicel verilerinin analizinde SPSS 21 yazılımı kullanılmıştır. Verilerin analizinde kullanılacak uygun tekniğin seçimi için öncelikle DET ölçeğinden elde edilen puanların parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılama durumları kontrol edilmiştir. Bu nedenle öncelikle verilerin normal dağılım durumları incelenmiştir. Verilerin normal dağılım varsayımının gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek amacıyla için kontrol ve deney gruplarının aldıkları puanların çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca değerlerin normallik sınaması için Shapiro-Wilk testine başvurulmuştur. Elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

		Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilks*
Kontrol	Öntest	.215	-.628	.710
	Sontest	.030	-.632	.428
Deney	Öntest	-.150	1.464	.850
	Sontest	.203	-.491	.560

* $p < .05$

Çarpıklık ve basıklık değerleri ± 2.0 aralığında yer aldığı verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilebilmektedir (George & Mallery, 2010). Tablo 2 incelendiğinde, tüm çarpıklık ve basıklık değerlerinin belirtilen aralıkta yer aldığı, bu nedenle ölçekten elde edilen puanların normal dağılım açısından kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca verilerin normal dağılım varsayımı Shapiro-Wilks testi ile de kontrol edilmiş, kontrol ve deney gruplarının öntest ve sontest puanlarının dağılımının bu anlamlılık düzeyinde ($p < .05$) nor-

mal dağılımdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Levene's F testi ile varyansların eşit olduğu görülmüştür.

Verilerin normal dağılım gösterdiğinin anlaşılması üzerine, DET ölçeğinden elde edilen öntest ve sontest puanları, ilişkisiz örneklem t-testi ve ANCOVA ile analiz edilmiş, ölçeğin alt faktörlerinden alınan öntest ve sontest puanları ise bağımlı örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizinde ise içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çevresinde toparlamak ve bunları okuyucunun rahat anlayabileceği bir şekilde sunmak içerik analizi kapsamında yapılan işlemdir (Yıldırım & Şimşek, 2006). İçerik analizi araştırmacı ve bir uzman tarafından ayrı olarak gerçekleştirilmiş ve daha sonra iki analiz karşılaştırılarak analizin güvenilirliği test edilmiştir. Güvenirlilik, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (güvenirlilik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) formülü ile hesaplanmış ve % 85 değerine ulaşılmıştır.

Bulgular

Öğretmen Adaylarının DET Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

“KDE dersinde video blog uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubundaki öğretmen adayları ile geleneksel yöntemler ile dersin işlendiği kontrol grubundaki öğrencilerin değer eğitimine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusuna yanıt arama amacı ile DET ölçeğinden elde edilen veriler incelenmiştir.

Öncelikle, kontrol ve deney gruplarının öntest puanlarının anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacı ile ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır. Yapılan analizin sonuçları Tablo3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Grupların DET Ölçeği Öntest Puanlarının İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	SS	t	sd	p	d
Kontrol	44	3.872	0.355	.492	86	.624	.103
Deney	44	3.834	0.385				

Tablo 3 incelendiğinde kontrol ve deney gruplarının DET ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir, $t_{(86)} = -.492, p = .624$,

$d=.103$. Etki büyüklüğü ise küçük ($d<.2$) düzeydedir (Cohen, 1988). Bu durumda kontrol grubunun öntest puanı ($\bar{X}=3.872$) ile deney grubunun ($\bar{X}=3.834$) öntest puanlarının denk olduğu söylenebilir.

Kontrol ve deney gruplarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılacak veri analizlerinde, öntest puanlarının sontest puanlarındaki etkisini istatistiksel olarak kontrol altına alarak grupların düzeltilmiş sontest puanlarını karşılaştıran ANCOVA yaklaşımının kullanımı önerilmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bunun için öncelikle ANCOVA'nın varsayımlarının yerine getirilme durumu kontrol edilmiştir.

ANCOVA'nın varsayımlarından ilki olan kontrol ve deney gruplarının sontest puanlarının normal dağılımı durumu daha önce test edilmiş ve varsayımın karşılandığına ilişkin veriler Tablo 2'de sunulmuştu. Varsayımlardan bir diğeri olan öntest-sontest puanları arasında doğrusal ilişki olması durumu da test edilmiş (kontrol grubu için $r=.483$, deney grubu için $r=.317$) ve her iki grup için de $r\geq 0.3$ olması nedeni öntest-sontest puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 1998). Varyansların eşitliği varsayımı ise grup sayıları tam olarak eşit olduğunda atlanabilmektedir (Field & Miles, 2010; Miles & Banyard, 2007). Kontrol ve deney gruplarının sayılarının tam olarak eşit olması ($N=44$) nedeni ile bu varsayım atlanmıştır. Son olarak grupların öntestte göre sontest puanlarının tahmininde kullanılacak regresyon doğrularının eğimleri kontrol edilmiştir. Yapılan “grup x öntest” ortak etki testi sonucunda, regresyon doğrularının eğimleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(1,84)}=3.874, p=.052$). Bütün varsayımların karşılanması üzerine yapılan ANCOVA'ya ilişkin veriler Tablo 4 ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 4: Grupların DET Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Karelerin toplamı	sd	Karelerin ortalaması	F	p	η^2
Öntest(Regresyon)	1.532	1	1.532	16.272	.000	.161
Grup	3.832	1	3.832	40.708	.000	.324
Hata	8.002	85	.094			
Toplam (Düzeltilmiş)	13.124	87				

Tablo 4'te görüldüğü gibi, yapılan ANCOVA sonucunda kontrol ve deney gruplarının DET ölçeği öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F(1, 85)=40.708, p=.000$). Bu

bulgu uygulanan deneysel işlemin (öğretmen adaylarına değerler eğitiminde video blog kullanımı eğitimi verilmesi) öğrencilerin değerler eğitimine yönelik tutumlarında bir farklılığa yol açtığını göstermektedir.

Tablo 5: Grupların DET Ölçeği Sontest Puanları ve Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanları

	N	Sontest		Düzeltilmiş Sontest	
		\bar{X}	sd	\bar{X}	sd
Kontrol	44	3.994	.402	3.987	.046
Deney	44	4.398	.245	4.405	.046

Tablo 5’te görüldüğü gibi, öntestte göre düzeltilmiş sontest DET ölçeği puanını kontrol grubunun $\bar{X}=3.987$, deney grubunun $\bar{X}=4.405$ ’tir. Bu durumda KDE dersinde video blog kullanımı uygulaması yapan öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik tutumları, geleneksel yöntemlerle dersi işleyenlere göre daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 4’te etki büyüklüğü (f^2) değerleri incelendiğinde ise, farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak, DET ölçeği sontest puanlarındaki değişkenliğin % 32.4’ünü açıkladığı görülmüştür. Bu durumda etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının DET Ölçeğinin Faktörlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Değerler eğitiminin gereğine inanç faktöründen elde edilen bulgular

Bu bölümde deney grubunu oluşturan öğretmen adaylarının, DET ölçeğinin ilk faktörü olan “Değer eğitiminin gereğine inanç” faktöründen almış oldukları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla ilişkili örneklem t-testi uygulanmıştır. Analizin sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Kontrol ve Deney Grubu Öğretmen Adaylarının, DET Ölçeği “Değer Eğitiminin Gereğine İnanç” Faktöründen Almış Oldukları Öntest ve Sontest Puanlarının Bağımlı Örneklem T- Testi Sonuçları

Faktör	Grup	Test	N	\bar{X}	SS	t	sd	p	d
Değerler eğitiminin gereğine inanç	Kontrol	Öntest	44	3.848	0.404	-238	43	.030	.406
		Sontest	44	4.021	0.446				
	Deney	Öntest	44	3.920	0.464	-500	43	.000	1.260
		Sontest	44	4.420	0.315				

Tablo 6 incelendiğinde, kontrol grubunun değerler eğitiminin gereğine inanç faktöründen aldığı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $t(43)=-2.820$, $p=.030$, $d=.406$. Kontrol grubuna dahil olan

öğretmen adaylarının değerler eğitiminin gereğine inanç faktöründen aldıkları puanlar dersler öncesinde $\bar{X}=3.848$ iken, dersler sonucunda $\bar{X}=4.021$ 'e yükselmiştir. Etki büyüklüğü ise orta düzeydedir ($d<.5$). Bu durumda değerler eğitimi derslerinin, değerler eğitiminin gereğine olan inancı arttırmakta etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubunun, değerler eğitiminin gereğine inanç faktöründen aldığı ön-test ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $t_{(43)}=-7.500$, $p=.000$. Deney grubuna dahil olan öğretmen adaylarının değer eğitiminin gereğine inanç faktöründen aldıkları puanlar uygulama öncesinde $\bar{X}=3.920$ iken, uygulama sonucunda $\bar{X}=4.420$ 'ye yükselmiştir. Bu bulgu, KDE dersinde yapılan video blog uygulamalarının, öğrencilerin değer eğitimine olan inançlarının arttırmakta önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Değer eğitimi içselleştirme faktöründen elde edilen bulgular

Bu bölümde kontrol ve deney grubunu oluşturan öğretmen adaylarının, DET ölçeğinin ikinci faktörü olan “Değer eğitimi içselleştirme” faktöründen almış oldukları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla ilişkili örneklem t-testi uygulanmıştır. Analizin sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Kontrol ve Deney Grubu Öğretmen Adaylarının, DET Ölçeği “Değer Eğitimi İçselleştirme” Faktöründen Almış Oldukları Öntest ve Sontest Puanlarının Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

Faktör	Grup	Test	N	\bar{X}	SS	t	sd	p	d
Değerler eğitimi içselleştirme	Kontrol	Öntest	44	3.344	0.553	-2.820	43	.007	.419
		Sontest	44	3.588	0.609				
	Deney	Öntest	44	3.315	0.522	-7.084	43	.000	1.265
		Sontest	44	3.968	0.510				

Tablo 7 incelendiğinde, kontrol grubunun değerler eğitimi içselleştirme faktöründen aldığı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $t(43)=-2.820$, $p=.007$, $d=.419$. Kontrol grubuna dahil olan öğretmen adaylarının değerler eğitimi içselleştirme faktöründen aldıkları puanlar dersler öncesinde $\bar{X}=3.344$ iken, dersler sonucunda $\bar{X}=3.588$ 'e yükselmiştir. Etki büyüklüğü ise orta düzeydedir ($d<.5$). Bu durumda değerler eğitimi derslerinin, değerler eğitimi içselleştirilmesini arttırmakta etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubunun değerler eğitimini içselleştirme faktöründen aldığı öntest ve sontest puanları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $t_{(43)}=-7.084, p=.000$. Deney grubuna dahil olan öğretmen adaylarının değer eğitiminin gereğine inanç faktöründen aldıkları puanlar uygulama öncesinde $\bar{X}=3.315$ iken, uygulama sonucunda $\bar{X}=3.918$ 'e yükselmiştir. Etki büyüklüğünün oldukça büyük seviyede olduğu söylenebilir ($d>=.8$). Bu bulgu, KDE dersinde yapılan video blog uygulamalarının, öğretmen adaylarının değer eğitimi içselleştirmesini artırmakta önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Değer eğitimine yönelik olumsuz inanç faktöründen elde edilen bulgular

Bu bölümde kontrol ve deney gruplarını oluşturan öğretmen adaylarının, DET ölçeğinin üçüncü faktörü olan “Değer eğitimine yönelik olumsuz inanç” faktöründen almış oldukları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu faktörün altındaki ölçek maddelerinden elde edilen puanlar ters kodlama yapılmıştır. Dolayısı ile elde edilen daha yüksek puanlar daha az olumsuz inancı göstermektedir. Uygulanan ilişkili örneklem t-testinin analizine ilişkin sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Kontrol ve Deney Grubu Öğretmen Adaylarının, DET Ölçeği “Değer Eğitimine Yönelik Olumsuz İnanç” Faktöründen Almış Oldukları Öntest ve Sontest Puanlarının Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

			N	\bar{X}	SS	t	sd	p	d
Değerler eğitimine yönelik olumsuz inanç	Kontrol	Öntest	44	4.237	0.420	0.259	43	.797	.037
		Sontest	44	4.221	0.425				
	Deney	Öntest	44	4.062	0.453	-8.218	43	.000	1.624
		Sontest	44	4.647	0.233				

Tablo 8 incelendiğinde, kontrol grubunun değerler eğitimine yönelik olumsuz inanç faktöründen aldığı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir, $t(43)=0.259, p=.797, d=.037$. Kontrol grubuna dahil olan öğretmen adaylarının değer eğitimine yönelik olumsuz inanç faktöründen aldıkları puanlar dersler öncesinde $\bar{X}=4.327$ iken, dersler sonucunda $\bar{X}=4.221$ 'e düşmüştür. Etki büyüklüğü ise küçük düzeydedir ($d<.2$). Bu durumda değerler eğitimi derslerinin, değerler eğitimine yönelik olumsuz inanç üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Deney grubunun değerler eğitimine yönelik olumsuz inanç faktöründen aldığı öntest ve sontest puanları arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $t(43)=-8.218, p=.000, d=1.604$. Deney grubuna dahil olan öğretmen adaylarının değer eğitimine yönelik olumsuz inanç faktöründen aldıkları puanlar uy-

gulama öncesinde $\bar{X}=4.062$ iken, uygulama sonucunda $\bar{X}=4.647$ 'e yükselmiştir. Etki büyüklüğünün oldukça büyük seviyede olduğu söylenebilir ($d \geq .8$). Bu bulgu, KDE dersinde yapılan video blog uygulamalarının, öğrencilerin değer eğitimine yönelik olumsuz inancı azaltmakta önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmen Adayları ile Yapılmış Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Deney grubuna dahil olan 11 öğretmen adayı ile KDE dersinin bitiminde yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen bulgular bu bölümde sunulmuştur.

Değerler eğitimine olan bakış açılarında meydana gelen değişiklik

Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan deney grubu öğrencilerinin video blog etkinlikleri sonucunda değerler eğitimine olan bakış açılarında meydana gelen değişikliğe ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Video Blog etkinlikleri Sonucunda Değerler Eğitimine Olan Bakış Açılarında Meydana Gelen Değişiklikler

	Öğrenci Sayısı (N)	f (%)
Olumlu yönde değişim	Daha önemli	6 % 54.5
	Daha yararlı	5 % 45.5
Toplam	11	% 100

Tablo 9 incelendiğinde, görüşmelere katılan öğrencilerin tamamının (% 100, $f=11$) değerler eğitime olan bakış açılarında olumlu yönde bir değişim meydana geldiğini belirttiği görülmektedir. Öğretmen adayları dersin sonunda değerler eğitiminin daha önemli (% 54.5, $f=6$) ve daha yararlı (% 45.5, $f=5$) olduğunu düşünmektedir. Konu ile ilgili görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir;

Yazarken de eleştiri yapıyorsunuz ya, Kendinizi sorguluyorsunuz, O yüzden yararlı olduğunu düşünüyorum (A4).

Önceden pek bilmediğim bir konuydu. Fakat içine girdikçe daha da önemsenek bir konu olduğunu düşünüyorum (A3).

Video blog etkinliklerinin KDE dersine etkisi

Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan deney grubu öğrencilerinin video blog etkinliklerinin KDE dersine olan etkisi hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: Video Blog Etkinliklerinin KDE Dersine Katkısı

		Öğrenci Sayısı (N)	f (%)
Olumlu yönde değişim	Daha akılda kalıcı	7	% 63,6
	Daha ilgi çekici	5	% 45,5
	Öğrencilerin derse katılımını kolaylaştırıcı	4	% 36,4
	Toplam	11	% 100

Tablo 10 incelendiğinde, görüşmelere katılan öğrencilerin tamamının (% 100, f=11) video blog etkinliklerinin KDE dersine olumlu yönde etki ettiğini belirttiği görülmektedir. Öğretmen adayları etkinlikler sonunda dersin daha akılda kalıcı (% 63,6, f=7), daha ilgi çekici (% 45.5, f=5) ve öğrencilerin derse katılımını kolaylaştırıcı (% 36,4, f=4) olduğunu düşünmektedir. Konu ile ilgili görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir;

Sınıf blogları görsel olduğu için unutmuyoruz daha iyi hatırdaki kalıyor (A9).

Bence bu şekilde herkesin ilgisini daha çok çekiyor (A1).

Örnek olay videolarının yorumlanması yönteminin değerler eğitiminde kullanımı

Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan deney grubu öğrencilerinin örnek olay videolarının yorumlanması yönteminin değerler eğitiminde kullanımı hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: Örnek Olay Videolarının Yorumlanması Yönteminin Değerler Eğitiminde Kullanımı

	Öğrenci Sayısı (N)	f (%)
Değerlerin kazandırılmasında etkili	6	% 54,5
Öğrencileri daha iyi tanıma imkânı sunar	2	% 18,2
Öğrencilerin birbiri ile etkileşimde bulunmasını sağlar	1	% 9,1

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmen adaylarının örnek olay videolarının video blog üzerinde yorumlanması yönteminin değerler eğitiminde kullanımının, değerlerin kazandırılmasında etkili olduğu (% 54.4, f=6) ve öğrencileri daha iyi tanıma imkanı sunduğu (% 18.2, f=2) yönünde görüş belirtmişlerdir. Konu ile ilgili görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir;

Bence videoları tartışan öğrencilerin değerleri özümseme miktarı artar. Çünkü demek ki ilgisini çekmiş ki eleştirmek için de bir fikri var (A5).

Bir video verirdim ve bununla ilgili görüşlerini yazmalarını isterdim. Ki ben onları tanıya bileyim, nerede eksikleri olduğunu görebileyim (A7).

Öğretmen adaylarının video blog uygulaması ile ilgili tavsiyeleri

Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan deney grubu öğrencilerinin KDE derslerinde video blog uygulamasına ilişkin tavsiyelerine ilişkin bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12: Video Blog Uygulaması İle İlgili Tavsiyeler

	Öğrenci Sayısı (N)	f (%)
Daha fazla paylaşım	5	% 45,5
Videolar derste yorumlanmalı	4	% 36,4
Uygulama yaygınlaştırılmalı	2	% 18,2
Blogda etkileşimi arttırmak için ödül sistemi	1	% 9,1
Videolar blogda yorumlanmalı	1	% 9,1
Daha profesyonel videolar kullanılmalı	1	% 9,1

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmen adaylarının video blog uygulamasının KDE derslerinde kullanımında daha fazla paylaşım yapılması (% 45.5, f=5), videoların derste yorumlanması (% 36.4, f=24) ve uygulamanın yaygınlaştırılması (% 18.2, f=2) gibi tavsiyelerde bulunduğu görülmektedir. Konu ile ilgili görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir;

Öğrenciler tarafından hazırlanan videoların yanında birkaç tane de profesyonel video eklenebilir (A10).

Yorumların sınıf ortamında yapılmasının daha samimi bir ortam oluşturacağı kanaatindeyim (A11).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

KDE dersinde gerçekleştirilen video blog uygulamalarının öğretmen adaylarının değer eğitimine yönelik tutumları üzerindeki etkisini ve öğretmen adaylarının bu uygulamalar hakkındaki görüşlerini incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın tartışma ve önerilerine bu bölümde yer verilmiştir.

KDE dersinde gerçekleştirilen video blog uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının değer eğitimine yönelik tutumları ile dersi geleneksel yöntemlerle işleyen öğrenen adaylarının tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu, video blog etkinliklerine katılan öğretmen adaylarının tutum puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. İki grubun yüz yüze derslerde aynı uygulamaları gerçekleştirmiş olduğu düşünülürse, video blog etkinliklerinin bu farkın kaynağı olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik bu olumlu tutum değişiminde, video blog kullanımı etkinliklerinin değerler eğitiminde etkili

olması, BİT ve videoları işe koşması nedeni ile daha eğlenceli olması, değerler eğitimini kısıtlı ders saatlerinin dışına taşınması nedeni ile daha uygulanabilir olması gösterilebilir. Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik tutumlarının olumlu yönde olması değerler eğitiminin başarılı olması için önemlidir. Çünkü olumlu tutum sahibi öğretmenler değerler eğitimine yönelik etkinlikler gerçekleştirmek için daha fazla motive olacaklardır. Ayrıca öğretmenlerin çocuklar için özellikle değerler ile ilgili konularda rol model olması nedeni ile öğretmen adaylarının değerler eğitiminin önemini kabullenmiş olması önemlidir.

Öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik olan bu tutum değişimi üzerinde daha derinlemesine analiz yapabilmek için yarı yapılandırılmış görüşmelerden faydalanılmıştır. Öğretmen adaylarının tamamı video blog etkinliklerinin sonucunda değerler eğitimine olan bakış açılarında olumlu yönde değişim olduğunu, değerler eğitiminin “daha önemli” ve “daha yararlı” olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç video blog etkinliklerinin öğretmen adaylarının değerler eğitimine olan tutumlarını olumlu yönde etkilediğine ilişkin ve araştırmanın nicel sonuçlarını destekler nitelikte bir başka veri olarak sunulabilir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik tutumları ile ilgili birçok çalışma farklı branşlardan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir (Kozikoğlu, 2018; Öztürk & Dilmaç, 2016; Çetin, 2015; Yaşaroğlu, 2014; Çelikkaya & Filoğlu, 2014; Durmuş vd., 2008). Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik yüksek düzeyde olumlu tutum sergiledikleri ancak öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik somut etkinliklerin yetersiz olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir (Kozikoğlu, 2018). Aynı şekilde sınıf öğretmenleri (Yaşaroğlu, 2014) ile yapılan çalışmada değerler eğitimine yönelik tutumun olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Öztürk ve Dilmaç (2016), görsel sanat öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarının mezuniyet düzeyine göre farklılaştığı ancak mezuniyet türüne göre farklılaşmadığını sonucuna ulaşmıştır. Yaşaroğlu (2014) mezun olunan okul türüne göre değerler eğitimine yönelik tutumda farklılaşma, Durmuş vd. (2008) değerler eğitimi tutum puanında eğitim fakülteleri yönünde anlamlı düzeyde farklılaşma tespit etmiştir. Bu sonuçlar eğitim fakültelerinde alınan eğitimin, öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik tutumları üzerinde önemli bir etmen olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla ile mevcut araştırmanın sonuçları daha önce yapılmış araştırmaları değerler eğitimine yönelik tutum yönünden desteklemektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir başka bulgu da, deney grubunun ve kontrol grubunun DET ölçeğinin “değerler eğitiminin gereğine inanç” faktöründen

aldığı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, KDE dersi ve video blog etkinlikleri sonucunda öğretmen adaylarının değerler eğitimini gereğine olan inancının arttığı olmuştur. Ancak sontest ortalamaları ve etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde, deney grubunda artışın çok daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Deney grubu ile gerçekleştirilen ders ve video blog etkinliklerinde, öğretmen adaylarının değerler eğitimi hakkındaki farkındalığının artması için yapılan çalışmalar nedeni ile bu beklenen bir sonuç olmuştur. Şahin (2019), bu çalışmada da kullanılmış olan DET ölçeği kullanarak yapmış olduğu çalışmada KDE dersini alan öğretmen adaylarının tutumlarını incelemiştir. Çalışmada DET ölçeğinin “Değer Eğitiminin Gereğine İnanç” alt faktöründen alınan öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Dolayısı ile iki çalışmada elde edilen sonuçlar aynı yöndedir. Benzer sonuçlar öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşlerinin alındığı çalışmalarda da görülmüş, öğretmen adayları değerler eğitiminin önemini ve gerekliliğini ifade etmişlerdir (Katılmış & Balcı, 2017; Oğuz, 2012, Fidan, 2009). Öğretmenlerin değerler eğitiminde rol model olma görevini üstlenmeleri gereği nedeni ile değerler eğitiminin gereğine inancı tam olan öğretmenlerin, ileride meslek yaşamlarında değerler eğitimi uygulamalarında daha başarılı olmaları beklenmektedir. Bu durum öğretmen adaylarına değerler eğitiminde kullanılabilecek teknik ve yöntemler hakkında eğitim verilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının DET ölçeğinin ikinci faktörü olan “değerler eğitimini içselleştirme” faktöründen aldıkları öntest ve sontest puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmen adaylarının KDE dersi ve video blog etkinlikleri sonrasında değerler eğitimini daha fazla içselleştirdiği tespit edilmiştir. Ancak grupların sontest ortalamaları ve etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde, deney grubunda uygulamalar sonunda gerçekleşen artışın daha büyük ölçekte olduğu görülmektedir. Şahin (2019) tarafından gerçekleştirilen ve DET ölçeğinin uygulandığı bir çalışmada, DET ölçeğinin “değer eğitimini içselleştirme” faktöründen elde edilen puanların KDE dersi sonucunda arttığı, dersten önce uygulanan öntest ve dersten sonra uygulanan sontest puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. İki çalışmanın sonuçları bu açıdan birbirini destekler niteliktedir. Öğrencilerin değerleri içselleştirme düzeyleri üzerinde yapılan çalışmada, değerler eğitimi sonucunda öğrencileri farklı değerleri içselleştirme düzeylerinde artış olduğu gözlemlenmiştir (Aladağ, 2012). Öğretmen adaylarının görüşleri alınarak yapılan bir çalışmada ise, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yürütürken değer eğitiminde öğrencilerine rol model ol-

maları gerektiğinin farkına vardıkları anlaşılmıştır (Bayır vd., 2016). Öğretmen adaylarının değerler eğitiminde rol model olma görevini yürütebilmeleri ancak değerler eğitimini içselleştirmeleri ile mümkün olabilecektir. Bu açıdan verilen eğitimlerin başarılı olduğu söylenebilir.

DET ölçeğinin üçüncü faktörü olan “değer eğitimine yönelik olumsuz inanç” faktöründen deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmen adaylarının KDE dersi ve video blog etkinlikleri sonrasında değerler eğitimine yönelik olumsuz inançlarının neredeyse kaybolduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise anlamlı bir fark gözlemlenmemiş, standart ders içeriğinin öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik olumsuz inancını azaltmakta etkili olmadığı gözlemlenmiştir. Şahin (2019) tarafından yapılan çalışmada ise, KDE dersine katılan öğrencilerin DET ölçeğinin “değer eğitimine yönelik olumsuz inanç” faktöründen aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Bu açıdan iki çalışmanın sonuçları örtüşmemektedir. Ancak öğretmen adaylarının genel olarak değerler eğitimine olan tutumlarında gözlemlenen olumlu değişme göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının olumsuz inançlarında azalma meydana gelmesi beklenen bir durumdur. Çalışmanın öntest puanı incelendiğinde, öğretmen adaylarının etkinliklerin öncesinde değerler eğitimine yönelik olumsuz inançlarının oldukça düşük düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan etkinlikler sonucunda öğretmen adaylarının değerler eğitiminin gereksizliği, harcanan zamanın boşa geçmiş olduğu, sıkıcı olduğu, abartıldığı gibi olumsuz inançların neredeyse tamamen yok olduğu görülmektedir.

Öğretmen adayları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise doğrudan video blog etkinlikleri hakkında veri toplanılması amaçlanmıştır. Öncelikle öğretmen adaylarının tamamı video blog etkinliklerinin KDE dersine olumlu yönde etki yaptığını yönünde görüş bildirmiş, dersi daha akılda kalıcı, daha ilgi çekici ve öğrencilerin derse katılımını kolaylaştırıcı hale getirdiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle video blog etkinliklerinin, öğretmen adaylarına verilecek KDE derslerinde etkinlik olarak gerçekleştirilmesi ve yöntemin öğretmen adaylarına tanıtımının yapılması önerilmektedir. Böylece, öğretmen adayları ileride meslek yaşamlarında değerler eğitimine yönelik yapacakları çalışmalarda kendilerini daha hazır hissedecekler, değerler eğitimine yönelik çalışmalar yürütme konusunda daha istekli olacaklardır.

Video blog etkinliklerinde öğretmen adaylarının örnek olay videoları için yaptıkları analizleri, paylaşımların altına bulunan yorum bölümlerine yazmaları

istenmiştir. Bu uygulama için öğretmen adayları “değerlerin kazandırılmasında etkili”, “öğrencileri daha iyi tanıma imkânı sunar” ve “öğrencilerin birbiri ile etkileşimde bulunmasını sağlar” şeklinde yorumlarda bulunmuşlardır. Değerler eğitimi etkili bir şekilde yürütmek için kullanılan yaklaşımlardan birisi de “değer analizi” yaklaşımıdır. Değer analizi yaklaşımında öğrencinin incelenen örnek olayı sadece izleyerek geçmemesi, olay üzerinde düşünerek neden ve nasıl sorularını yöneltmesi, olayın günlük yaşamdaki benzer durumlarla olan farklılıklarını ve benzerliklerini değerlendirmesi beklenir. Bu açıdan video blog etkinliklerinde öğrencilerden örnek olay videolarını analiz etmesinin istenmesi, değer analizi yaklaşımına uygun bir uygulamadır. Öğretmen adayları da görüşlerinde bu uygulamanın değerler eğitimi sürecine katkı sunduğunu, sınıf içi etkileşimi artırdığını belirterek, örnek olay videolarının yorumlanması uygulamasını desteklemişlerdir.

Öğretmen adaylarının ayrıca video blog etkinliklerinin gelecekte yapılacak uygulamaları için önerileri de alınmıştır. Öğretmen adayları daha fazla paylaşım ve daha profesyonel videolar görmek istediklerini belirtmişlerdir. Çalışma kapsamında yapılan örnek olay video paylaşımları, önceki dönemlerde KDE dersine katılmış olan öğretmen adaylarınca hazırlanmış olan videoların içerisinde seçilerek yapılmıştır. Daha fazla paylaşım yapılabilmesi için değerler eğitime yönelik daha fazla örnek olay videosu hazırlanmalıdır. Hatta bu konuda profesyonel ekiplerden yardım alınarak videoların kalitesi artırılabilir. Az sayıda öğrenci videoların yorumlanmasının derste yüzyüze yapılmasını savunmuştur. Ancak bu uygulama video blogların sunduğu en önemli avantaj olan değerler eğitimi etkinliklerini sınıf dışına taşımayı engelleyeceği için uygun bulunmamıştır. Bunu dışında öğretmen adayları uygulamanın yaygınlaştırılması ve etkileşimi arttırmak için ödül sisteminin kullanılması gibi önerilerde de bulunmuşlardır. Ödül sisteminin kullanılmasının, yapılan yorumların doğruluğuna azaltabileceği gerekçesi ile uygun bulunmamıştır ancak uygulamaların yaygınlaştırılması araştırmancının önerileri arasında yer almaktadır.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle alanda yapılacak yeni çalışmalara yönelik birçok öneri sunulabilir. Örneğin, video çekimi konusunda profesyonel ekiplerce ve profesyonel oyuncularca, değerler eğitimi konusunda uzman akademisyenlerin katkısı ile değerler eğitime yönelik daha fazla örnek olay videosu üretilebilir. Yurtdışında bu konuda çok sayıda içerik olmasına rağmen Türkçe içerik çok sınırlıdır. Çalışan öğretmenlere yönelik düzenlenecek hizmet içi eğitimler ile değerler eğitime yönelik video blog etkinliklerinin tanıtımı

yapılabilir, yöntemin uygulamasına yönelik öğretmenlere eğitim verilebilir. Video blog etkinlikleri örgün eğitim öğrencileri ve eğitim verilen öğretmenler ile birlikte gerçekleştirilebilir ve değerler eğitimine ilişkin yaptığı katkılar hakkında veri toplanabilir. Okullarda gerçekleştirilecek video blog uygulamaları sonucunda yöntemin uygulanmasında yaşanan güçlükler gözlemlenebilir ve yöntem bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilebilir. Son olarak, öğretmen adaylarına yönelik olarak video blog etkinlikleri dahil olmak üzere etkililiği kanıtlanmış yöntemlerin kullanımına ilişkin eğitimler verilebilir. KDE dersin içeriği daha fazla uygulamalı yönelik hale getirilmelidir.

Kaynakça

- Aktepe, V., & Tahiroğlu, M. (2016). Değerler eğitimi yaklaşımları ve etkinlik örnekleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 42, 361-384. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2941>
- Aladağ, S. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini bilişsel düzeyde kazanmalarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 123-146.
- Atıcı, B., & Özmen, B. (2011, Mayıs). Blog kullanımının sınıf topluluğu duygusuna etkisi. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu, İstanbul*.
- Aydın, M. Z. (2017, Kasım). Eğitim sistemimizde değerler eğitiminin önemi. *Yenidünya Dergisi*. <http://yenidunyadergisi.com/egitim-sistemimizde-degerler-egitiminin-onemi/>
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Baltacı, M., & Akpınar, B. (2011). Web tabanlı öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 77-88.
- Bayır, G. Ö., Köse, Ç. T., & Birlik, E. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarına göre ilkokullarda değer eğitimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 317-339.
- Büyüköztürk, Ş. (1998). Kovaryans analizi: Varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 91-105.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (9. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *DeneySEL desenler: Öntest-sontest kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Pegem Akademi.
- Ching, G. S. (2012). Blog assisted learning: Experiences in learning business English vocabularies. *International Journal of Research Studies in Educational*

- Technology*, 1(1), 3–12. <https://www.learntechlib.org/p/49781/>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum.
- Colombo, M. W., & Colombo, P. D. (2007). Using blogs to improve differentiated instruction. *Education Digest*, 73(4), 10-14. <https://www.dentonisd.org/cms/lib/tx21000245/centricity/Domain/900/diffedblog.pdf>
- Çelikkaya, T., & Filoglu, S. (2014). Attitudes of social studies teachers toward value and values education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1551-1556. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1045069.pdf>
- Çetin, F. (2018). Değer eğitime yönelik tutum ölçeği (DETÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 323-341.
- Çetin, Ş. (2015). Milli değerlerin öğretimine yönelik tutum ölçeği (MDÖTÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 447-460.
- Divitini, M., Haugalokken, O., & Morken, E. M. (2005). Blog to support learning in the field: Lessons learned from a fiasco. *Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'05)*, 219-221.
- Dunlap, J. W. (2005). “*VeggieTales*”: *Moral education through entertainment-education videos* (Unpublished PhD Thesis). Regent University, US.
- Durmuş, S., Bıçak, B. & Çakır, S. (2008). Fen ve teknoloji, matematik ve sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları matematik ve matematik eğitimi değerlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 93-112.
- Erdemir, Ö. G. M., & İnceç, Ş. K. (2014). Fizik eğitiminde web tabanlı zeki öğretim sisteminin (ZÖS) başarıya etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 289-298.
- Ersoy, F. & Ünüvar, F. (Eds.). (2019). *Karakter ve değerler eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(20), 1-18. https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c2s2/KuramsalEgitimbilim_cilt2say%20c3%84%20b12.pdf
- Fidan, N. K. (2017). Views of the classroom teachers about the contributions of certain days and weeks to value education. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 7(2), 287-312. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2017.011>
- Fidan, M., & Debbağ, M. (2018). The usage of video blog (vlog) in the “school experience” course: The opinions of the pre-service teachers. *Journal of Education and Future*, (13), 161-177.
- Field, A. & Miles, J. (2010). *Discovering statistics using SAS*. Sage.

- Gao, W., Tian, Y., Huang, T., & Yang, Q. (2010). Vlogging: A survey of videoblogging technology on the web. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 42(4), 1-57. <https://doi.org/10.1145/1749603.1749606>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference* (10. ed.). Pearson.
- Göktaş, Y., & Demirel, T. (2012). Blog-enhanced ICT courses: Examining their effects on prospective teachers' ICT competencies and perceptions. *Computers & Education*, 58(3), 908-917. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.11.004>
- Güçlü, M. (2015). Türkiye'de değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmalar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 720-732. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt8/sayi38pdf/5egitim/guclu_mustafa.pdf
- Halic, O., Lee, D., Paulus, T., & Spence, M. (2010). To blog or not to blog: Student perceptions of blog effectiveness for learning in a college-level course. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 206-213. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.04.001>
- Hramiak, A., Boulton, H., & Irwin, B. (2009). Trainee teachers' use of blogs as private reflections for professional development. *Learning, Media and Technology*, 34(3), 259-269. <https://doi.org/10.1080/17439880903141521>
- Hung, S. T. (2011). Pedagogical applications of vlogs: An investigation into ESP learners' perceptions. *British Journal of Educational Technology*, 42(5), 736-746. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01086.x>
- Husin, M. R. B., Ahmad, H. B., & Hamzah, M. B. (2019). Video application to accommodate students' learning style for moral education in teacher education institutes. *Indonesian Journal of Electrical Engineering and Computer Science*, 16(1), 349-354.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kajder, S. & Parkes, K. (2012). Examining preservice teachers' reflective practice within and across multimodal writing environments. *Journal of Technology and Teacher Education*, 20(3), 229-249. <https://www.learntechlib.org/primary/p/37489/>.
- Karger, D. R., & Quan, D. (2005). What would it mean to blog on the semantic web?. *Journal of Web semantics*, 3(2-3), 147-157.
- Katılmış, A., & Balcı, A. (2017). Coğrafya öğretmeni adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 1-12.

- Kıral, E. & Kıral, B. (2011). *Karma araştırma yöntemi (mixed research design)*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/050.pdf>
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2698-2720. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/623595>
- Kuşdil, M. E., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-80.
- Liu, M. H. (2016). Blending a class video blog to optimize student learning outcomes in higher education. *The Internet and Higher Education*, 30, 44-53. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.03.001>
- Lokman, H. F., Yusoff, N. M. R. N., Khalid, F., & Nasri, N. M. (2018). The feedback of using edmodo application in teaching and learning of moral education in secondary school. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 7(4), 246-254. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPE/v7-i4/4851>
- Mansor, A. Z. (2011). Reflective learning journal using blog. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 18, 507-516. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.05.074>
- Memiş, A., & Gedik, E. G. (2010). Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 123-142.
- Miles, J., & Banyard, P. (2007). *Understanding and using statistics in psychology: A practical introduction*. Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (n.d.). *Değerler eğitimi yönergesi*. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015_02/09093609_degerleregitimi.pdf
- Narinasamy, I., & Mamat, W. H. W. (2013). Utilization of ICT by moral education teachers. *The Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 1(4), 44-53. <http://www.mojet.net/frontend/volume/mojet-volume01-issue04.pdf#page=50>
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1309-1325.
- Öztürk, D., & Dilmaç, O. (2016). Görsel sanatlar öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 11(1), 224-237.

- Parkes, K. A., Dredger, K. S., & Hicks, D. (2013). Eportfolio as a measure of reflective practice. *International Journal of ePortfolio*, 3(2), 99-115. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1107797.pdf>
- Rodriguez-Conde, M. J., Olmos Miguelanez, S., Perochena Gonzalez, P., & Herrera García, E. (2011). Moral education and improvement of coexistence in secondary education (12-16 Years) in Spain. *Online Submission*, 8(1), 98-102. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519400.pdf>
- Ryan, K. (1991). Moral and values education. Arieh Lewy (Ed.). *The international encyclopedia of curriculum, advances in education* (pp. 736-742). Pergaman Press.
- Shih, R. C. (2010). Blended learning using video-based blogs: Public speaking for English as a second language students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), 883-897.
- Sünbül, A. M. (2012). *Eğitim gelişim ve değişim 1*. Eğitim Yayınevi.
- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Nobel Yayınları.
- Şahin, N. (2019). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının karakter ve değerler eğitimi dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1058-1090. <https://doi.org/10.26466/opus.569630>
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values?. *Journal of social issues*, 50(4), 19-45.
- Tang, E., & Lam, C. (2014). Building an effective online learning community (OLC) in blogbased teaching portfolios. *The Internet and Higher Education*, 20, 79-85. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.12.002>
- Turan, R., & Ulusoy, K. (Eds.). (2015). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- Waely, S. A., & Aburezeq, I. M. (2013). Using blogs to facilitate interactive and effective learning: Perceptions of pre-service arabic teachers. *Journal of Language Teaching & Research*, 4(5), 975-985. <https://pdfs.semanticscholar.org/8a9c/a1f91bc74d9d3e6d219db8797c2b2c897f49.pdf>
- Yaşaroğlu, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 503-515.

- Yang, J. C., Quadir, B., Chen, N. S., & Miao, Q. (2016). Effects of online presence on learning performance in a blog-based online course. *The Internet and Higher Education*, 30, 11-20. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.04.002>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers: A phenomenological approach. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184.
- Yu, H. (2011). A study on the development of web-based moral education course. *International Conference on Uncertainty Reasoning and Knowledge Engineering*, 2, 99-102.
- Yükseltürk, E., & Top, E. (2016). Web 2.0 teknolojilerinin öğretmen eğitiminde kullanımı, In K. Çağıltay & Y. Göktaş (Eds.), *Öğretim teknolojilerinin temelleri: teoriler, araştırmalar, eğitimler* (pp. 555-570). Pegem Akademi.

Extended Abstract

Usage of Video Blog in Values Education

Ozan COŞKUNSERÇE, Corresponding Author, Assistant. Professor

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Education Faculty, Nevşehir/Turkey.

coskunserce@nevsehir.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-1230-324X>

Article Type: Research Article

<https://doi.org/10.34234/ded.767347>

Received Date: 09.07.2020

Accepted Date: 29.10.2020

Published Date: 25.12.2020

Introduction

Values education is among the basic objectives of education, in addition to its capacity in increasing students' academic knowledge levels and providing new skills to students. Values are also among the most important factors that enable a society to live together and connect its members. Values are stated to be difficult for students to internalize because education is a structure consisting of abstract concepts (Turan & Ulusoy, 2015). Activities in the field of values education are expected to embody abstract concepts and make it easier for students to internalize these concepts. For this reason, it is important for teachers to have different applications to facilitate the internalization of values education inside and outside the classroom (Memiş & Gedik, 2010).

Failure to perform out-of-class activities in values education is among the main problems in values education (Güçlü, 2015). It is possible to carry out values education out of the classroom by using Web technologies and thus ac-

tivities for values education can be carried outside the limited course hours. Video blogs can be used to easily share case study videos that can be used in values education. Video blogs are a convenient tool for the use of a value analysis approach in values education, as it offers users the opportunity to express and discuss opinions and share them. It is possible to use case study videos and Web technologies together with video blogs, which offer many advantages, possibilities and solutions to the problems encountered in value education. With the introduction of this activity for values education, it is expected that there will be a positive change in the attitudes and perspectives of prospective teachers towards values education.

In this study, it was aimed to determine the effects of video blog activities performed in Character and Values Education (CVE) lesson on the attitudes of prospective teachers towards values education and their opinions regarding these activities.

For this purpose, the following questions were sought:

- Is there a significant difference between attitude scores of the experimental group in which the video blog activities are performed in the CVE course and the control group in which video blog activities is not carried out, towards values education?
- Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores that prospective teachers who have made video blog activities in the CVE course in terms of belief in the values education?
- Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores that prospective teachers who have made video blog activities in the CVE course in terms of internalizing values education?
- Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores that prospective teachers who have made video blog activities in the CVE course have in terms of negative belief in values education?
- What are the opinions of prospective teachers about the video blog activities performed in the CVE course?

Method

Mixed research method was used in the study. In the quantitative dimension of the study, experimental design with pretest-posttest control group was used. In

order to collect quantitative data in the study, Attitude towards Value Education (AVE) Scale was applied to the control and experimental groups at the beginning and end of the lessons as pretest and posttest. The qualitative dimension of the study consists of semi-structured interviews with 11 prospective teachers participating in video blog activities. The study group of the research consists of prospective teachers taking CVE course. While the CVE course of 44 prospective teachers who constitute the control group is taught within the regular course hour, video blog activities were held in the CVE course of the experimental group consisting of 44 prospective teachers. 25 of the prospective teachers in the experimental group are girls and 19 are boys. In the control group, there are 23 girls and 21 boys. Six of the 11 students whose semi-structured interviews were conducted were girls and five were boys.

Video blog activities consist of two basic stages. First, in the two terms before the video blog application was made, case study videos were prepared by students within the scope of the CVE course. In video blog activities, case study videos were shared, and prospective teachers were asked to watch and interpret them outside of class hours.

In order to collect quantitative data, “Attitude towards Value Education (AVE) Scale” prepared by Çetin (2018) was used in the study. This scale was applied to the control and experimental groups at the beginning and end of the CVE course. The scale includes three sub-factors and consists of 31 items under the headings of “belief in the need for values education”, “internalization of value education” and “negative belief in value education”. The qualitative data of the study were collected through semi-structured interviews with 11 prospective teachers who participated in video blog activities.

Results

According to ANCOVA results, it was found that there was a significant difference between the posttest scores corrected according to the AVE scale pretest scores of the control and experimental groups ($F(1, 85) = 40.708, p = .000$). This finding shows that the applied experimental process (giving the teacher candidates training on using video blog in values education) causes difference in students’ attitudes towards values education. In addition, it was observed that there was a significant difference in favor of posttest scores in the pre-test and posttest scores of the experimental group teacher candidates according to the factors of the AVE scale, “belief in the need for values education”, “internalize

value education” and “negative belief in value education”. All participants of the semi-structured interviews stated that video blog activities had a positive effect on the CVE course. Moreover, prospective teachers commented that video blog applications make CVE lessons more memorable and interesting, and facilitate students’ participation. Prospective teachers made suggestions such as making more posts on video blog, interpreting videos in lesson and expanding its application.

Discussion and Suggestions

As a result of the study, it has been observed that there is a significant difference between the attitudes of prospective teachers participating in the video blog activities carried out in the CVE course towards value education and the attitudes of the prospective teachers who study the course with traditional methods, and the attitude points of the teacher candidates participating in the video blog activities are found to be higher. Considering that the two groups performed the same practices in face-to-face lessons, it can be said that video blog activities are the source of this difference. In this positive attitude change of prospective teachers’ values education, it can be shown that video blog activities are effective in values education, while it is more fun to have videos it is also more feasible because it takes values education out of limited course hours. Semi-structured interviews were also used to analyze this attitude change in teacher candidates’ values education perspective. All prospective teachers stated that as a result of their video blog activities, they thought that there was a positive change in their view of values education and that values education was “more important” and “more useful”.

In video blogging activities, pre-service teachers were asked to write their analysis for case study videos in the comments sections below the posts. For this practice, preservice teachers commented that “it is effective in gaining values”, “offers the opportunity to get to know students better” and “enables students to interact with each other”. Asking students to analyze case study videos in video blog activities is an application suitable for value analysis approach. Prospective teachers also stated that this application contributed to the values education process and increased the interaction in the classroom, and supported the interpretation of the case videos.

Another finding obtained as a result of the research was that there was a significant difference in favor of posttest scores in the pre-test and posttest scores of

the experimental group teacher candidates according to the factors of the AVE scale, “belief in the need for values education”, “internalize value education” and “negative belief in value education” factors. These results are consistent with the attitude change that occurs in prospective teachers.

Based on the results of the research, the following suggestions are presented.

- More case studies videos can be produced by professional teams and professional individuals in the field of video shooting with the contribution of academicians who are experts in value education. Although there is a lot of video content on an international scale, yet Turkish content is very limited.
- In-service trainings to be organized for working teachers and video blog activities for values education can be promoted, and teachers can be trained for the application of this method.
- Video blog events can be held together with formal education students and teachers, and data can be collected on their contribution to values education.
- According to the results obtained from the practices of video blog activities carried out in schools, difficulties experienced in the application of the method can be observed and the method can be developed in line with these results.

Tevekkül Yönelimi Ölçeği Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Development of Tawakkul Orientation Scale: A Study of Validity and Reliability

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

Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Afyon/Türkiye

meryemsahin@aku.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-0566-8862>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 13.07.2019

Kabul Tarihi / Accepted Date: 07.12.2020

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2020

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: Şahin, M. (2020). Tevekkül yönelimi ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (40), s.345-369.

<https://doi.org/10.34234/ded.768176>

Öz: İslam dinine ait önemli bir kavram olan tevekkül dini başa çıkma stratejisi olarak da değerlendirilmektedir. Araştırmada tevekkül yönelimini ölçebilecek bir ölçek geliştirilerek psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öncelikle beşli Likert tipinde hazırlanan ve 54 maddeyi içeren madde havuzu uzman görüşleri ile (kapsam geçerliği) 44 maddeye indirilmiş, sonrasında 44 maddelik aday ölçek çalışma grubuna uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu yaşları 19 ile 65 arası değişen, yaş ortalamaları 29,3 ($\pm 9,72$) olan 338 kişi oluşturmaktadır. Ölçeğin geçerlik analizleri için kapsam geçerliği analizi, açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizine göre ölçeğin 23 madde ve 3 boyuttan oluşan bir yapıya sahip olduğu, doğrulayıcı faktör analizine göre bu modelin iyi uyum verdiği bulunmuştur. *Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı* 0.928 olarak bulunmuştur. *Ölçeğin alt boyutları* Duygu ve Düşünce, Davranışa Karşı Olumsuz Tutum, Davranışa Karşı Olumlu Tutum olarak isimlendirilmiştir. Bu sonuçlara göre geliştirilen Tevekkül Yönelimi *Ölçeği'nin* geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Tevekkül yönelimi, Allah'a güven, Ölçek geliştirme, Geçerlik, Güvenirlilik.

&

Abstract: Tawakkul, which is an important concept belonging to the religion of Islam, is also considered as a religious coping strategy. The aim of this study is to develop a scale that can measure the tawakkul orientation and to examine the psychometric properties of the scale. First of all, the 54-item list prepared in five-point Likert type was reduced to 44 items with expert opinions (content validity), and then the 44-item draft scale was applied to the study group. The study group of the research consists of 338 people, whose ages vary between 19 and 65, with a mean age of 29.3 (± 9.72). Content validity, exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were performed for validity of the scale. According to exploratory factor analysis the scale has 23 item and 3 factor, this model was found to fit well according to confirmatory factor analysis. The internal consistency reliability coefficient of the scale was found to be 0,928. The sub-scales of the scale were named Emotion and Cognition, Negative Attitude towards Behavior, Positive Attitude towards Behavior. These results demonstrate that Tawakkul Orientation Scale is a valid and reliable instrument.

Keywords: Tawakkul orientation, Trust in God, Scale development, Validity, Reliability.

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

Giriş

Sözlükte itimat, güven, Allah’a güvenme anlamlarına gelen tevekkül, bir iş için gerekli çabayı göstererek tüm tedbirleri aldıktan sonra işini tam olarak inanarak Allah’a havale etme olarak tanımlanmaktadır (Cebecioğlu, 2014, s. 494; Mutçalı, 1995, s. 1009). Bu tanımlardan hareketle tevekkül inanan kişinin Allah’a inancını, teslimiyetini ve güvenmesini canlı tutan bir yönelim olarak değerlendirilmektedir (Demirdaş, 2019, s. 1450).

Tevekkül Kur’an-ı Kerim ve sünnette yer alan temel kavramlardan biridir (Demirci, 2010, s. 273; Kiraz, 2007, s. 207). “*Yapılacak işler hakkında onlarla müşavere et ve karar verdiğinde artık Allah’a tevekkül et. Şüphesiz Allah, tevekkül edenleri sever* (Al-i İmran, 3/159)” ayeti tevekkül ile ilgili en sık başvurulan ayettir. “*Sen, asla ölmeyen ve daima diri olan Allah’a tevekkül et ve O’nu hamd ile tesbih et.* (el-Furkan, 25/58)”, “*Sen, O güçlü ve üstün, esirgeyici olan Allah’a tevekkül et* (eş-Şuara, 26/217)”, “*Allah’a tevekkül et; vekil olarak Allah yeter* (el-Ahzab, 33/3)” ayetlerinde emir kipiyle tevekkül emredilmektedir. İnananların Allah’a tevekkül etmesi gerektiğini vurgulayan âyetler iman-tevekkül ilişkisini, mü’minlerin zulümlere direnirken Allah’a tevekkül etmesini isteyen, bu konuda peygamberlerden örnekler veren âyetler de amel-tutum-tevekkül ilişkisini göstermektedir (Çağrı, 2012). İslam Peygamberi Hz. Muhammed’in yaşantısına bakıldığında dualarında (Birişik, 2008; Buhari, “Teheccüt”, 2), hastalıkta, musibetler karşısında, evden çıkarken tevekkül ettiği anlaşılmaktadır (Birişik, 2008; Buhari, “Tevhid”, 7). İslam Dini’nin temel kaynakları olan Kur’an ve sünnette tevekkül önemli bir yer tutmaktadır.

Tevekkül kavramına dair çalışmaların daha çok tasavvufi kaynaklarda yer aldığı ve bu kaynaklarda tevekkülün Allah’a inanma ve ona güvenli bağlanma ile ilişkili yönünün ön plana çıktığı görülmektedir (Gazali, 2014; İbn Arabi, 2015; İskenderi, 2006; Kelabazi, 2014; Kuşeyri, 2016; Muhasibi, 2013). Tasavvufi açıklamalarda tevekkül tedbir almak, fakat tedbire değil de Allah’a güvenmek vurgusuyla ele alınmış; mutasavvıflar tevekkülden genellikle tedbire güvenmeyi anlamışlardır. Bununla birlikte Allah’a güvenin merkezde olması şartıyla sebep ve vasıtalara sarılmak tevekkülün bir parçası olarak kabul edilmektedir (Tek, 2016, s. 172). Tevekkül; yapılacak işe yalnızca kendi gücünü ve yeteneklerini değil, Allah’ın iradesini de katmaktır (Demir, 2013, s. 1042). Tevekkül yöneliminde takdirin/sonucun Allah’tan olduğuna dair bir inanç vardır. Bu nedenle olaylar arasında katı bir neden-sonuç ilişkisi kurulmamaktadır.

Tevekkül kavramının iman, tevhid (Demir, 2013, s. 164; Gazali, 2014, ss. 450-451), teslimiyet, rıza (İskenderi, 2006, s. 33; Kelabazi, 2014, ss. 153-154; Tokpınar, 2009, s. 55), tedbir (Akseki, 2014, s. 97; Kuşeyri, 2016, s. 249), rızık (Hatip, 2006; İbn Ebi'd Dünya, 2005, s. 265; İskenderi, 2006, s. 167), ümit (Akto, 2016, s. 890), sabır (Kara, 2020, s. 396; Önal, 2008, s. 464; Sarıkaya ve Şeren, 2017, s. 75) gibi kavramlarla yakın ilişkisi vardır. Tevekkülün ilişkili olduğu kavramlar ve anlam içeriği değerlendirildiğinde insanın duygusal dünyasına, düşünsel yapısına ve de davranışlarına etki eden boyutlarının olduğu görülmektedir. Bu açıklamaya paralel olarak Gazali (2014, ss. 450-451) tevekkülü ilim, hal ve amelden oluşan bir tutum olarak ele almış; Hatip (2006, s. 169) tevekkülü ön bilgi, hal ve fiilden oluşan bir olgu olarak değerlendirmiş; Tokpınar (2009, s. 149) doğru tevekkül anlayışının kişide bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak doğru tutumların oluşmasını sağlayacağını belirtmiş; Gho-bari ve Haddadi (2011) tevekkülü duygusal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç temel boyutta kavramsallaştırmıştır. Tevekkülün bahsedilen boyutları literatürde çoğunlukla Allah'a inanç çerçevesinde ele alınmıştır. Bununla birlikte yürütülen çalışmalar, tevekkülün insan duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki potansiyel etkilerine vurgu yapmış; tevekkül eden insanların başarısızlıklar karşısında daha metanetli ve ümitvar olduğunu, tevekkülün iyimser ruh halini korumayı sağladığını (Çağrı, 2012, s. 2; Demirdağ, 2019, s. 1450); tevekkül konusunun sosyolojik ve psikolojik yönünün bulunduğunu (Altıntaş, 2000; Aydın, 2008; Karaman, 1996; Tokpınar, 2009) ifade etmiş ve çalışmalarda tevekkül salt dini bir kavram olarak değil, aynı zamanda toplumsal ve bireysel yönleriyle ele alınmıştır.

Tevekkül kavramında Allah'a güvenip, dayanma merkezi konumdadır. Bu açıdan tevekkülün, bir tür bağlanma ve güven ihtiyacını yerine getirdiği söylenebilir. Bu bağlanmanın her şeye gücü yettiğine inanılan bir varlığa yapılması, güvenlik ihtiyacını da üst seviyeden karşılayabilmektedir (Şahin, 2018, s. 39). Bağlanma çalışmalarının öncü isimlerinden Bowlby'e (1980) göre bağlanma ilişkisinin üç temel işlevi yakınlığın korunması, güvenli üs ve güvence üssüdür. Din psikolojisindeki çoğu araştırma, dinin ve özellikle bağlanılmış, içselleştirilmiş bir Tanrı'yla olan ilişkinin bağlanmanın temel fonksiyonlarıyla uyumlu olduğunu göstermektedir. Dini inançların birçok alanda güven düzenleyici işlevleri vardır (Hökelekli, 2012, s. 146). İslâm Dini'ne inananlar Allah'a sığınıp güvenmektedir (Hayta, 2006, s. 46). İman kavramının içinde karşılıklı güven, huzur ve emniyet yer almakta, bu durum kişinin kendisini korkudan emin hissetmesini sağlamaktadır (Sinanoğlu, 2000, s. 212). Fadardi ve Azadi'nin (2017,

s. 796) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada Allah'a güvenmenin umut ve olumlu duygulanım ile pozitif, negatif duygulanımla negatif ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Bir diğer çalışmada öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların anneleriyle Allah'a güven odaklı eğitim programı yapılmış; deney ve kontrol grubunun ön-son test karşılaştırmalarına göre eğitim programının annelerin zihinsel esnekliğini ve yaşam kalitesini artırdığı bulunmuştur (Jenaabadi ve Abbasi, 2020, s. 25).

Tevekkül etme süreci dini başa çıkma yöntemlerinden birisi olarak da ele alınmaktadır (Ayten, 2012, s. 42; Doğan, 2016, s. 3217; Salim, 2017, s. 63). İlk çalışmaları Lazarus ve Folkman (1984) tarafından yürütülen başa çıkma, bireylerin zorlayıcı olarak görülen durumlarla mücadele etmek için gösterdikleri anlam arayışı çabası, başlarına gelen ile beklentileri arasında oluşan zıtlığı gidermek için yapılan etkinlikler olarak ele alınmaktadır (Ayten ve Sağır, 2014, s. 6; Doğan, 2016, s. 7). Dini başa çıkma ile başa çıkma kavramı arasındaki fark ise sıkıntılı durumlarla başa çıkarken dini ve manevi unsurlardan destek alınmasıdır. Dini başa çıkma çalışmalarının öncüsü olarak anılan Pargament dinin problemlerin çözümünde olumlu etkisine dikkatleri çekmiş (Bkz. Pargament ve diğ. 1990; 1998; 2000), Pargament ve arkadaşları (1988) işbirlikçi, erteleyici ve kişisel yönelimli olmak üzere üç tür dini başa çıkma tarzı tanımlamışlardır. İşbirlikçi eğilimde birey sorunun çözümünde aktif bir rol üstlenmekte; bununla birlikte sorunun çözümünde yaratıcı ile işbirliği yapma eğilimindedir. Wong-McDonald ve Gorsuch (2000, s. 149-161) ise teslimiyetçi başa çıkma (*Surrendering Style*) olarak dördüncü dini başa çıkma tarzı öne sürmüştür. Bu başa çıkma tarzında kişi işbirlikçi bir yönelim izlerken aynı zamanda sonucu yaratıcının takdirine bırakıp, olana razı olmak vardır. Bu eğilimde emek, inanç ve güven bir arada bulunmaktadır. Tevekkülün anlam içeriği ve kapsamı özellikle teslimiyetçi başa çıkma tarzı ile uyumlu görünmektedir. Ghobary ve arkadaşlarının (2005) yürüttükleri araştırmada Allah'a güven bir başa çıkma stratejisi olarak ortaya çıkmış; üniversite öğrencilerinde sosyal, ekonomik, sağlık gibi alanlarda yaşanan sorunlar veya doğal felaketler karşısında Allah'a güvenin devreye girdiği görülmüştür.

Araştırmalar dini başa çıkmanın psikolojik dayanıklılık üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Batan, 2016). Zorlu yaşam olayları karşısında kişinin kendisini toparlama gücü, bu zorlukların üstesinden başarılı biçimde gelme kabiliyeti olarak tanımlanan psikolojik dayanıklılık ile din ilişkisi değerlendirilirken genellikle tevekkül, affetme, sabır, şükür, umut gibi kavramlara atf

yapılmaktadır (Ayten, 2014, s. 96-103; Batan, 2016, s. 64). Tevekkül, dinlere duyarlı psikoterapilerde kullanılması için önerilen kavramlardan birisidir (Ağılkaya-Şahin, 2018, s. 1613). Karataş ve Baloğlu (2019) tevekkülün varoluş duygusunu tatmin etmek, sonsuz bir güç sahibine dayanmak, sonsuz zengin olana sığınmak, hayatın anlamını bulmak, yalnızlık duygusundan kurtulmak gibi psikolojik yansımalarının olduğunu ifade etmektedir. Onlara göre *tevekkül* psikolojik sağlamlığı destekleyip; korku, kaygı ve belirsizlik gibi olumsuz duyguları baş edilebilir hale getiren olumlu bir başa çıkma yöntemidir (Karataş ve Baloğlu, 2019, s. 110). İslami literatürdeki sabır, tevekkül ve rızaya ilişkin açıklamalar kişiyi olgunlaştıran, bakış açısını geliştiren süreçler olarak yorumlanmış ve zorlayıcı yaşam tecrübelerinde dayanak olarak öne çıkmıştır (Kara, 2020, s. 396). İslamiyet'teki tevekkül yönelimi özellikle kabul ve kararlılık terapileriyle ilişkilendirilmekte, olayların görünür sebep ve sonuçlarının dışında farklı bir yüzü olabileceğine dair söylemler olanları olduğu gibi kabul etme yolundaki telkinler olarak ele alınabilmektedir (Ağılkaya-Şahin, 2018, s. 1624). Tevekkül kaygı ve depresyonla çalışırken de önerilen kavramlardandır (Leila, 2016, s. 73). Şahin ve Hökelekli'nin (2019) yürüttüğü çalışmada katılımcıların tevekkül etmenin sonucu olarak rahatladıklarını, kaygılarının azaldığını, psikolojik dayanıklılıklarının arttığını, huzur duyduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Araştırmaların bulgularına göre tevekkül pozitif psikoloji yaklaşımına uygun bir şekilde insanın güçlü yönlerini vurgulayan; sabrı, çabayı, ümidi ön plana çıkararak, psikolojik dayanıklılığı artıran bir kavram olarak değerlendirilebilir (Şahin, 2019).

Tevekkülün sadece inançla ilişkili bir konu olarak ele alınmayıp; onun sosyolojik, psikolojik yönlerine de atıflar yapılması kavramı din bilimlerinin yanı sıra sosyal bilimlerin de ilgi alanına sokmuştur. Ülkemizde tevekkül ile ilgili nitel yöntemle (Şahin, 2018) ve anket uygulanması tekniğiyle (Altay, 2014) sosyal bilim alanında yürütülmüş alan araştırmaları mevcuttur. Bu çalışmada tevekkülün çok boyutlu yapısı ile duygu, düşünce ve davranışlara etkisi göz önüne alınarak, nicel yöntemlerde kullanmak üzere ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu ölçme aracının kullanılacağı araştırmalar sayesinde kavramın etki alanı hakkında daha geniş bilgiye sahip olunması hedeflenmektedir.

Yöntem

Ölçek Maddelerinin Oluşturulması

Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında alanyazından faydalanılarak 54 maddeyi içeren madde havuzu oluşturulmuştur. Sorulardan 15'i ters madde olarak kurgulanmış ve aday ölçek 5'li Likert tipli hazırlanmıştır. Kapsam geçerlik analizlerinden sonra Türk Dili ve Edebiyatı alanında çalışan bir akademisyen, uygulamada kullanılacak formu dil bilgisi ve imla açısından incelemiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, çalışma durumu, algılanan ekonomik durumuna dair özelliklerini öğrenmek için sosyo-demografik bilgi formu; araştırma sürecinde geliştirilerek, kapsam geçerlik analizlerinden sonra 45 maddeye inen aday Tevekkül Yönelimi Ölçeği formu kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın etik kurul onayı Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 11.12.2019 tarih ve 08 sayılı toplantısında alınmış olup; veriler Ocak-Şubat 2020 tarihleri aralığında fiziksel olarak elden, Mart-Nisan 2020 tarihleri aralığında ise dijital olarak internet aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacıya 434 anket formu ulaşmış, bunlardan 11'i eksik ve hatalı doldurma nedeniyle analizlere dahil edilmemiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın kapsam geçerliği aşaması için oluşturulan uzman grubu 5 kişiden oluşmaktadır. Bunların 4'ü din psikolojisi, 1'i psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışan akademisyenlerdir. Uzman grubuna dair bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Uzman Grubunun Cinsiyet ve Unvan Dağılımı

Cinsiyet	Akademik Unvan		
	Prof. Dr.	Dr. Öğr. Ü.	Doktorant
Kadın	0	1	0
Erkek	2	1	1
Toplam	2	2	1

Araştırmacıya ulaşan 434 anket formundan eksik ve hatalı doldurma olduğu tespit edilen anketler çıkarıldıktan sonra 423 anket kalmıştır. Bu anketlerde de boş bırakılan maddelerin olduğu anketler araştırmadan dışlanmış, analizler kalan 338 anket üzerinden gerçekleştirilmiştir. Anketleri analize dahil edilen çalışma grubunun yaşları 19 ile 65 arasında değişmekte olup, yaş ortalamaları 29,3; standart sapması 9,72'dir. Katılımcıların %24'ü (N=80) erkek, %76'sı (N=258) kadın; %39'u evli (N=132), %56'sı bekar (N=201). Çalışma grubunun sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: Çalışma Grubunun Sosyo-Demografik Özellikleri

Değişken	N	%	
Cinsiyet	Erkek	80	23,7
	Kadın	258	76,3
Medeni Durum	Evli	132	39,1
	Bekar	201	59,5
	Boşanmış	3	0,9
	Eşi vefat etmiş	2	0,6
	İlkokul	10	3
Eğitim durumu	Ortaokul	2	0,6
	Lise	13	3,8
	Üniversite	186	55
	Yüksek lisans	29	8,6
	Doktora	7	2,1
	Üniversite öğrencisi	91	26,9
Çalışma durumu	Çalışıyor	135	39,9
	Çalışmıyor	202	59,8
	Yetersiz	26	7,7
Gelir düzeyi	Orta düzey	264	78,1
	Ortalamanın üzeri	48	14,2
Toplam	338	100	

Verilerin Analizi

Araştırmanın analizlerinde Lawshe (1975) tekniği kullanılarak kapsam geçerliği analizi; açımlayıcı (temel bileşenler analizi, varimax döndürme tekniği) ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak yapı geçerliliği analizi; Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı kullanılarak güvenilirlik analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu için Bartlett küresellik testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sonuçları; kayıp veriler için EM algoritması dikkate alınmıştır. Geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin analizler SPSS 20 ve AMOS 26 programları kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular

Kapsam Geçerliliği

Ölçekte bulunan her maddenin ölçülmesi istenen kavramı ne ölçüde temsil ettiğini kontrol etmek amacıyla yapılan kapsam geçerliliğine ilişkin farklı teknikler olsa da en yaygın kullanılanı Lawshe (1975) tekniğidir (Gürbüz ve Şahin, 2017, s. 161; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018, s. 253). Bu tekniğe uygun olarak kapsam geçerliliği çalışması için ilk aşamada uzman grubu oluşturulmuş, ardından hazırlanan aday ölçekten uzman değerlendirme formu hazırlanarak bu gruba iletilmiş ve görüş alınmıştır. Uzman görüşü için hazırlanan formda her bir maddeye ilişkin “uygun, uygun ancak ifade düzeltilmeli, uygun değil” seçenekleri sunulmuş; ayrıca her bir maddenin altında ifadenin düzeltilmesi seçeneği tercih edildiği takdirde düzeltme önerisi getirilmesi istenmiştir. Oluşturulan 54 maddelik aday ölçek din psikolojisi ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanlarında çalışan 5 akademisyenden oluşan uzman grubuna iletilmiştir. Geri bildirimler üzerinden öncelikle her bir maddeye ilişkin kapsam geçerlik oranı (KGO), ardından ölçüğe ilişkin kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik oranı -1 ile +1 arasında değer almakta, +1’e yaklaştıkça maddenin yeterli düzeyde istenen davranışı ölçtüğü görüşüne varılmaktadır (Sönmez ve Alacınar, 2016, s. 59). 5 kişilik uzman grubu üzerinden hesaplandığında maddelerin minimum KGO değerinin 0,99 olması beklenmektedir (Yurdugül, 2005). Bu hesaplama göre tüm uzmanların uygun dediği maddeler aday ölçekte bırakılmış, değeri 0,99’un altından olan 10 madde çıkarılmıştır. Kalan maddeler üzerinden yapılan analizlere göre ölçüğe ilişkin kapsam geçerlik indeksi 1’dir. Kapsam geçerliliği çalışması sonucunda aday ölçekte 44 madde kalmıştır.

Yapı Geçerliliği

Yapı geçerliliği araştırma içinde ele alınan kavramsal yapının tam olarak açığa çıkarılmasıyla ilgilidir (Gürbüz ve Şahin, 2017, s. 163). Ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. İlk olarak 44 maddelik aday ölçek formu üzerinden elde edilen verilerin faktör analizi yapmaya uygunluğu değerlendirilmiştir. Başlangıçta EM algoritması ile kayıp veri analizi yapılmış ve kayıp verilerin rassal dağılmadığı tespit edilerek ($p<0,01$) kayıp verisi olan anketler analizden çıkartılmıştır. Kalan veriler üzerinden hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0,938 olduğu

ve örneklemin faktör analizi için yeterli büyüklükte olduğu tespit edilmiştir. Barlett küresellik testinin de anlamlı olması [χ^2 (253)=4618,1; $p<0,001$] maddeler arası korelasyonların faktör analizi için uygun olduğuna, verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir. Bu iki koşulun sağlanması verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir (Tablo 3).

Tablo 3: KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Çalışma Grubu Yeterliği Ölçümü	0,938	
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare	4618,1
	Serbestlik derecesi	253
	Anlamlılık düzeyi	0,000

Maddelerin ortak varyans değerinin en az 0,20 olması (Büyüköztürk vd., 2013, s. 220), faktör yüklerinin en az 0,32 olması (Tabachnick ve Fidell, 2012, s. 620) ancak faktörlerin mümkün olduğunca güçlü maddelerden olması arzu ediliyorsa bu yük değerinde en az 0,50 esas alınabileceği (Gürbüz ve Şahin, 2017: 318), bir maddenin farklı faktörlerdeki yük değerleri arasında 0,10'dan fazla fark olması (Sönmez ve Alacapınar, 2016, s. 70), bir faktörde en az 3 madde olması (Comrey, 1988) gerektiği ilkeleri dikkate alınarak AFA yapılmıştır. AFA'da temel bileşenler analizi yöntemi kullanılmış, faktör sayısının belirlenmesinde özdeğerleri 1'den büyük olan faktörler tarafından açıklanan varyans miktarı dikkate alınmış (Gürbüz ve Şahin, 2017, s. 318), maddelerin yer aldığı faktörleri belirlemek için *varimax dik döndürme* tekniği kullanılmıştır.

Tüm maddelerin ortak varyans değerine (*communalities*) denk gelen çıkartma değeri (*extraction*) 0,33 ile 0,73 arasındadır. Referans değerlerini karşıladığı için bu değer üzerinden madde elenmemiştir. Analizler sırasında aynı anda birden fazla faktöre yüklenen ve yük değerleri arasında 0,10'dan daha düşük fark olup binişiklik gösteren 14 madde (5, 7, 8, 9, 11, 15, 19, 20, 23, 29, 35, 40, 43, 45), 3'ten az maddenin yeni bir faktör oluşturması nedeniyle 4 madde (3, 4, 10, 17), faktör yükünün 0,50 altında kalması nedeniyle 2 madde (1, 27), Anonim Hakem 2'nin önerisi ile 2 madde (16, 37) aşamalı olarak aday ölçekten çıkarılmıştır. Tekrarlanan analizler sonucunda yamaç birikinti grafiği (scree plot) de dikkate alınarak kalan 23 maddenin 3 faktörde toplandığı, faktörlerin toplam varyansın %59,314'ünü açıkladığı görülmüştür. Analizler sonrasında ilgili alanyazına göre değerlendirilerek faktörlerin isimlendirmeleri yapılmış olup, 23 maddeye ilişkin AFA sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

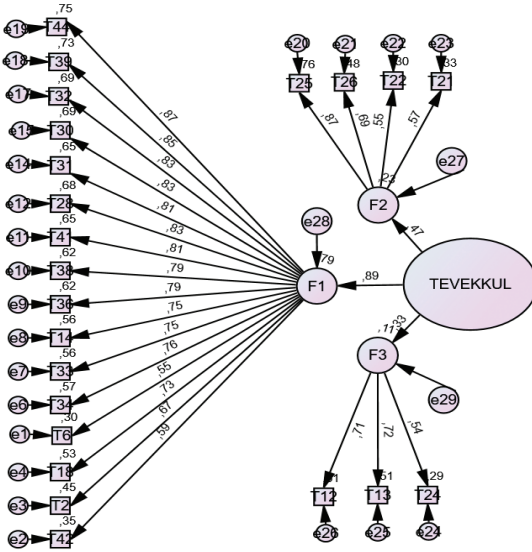
Tablo 4: Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Aday Ölçek Madde No	Nihai Ölçek Madde No	Madde	Faktör Yüğü			
			Ortak Faktör Varyansı	F1-Duygu ve Düşünce	F2-Davranışa Karşı Olumsuz Tutum	F3-Davranışa Karşı Olumlu Tutum
44.	23	Tevekkül ettiğimde daha sakin hissedirim.	0,735	0,837		
39.	20	Tevekkül ettiğim konularda kendimi yalnız hissetmem.	0,699	0,819		
30.	13	Tevekkül ettiğimde daha sabırlı olurum.	0,675	0,801		
28.	12	Tevekkül ettiğimde daha güçlü hissedirim.	0,721	0,791		
32.	15	Karşılaştığım sıkıntıların Allah'ın yardımıyla bir şekilde çözüleceğine inanırım.	0,673	0,788		
31.	14	Yaşadığım olaylarda “vardır bir hayır” diye düşünürüm.	0,643	0,777		
36.	18	Tevekkül ettiğim durumlarda olayın sonuçlarını daha rahat kabullenirim.	0,644	0,777		
41.	21	Tevekkül eden bir insanım.	0,635	0,769		
38.	19	Tevekkül ettiğimde karşılaştığım olayın sonuçları beni daha az kaygılandırır.	0,613	0,768		
14.	5	Karşılaştığım problemlerde Allah'tan yardım isterim.	0,557	0,731		
33.	16	Tevekkül ettiğim bir olay beklentime ters bir şekilde sonuçlansa da, sonuca razı olurum.	0,563	0,722		
18.	6	Bir konu ile ilgili elimden geleni yaparken aynı zamanda Allah'ın iradesini de hesaba katarım.	0,569	0,699		
34.	17	Başıma gelen dertlerin bir dermanın da olduğuna inanırım.	0,551	0,682		
2.	1	Her türlü olayda Allah'ın müdahalesinin olabileceğini düşünürüm.	0,461	0,668		
42.	22	Kendimi çaresiz hissettiğimde dua ederim.	0,408	0,615		
6.	2	İşler planladığım/istediğim şekilde gitmeyince nasip değilmiş derim.	0,333	0,560		
25.	10	Tevekkül etmek kişiyi pasifleştirir.	0,688		0,794	
26.	11	Karşılaşılacak problemlere yönelik tedbir almak tevekkülle aykırıdır.	0,646		0,786	
22.	8	Bir iş için çabalamamın tevekküle aykırı olduğunu düşünürüm.	0,612		0,782	
21.	7	Daha çok tembel kimseler tevekkül eder.	0,410		0,612	
12.	3	Başarısızlık yaşadığım bir olay sonrasında aynı hataları yapmamaya çalışırım.	0,657			0,803
13.	4	İşlerin yolunda gitmesi için alabileceğim tüm tedbirleri alırım.	0,644			0,782
24.	9	Herhangi bir işe girişince üzerime düşeni en iyi şekilde yaparım.	0,507			0,698
Özdeğerler			9,938	2,043	1,661	
Açıklanan varyans yüzdesi			39,001	11,329	8,985	
Toplam açıklanan varyans yüzdesi			59,314			

AFA analizlerine göre “Duygu ve Düşünce” olarak isimlendirilen birinci boyut 16 maddeden oluşmakta ve bu boyut %39,001 oranında varyans açıklamak-

ta; “Davranışa Karşı Olumsuz Tutum” olarak isimlendirilen ikinci boyut 4 maddeden oluşmakta ve %11,329 oranında varyans açıklamakta; “Davranışa Karşı Olumlu Tutum” olarak isimlendirilen üçüncü boyut 3 maddeden oluşmakta ve %8.985 oranında varyans açıklamaktadır. Maddelerin faktör yüklerinin 0,56 ile 0,84 arasında sıralandığı görülmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında elde edilen modelin uyumunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA’da χ^2/sd değerinin 3’ten küçük olması iyi uyumu gösterirken, bazı çalışmalar 5’in altında olmasını yeterli kabul etmekte; CFI, IFI değerlerinin 0,90 üzeri; GFI değerinin 0,85 üzeri; RMSEA, SRMR ve RMR değerlerinin 0,08’den küçük olması kabul edilebilir uyum düzeyini vermektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017, s. 343; Hu ve Bentler, 1999; Seçer, 2015, s. 98). İkinci düzey DFA analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri incelendiğinde $CMIN=688,338$; $DF=227$; $\chi^2/sd = 3,032$; $p<0,001$; $CFI=0,914$; $IFI=0,915$; $GFI=0,858$; $RMR=0,03$; $SRMR=0,047$; $RMSEA=0,074$ şeklinde elde edilmiştir. Modelin uyum indeksleri değerlendirildiğinde üç boyutlu modelin kabul edilebilir düzeyde uyum verdiği görülmüştür. Ölçeğin faktör yükleri 0,54 ile 0,87 arasında sıralanmaktadır. Ölçeğin faktör yapısı Şekil 1’de görülmektedir.



Şekil 1: Ölçeğe İlişkin Path Diagramı ve Faktör Yükleri

Doğrulamalı faktör analizinde tüm faktörlere ve faktörlerin altında yer alan maddelere ait yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,001$). Standartlaştırılmış yol katsayılarına (β_1) bakıldığında Tevekkül Yönelimi Ölçeği üzerinde en fazla etkiye sahip olan faktörün F1 (Duygu ve Düşünce Boyutu) ($\beta_1 = 0,888$) olduğu görülmektedir. F1 faktörü üzerinde en fazla etkiye sahip olan 44. madde ($\beta_1 = 0,866$), F2 faktörü (Davranışa Karşı Olumsuz Tutum) üzerinde en fazla etkiye sahip olan 25. madde ($\beta_1 = 0,873$), F3 faktörü (Davranışa Karşı Olumlu Tutum) üzerinde en fazla etkiye sahip olan madde ise 13. ($\beta_1 = 0,718$) maddedir (Şekil 1).

Güvenirlilik ve Madde Analizi

Ölçekte yer alan maddelerin kendi aralarında tutarlılık gösterip göstermediklerini incelemek için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı incelenmiştir. 23 maddelik ölçeğin güvenirlik katsayısı (α) 0,928'dir. Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde güvenirlik katsayıları birinci boyut için 0,949; ikinci boyut için 0,757; üçüncü boyut için 0,682 bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının birinci boyut için 0,52 ile 0,82; ikinci boyut için 0,45 ile 0,66; üçüncü boyut için 0,42 ile 0,54 arasında sıralandığı görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı tevekkül yöneliminin nicel yöntemli araştırmalarda ele alınmasını sağlamak amacıyla ölçek geliştirme çalışması yapmaktır. Bu çalışmada ölçeğin geliştirilme süreci ve psikometrik özellikleri ele alınmıştır. Ölçek geliştirme aşamasında kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve güvenirlik değerleri hesaplanmıştır.

Verilerin faktör analizine uygunluğunu görmek amacıyla hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0,938 olduğu ve Barlett Testi'nin ki-kare değerinin istatistiksel olarak ($p < 0,001$) anlamlı olduğu görülmüştür. KMO değerinin 0,50 - 0,70 arası olması orta; 0,70 - 0,80 arası iyi; 0,80 - 0,90 arası çok iyi ve 0,90 ve üzeri olması mükemmel olarak kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2010; Pallant, 2001). Buna göre örneklem büyüklüğünün oldukça yeterli olduğu ve verilerin dağılımının uygun olduğu görülmüştür.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 23 maddelik ölçeğin 3 faktörde toplandığı ve faktörlerin toplam varyansın %59,314'ünü açıkladığı görülmüştür. Çok boyutlu ölçeklerde tüm faktörlerin açıkladıkları toplam varyans miktarının en

az %50 olması gerektiği önerilmektedir (Henson ve Roberts, 2006; Streiner, 1994). Buna göre açıklanan varyans oranı yeterlidir. AFA analizlerine göre Duygu ve Düşünce Boyutu %39,001 oranında, Davranışa Karşı Olumsuz Tutum boyutu %11,329 oranında, Davranışa Karşı Olumlu Tutum boyutu %8,985 oranında varyans açıklamaktadır. Maddelerin faktör yüklerinin 0,56 ile 0,84 arasında sıralandığı görülmektedir. Bu değerlere göre ölçeğin 23 maddeden oluşan 3 faktörlü yapısı geçerlik oranlarını sağlamaktadır.

Ölçeğin 3 boyutlu yapısını test etmek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre model iyi uyum vermiştir. Model uyum indeks değerleri CMIN=688,338; DF=227; $\chi^2/sd=3,032$; $p<0,001$; CFI=0,914; IFI=0,915; GFI=0,858; RMR=0,03; SRMR=0,047; RMSEA=0,074 olmak üzere üç boyutlu modelinin kabul edilebilir düzeyde uyum verdiği görülmüştür (Gürbüz ve Şahin, 2017, s. 343; Hu ve Bentler, 1999; Seçer, 2015, s. 98). DFA'ya göre maddelerin faktör yükleri 0,54 ile 0,87 arasında değişmektedir. Bu değerler maddelerin buldukları faktörleri iyi bir şekilde temsil edebildiklerini göstermektedir.

Ölçeğin güvenirlilik analizlerinde iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı (Cronbach Alpha) hesaplanmış ve 23 maddelik ölçeğin güvenirlilik katsayısı ,928 bulunmuştur. Bu değer referans değer olan 0,70'ten yüksek olup, güvenirliliğin sağlandığını göstermektedir. Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde güvenirlilik katsayıları sırasıyla 0,949; 0,757 ve 0,682 bulunmuştur. Güvenirlilik için 0,70 değeri referans alınsa da ölçek geliştirme çalışmalarında bu değer 0,60'a çekilebilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017, s. 331). Alt boyutlarıyla birlikte ölçeğin iç güvenirliliğinin sağlandığı görülmektedir. Madde toplam korelasyonunun yorumlanmasında 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin iyi derecede ayırt ettiği (Büyüköztürk, 2015; Özdamar, 2004) göz önüne alındığında, birinci boyut için 0,52 ile 0,82; ikinci boyut için 0,45 ile 0,66; üçüncü boyut için 0,42 ile 0,54 arasında sıralanan düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları açısından ölçeğin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçekteki maddeler 5'li Likert (1=Hiç Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) formatındadır. Araştırmanın psikometrik analizleri sonucunda elde edilen ölçek 23 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. İlk boyut "Duygu ve Düşünce" boyutu olup 16 maddedir. Bu boyut tevekkül yönelimine ilişkin sabırlı, sakin, güçlü, daha az kaygılı, ümitvar hissetme gibi duyguları; kabullenme; oluş sürecinde Allah'ın iradesini/müdahalesini de hesaba katma gibi düşünceleri kapsamaktadır. Bu boyuttan yüksek puan alınması

tevekkül etme sürecinde deneyimlenen olumlu duyguların ve kavram içeriği ile ilgili bilgi ve düşüncelerin kişide etkin olduğunu göstermektedir. İkinci boyut “Davranışa Karşı Olumsuz Tutum” boyutu olup 4 maddeden oluşmaktadır. Bu boyut tedbir almanın, çabalamanın olumsuzlanmasını içermekte ve bu boyuttaki maddelerin tamamı ters kodlanmaktadır. Ters maddeler dönüştürüldükten sonra bu boyuttan alınan düşük puanlar tevekkül etme sürecinde çaba gösterilmesine ilişkin olumsuz tutumları, tedbire önem vermemeyi yansıtmaktadır. Üçüncü boyut “Davranışa Karşı Olumlu Tutum” boyutu olup 3 maddeden oluşmaktadır. Bu boyut bir iş için tedbir almanın, çabalamanın, sebeplere başvurmanın olumlanmasını içermektedir. Bu boyuttan yüksek puan alınması tevekkül etme sürecinde çabaya yüksek önem verilmesini göstermektedir. Ölçek tevekkül yönelimine dair toplam puan da vermektedir. Ölçek uygulama sürecinde “*Tevekkül, bir iş için gerekli çabayı göstererek tüm tedbirleri aldıktan sonra, işini tam olarak inanarak Allah’a havale etme olarak tanımlanmaktadır. Maddelerde tevekkül kavramının geçtiği ifadeleri bu bilgiyi göz önünde bulundurarak cevaplayınız*” şeklinde yönerge verilmesi önerilmektedir.

Elde edilen bulgulara göre Tevekkül Yönelimi Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu, araştırmalarda kullanılmaya hazır olduğu söylenilebilir. Bununla birlikte araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinin farklı bir örneklem üzerinde de test edilip model uyumunun denetlenmesi, güvenilirliğin test-tekrar test yöntemiyle de incelenmesi, ölçüt bağıntılı geçerliği için benzer ölçeklerle uyumuna bakılması ölçeğin psikometrik özelliklerine katkıda bulunacaktır. Aynı zamanda ölçek kullanılarak tevekkül yöneliminin psikolojik iyi oluş, öznel iyi oluş, psikolojik dayanıklılık, bilişsel esneklik, sabır, umut, problemlere karşı olumsuz tutum, kaygı gibi yapılarla ilişkisinin incelenmesi hem ölçeğin ölçme gücüne, hem de din psikolojisi alanına önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

- Ağılkaya-Şahin, Z. (2018). Din ve psikoloji arasındaki uçurum gerçekten ne kadar derin? Psikoterapilerdeki dini izler. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 22(3), 1607-1632.
- Akseki, A. H. (2014). *İslam dini* (1. Basım). Yeniakım Yayınları.
- Akto, A. (2016). Allah-insan arasında ontolojik, epistemolojik ve varoluşsal bir ilişki biçimi: Tevekkül. *e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 878-902.
- Altay, K. (2014). *Yetişkinlerde tevekkül anlayışına psiko-sosyal yaklaşım* (Yayımlanmamış)

- lanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Altıntaş, R. (2000). Yazgıcı ve özgürlükçü tevekkül anlayışının çalışma hayatına etkileri. *Dini Araştırmalar*, 3(7), 113-136.
- Aydın, H. (2008). Kur'an'da irade-azm ve tevekkül. *Tasavvuf-İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, 22, 59-79.
- Ayten, A. (2012). *Tanrıya sığınmak*. İz Yayıncılık.
- Ayten, A. (2014). *Erdeme dönüş: Psikoloji ve mutluluk yolu*. İz Yayıncılık.
- Ayten, A., & Sağır, Z. (2014). Dindarlık, dinî başa çıkma ve depresyon ilişkisi: Suriyeli sığınmacılar üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 47, 5-18.
- Batan, S. N. (2016). *Yetişkinlerde psikolojik dayanıklılık ve dini başa çıkmanın yaşam doyumuna etkileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Birişik, F. (2008). *Sahih-i Buhari muhtasarı*. Polen Yayınları.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss* (Vol. 3). Basic Books.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (21. Baskı). Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, A. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Pegem Yayınları.
- Cebecioğlu, E. (2014). *Tasavvuf terimleri ve deyimleri sözlüğü* (6. Baskı). Otto Yayınları.
- Comrey, A. L. (1988). Factor-analytic methods of scale development in personality and clinical psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 754-761.
- Çağrıncı, M. (2012). Tevekkül. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 41, 1-2.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Demir, Ö. (2013). *Dini kavramlar ve öğrenme ortamları: Salih amel örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirci, M. (2010). *Kurân-ın ana konuları* (5. Basım). Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları.
- Demirdaş, Ö. (2019). Eşrefoğlu Rûmî'nin "Müzekki'n-Nüfûs" isimli eseri bağlamında tevekkül anlayışı. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 8(2), 1437-1453.

- Doğan, M. (2016). Engelli çocuğa sahip ebeveynler ile sağlıklı çocuk sahibi ebeveynlerin dini başa çıkma, umut ve sabır düzeylerinin karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 3214-3245.
- Fadardi, J. S., & Azadi, Z. (2017). The relationship between trust-in-God, positive and negative affect, and hope. *Journal of Religion and Health*, 56(3), 796-806.
- Gazali, H. M. (2014). *İhya-u Ulumi'd-Din*, IV (Ahmed Serdaroglu, Çev.). Bedir Yayınevi.
- Ghobari, B. B. & Haddadi, K. A. A. (2011). Reliance on God as a core construct of Islamic psychology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 216-220.
- Ghobary, B. B., Khodayari-Fard, M., Shokoohi Yekta, M., & Nasafat, M. (2005). *Development of Reliance on God Scale and investigating the relation of reliance on God with anxiety in college students* (Unpublished research project). School of Psychology and Education, University of Tehran.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-Yöntem-Analiz*. Seçkin Yayınları.
- Hatip, A. (2006). *Tevekkül mü, tembellik mi?*. Nesil Yayınları.
- Hayta, A. (2006). Anneden Allah'a: Bağlanma Teorisi ve İslâm'da Allah tasavvuru. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), 29-63.
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 393-416.
- Hökelekli, H. (2012). *İslam psikolojisi yazıları* (2. Baskı). Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- İbn Arabi, E.B. M. (2015). *Rıza, ihlas ve tevekkül* (Ekrem Demirli, Çev.). Litera Yayıncılık.
- İbn Ebi'd Dünya (2005). *Rızık anahtarları ve tevekkül* (Mustafa Utku, Çev.). Uludağ Yayınları.
- İskenderi, Ataullah (2006). *Tevekkülün incelikleri* (Fatih Mehmet Albayrak, Çev.). Üsküdar Yayınları.
- Jenaabadi, H., & Abaasi, N. (2020). Effectiveness of group training of reliance therapy components on quality of life and resilience of mothers of children with learning disabilities. *Health, Spirituality and Medical Ethics*, 7(1), 25-31.
- Kara, E. (2020). Farkındalık ve kabullenme psikoterapilerinin temel stratejileri ve İslam. *Eskiyeni*, 40, 377-406.

- Karaman, F. (1996). Tevekkül inancı üzerine bir inceleme. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (1),67-92.
- Karataş, K., & Baloğlu, M. (2019). Tevekkülün psikolojik yansımaları. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 19(1), 110-118.
- Kelabazi (2014). *Doğuş devrinde tasavvuf ta'arruf* (Haz. Süleyman Uludağ, 4. Baskı). Dergah Yayınları.
- Kiraz, C. (2007). *Kur'an'da ahlak ilkeleri*. Emin Yayınları.
- Kuşeyri, A. (1978). *Kuşeyri risalesi* (Haz. Süleyman Uludağ, 8. Baskı). Dergah Yayınları.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Leila, B. (2016). Behavior therapy in light of Quranic teachings, with an emphasis on anxiety and depression. *Interdisciplinary Quranic Studies*, 6(2), 73-86.
- Muhasibi, H. (2011). *Kalb hayatı (Er-Riaye Li Hukukillah)* (Abdülhakim Yüce, Çev.). Işık Yayınları.
- Mutçalı, S. (1995). *Arapça Türkçe sözlük*. Dağarcık Yayınları.
- Önal, R. (2008). Kur'an'da imanî ve ahlâkî bir tavır olarak sabır. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(2), 439-466.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistik veri analizi I*. Kaan Kitabevi.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manuel*. Open University Press.
- Pargament, K. I., Ensing, D. S., Falgout, K., Olsen, H., Reilly, B., Van Haitsma, K., Warren, R. (1990). God help me (1): Religious coping efforts as predictors of the outcomes of significant negative life events. *American Journal of Community Psychology*, 18, 794-824.
- Pargament, K. I., Koenig, H. G., Perez, L. M. (2000). The many methods of religious coping: Development and initial validation of the RCOPE. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 519-543.
- Pargament, K. I., Smith, B., Koenig, H. G., Perez, Lisa (1998). Patterns of positive and negative religious coping with major life stressors. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 37, 710-724.
- Salim, E. (2017). *Boşanma sürecindeki bireylerde başa çıkma stratejileri ve dini başa çıkma: Isparta örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Sarıkaya, B., & Şeren, Z. (2017). İnsan sorumluluğu ve fiillerine etkisi bağlamında sabır ve tevekkül kavramları. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(12), 68-88.

- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı Yayınları.
- Sinanoğlu, M. (2012). *İman. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 22, 212-213.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Anı Yayınları.
- Streiner, D. L. (1994). Figuring out factors: The use and misuse of factor analysis. *Canadian Journal of Psychiatry*, 39, 135-14.
- Şahin, M. (2018). *Dini bir değer olarak tevekkül yöneliminin psikolojik sebep ve sonuçları üzerine araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, SBE, Bursa.
- Şahin, M. (2019). Tevekkül algısı: Sabır, azim ve umudu içeren bir kavram olarak tevekkül. *Paper presented at the 3rd International Congress of Eurasian Congress on Positive Psychology*, 12-14 April, Istanbul, Turkey.
- Şahin, M., & Hökekleli, H. (2019). Tevekkül psikolojisi: Nedenleri, süreci ve sonuçları hakkında nitel bir araştırma. *International Journal of Social Inquiry*, 12(2), 801-836. <https://doi.org/10.37093/ijisi.659060>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6. Baskı). Allyn&Bacon.
- Tek, A. (2016). *Tarihi süreçte tasavvuf ve tarikatlar* (1. Baskı). Bursa Akademi.
- Tokpınar, M. (2009). *Hangi doğru? Tevekkül: Hadisler ışığında yeni bir tanım* (2. Baskı). Kitabı Yayınevi.
- Wong-McDonald, A., Gorsuch, R. L. (2000). Surrender to God: An Additional coping style?. *Journal of Psychology and Theology*, 28(2), 149-161.
- Yeşilyurt, S., & Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Extended Abstract

Development of Tawakkul Orientation Scale: A Study of Validity and Reliability

Meryem ŞAHİN, Corresponding Author, Assistant Professor.

Afyonkarahisar Kocatepe University, Faculty of Arts and Sciences, Afyon/Turkey

meryemsahin@aku.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-0566-8862>

Article Type: Research Article

<https://doi.org/10.34234/ded.768176>

Received Date: 13.07.2020

Accepted Date: 07.12.2020

Published Date: 25.12.2020

Introduction

Tawakkul which literally means trust and reliance, is defined as making the necessary effort before embarking on any task and taking all the precautions and then referring it to Allah (Cebecioğlu, 2014; Mutçalı, 1995). Based on this definition, it can be considered as an orientation that makes the believer to surrender to Allah's will, and keeps his/her belief and trust in Allah alive (Demirdaş, 2019). Tawakkul is one of the basic concepts in the Quran and Sunnah (Demirci, 2010; Kiraz, 2007). Tawakkul; aside from putting one's own strength and abilities when embarking on a task it makes a person to take into consideration of Allah's will (Demir, 2013). In the tawakkul orientation, there is a belief that the result is from Allah. For this reason, a strict cause-effect relationship is not established between events.

When the relevant concepts to tawakkul such as faith, tawheed (Demir, 2013; Gazali, 2014), surrender (İskenderi, 2006; Kelabazi, 2014; Tokpınar, 2009),

precaution (Akseki, 2014; Kuşeyrî, 2016), livelihood (Hatip, 2006; Ibn Ebi'd Dünya, 2005; İskenderi, 2006), hope (Akto, 2016), patience (Kara, 2020; Önal, 2008; Sarıkaya & Şeren, 2017) evaluated, it is seen that there are dimensions that affect the emotion, cognition and behavior of the person. In this manner, Ghobari and Haddadi (2011) conceptualized tawakkul in three basic dimensions: emotional, cognitive and behavioral.

In the concept of tawakkul trust in Allah and relying on Him has a central position. In this respect, it can be said that tawakkul fulfills the need for some kind of attachment and trust (Şahin, 2018). In the study conducted by Fadardi and Azadi (2017) on university students, it was found that there is a positive correlation between trusting in Allah and the feeling of hope and positive affect, and negative correlation with negative affect. The tawakkul process is also considered as one of the strategy of religious coping (Ayten, 2012; Doğan, 2016; Salim, 2017). Studies show that religious coping has effects on psychological resilience (Batan, 2016). When evaluating the relationship between psychological resilience and religion, concepts such as tawakkul, forgiveness, patience, gratitude, and hope are often referred to (Ayten, 2014; Batan, 2016). Tawakkul orientation in Islam is particularly associated with acceptance and commitment therapy (Ağilkaya-Şahin, 2018). Tawakkul is one of the concepts suggested when working with anxiety and depression (Leila, 2016).

In this study, it is aimed to develop a measurement tool for application in quantitative methods, taking into account the multidimensional structure of tawakkul and its effect on emotion, cognition, and behavior. As more research is done using this measurement tool, the more detailed information about the impact domain of the concept we will have.

Methods

Creating Scale Items

In the first stage of the scale development process, an item pool was created using the literature. 15 of the questions were designed as a reverse item and the draft scale was prepared in 5-point Likert type.

Instruments

The socio-demographic information form and the draft *Tawakkul Orientation Scale* with 45 items were used in the study.

Participants

There are 2 working groups in the research. The expert group formed for the content validity stage of the study consists of 5 people. 4 of them are academicians working in the field of psychology of religion and 1 in the field of psychological counseling and guidance.

Ethics committee approval was obtained for the research; The data were collected between January and April 2020. 434 questionnaires were delivered to the researcher, 11 of them were not included in the analysis due to incorrect filling and 85 of them were left blank. The ages of the study group of 338 people whose questionnaires were included in the analysis ranged from 19 to 65, and their average age was 29.3 (\pm 9.72). 24% (N = 80) of the participants are male, 76% (N = 258) are female; 39% are married (N = 132), 56% are single (N = 201).

Analysis of the Data

In this study content validity analysis using Lawshe (1975) technique; construct validity analysis using exploratory (EFA) and confirmatory (CFA) factor analysis, and reliability analysis was performed using the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient. Bartlett's test of sphericity and Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) results were taken into consideration for the suitability of the data to factor analysis. Analyses regarding validity and reliability were performed using SPSS 20 and AMOS 26 programs.

Findings

Content validity

By the Lawshe (1975) technique, an expert group was formed in the first stage for content validity study, and opinions were received. As a result of the content validity study, there were 44 items on the draft scale. According to the analysis made on the remaining items, the content validity index of the scale is 1. The content validity rate takes a value between -1 and +1, and as it approaches +1, it is concluded that the item measures the desired behavior sufficiently (Sönmez & Alacapınar, 2016).

Construct validity

For the construct validity of the scale, EFA and CFA were performed. According to EFA analysis, it was observed that 23 items were gathered in 3 factors, and the factors explained 59.314% of the total variance. The first factor consists of 16 items and this dimension explains 39.001% variance; the second factor consists of 4 items and explains 11.329% of variance; the third factor consists of 3 items and explains 8.985% of variance. The factor loadings of the items are ranked between .56 and .84.

CFA was performed to test the fit of the model obtained after the EFA. When the fit index values obtained as a result of the second-order CFA analysis were examined, it was seen that the three-dimensional model fit at an acceptable level (CMIN=688.338; DF=227; $\chi^2/df= 3.032$; $p < .001$; CFI=.914; IFI=.915; GFI=.858; RMR=.03; SRMR=.047; RMSEA=.074). The factor loads of the scale range between .54 and .87. In the CFA, the path coefficients of all factors and items under the factors were found to be statistically significant ($p < .001$).

Reliability and Item Analysis

Internal consistency coefficient (Cronbach's Alpha) of the 23-item scale is .928. When evaluated in terms of sub-scales, the reliability coefficients are .949 for the first factor; .757 for the second factor; .682 was found for the third factor. The corrected item-total correlation coefficients of the scale are calculated as .52 and .82 for the first factor; .45 to .66 for the second factor; for the third factor it was found to be between .42 and .54.

Discussion and Conclusion

This research aims to conduct a scale development study in order to ensure that the tawakkul orientation is addressed in quantitative research. In this study, the development process and psychometric properties of the scale were discussed. Content validity, construct validity, and reliability were calculated during the scale development phase.

As a result of the EFA, it was seen that the 23-item scale was collected in 3 factors and the factors explained 59.314% of the total variance. In multidimensional scales, it is suggested that the total amount of variance explained by all factors should be at least 50% (Henson & Roberts, 2006; Streiner, 1994).

Accordingly, the variance rate explained is sufficient. The factor loadings of the items are listed between 0.56 and 0.84.

According to the results of the CFA applied to test the 3-dimensional structure of the scale, the model fits at an acceptable level (CMIN=688.338; DF=227; $\chi^2/sd = 3,032$; $p < .001$; CFI=.914; IFI=.915; GFI=.858; RMR=.03; SRMR=.047; RMSEA=.074) (Gürbüz & Şahin, 2017; Hu & Bentler, 1999; Seçer, 2015). According to the CFA, the factor loadings of the items vary between .54 and .87. These values show that the items can represent their factors well.

The internal consistency reliability coefficient (Cronbach's Alpha) of the 23-item scale was found to be .928. This value is higher than the reference value of .70 and shows that reliability is ensured. When evaluated in terms of sub-scales, the reliability coefficients are .949; .757, and .682. Although .70 is taken as a reference for reliability, this value can be pulled to .60 in scale development studies (Gürbüz & Şahin, 2017). It is seen that the internal reliability of the scale is ensured with its sub-dimensions. Considering that items with .30 and higher distinguish well in the interpretation of item total correlation (Büyüköztürk, 2015; Özdamar, 2004), the scale in terms of the corrected item-total correlation coefficients is sufficient.

The items in the scale are in a 5-Likert type. The scale obtained as a result of the psychometric analysis of the study consists of 23 items and 3 dimensions. The first factor is "Emotion and Cognition" and has 16 items. This factor includes feelings concerning tawakkul *orientation* such as to be patient, calm, strong, less anxious, and hopeful. And it also includes thoughts such as taking into account the will/intervention of God in the process. The second factor is "Negative Attitude towards Behavior" and consists of 4 items. This factor includes the negation of taking precautions and trying, and all of the items in this factor are reverse coded. The third factor is "Positive Attitude towards Behavior" and consists of 3 items. This factor includes the affirmation of taking precautions and trying. High scores in this dimension indicate a high emphasis on effort in the process of tawakkul. The scale also gives a total score for tawakkul orientation.

These results demonstrate that *Tawakkul Orientation Scale* is a valid and reliable instrument. Besides, testing the CFA on a different sample and checking the model fit, examining the reliability with the test-retest method, and examining the convergent validity will contribute to its psychometric properties.

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 arasından 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 orijinalliğini, 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 yapmalıdır. Milliyet, cinsiyet, dini inançlar, siyasi inançlar ve ticari kaygıların değerlendirmeye etki etmesine izin vermemelidir.
- Değerlendirmeyi yapıcı ve nazik bir dille yapmalıdır. Düşmanlık, iftira ve hakaret içeren aşağılayıcı kişisel yorumlar yapmamalıdır.
- 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.

Hüseyin ŞİMŞEK, Prof. Dr.

➤ **Kurum:** Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** husimsek@hotmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7455-3706>

➤ **Yazışma Adresi:** Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

➤ **İlgi Alanları:** Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Tarihi, Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri, Göçmen Öğrenciler, Değerler Eğitimi

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Şimşek, H., Kula, S. S. ve Baltacı, Ö. (2019). Üniversite öğrencilerinin derslerdeki can sıkıntısı yaşantılarının incelemesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(1), 178–190.
- Şimşek, H. (2018). 19. yüzyıl çocuk ve eğitim yazınında örnek bir dergi sadakat dergisi ve eğitsel yaklaşımı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 36(16), 179–202.
- Şimşek, H. ve Kula, S. S. (2018). Türkiye'nin göçmen politikasında ihmal edilen boyut eğitsel uyum programı. *Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 5–21.
- Şimşek, H., Aytekin, C. ve Şahinkaya, N. (2017). İlköğretim öğrencilerinin matematik kaygılarının ve matematik dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 82–108.
- Şimşek, H., Abuzar, C., Yeğin, İ. H., Şimşek, A. S. ve Demir, A. (2015). Okula yabancılaşma ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 309–322.

Mehmet KART, Öğr. Gör.

➤ **Kurum:** Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** mehmetkartt@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1790-1270>

➤ **Yazışma Adresi:** Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

➤ **İlgi Alanları:** Değerler eğitimi, eğitim programları, gelişim psikolojisi, Ahilik.

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Kart, M. ve Çalışkan, N. (2019). Ahilik ve iletişim: Nitel bir çalışma, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 93-111.
- Yeşil, R. ve Kart, M. (2018). Ahilikte rol model birey: Ahi. H. Meydan (Ed.), *Toplumsal Bütünleşmede Değerler ve Eğitimi III. Uluslararası Değerler Eğitimi Kongresi (Bildiriler Kitabı) (05-06 Nisan 2018)* (147-164) içinde. Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları No: 29.
- Yeşil, R. ve Kart, M. (2018). Değer eğitimi modeli olarak Ahilik. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3),161-177.
- Yeşil, R. ve Kart, M. (2019). Müslüman Türk medeniyeti inşasında bir sivil toplum kuruluşu olarak Ahilik, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2462-2483.

Zehra GELİCİ, Dr.

➤ **Kurum:** Diyanet İşleri Başkanlığı, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** zehra3772@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0622-5062>

➤ **Yazışma Adresi:** Barbaros mah. Sırmaperde sok. Mavikonak sitesi D blok daire:15 Üsküdar İstanbul

➤ **İlgi Alanları:** Eğitim Tarihi, Öğretmen Eğitimi, Okul öncesi din eğitimi

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kursları Sorunlar ve Çözüm Önerileri (2020, Uluslararası Erken Çocukluk Dönemi Din- Ahlak- Değerler Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu Bildirisi).

- Türkiye ve Norveç'te Din Dersi Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi (2020, Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi).
- Norveç Devlet Okullarında Okutulan Din Dersi Kitaplarında İslam Dininin Sunumu (2018, Değerler Eğitimi Dergisi).
- Göç ve Sıla (2016, Din ve Hayat Dergisi)

Kerem ÇOLAK, Dr. Öğr. Üyesi.

➤ **Kurum:** Trabzon Üniversitesi, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** kcolak81@hotmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1176-5047>

➤ **Yazışma Adresi:** Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, D Blok
Oda:301 Akçaabat TRABZON

➤ **İlgi Alanları:** Sosyal Bilgiler Eğitimi, Vatandaşlık eğitimi, Tarih Eğitimi

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Çolak, K. (2019). Küresel Vatandaşlık ve Küresel Vatandaşlık Eğitimi. *Kuramsal Temeller ve Güncel Tartışmalar Işığında 21. yüzyılda Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi* içinde (ss.35-60). Öztürk, C., İbrahimoglu, Z., Yıldırım, G., (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Ürey, M., Karaçöp, A., Göksu, V. ve Çolak, K. (2017). Fen ve Sosyal Bilimler Kökenli Öğretmen Adaylarının Bilim İnsanı Algıları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 205-226.
- Çolak, K., Kaymakçı, S. ve Akpınar M. (2015). Sosyal bilgiler ders kitaplarında ve öğretmen adaylarının görüşlerinde yenilenebilir enerji kaynaklarının yeri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41, 59-76.
- Akpınar, M., Çolak, K., Yiğit E.Ö. (2012). Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yeterliklerine Yönelik Uygulama Öğretmenlerinin Görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 41-67.

Ayşe SEYHAN, Dr. Öğr. Üyesi.

➤ **Kurum:** Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** ayse.seyhan@erdogan.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1741-4878>

➤ **Yazışma Adresi:** Sulaklı Mahallesi, İsmet Paşa Cadesi, Miktaf Sarıalioğlu Apt. No 18 Daire 31

➤ **İlgi Alanları:** Sosyal bilgiler, kitap okuma, doğa,

➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Seyhan, A. (2019). Out-of-School Learning to Achieve the Spatial Perception Skills: A Case Study. *Review of International Geographical Education Online*, 9 (3), 618-638. DOI: 10.33403/rigeo.601734.
- Seyhan, A. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin performans görevlerdne ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 16 (60), 60-75.
- Seyhan, A, Şimşek, U. (2017). Lise tarih dersinde mezarlıkların eğitim ortamı olarak kullanılmasının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi. *Turkish History Education Journal*, 6 (2), 343-362. DOI: 10.17497/tuhed.325108.
- Seyhan, A. (2017). Lise öğrencilerinin tarih kavramlarını öğrenme güçlükleri ve kavram öğretimine ilişkin görüşleri (Of ilçesi örneği). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12/18, p. 523-544. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12055>.
- (Yayın ve Diğer Çalışmalardan Seçmeler 5 çalışmayı aşmamalıdır. Çalışmalar APA formatında yazılmalıdır.)

Hasan ERÇELİK, Öğretmen.

➤**Kurum:** Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye.

➤**Elektronik Posta:** haser03@hotmail.com

➤**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6807-256X>

➤**Yazışma Adresi:** Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Kepez Yerleşkesi, Kepez, Ereğli / Zonguldak

➤**İlgi Alanları:** Türkçe Eğitimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

➤**Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** (Yayın ve Diğer Çalışmalardan Seçmeler 5 çalışmayı aşmamalıdır. Çalışmalar APA formatında yazılmalıdır.)

Erhan YEŞİLYURT, Dr. Öğr. Üyesi.

➤**Kurum:** Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye.

➤**Elektronik Posta:** erhan_yesilyurt@hotmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9537-7040>

➤ **Yazışma Adresi:** Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Kepez Yerleşkesi, Kepez, Ereğli / Zonguldak

➤ **İlgi Alanları:** Türkçe Eğitimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Yeşilyurt, E. (2015). Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe Öğretimi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Hüseyin ÇALIŞKAN, Prof. Dr.

➤ **Kurum:** Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** hcaliskan@sakarya.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6849-1318>

➤ **Yazışma Adresi:** Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD 54300 Hendek/SAKARYA

➤ **İlgi Alanları:** Sosyal Bilgiler Eğitimi, Değerler Eğitimi, Ölçek Geliştirme, ÖlçmeDeğerlendirme

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Çalışkan, H., Yıldırım, Y. ve Kılınç, G. (2019). Farklı kültürel yapıdaki ailelerde yetişen öğrencilerin sorumluluk ve hoşgörü değerlerinin incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 44(199), 353-372. SSCI
- Çalışkan, H. ve Uzunkol, E. (2018). A model for explaining student achievement in social studies course. Croatian Journal of Education, 20(3), 939-971. SSCI
- Çalışkan, H., Sapmaz, F. ve Uzunkol, E. (2015). Value preferences of university students as predictors of life goals. Social Indicators Research, 124, 111–125. SSCI
- Çalışkan, H. ve Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 12 (2) [Ek Özel Sayı], 1-16. SSCI

- Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin hazırladığı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 120-132. SSCI

Merve ÇAVUŞ, Bilim Uzmanı.

➤ **Kurum:** Sakarya Akyazı Özel Eğitim Uygulama Okulu, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** mervce.cvs@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8781-7931>

➤ **Yazışma Adresi:** mervce.cvs@gmail.com

➤ **İlgi Alanları:** Sosyal Bilgiler Eğitimi

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Çavuş, M. (2018). Muazzez İlmiye Çığ ve tarihsel ve kültürel mirasa dayarlılık. (Editörler: H. Çalışkan & T. Öntaş), *Değerlerimizle Değerliyiz: Biyografilerle Değerler Eğitimi Etkinlik Kitabı* içinde sf:227-247, Ankara: Pegem Akademi.

Gökhan IZGAR, Dr. Öğr. Üyesi.

➤ **Kurum:** Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** gizgar@erbakan.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6835-9701>

➤ **Yazışma Adresi:** Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Ereğli/Konya

➤ **İlgi Alanları:** Eğitim Programları, Öğretim, Değerler Eğitimi

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Izgar, G. & Beyhan, Ö. (2015). Değerler eğitimi programının ilköğretim okulu 8.sınıf öğrencilerinin demokratik tutum ve davranışlarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 439-470.
- Izgar, G. (2019). A Study of religious education course books in terms of values education: The case of Turkey. *Journal of Education and e-Learning Research*, 6(1), 10-16.
- Izgar, G. (2018). An opportunity for values education in higher education:

Social responsibility and healthy living course. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 7(4), 331-340.

- Izgar, G., Dilmaç, B. & Izgar, H. (2018). Öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin insani değerleri üzerinde bir inceleme: Bayburt örneği. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 535-545.
- Izgar, G. & Eliüşük, A. (2017). *Değerler Eğitiminde Sabır: Sabır Eğitiminde Uygulanabilecek Örnek Etkinlikler*. Konya: Eğitim Yayınevi

Bayram TAY, Prof. Dr.

➤ **Kurum:** Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** bayramtay@gmail.com/bayramtay@ahievran.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2466-1527>

➤ **Yazışma Adresi:** Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

➤ **İlgi Alanları:** Sosyal Bilgiler Eğitimi, Hayat Bilgisi Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Değerler Eğitimi, Nedensellik, Öğrenme Stratejileri

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Tay, B. ve Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri - Parents' views regarding the values aimed to be taught in social studies lessons. *KUYEB (Kuramdan Uygulamada Eğitim Bilimleri)*. 9(3) 1499–1542. (SSCI'da taranıyor)
- Tay, B. (2009). Prospective teachers' views concerning the values to teach in the course of social sciences. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 1, 1187–1191. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.214>
- Tay, B. (2013). The views of prospective social studies and classroom teachers about values and values education. *Educational Research and Reviews*. 8 (9), 560-567. DOI: 10.5897/ERR2012.1098 (ERIC'te taranıyor)
- Kafadar, T. ve Tay, B. (2014). Learning strategies and learning styles used by students in social studies. *International Journal of Academic Research Part B*. 6(2), 259-267. (ISI'da taranıyor)

- Ak Tefek, F., & Tay, B. (2017). Opinions of Third-Grade Primary School Students on the Value of Patriotism, *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 1(1), 55-75
- Tay, B., & Ak Tefek, F. (2018). The Opinions of Third-Grade Primary School Students on the Value of Openness to Innovation *International On-line Journal of Educational Sciences*, 2018, 10 (2), 176-191. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.02.012> (H.W.Wilson'da taranıyor)

Ahmet NALÇACI, Prof. Dr.

➤ **Kurum:** Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** ahmetnalcaci@ksu.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7821-7504>

➤ **Yazışma Adresi:** Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü

➤ **İlgi Alanları:** Sosyal Bilgiler Eğitimi, Hayat Bilgisi Eğitimi,

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Nalçacı, A. (2018). Values as the Factor Influencing Decisions and Behaviours. *TAY Journal*, 2(2), 148–165.
- Kalın, Z. T., & Nalçacı, A. (2017). Ortaokul 5 Sınıf Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(13), 135–146.
- Beldağ, A., Özdemir, Ü., & Nalçacı, A. (2017). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlerin Kazandırılmasına İlişkin Veli Görüşleri. *Kırıkkale Sosyal Bilimler*, 7(1), 317–328.
- Bektaş, F., Nalçacı, A., & Karadağ, E. (2014). İlköğretim okulu öğrencilerinin algıladıkları evrensel değerlerin bir yordayıcısı olarak okul iklimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 281–293.

Abdulhamit KARADEMİR, Dr. Öğr. Üyesi

➤ **Kurum:** Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** a.karademir@alparslan.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3062-8547>

➤ **Yazışma Adresi:** Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

➤ **İlgi Alanları:** Öğretmen eğitimi, matematik eğitimi, oyun, fen eğitimi, kalite

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Karademir, A. ve Ören, M. (2020). Okul iklimi: Anaokulu yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla karşılaştırmalı bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 206-236. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.10m
- Karademir, A., Kartal, A & Türk, C. (2019). Science Education Activities In Turkey: A Qualitative Study In Preschool Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 1-20. (DOI: 10.1007/s10643-019-00981-1)
- Karademir, A. & Akman, B. (2019). Effect of Inquiry-Based Mathematics Activities on Preschoolers' Math Skills . *International Journal of Progressive Education*, 15(5), 198-215. DOI: 10.29329/ijpe.2019.212.14
- Karademir, A., & Kartal, A. (2019). Pre-School Teachers' Views Toward Teaching Methods and Materials Used in Musical Activities in Pre-school Education. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 1-1.
- Türk, C., Kartal, A., Karademir, A. & Öcal, E. (2019). Preschool Teachers' Views of Classroom Management Processes. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 8 (4), 2282-2299. (DOI:10.7884/teke.4530).

İlknur ÇELİK, Öğretmen.

➤ **Kurum:** Milli Eğitim Bakanlığı- Muş Lale Anaokulu, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** ilknur.6549@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7481-511X>

➤ **Yazışma Adresi:** Muş Lale Anaokulu

➤ **İlgi Alanları:** Okul öncesi eğitim, kültür, karakter eğitimi, gönüllü çalışmalar

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Karademir, A., Kartal, A., Çelik, İ. (2018). Okul öncesi eğitimde müzik etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntem ve materyalleri, International Conference on STEM and Educational Sciences, Muş, 3-5 Mayıs 2018
- Karademir, A., Türk, C., Çelik, İ. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik gözlem ve uygulamalarının incelenmesi, 13. Okul Öncesi Eğitimi Öğrenci Kongresi, Afyonkarahisar, 26-28 Nisan 2018.

Ozan COŞKUNSERÇE, Dr. Öğr. Üyesi.

➤ **Kurum:** Nevşehir Hacı Bektaş Veli, Üniversitesi, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** coskunserce@nevsehir.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1230-324X>

➤ **Yazışma Adresi:** Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Nevşehir/ Merkez

➤ **İlgi Alanları:** Karma öğrenme, sosyal ağlar, etkileşimli ortam tasarımlarında kullanılabilirlik, teknoloji-kültür etkileşimi ve entegrasyonu, blok tabanlı ve robot programlama, değerler eğitimi.

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Coskunserce, O., & Becit İşçitürk, G. (2019). Eğitim bilişim ağı (eEBA) platformu hakkında öğrencilerin farkındalığının artırılmasına yönelik bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 260-276.
- Coskunserce O., & Aydogdu, S. (2019). Facebook kullanımının psiko-sosyal yönleri (fkpsy) ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2425-2438.
- Coskunserce O., & Erişti, S. D. (2017). Uluslararası öğrencilerin kültürel uyum sürecine yönelik tasarım tabanlı araştırma yaklaşımına dayalı çevrimiçi oryantasyon uygulamasının geliştirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 83-104.

Meryem ŞAHİN, Dr. Öğr. Üyesi.

➤ **Kurum:** Afyon Kocatepe Üniversitesi- Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** meryemsahin@aku.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0566-8862>

➤ **Yazışma Adresi:** Afyon Kocatepe Üniversitesi ANS Kampüsü, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü

➤ **İlgi Alanları:** Din psikolojisi, İslam psikolojisi, madde bağımlılığını önleme

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Şahin, M., Hökelekli, H. (2019). Tevekkül psikolojisi: Nedenleri, süreci ve sonuçları hakkında nitel bir araştırma. *International Journal of Social Inquiry*, 12 (2), 801-836. DOI: 10.37093/ijisi.659060 (Doktora tezinden uyarılama)
- Şahin, M. (2019). Tevekkül algısı: Sabır, azim ve umudu içeren bir kavram olarak tevekkül. *Paper presented at the 3rd International Congress of Eurasian Congress on Positive Psychology*, 12-14 April, Istanbul, Turkey.
- Şahin, M., Güneş, T., Oğuz, İ. (2016). *Bağımlılığı önleme çalışmalarının birinci basamak sağlık hizmetlerine entegrasyonu modeli önerisi*. Sözel ve Poster Bildiri, 10.Ulusal Alkol ve Madde Bağımlılığı Kongresi, 14-17 Aralık, Antalya.
- Şahin, M. (2015). Özgecilik (Ed. Akın, A., Akın, A., Akın, Ü.). *Psikolojide Güncel Kavramlar 6-Değerler* içinde. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akın, A., Şahin, M., Gülşen, M. (2015). Çocukluk çağı narsisizm ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 203-215.

2020 Yılı (39. ve 40. Sayı) Hakemleri*

Referees for the calendar year 2020 (Issues 39 and 40)

Hacı Yusuf ACUNER (Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)

Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN (Prof.Dr., Gazi Üniversitesi)

Nurullah ALTAŞ (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

Ramazan AKKIR (Dr. Öğr. Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)

Nalan ARABACI (Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi)

Yakup AYAYDIN (Dr.)

Mehmet Emin BABACAN (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)

Yusuf CEYLAN (Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi)

Ahmet ÇAKMAK (Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi)

Asya Çetin (Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi)

Fatma SAĞLAM DEMİRKAN (Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi)

Hilmi DEMİRKAYA (Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi)

İlker DERE (Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Hacer DOLANBAY (Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi)

Ümit EKER (Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Harun ER (Doç. Dr., Bartın Üniversitesi)

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

Melike FAİZ (Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi)

Muhammed Fatih GENÇ (Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi)

Süleyman GÜMÜŞ (Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi)

Abdurrahman HENDEK (Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi)

Murat İnce (Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)

Oğuzhan KARADENİZ (Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)

Ahmet Canan KARAKAŞ (Dr. Öğr. Üyesi, Kocaeli Üniversitesi)

Tuncay KARATEKE (Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi)

Ahmet KATILMIŞ (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)

Umut KAYA (Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi)

Zeynep KAYA (Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)

* Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order by last name

Mustafa KOÇ (Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi)
Halil İbrahim KORKMAZ (Dr. Öğr. Üyesi, Ege Üniversitesi)
Sezai KORKMAZ (Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)
Berker KURT (Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi)
Türker KURT (Doç. Dr., Gazi Üniversitesi)
Hasan MEYDAN (Doç. Dr., Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi)
Cemil OSMANOĞLU (Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi)
Ayhan ÖZ(Doç. Dr., İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi)
Gizem ÖZER (Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
Uğur ÖZHAN (Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi)
Aysun ÖZKAN (Dr.)
Serpil PEKDOĞAN (Doç. Dr., İnönü Üniversitesi)
Özge PINARCIK SAKARYALI (Doç. Dr., Düzce Üniversitesi)
Özkan SAPSAĞLAM (Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi)
Kenan SEVİNÇ (Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Özlem YURT TARAKÇI (Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi)
Hasan Said TORTOP (Doç. Dr., İstanbul Esenyurt Üniversitesi)
Recep UÇAR (Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi)
Mustafa ULU (Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi)
Kamil UYGUN (Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi)
Saliha UYSAL (Dr., İstanbul Üniversitesi)
Muzaffer ÜZÜMCÜ (Dr. Öğr. Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)
Erhan YAYLAK (Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi)
Rüştü YEŞİL (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi)
Etem YEŞİLYURT (Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi)
Dilek YILDIRIM (Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
Mualla YILDIZ (Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi)
Mine KIR YİĞİT (Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
Bilal YORULMAZ (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)
Tuğrul YÜRÜK (Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi)
Mahmut ZENGİN (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)