

ded

Cilt / Volume XIX
Aralık / December 2021

Değerler Eğitimi Dergisi

Journal of Values Education

Altı aylık süreli akademik, hakemli bir dergidir.

20 TL KDV Dahildir

ISSN 1303-880x



42

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

Step Ajans Matbaacılık

Göztepe Mah. Bosna Cad. No: 11 Mahmutbey-Bağcılar-İstanbul

Tel: 0212 446 88 46 Faks: 0212 446 88 24

Sertifika No: 45522

DEĞERLER EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Values Education - TURKEY
Yıl | Year: 2021 | Cilt | Volume: 19 | Sayı | Issue: 42
ISSN: 1303-880X | e-ISSN: 2667-7504

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

Hüseyin Kader, 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

Mahmut Zengin, Doç. Dr. | Assoc. Prof.
Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilimdalı
Sakarya University, Faculty of Theology, Department of Religious Education
zengin@sakarya.edu.tr; Orcid: 0000-0002-9042-7379, Türkiye | Turkey

ALAN EDİTÖRLERİ | FIELD EDITORS

Z. Şeyma Altın, İstanbul Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı | İstanbul
Dr. Öğr. Üyesi University, Faculty of Theology, Department of Religious Education
Assist. Prof. zseyma@istanbul.edu.tr; Orcid: 0000-0003-2926-1178, Türkiye | Turkey

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; Orcid: 0000-0002-9030-5216, Türkiye | Turkey

Feride Ersoy, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler 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 Anabilimdalı
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 Anabilimdalı
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 Anabilimdalı
Doç. Dr. Bulent Ecevit University, Faculty of Education, Department of Turkish Education
Assoc. Prof. erhan_yesilyurt@hotmail.com; Orcid: 0000-0002-9537-7040, 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 aliyayten@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
Doç. Dr. Bulent Ecevit Universit, Faculty of Education, Department of Turkish Education
Assoc. 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

- Oktay Akbaş (Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye, oktayakbas@hotmail.com)
Süleyman Akyürek (Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Türkiye, akyureks@erciyes.edu.tr)
Nurullah Altaş (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Türkiye, nurullah.altas@marmara.edu.tr)
Mustafa Arslan (Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Türkiye, mustafa.arslan@inonu.edu.tr)
Hasan Bacanlı (Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakfı Üniversitesi, Türkiye, hbacanlı@fsm.edu.tr)
Mustafa Baloğlu (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, baloglu@hotmail.com)
Mehmet Engin Deniz (Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye, edeniz@yildiz.edu.tr)
Mehmet Ali Doğan (Dr. Öğrt. Üyesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Türkiye, doganmeh@itu.edu.tr)
Alpaslan Durmuş (EDAM, Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi, Türkiye)
Halil Ekşi (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Türkiye, halileksi@marmara.edu.tr)
Halit Ev (Prof. Dr., Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye, halitev@gmail.com)
Cem Gençoğlu (Dr., T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, cemgencoglu@hotmail.com)
Turgay Gündüz (Dr. Öğrt. Üyesi, Uludağ Üniversitesi, Türkiye, tgunduz@uludag.edu.tr)
Bekir Sıddık Gür (Doç. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye, bsgur@ybu.edu.tr)
J. Mark Halstead (Emekli Prof. Dr., Huddersfield Üniversitesi, İngiltere, j.m.halstead@hud.ac.uk)
Hayati Hökelekli (Prof. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye, hayatihokelekli@aydin.edu.tr)
Mesut İdriz (Prof. Dr., Uluslararası Saraybosna Üniversitesi, Bosna, m.idriz@sharjah.ac.ae)
Asyraf Isyraqi Bin Jamil (Dr., University of Malaya Academy of Islamic Studies, Malezya, isyraqi@um.edu.my)
Mustafa Köylü (Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, mkoylu@omu.edu.tr)
Terry Lovat (Emekli Prof. Dr., Newcastle Üniversitesi, Avustralya, terry.lovat@newcastle.edu.au)
Mustafa Macit (Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Türkiye, macitm@atauni.edu.tr)
Darcia Narvaez (Emekli Prof. Dr., Notre Dame Üniversitesi, ABD, dnarvaez@nd.edu)
Ömer Faruk Ocakoğlu (Dr. Öğrt. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye, ocakogluomer@gmail.com)
Ahmet Onay (Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye, aonay@mehmetakif.edu.tr)
Şuayip Özdemir (Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, Türkiye, sozdemir@amasya.edu.tr)
Ertan Özensel (Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi, Türkiye, ertanozensel@gmail.com)
Soon-Yong Pak (Doç. Dr., Yonsei Üniversitesi, Güney Kore, paks@yonsei.ac.kr)
Hakan Poyraz (Prof. Dr., Mimar Sinan Üniversitesi, Türkiye, hakan.poyraz@msgsu.edu.tr)
Necdet Subaşı (Dr., T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, siberya48@gmail.com)
Bülent Uçar (Prof. Dr., Osnabrück Üniversitesi, Almanya, bucar@uni-osnabrueck.de)
Asım Yapıcı (Prof. Dr., Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye, asim.yapici@asbu.edu.tr)
Zeki Salih Zengin (Prof. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye, zekisalih55@gmail.com)
Hans-Georg Ziebert (Emekli Prof. Dr., Wuezbir Üniversitesi, Almanya, hgziebertz@uni-wuerzburg.de)

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

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 atıf verilerek indirilebilir ya da paylaşılabılır ancak değiştirilemez ve ticari amaçla kullanılamaz. Değerler Eğitimi Dergisi, bilimsel araştırmaları halka ücretsiz sunmanın, bilginin küresel paylaşımını artıracağı 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

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 2021 | December 25, 2021

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

- 9-37 İlkokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Yer Alan Kültürel Öğelerin İncelenmesi
Examination of Cultural Elements in Primary School Science Textbooks
M. Fatih GÜVENDİ
- 39-72 Samed Behrengi'nin Sevgi Masalı, Bir Şeftali Bin Şeftali ve Kel Güvercinci Adlı Öykülerinin Kök Değerler Açısından İncelenmesi
An Investigation of Samed Behrengi's Three Works: Tale of Love, One Peach Thousand Peaches and Bald Pigeon in Terms of Root Values
Mehrali CALP, Cezmi KAPLAN
- 73-112 Değer Eğitimi Sürecinde Okul – Aile İşbirliği: Bir Nitel Çalışma
School - Family Cooperation in the Value Education Process: A Qualitative Study
Zeliha AKIN, Ergün ÖZTÜRK
- 113-151 Meraklı Minik Dergisinin Değerler Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi
The Evaluation of Preschool Children's Magazine the "Meraklı Minik" in Terms of Values Education
Ensar YILDIZ, Kübra EMİN, Şuheda BAYRAK, Büşra YIKILMAZ BARAN
- 153-186 Barış Manço Şarkılarında Yer Alan Değerler
Values Acquisition Through the Songs of Barış Manço
Sevgi COŞKUN KESKİN, Medine AKYILDIZ
- 187-226 5. Sınıf İngilizce Ders Kitabında Yer Alan Değerler ve İngilizce Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri
Values Covered in the 5th Grade English Textbook and English Teachers' Views on Values Education
Saim GÜL, F. Özge MAVİŞ SEVİM
- 227-266 Temel Eğitim Öğretmenlerinin Değer Eğitimine Yönelik Görüşleri
Basic Education School Teachers' Views on Value Education
Yusuf ÖZDEMİR, Elif MERCAN UZUN, Eda BÜTÜN KAR
- 267-304 Din Eğitiminin Bilimler Arasındaki Konumu: James Michael Lee'nin Din Öğretimi Yaklaşımı Bağlamında Bir İnceleme
The Place of Religious Education Among Sciences: A Study in the Context of James Michael Lee's Approach to Religious Instruction
Gurbet KIZILTAN

- 305-335 Duygu ve Düşüncelere Saygı Değerinin Etkinlik Temelli Öğretiminin Saygı Eğilimine Etkisi
The Impact of Activity-Based Teaching of the Value of Respecting the Feelings and Opinions of Others on the Students' Inclination to Respect
Yasemin ALTUNSOY, Zeynep BAŞCI NAMLI
- 337-374 Plansız Gebelik Sürecindeki Kadınların Dini, Manevi ve Psikolojik Durumlarının İncelenmesi
Investigation of Religious, Spiritual and Psychological Conditions of Women During Unintended Pregnancy Period
Amine Hümeýra BULDUR, Gülüşan GÖCEN

İlkokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Yer Alan Kültürel Öğelerin İncelenmesi

Examination of Cultural Elements in Primary School Science Textbooks

M. Fatih GÜVENDİ, Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi.
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul/Türkiye.
fatihguvendi@marun.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-3355-040X>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 11.03.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 09.08.2021

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2021

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: Güvendi, M.F. (2021). İlkokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan kültürel öğelerin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19 (42), s. 9-37

<https://doi.org/10.34234/ded.895236>

Öz: Bu araştırmada, ilkokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan kültürel öğelerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Verilerin analizinde fen bilimleri ders kitaplarında yer alan metinler, hikâyeler, görseller, biyografiler, olaylar, sanatlar, aletler, yapılar içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada, ilkokul 3. ve 4. sınıf fen bilimleri ders kitapları incelenmiştir. Ders kitaplarında yer alan kültürel öğeler, dokuz ana başlıkta sınıflandırılmış ve tablolaştırılmıştır. Araştırmada, MEB Yayınlarının hazırladığı ders kitaplarında daha fazla kültürel öğelere yer verildiği, “Gezegeneğimizi Tanıyalım” ile “Yer Kabuğu ve Dünya’mızın Hareketleri” ünitelerinin kültürel değerleri daha fazla içerdiği, literatürdeki araştırmaların aksine Türk-İslam bilim insanlarına ders kitaplarında çok az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre ilkokul fen bilimleri ders kitaplarında Türk-İslam bilim insanlarının görsellerine ve düşüncelerine daha fazla yer verilebileceği, ders kitaplarında kullanılan görsellerin ve öğelerin seçiminde yereli yansıtan ve Türk kültürüne daha yakın görsellerin seçilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri, Ders kitabı, Kültür, Kültürel öğeler, Bilim insanları.

&

Abstract: This research aims to determine the cultural elements in primary school science textbooks. In the research, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. In the analysis of the data, the texts, stories, pictures, biographies, events, arts, tools, and structures in the science textbooks were subjected to content analysis. In the research, primary school 3rd and 4th-grade science textbooks were examined. The cultural elements in the textbooks are classified and tabulated under nine main headings. The research has shown that more cultural elements are included in the textbooks prepared by MEB Publications. It has been determined that the units “Let’s Get to Know Our Planet” and “The Earth’s Crust and the Movements of Our Earth” contain more cultural values. Contrary to the studies in the literature, it has been concluded that Turkish-Islamic scientists are given very little place in the textbooks. According to the results, it can be stated that the pictures and thoughts of Turkish-Islamic scientists can be given more place in primary school science textbooks. In addition, it has been suggested that the pictures and elements used in the textbooks should be chosen from the visuals reflecting the Turkish culture.

Keywords: Science, Textbook, Culture, Cultural elements, Scientists.

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

Giriş

Eğitim, insanların bilişsel bilgi ve becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra toplumsal değerlerin aktarılmasında da önemli misyon üstlenir (Acar ve Yaman-Kasap, 2020). Eğitim vasıtasıyla geçmişten alınan toplumsal değerler, günün ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak gelecek nesillere aktarılır. Toplumsal değerlerin oluşumunda ve aktarımında geçmişten gelen maddi ve manevi kültürel miras belirleyici olmaktadır (Acar ve Yaman-Kasap, 2020; Gündüz vd., 2019). Kültürün maddi ve manevi olarak ayrılması (Turhan, 2002), kültürün yaşam biçimi olarak tanımlanmasından ileri gelmektedir (Varış, 1994) hatta bir milleti millet yapan tezahürlerin bütünü olarak görülmesinden kaynaklanır (Kaplan, 2010). Buna göre maddi kültür; bir toplumun yemekleri, giydiği eşyaları, kullandığı araç gereçleri, mimari yapısı, el sanatları ve benzeri bileşenlerinden oluşur. Kültürün manevi boyutu ise toplumun dini, dili, örf ve âdetleri, değer yargıları, edebiyatı, sanatı, bilimi ve felsefesi olarak tanımlanmaktadır (Arslanoğlu, 2015). Her ne kadar Kongar (1982), edebiyat, sanat ve düşünce dünyasını bu sınıflandırmanın dışında tutsa da bunları kültürün önemli bileşenleri arasında saymaktadır. Diğer taraftan Güngör (1994) de kültürün bir inanç, bilgi, his ve heyecanlar bütünü olduğu savunmaktadır. Ayrıca maddi kültürün, kültürün kendisi olmadığını belirtmekte ve manevi kültürün ifade şekli olarak maddi kültürü görmektedir. Gadamer (1988) ise Güngör'ün (1994) tanımlamasının aksine kültürü, daha çok yaşam pratikleri üzerinden yani maddi kültür üzerinden yorumlamaktadır. Topçu (2013) da kültürü, toplumun kendi tarihî serüveni üzerinden okuyarak meydana getirdiği değer yargılarının bütünü olarak görmektedir. Diğer taraftan UNESCO ise Dünya Kültür Politikaları Konferansı Sonuç Bildirgesi'nde kültürü şöyle tanımlamaktadır; “en geniş anlamıyla kültür, bir toplumu ya da toplumsal bir grubu tanımlayan belirgin maddi, manevi, zihinsel ve duygusal özelliklerin bileşiminden oluşan bir bütün ve sadece bilim ve edebiyatı değil aynı zamanda yaşam biçimlerini, insanın temel haklarını, değer yargılarını, geleneklerini ve inançlarını da kapsayan bir olgu”dur (UNESCO, 1982).

Eğitimde kültürün aktarımının sağlanmasında ders kitaplarının belirleyiciliği yüksektir (Gülden, 2018). Ders kitaplarına yerleştirilecek kültürel öğelerin belirlenmesinde ve bunların kitaplara yerleştirilmesinde belli kriterlere dikkat edilmesi, kültürün sonraki nesillere aktarılmasında önemli görülmektedir (Akyüz, 2016). Kültürel öğelerin aktarımı konusunda literatürde sosyal bilgiler ve Türkçe ders kitaplarına yoğunlaşılması, bu derslerin kültür aktarımında kritik dersler olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak fen bilgisi/bilimleri gibi toplu-

mun ihtiyaçlarını, beklentilerini ve sorunlarını merkeze alarak yapılandırılan ders kitaplarının kültürel bağlamda ele alınmaması büyük bir eksikliklerdir. Ayrıca fen bilimleri dersinin teknoloji, toplum ve çevre bağlamının yüksek olması ve birçok bilimsel olay, olgu ve sürecin kültürle şekillenmesi bu dersi ön plana çıkarmaktadır (Yalaki, 2014).

Ülkemizde fen bilimleri ders kitaplarının kültürel bağlamda incelenmesini içeren çalışma görülmemektedir. Bu çalışmanın da ana motivasyon kaynağını bu gereğe oluşturmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı; ilkökuller fen bilimleri ders kitaplarında yer alan kültürel öğeleri belirlemektir. Bu çalışmada ilkökuller ders kitaplarının seçilmesinin nedeni ise Çengelci (2012) ile Pass ve arkadaşlarının (2006) da belirttiği üzere ilkökuller yıllarının kültürel mirasın aktarılmasında ve kültürel farkındalığın oluşmasında önemli görülmesidir. Bu çalışmanın bir diğer özgün noktası, fen bilimleri ders kitaplarında yer alan kültürel öğeleri belirlemek amacıyla oluşturulan ve kültürel temaları içeren bir formun hazırlanmış olmasıdır. Bu husus, bundan sonraki çalışmalar için bir referans noktası oluşturması ve alana katkı sunması bakımından önem arz etmektedir.

Kültür - Eğitim İlişkisi

Eğitim, kültürün tespit edilmesinde, oluşturulmasında, geliştirilmesinde ve gelecek nesillere aktarılmasında kritik bir rol oynar (Sülün ve Balkı, 2008). Akyüz (2016), eğitimin kültürü oluşturan bireyleri yetiştirdiğine vurgu yaparak eğitimin hem geçmişten gelen kültürel mirası koruduğuna hem de insanın bulunduğu şartlara uygun biçimde yetiştirmeye olanak sağladığına dikkat çeker. Böylelikle eğitim, kültürün gelişmesinde, yeni nesillere aktarılmasında ve korunmasında önemli bir misyon üstlenir (Akyüz, 2016; Gretta, 2001).

Kültür çalışmalarında dikkat çeken önemli noktalardan biri, kültürün nesilden nesile aktarımı mevzusudur. Kültürün nesilden nesile nasıl aktarılacağı hususu, kültürün planlı ve amaçlı olarak gerçekleştirilmesini doğurmuş ve kültürlenme olarak karşılık bulmuştur (Gün-Duru, 2013). Hatta bu bilinçli kültürlenme, Demirel'de (2003) eğitime karşılık gelmektedir. Bu bağlamda kültür ve eğitim birbirini besleyen iki bileşen olarak görülmektedir. Yani kültürel yaşamda meydana gelebilecek değişimler eğitimi, eğitim ortamında meydana gelebilecek değişimler de kültürü etkilemektedir (Şahin, 2019). Diğer taraftan bu toplumsal değişim ve dönüşüm ile eğitim arasında zıt bir ilişki olabileceği de gözde çarpılmaktadır. Nitekim Erol (2011), eğitimin hem kültürel öğeleri koruyup sonraki nesillere aktarma misyonunu hem de değişime uygun bir formatta işlev gör-

mesini birbirine zıt iki durum olarak görmektedir. Erol'a (2011) göre değişen toplumlarda, değişen şartlara uyum sağlayacak ve toplumun ilerlemesine katkı sunacak bireyleri yetiştirmek, eğitimin yaratıcı yönünü ortaya koymaktadır.

Kültür aktarımında karşılaşılabilecek bir başka durum ise kuşaklar arası farklılaşmadan kaynaklanmaktadır. Eski kuşakların kendi kültürel yaşamlarını, sistemlerini, ideolojilerini, maddi ve manevi kültürel öğelerini yücelterek bunu sonraki nesillere dayatmaları, kuşaklar arası çatışmaların temelini oluşturur (Özdemir, 2019). Kuşaklar arası çatışmanın derinlikli olarak tartışılmadığını savunan Özdemir (2019), bu sorunun çözümünde önceki ve sonraki neslin birbirlerini anlama ve uyum sağlama yollarına bağlı olarak gerçekleşebileceğini belirtir. Bu uyumun sağlanmasında ise gerçekliğin ön planda tutulması, karşılıklı anlayış ve iletişimin güçlenmesi, farkındalığın oluşması ve bilinç kazandırmanın önemine vurgu yapar. Demirel'in (2003) de belirttiği gibi bu kültürlenme hareketi bilinçli olarak yapılırsa eğitim hâlini almış olur.

Kültürün eğitimi etkilediği ve tartışmaları da beraberinde getirdiği alanlarından biri çokkültürlülük meselesidir. Eğitimin özellikle kültürel mirası savunmak ve bunu sonraki nesillere aktarma işleviyle hareket etmesini isteyenler kadar kültürün insanlığın ortak mirası olduğunu savunarak eğitimi, farklı kültürleri öğrenmenin bir aracı olarak görenler de vardır. Bu iki kesimin argümanları neticesinde kültürel değerlere duyarlı eğitim gibi farklı anlayışlar da türemiştir. Kültürleme olarak belirtilen ve her gelenek, görenek, örf, âdet ve inanışın eğitime yansıtılması (Eroğlu ve Yıldız, 2006) gerektiğini belirtenlerin en önemli gerekçeleri; özellikle küreselleşme ile toplumsal değerlerin, yaşam tarzlarının ve geçmiş kültürlerin geleceğe aktarılamaması ve yok olmasıdır (Selanik-Ay ve Korkmaz, 2017). Bu görüşü savunanlara göre toplumun kimliği olan kültürün korunması için eğitime ciddi işler düşmektedir (Çengelci, 2012; Türkyılmaz, 2013). Diğer taraftan Bauman'a göre (2020) çok merkezli ve çokkültürlü bir dünyada yabancı kültürlerle ve farklı yaşam şartları ile yaşamayı öğrenmek ve bunu uygulamaya geçirmek hatta bunu daha da geliştirmek kaçınılmazdır. Bundan dolayı modern dönem eğitim sisteminin bilgi, beceri ve değer yargıları günümüz küresel yeterliklerini karşılayamamaktadır (İşeri, 2020). Hatta bu görüşü savunanlar, kültürün bireysel kimlik üzerinde bir varlığının ve etkisinin olmadığını iddia etmektedirler (Heine, 2008). Bu iki zıt görüşün aksine hem yerel kültürel değerlerin hem de küresel kültürel değerlerin birlikte verilmesi gerektiğini belirten görüşler son yıllarda daha çok gündem oluşturmaktadır. Bu bağlamda eğitimin eşitliği ve başarıyı sağlama, ayrımcılıkları ortadan kaldır-

ması, eğitimde istenmeyen durumlarla mücadele etmesi, kültürel farklılıklara saygı ile gerçekleşebilmektedir (Kotluk ve Kocakaya, 2018). Bunu gerçekleştirebilmek için de kültürel farklılıkları dikkate alarak çokkültürlü eğitim, kültürel değerlere duyarlı pedagoji, öğretim ve eğitimin yaygınlaşması gerekmektedir (Kotluk ve Kocakaya, 2018). Bu yaklaşımı savunanlara göre eğitim, farklı kültürel değerleri çocuklara öğretirken aslında onların kültürel değerlerini daha iyi kavrayabilecekleri anlamını da taşımaktadır (Doğan, 2019).

Kültürel değerlerin aktarımında önemli hususlardan biri de kültür aktarımının ne zaman yapılacağı meselesidir. Bu bağlamda yapılan çalışmalar incelendiğinde çocuğun doğup büyüdüğü ve yetiştiği aile ortamının en önemli kültür aktarıcısı olduğu rahatlıkla ifade edilebilir (Gökçe, 1990). Aybey'in (2018) dinî değerlerin aktarılmasında ailenin rolünü araştırdığı çalışmasında, bu aktarımda ailenin dikkat etmesi gereken ilkeler şöyle sıralanmaktadır: Çocuğun gelişimine göre aktarım/zamanlama, sevgi gösterme, model olma, etkili iletişim geliştirme, ödül ve ceza yöntemini kullanma, hikâye ve masallardan yararlanma, uygun zaman ve ortamı yakalama. Bu dinî değerlerin kültürel değerleri de içerdiği düşünülürse kültürel aktarımda da kullanılabilceği ifade edilebilir. Ayrıca kültürel aktarımlarda tarihî şahsiyetlerden yararlanma, şekil ve sembolleri kullanma, sanatsal ürünlerden faydalanma gibi farklı kültürel öğelerden de yararlanılabilir.

Kültürel aktarımda okul öncesi eğitimin ve aile katılımının çocukların kültürel yeterliklerini geliştirdiğine dair olumlu çalışmalar bulunmaktadır (Şahin ve Kalburan, 2009; Toran ve Özgen, 2018). Bununla beraber okul öncesi gerçekleştirilecek bu eğitimlerle farklı kültürlerden gelen çocukların birlikte hemhâl olmalarına ve birbirlerini anlamalarına ve saygı göstermelerine daha erken yaşlarda başlayabilecekleri imkânı tanınmış olmaktadır. Pass ve arkadaşları (2006) ise çocukların ilkokula başladıklarında bu kültürel farklılıkların bir zenginlik olduğunu ve bunlara karşılık bir farkındalık geliştirmenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda ders kitaplarında ve öğretim programlarında çokkültürlülüğü yansıtacak bir kültürlemenin sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ders Kitaplarında Kültürel Öğeler

Okullar, öğrencilere akademik bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra kültürel mirası aktarma, toplumsal kalkınmaya aracılık etme ve bireyin sosyalleşmesi gibi birçok işlevi yerine getirmektedir (Ergin ve Çayak, 2019). Okulların bunu gerçekleştirebilmeleri için kendilerine rehber olabilecek bir öğretim programına ihtiyaçları vardır. Bu bağlamda öğretim programları; toplumsal, tarihî, felse-

fi, psikolojik ve ekonomik temeller ön planda tutularak hazırlanır (Fer, 2019). Bundan dolayı eğitimin tüm bu alanlarla ve bu alanların da eğitimle ilişkisi bulunur. Eğitimin kültürden kültürün de eğitimden etkilenmesi ve birbirlerini etkilemeleri de kaçınılmazdır. Çünkü kültür toplumsal hayatı, toplumsal hayat da kültürü etkilemektedir (Ültanır, 2003). Sonuç olarak toplumsal hayatı etkileyen bütün olaylar, kültürü ve eğitimi etkilemektedir.

Ülkemizde ders kitapları ve kültür bağlamında yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle sosyal bilgiler kitaplarının ele alındığı görülmektedir (Pehlivan ve Kolaç, 2016; Gürel ve Çetin, 2018; Daşdemir ve Tekin, 2018; Ünlüer, 2018; Sağ, 2018; Ateş vd., 2018). Sosyal bilgiler dersinin özellikle kültür ve kültür bağlamı çalışmalarında ele alınması, kültürlenme görevinin sosyal bilgiler dersine bırakılmasından kaynaklıdır (Safran, 2008). Ayrıca sosyal bilgiler dersinin kültürel mirası aktarabilecek en rahat derslerinden biri olarak görülmesinden dolayıdır (Ünlüer, 2018). Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı 2018 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında "Kültür ve Miras" konulu başlı başına bir öğrenme alanı olması bunu desteklemektedir (MEB, 2018).

Sosyal bilgiler ve kültür içerikli çalışmalar incelendiğinde somut olmayan kültürel miras öğelerinin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Çengelci, 2012; Dönmez ve Yeşilbursa, 2014; Pehlivan ve Kolaç, 2016). Somut olmayan kültürel miras öğeleri olarak (i) sözlü gelenekler ve anlatımlar, (ii) gösteri sanatları, (iii) toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şöenler, (iv) doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar, (v) el sanatları geleneği fazlaca yer tutmaktadır. Bunların haricinde spesifik olarak atasözleri (Sönmez, 2014), müzeler (Egüz ve Kesten, 2012; Meydan ve Akkuş, 2014), edebî eserler, şarkılar, hikâyeler (Demir ve Akengin, 2014; Öztürk vd., 2014; Ünlüer, 2018) üzerine yapılmış araştırmalar da bulunmaktadır.

Fen bilimleri bağlamında ise kültürel içerikli çalışmaların varlığı sınırlıdır. Kotluk'a (2018) göre bunun sebepleri arasında fen ve matematik konularının daha çok sayısal olması ve formüllerle ifade edilmesi, öğretmenlerin bilim ile kültürü birbirinden ayrı şeyler olarak görmeleri ve bu derslerin pozitivist bir bakış açısıyla hazırlanmış olmaları etkilidir. Buna ek olarak Laçın-Şimşek (2011a) yaptığı bir çalışmada, öğretmenlerin fen derslerinde bilim insanlarından ve bilim tarihinden sadece bilimsel bilgi aktarmak noktasıyla faydalandıkları aslında bilimsel çalışmaların nasıl yapıldığı ve bunların hangi koşullarda gerçekleştirildiği noktasında eksik kaldığını belirtmektedir. Bilimsel araştırmaların toplumları, kültürleri, ekonomik faaliyetleri nasıl etkilediği üzerinde ise durul-

madığını ifade etmektedir (Laçın-Şimşek, 2011a). Bilimsel araştırmalar, bir toplumun tarihsel gelişimi ve toplumsal hayatıyla ilişkili olduğundan kültürden bağımsız oldukları düşünülemez (Sülün ve Balkı, 2008). Sarıtaş (2020) ise bu olaya farklı bir bağlamda yaklaşarak sosyal bilgiler derslerinde verilen bilim insanları ve bilim tarihi örneklerinin fen bilimleri ders kitaplarından daha fazla olduğunu dile getirmekte ve bunun sosyal bilimlerin bir ürünü değil fen bilimlerinin tarihi ve burada çalışan bilim insanlarının ürünleri olarak görmektedir.

Sülün ve Balkı (2008), fen bilimlerinde kültürü; aile, arkadaş, çevre ile ilişkilerin bir bütünü olarak tanımlar. İlk olarak bu birlikteliğin 1970’li yıllarda savunulmaya başladığı ve Fen-Teknoloji-Toplum temelinde şekillendiği sonrasında ise buna çevrenin de eklenmesiyle Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre olarak günümüze taşındığı görülmektedir (Karışan, 2017). FTTÇ’nin amacı; bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları olayları bilimsel bir perspektifle açıklayabilme, olayları çok yönlü değerlendirebilme, sosyal, kültürel ve etik ile ilgili konularda sorumlu davranabilme ve bilinçli karar verebilme davranışlarını geliştirmektir (Yalaki, 2014). Tüm bu bağlamlardan bakıldığında da Fen Bilimleri derslerinin ve öğretim programlarının bir kültür aktarım sürecini gerçekleştirdiğini söylemek mümkündür (Sülün ve Balkı, 2008). Buna ek olarak Kotluk ve Kocakaya (2018), kültür aktarımının sadece sosyal bilgiler dersi ile sınırlı olmayacağını belirtmesi de bu iddiayı güçlendirmektedir.

Fen bilimleri eğitimi ve kültür arasındaki çalışmalara vurgu yapan sınırlı sayıda kaynak bulunmaktadır (Gürses vd., 2004; Sülün ve Balkı, 2008; Sarıtaş, 2020). Bu çalışmalar incelendiğinde bilimin ve bilimsel bilginin kültürel temellerine vurgu yapılmakta ve kültür bilim ilişkisinde sağduyuyla hareket edilmesinin önemi belirtilmektedir (Gürses vd., 2004). Bunun yanı sıra Sülün ve Balkı (2008) da fen ve teknoloji eğitiminin toplumun kendi dinamiklerini dikkate alarak ve kültürüyle bütünleşik bir şekilde yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Sarıtaş (2020) ise fen bilimleri dersi öğretim programı üzerinden hazırladığı çalışmasında kültürü, bilim ve bilim insanları üzerinden okumuştur. Ona göre evrensel ve yerel bağlamda geliştirilebilecek bir bilim-kültür ilişkisi, sosyal bilgiler dersi kadar fen bilimleri dersleri için de geçerlidir.

Fen bilimlerinin kültürel bağlamına yönelik yapılan çalışmaların odak noktası, bilim tarihi ve bilim insanları üzerine yoğunlaşmaktadır (Baş, 2019; Bozdoğan vd., 2013; Görecek-Baybars, 2018; İdin ve Yalaki, 2016; Kardaş ve Şahin, 2020; Koçyiğit ve Pektaş, 2017; Laçın-Şimşek, 2009; Laçın-Şimşek, 2011b). Bu çalışmalardan bazıları fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim insanları hak-

kında bilgi ve farkındalık düzeylerinin incelenmesine odaklanmaktadır (Baş, 2019; Bozdoğan vd., 2013; Görece-Baybars, 2018). Bazıları ise fen bilimle ri ders kitaplarında yer alan Türk-İslam bilim insanlarının incelenmesine yer vermektedir (İdin ve Yalaki, 2016; Laçın-Şimşek, 2011b). Kardeş ve Şahin'in (2020) çalışması ise bilimsel hikâyelere, Koçyiğit ve Pektaş'ın (2017) çalışması da okuma metinlerine odaklanmaktadır.

Fen bilimleri ders programlarında ve ders kitaplarında bilimsel şahsiyetle re odaklanmanın kültürel arka planı olduğunu görmek önem arz etmektedir. Fazlıoğlu (2004) da bunu bilim tarihi bağlamında şu şekilde ifade etmektedir: "... bilim tarihi disiplininin, bilimin ne olduğu, kökeni, gelişimi, bilime katkı yapan kişilerin hayatı, bilimsel kurumlar ve âletler, bilimin iktisadî, siyasî, dinî ve toplumsal bağlarla ilişkisi, bilimsel bilginin farklı kültürler arasında aktarımı vb. konuları incelediği söylenebilir." Bu bağlamda rahatlıkla ifade edilebileceği üzere ders kitaplarında yer alan bilim insanlarının buldukları tarih ve çevre içinde incelemek ve okumak gerekmektedir. Fazlıoğlu'nun (2004) da ifade ettiği üzere anlaşılmaktadır ki tek bir bilim değil bilimlerden söz etmek gerekmektedir. Yunanistan'da fen bilimleri ders kitaplarında bilim insanlarının daha çok yer bulmasının temel sebebini araştıran Drakopoulou ve arkadaşları (2005), öğrencilerin bilimsel konuları daha rahat anlamalarına, bilimsel yöntem ve basamakları öğrenmeye yardımcı olmalarına ve öğrencileri motive etmelerine bağlamışlardır.

Fen bilimleri ders kitapları bağlamında literatür incelendiğinde kültürel bağ lamı genel olarak yansıtan çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda Fen Bilimleri ders kitaplarındaki kültürel öğeleri belirleyecek bir sınıflandırma ihtiyacı da ortaya çıkmaktadır. Bu sınıflandırmayı gerçekleştirebilmek amacıyla hem literatürde kültürel öğeleri belirleyecek çalışmalar incelenmiş hem de ders kitapları bağlamında çocuklara verilebilecek kültürel öğeler belirlenmeye çalışılmıştır. Ders kitaplarında kullanılan kültürel öğeleri literatür çerçevesinde değerlendirdiğimizde Özkan-Köse ve Yüksel (2019) ile Pehlivan ve Kolaç'ın (2016) çalışmaları somut olmayan kültürel miras öğeleri bağlamında referans alınmıştır. Bu çalışmalar, UNESCO'nun belirlediği Somut Olmayan Kültürel Miras (SO-KÜM) referans alınarak hazırlanmıştır (UNESCO, 2020). UNESCO Somut Olmayan Kültürel Miras alanları 5 ana başlıkta verilmiştir. Bunlar; "Sözlü Gelenekler ve Anlatımlar", "Gösteri Sanatları", "Toplumsal Uygulamalar, Ritüeller ve Şölenler", "Doğa ve Evrenle İlgili Uygulamalar", "El Sanatları Geleneği". Ancak Özkan-Köse ve Yüksel ile (2019) Pehlivan ve Kolaç'ın (2016) çalış-

maları, sosyal bilgiler ve müzik ders kitapları üzerinden gerçekleştirildiği ve sadece somut olmayan kültürel öğeleri içerdiği için Fen Bilimleri ders kitapları bağlamında kuşatıcı görünmemektedir. Bu bağlamda Fen Bilimleri ders kitaplarında kültürel öğeleri belirleyecek ve hem literatür hem de UNESCO kriterlerini de kapsayacak şekilde fen bilimleri özelinde 9 ana başlık belirlenmiştir. Bu başlıklar “Yerel Yapılar ve Kurumlar”, “Farklı Kültürlere Ait Yapılar ve Kurumlar”, “Yabancı Bilim İnsanları ve Düşünceleri”, “Türk-İslam Bilim İnsanları ve Düşünceleri”, “El Sanatları”, “Aletler, Araç-Gereçler”, “Dinî İnançlar, Semboller ve Değerler”, “Sözlü Gelenek ve Anlatımlar” ve “Kültürel Yiyecekler, İçecekler” başlıkları altında incelenmiştir. Bu başlıklarda, “Yerel Yapılar ve Kurumlar”, “Farklı Kültürlere Ait Yapılar ve Kurumlar”ın olması, somut kültürel öğelerin de ders kitaplarında incelenmesini gerektirmesinden dolayıdır. Yine bu başlıklarıda yerel ve yabancı ayrımının yapılması, karşılaştırma yapılmasına imkân tanınması dolayısıyladır. Diğer taraftan özel olarak dinî konulara referans olabilecek hususların belirlenmesi amacıyla “Dinî İnançlar, Semboller ve Değerler” başlığı eklenmiş ayrıca fen bilimleri için önemli konu başlıkları arasında yer alan ve kültürel değerleri de içerebilecek “Yabancı Bilim İnsanları ve Düşünceleri”, “Türk-İslam Bilim İnsanları ve Düşünceleri” ile “Kültürel Yiyecekler, İçecekler” başlığı da eklenmiştir. Bunun haricinde “El Sanatları” ile “Sözlü Gelenek ve Anlatımlar” somut olmayan kültürel öğeler olarak çalışmada yer almıştır.

Literatür incelemelerinden de anlaşılacağı üzere ülkemizde fen bilimleri ders kitaplarının kültürel bağlamda incelenmesini içeren çalışma görülmemektedir. Bu çalışmanın da ana motivasyon kaynağını bu gerekçe oluşturmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı; ilkökul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan kültürel öğeleri belirlemektir. Bu çalışmada ilkökul ders kitaplarının seçilmesinin nedeni ise Çengelci (2012) ile Pass ve arkadaşlarının (2006) da belirttiği üzere ilkökul yıllarının kültürel mirasın aktarılmasında ve kültürel farkındalığın oluşmasında önemli görülmesidir. Bu çalışmanın bir diğer özgün noktası, fen bilimleri ders kitaplarında yer alan kültürel öğeleri belirlemek amacıyla oluşturulan ve kültürel temaları içeren bir formun hazırlanmış olmasıdır. Bu form, bundan sonraki çalışmalar için bir referans noktası oluşturması ve alana katkı sunması bakımından önem arz etmektedir.

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Fen Bilimleri ders kitaplarında kültürel öğeler nasıl belirlenir?
2. Fen Bilimleri ders kitaplarında hangi kültür öğeleri ön plana çıkmaktadır?

3. Fen Bilimleri ders kitaplarında hangi üniteler daha çok kültür ögesi barındırmaktadır?
4. Millî Eğitim Bakanlığı ve özel yayınevlerinin çıkardığı ders kitaplarının kültürel öğelere yer vermesi bakımından farklılıkları var mıdır?
5. Fen Bilimleri ders kitaplarında yerel ve yabancı kültürel öğelerden ne derece yararlanılmaktadır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada, ilkokul 3. ve 4. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan kültürel öğeleri tespit etmek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yönteminin kullanılmasının nedeni, doğrudan verinin kendisine veya kaynağına erişim imkânı sunmasından ileri gelir. Nitel araştırmalar; olay, kişi ve olguların derinlemesine incelenmesini sağlayarak betimlemeler yapılmasını, elde edilen verilerden yola çıkılarak genellemelere gidilmesini sağlar (Büyüköztürk, 2011). Çalışmada kültürel öğeleri tespit etmek amacıyla literatürden yararlanılarak ve uzman görüşleri alınarak bir form hazırlanmıştır. Bu formda dokuz tema yer almaktadır. Bunlar: “Yerel Yapılar ve Kurumlar”, “Farklı Kültürlere Ait Yapılar ve Kurumlar”, “Yabancı Bilim İnsanları ve Düşünceleri”, “Türk-İslam Bilim İnsanları ve Düşünceleri”, “El Sanatları”, “Aletler, Araç-Gereçler”, “Dini İnançlar, Semboller ve Değerler”, “Sözlü Gelenek ve Anlatımlar” ve “Kültürel Yiyecekler, İçecekler”.

Çalışma Grubu

Çalışmada ilkokul 3. sınıf için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullara tavsiye edilen iki yayınevinin kitaplarından yararlanılmıştır. İlki, MEB Devlet Kitapları yayınevi tarafından yayınlanan ve birinci baskısını yapan 2019 yılı İlkokul Fen Bilimleri 3 Ders Kitabı’dır. İkincisi ise Tuna Matbaacılık tarafından 2019 yılında çıkartılan İlkokul Fen Bilimleri 3 Ders Kitabı’dır. Çalışmada ilkokul 4. sınıf için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullara tavsiye edilen iki yayınevinin kitaplarından yararlanılmıştır. İlki, MEB Devlet Kitapları yayınevi tarafından yayınlanan ve ikinci baskısını yapan 2019 yılı İlkokul Fen Bilimleri Ders Kitabı 4’tür. İkincisi ise Suripekyolu Yayıncılık tarafından 2019 yılında çıkartılan İlkokul Fen Bilimleri 4 Ders Kitabı’dır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin elde edilmesi ve yorumlanmasında doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi; basılı ya da elektronik tüm belgeleri incelemek, analiz etmek ve değerlendirmek için kullanılan bir yöntemdir (Kıral, 2020). Doküman analizi aşamasında araştırmacı, amacına uygun kaynakları bulur, bunları dikkatli bir şekilde okur, gerekli olanları notlandırır ve bu notlardan yola çıkarak çıkarımlarda bulunur (Çepni, 2007). Kıral'a (2020) göre ise verilerin analizi, dokümanlara ulaşılması ve seçilmesiyle başlar. Ardından dokümanın orijinaliği kontrol edilir sonra içerik analizine geçilir. İçerik analizinde de kategoriler veya temalar oluşturulur. Dokümandaki sözcük, cümle, görsel, içerik, karakter vb. belirlenir ve ilgili temanın altına yerleştirilir. Araştırmacı, araştırmanın içeriğine göre bu değerleri sayısallaştırabilir, yüzde ve frekans şeklinde belirtebilir. Bu çalışmada da Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan metinler, hikâyeler, görseller, biyografiler, olaylar, sanatlar, aletler, yapılar içerik analizine tabi tutularak analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Ders kitaplarında yer alan kültürel öğelerin belirlenmesi amacıyla “Yerel Yapılar ve Kurumlar”, “Farklı Kültürlere Ait Yapılar ve Kurumlar”, “Yabancı Bilim İnsanları ve Düşünceleri”, “Türk-İslam Bilim İnsanları ve Düşünceleri”, “El Sanatları”, “Aletler, Araç-Gereçler”, “Dini İnançlar, Semboller ve Değerler”, “Sözlü Gelenek ve Anlatımlar” ve “Kültürel Yiyecekler, İçecekler” temalarını içeren bir form hazırlanmıştır. Formun hazırlanmasında literatürden faydalanılmış (Özkan-Köse ve Yüksel, 2019; Pehlivan ve Kolaç, 2016; UNESCO, 2020) ayrıca kültürler arası karşılaştırmaya imkân sunması ve Türk kültürünü yansıtması bakımından bazı temaların belirlenmesi amacıyla da bir Eğitim Uzmanı ile bir Sosyologun görüşlerinden yararlanılmıştır. Fen Bilimleri ders kitaplarındaki ünitelerin tüm sayfaları incelenerek burada yer alan kültürel öğelerin hangi tema altında olduğu işaretlenerek tasnif edilmiştir. Belirlenen temaların altına yerleştirilen kültürel öğeler, bu iki uzmanın da görüşleri dikkate alınarak yapılmıştır. Böylelikle her aşaması kontrollü bir şekilde gerçekleştirilen araştırmanın hem güvenilirlik hem de geçerliliği sağlanmıştır. Daha sonra bunları sayısallaştırmak ve karmaşıklığını gidermek amacıyla betimsel analiz kullanılmıştır (Özguven, 1994). Elde edilen veriler, frekans tabloları şeklinde görselleştirilmiştir. Böylelikle kültürel öğelere ait içerikler belirlenerek bunlar tablolar hâlinde sayısallaştırılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada ilkokul ders kitaplarında kullanılan kültürel ögeler incelenmiştir. Bu bağlamda 3. ve 4. sınıf Fen Bilimleri ders kitapları incelenmiştir. Bu kitaplarda yer alan kültürel değerler; “Yerel Yapılar ve Kurumlar”, “Farklı Kültürlere Ait Yapılar ve Kurumlar”, “Yabancı Bilim İnsanları ve Düşünceleri”, “Türk-İslam Bilim İnsanları ve Düşünceleri”, “El Sanatları”, “Aletler, Araç-Gereçler”, “Dinî İnançlar, Semboller ve Değerler”, “Sözlü Gelenek ve Anlatımlar” ve “Kültürel Yiyecekler, İçecekler” başlıkları altında incelenmiştir.

Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan kültürel ögelerin ünitelere ve sınıflara göre dağılımı Tablo 1 ve 2’de verilmiştir.

Tablo 1: 3. Sınıf Ünitelerine Göre Kültürel Ögelerin Sayısı

Sınıf/Yayınevi	3. Sınıf	
Ünite Adı	MEB Yay	Tuna Yay
Gezegemimizi Tanıyalım	17	12
Beş Duyumuz	10	5
Kuvveti Tanıyalım	8	6
Maddeyi Tanıyalım	10	4
Çevremizdeki Işık ve Sesler	7	7
Canlılar Dünyasına Yolculuk	4	8
Elektrikli Araçlar	2	6
Toplam	58	48

Tablo 1’e göre MEB ders kitabındaki kültürel ögeler (58 adet), Tuna Yayınlarının ders kitabındaki kültürel ögelerden (48 adet) daha yüksektir. Diğer taraftan en çok kültürel ögenin bulunduğu ünite ise her iki ders kitabında da “Gezegemimizi Tanıyalım” ünitesidir. En az kültürel ögenin bulunduğu ünite Tuna Yayınlarında “Maddeyi Tanıyalım” ünitesi, MEB Yayınlarında ise “Elektrikli Araçlar” ünitesidir.

Tablo 2: 4. Sınıf Ünitelerine Göre Kültürel Ögelerin Sayısı

Sınıf/Yayınevi	4. Sınıf	
Ünite Adı	MEB Yay	Suriyekyolu Yay
Yer Kabuğu ve Dünya’mızın Hareketleri	14	16
Besinlerimiz / Canlılar ve Yaşam	8	6
Kuvvetin Etkileri / Fiziksel Olaylar	2	5
Maddenin Özellikleri	7	3

Aydınlatma ve Ses Teknolojileri	15	13
İnsan ve Çevre	7	1
Basit Elektrik Devreleri	2	1
Toplam	55	45

Tablo 2’ye göre MEB ders kitabındaki kültürel öğeler (55 adet), Suripekyolu Yayınlarının ders kitabındaki kültürel öğelerden (45 adet) daha yüksektir. Diğer taraftan en çok kültürel öğenin bulunduğu ünite MEB Yayınlarında “Aydınlatma ve Ses Teknolojileri” ünitesi, Suripekyolu Yayınlarında ise “Yer Kabuğu ve Dünya’mızın Hareketleri” ünitesidir. En az kültürel öğenin bulunduğu üniteler ise MEB Yayınlarında “Kuvvetin Etkileri/Fiziksel Olaylar” ile “Basit Elektrik Devreleri” üniteleri, Suripekyolu Yayınlarında ise “İnsan ve Çevre” ile “Basit Elektrik Devreleri” üniteleridir.

Tablo 1 ve 2 birlikte incelendiğinde her ikisinde de MEB Yayınlarının ders kitaplarındaki kültürel öğelerin sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Diğer taraftan “Gezegeneimizi Tanıyalım” ve “Yer Kabuğu ve Dünya’mızın Hareketleri” ünitesi her iki sınıf seviyesinde ve yayınevinde en çok kültürel öğenin kullanıldığı üniteler olmuştur. Diğer taraftan “Elektrikli Araçlar” ve “Basit Elektrik Devreleri” üniteleri her iki sınıf seviyesinde ve yayınevinde en az kültürel öğenin bulunduğu üniteler olmuştur.

Tablo 3: İlkokul 3. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Kültürel Değerlerin Dağılımı

Sınıf/Yayınevi	3. Sınıf	
	MEB Yay	Tuna Yay
Yerel Yapılar ve Kurumlar	16	13
Farklı Kültürlere Ait Yapılar ve Kurumlar	1	0
Yabancı Bilim İnsanları ve Düşünceleri	7	6
Türk-İslam Bilim İnsanları ve Düşünceleri	3	1
El Sanatları	12	11
Aletler, Araç-Gereçler	9	8
Dinî İnançlar, Semboller ve Değerler	7	9
Sözlü Gelenek ve Anlatımlar	3	0
Kültürel Yiyecekler, İçecekler	0	0
Toplam	58	48

Tablo 3’te görüldüğü üzere 3. sınıflarda “Yerel Yapılar ve Kurumlar”, “El Sanatları” ve “Aletler, Araç-Gereçler” kültürel öğeleri ön plana çıkmaktadır. Fen Bilimleri 3. sınıf ders kitaplarında görünen en az kültürel öğeler olarak ise

“Farklı Kültürlere Ait Yapılar ve Kurumlar”, “Türk-İslam Bilim İnsanları ve Düşünceleri”, “Sözlü Gelenek ve Anlatımlar” ile “Kültürel Yiyecekler, İçecekler” göze çarpmaktadır.

Tablo 4: İlkokul 4. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Kültürel Değerlerin Dağılımı

Sınıf/Yayınevi	4. Sınıf	
Ünite Adı	MEB Yay	Suripekyolu Yay
Yerel Yapılar ve Kurumlar	9	5
Farklı Kültürlere Ait Yapılar ve Kurumlar	0	2
Yabancı Bilim İnsanları ve Düşünceleri	12	4
Türk-İslam Bilim İnsanları ve Düşünceleri	0	0
El Sanatları	4	4
Aletler, Araç-Gereçler	17	20
Dini İnançlar, Semboller ve Değerler	6	3
Sözlü Gelenek ve Anlatımlar	3	4
Kültürel Yiyecekler, İçecekler	4	3
Toplam	55	45

Tablo 4’te görüldüğü üzere 4. sınıflarda “Aletler, Araç-Gereçler”, “Yabancı Bilim İnsanları ve Düşünceleri” ile “Yerel Yapılar ve Kurumlar” ön plana çıkmaktadır. Fen Bilimleri 4. sınıf ders kitaplarında görünen en az kültürel öğeler olarak ise “Farklı Kültürlere Ait Yapılar ve Kurumlar”, “Türk-İslam Bilim İnsanları ve Düşünceleri”, “Sözlü Gelenek ve Anlatımlar” ile “Kültürel Yiyecekler, İçecekler” göze çarpmaktadır.

Tablo 3 ve Tablo 4 birlikte değerlendirildiğinde “Aletler, Araç-Gereçler” ve “Yerel Yapılar ve Kurumlar” kültürel öğelerinin Fen Bilimleri ders kitaplarında en çok kullanılan kültürel öğeler olduğu görülmektedir. En az kültürel öğeler olarak kullanılanlar ise “Farklı Kültürlere Ait Yapılar ve Kurumlar” ile “Türk-İslam Bilim İnsanları ve Düşünceleri” kültürel öğeleridir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlkokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan kültürel öğelerin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, farklı başlıklarda kültürel öğelerin varlığı tespit edilmiştir. Kültürel öğelerin ders kitaplarında kullanılması, eğitimin kültürel mirasın aktarıcısı konumunda görülen en önemli aktörlerden birisi olmasından kaynaklanır (Akyüz, 2016; Gretta, 2001; Eroğlu ve Yıldız, 2006; Selanik-Ay ve Korkmaz, 2017; Çengelci, 2012; Türkyılmaz, 2013). Ancak kültürel öğelerin

özellikle ilkokullarda sosyal bilgiler üzerine hasredilmesi ve fen bilimleri konusunda çalışmalara rastlanmaması ilginçtir. Çünkü eğitim, bir bütün olarak kültürün inşasında ve aktarımında etkilidir sadece sosyal bilgiler dersine hasredilmesi de doğru değildir. Bu bağlamda literatürde Sosyal Bilgiler haricinde Müzik (Özkan-Köse ve Yüksel, 2019), Türkçe (Güfta ve Kan, 2011; Ünveren-Kapanadze, 2018), İngilizce (Ulum ve Bada, 2016) ders kitaplarının kültürel öğeler bağlamında incelenmesi yapılmışken fen bilimleri gibi ders saati açısından da önemli bir yer ihtiva eden ders kitabının incelemesinin yapılmaması düşündürücüdür. Kotluk'un (2018) da belirttiği üzere Fen Bilimleri dersinin pozitivist bir bakış açısına sahip olması, kültürün aktarıcısı olmaktan ziyade bilimsel düşüncenin öncüsü olarak görülmesi bunda etkili olabilir.

Ders kitaplarında kültürel öğelerin belirlenmesi önemli bir sorundur. Çünkü bu öğelerin belirlenmesinde, tasnif edilmesinde ve değerlendirilmesinde ders kitaplarına özel bir değerlendirme aracı bulunmamaktadır. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde ders kitaplarının kültürel olarak incelenmesi bağlamında daha çok rağbet gören ve referans alınan çalışmalardan biri UNESCO (2020) tarafından hazırlanan Somut Olmayan Kültür Miras sınıflamasıdır. Buna göre UNESCO; "Sözlü Gelenekler ve Anlatımlar", "Gösteri Sanatları", "Toplumsal Uygulamalar, Ritüeller ve Şölenler", "Doğa ve Evrenle İlgili Uygulamalar", "El Sanatları Geleneği" başlığı altında 5 ana alanda bir sınıflandırma yapmaktadır. Ancak bu sınıflamanın somut kültürel öğeleri içermemesi, bir yanının eksik kaldığını göstermektedir. Bundan dolayı hem somut hem de somut olmayan kültürel öğelerin birlikte değerlendirilmesine ihtiyaç vardır. Bu iki ayağın sağlam bir şekilde kurgulanması, ders kitaplarının kültürel açıdan incelenmesine katkıda bulunacaktır. Bu çalışmada da UNESCO'nun somut olmayan kültürel miras sınıflaması da göz önünde bulundurularak 9'lu bir sınıflandırma yapılmıştır. Bu sınıflandırmadaki başlıklar; "Yerel Yapılar ve Kurumlar", "Farklı Kültürlere Ait Yapılar ve Kurumlar", "Yabancı Bilim İnsanları ve Düşünceleri", "Türk-İslam Bilim İnsanları ve Düşünceleri", "El Sanatları", "Aletler, Araç-Gereçler", "Dini İnançlar, Semboller ve Değerler", "Sözlü Gelenek ve Anlatımlar" ve "Kültürel Yiyecekler, İçecekler" başlıkları altında incelenmiştir. Burada yapıların ve kurumların sınıflamaya dâhil edilmesi, somut kültürel öğeler olmasından kaynaklıdır. Yine bu sınıflandırmada yerel ve yabancı ayrımının yapılması, karşılaştırma yapılmasını kolaylaştırmak amacıyla. Diğer taraftan özel olarak dini konulara referans olabilecek hususların belirlenmesi amacıyla "Dini İnançlar, Semboller ve Değerler" başlığı eklenmiş ayrıca fen bilimleri için önemli konu başlıkları arasında yer alan ve kültürel değerleri de içerebilecek "Bilim İnsanları ve Düşünceleri" ile "Kültürel Yiyecekler, İçecekler" başlığı da eklenmiş-

tır. Bunun haricinde “El Sanatları” ile “Sözlü Gelenek ve Anlatımlar” somut olmayan kültürel öğeler olarak UNESCO’nun çalışmasından da yararlanılarak çalışmaya alınmıştır.

İlkokul fen bilimleri ders kitaplarının kültürel olarak incelenmesi sonucunda MEB Yayınlarının kültürel öğeleri daha fazla içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda devletin bir yayını olarak öne çıkan MEB ders kitabı, özel yayıncılığın ötesinde kültürel öğelere ders kitaplarında daha fazla yer vermektedir. Bu husus, devletin kültürel değerlere daha fazla sahip çıkılmasını, kültürü sonraki nesillere aktarma hususunda daha bilinçli olunmasını göstermesi bakımından önemlidir. Özellikle incelenen kitaplarda yerel yapılara çokça yer verilmesi ve farklı yapı ve kurumlardan ziyade yerel yapı ve kurumların seçilmesi, bu iddiayı güçlendirmektedir. Örneğin; 3. sınıfın “Gezegemizi Tanıyalım” ünitesinde MEB ders kitabında Anıtkabir, Van Gölü, Ağrı Dağı, İhlara Vadisi, Sümela Manastırı, Peri Bacaları, Giresun Adası, Uzungöl, Erzincan Ovası yer alırken Tuna Yayınlarında hiç yerel resme yer verilmemiş ya da tanıtımı yapılmamıştır. Yine 4. sınıfın ilk ünitesi olan “Yer Kabuğu ve Dünya’mızın Hareketleri” ünitesinde MEB ders kitabında Pamukkale Traventerleri ve Kız Kulesi resmi verilmişken Suriyekyolu Yayınlarının ders kitabında hiç yerel resme yer verilmemiştir. Bunun aksine Fransa’daki Chauvet (Çavet) Mağarası ile Amerika’daki Büyük Kanyon Ulusal Parkı’na yer verilmiştir. Tüm bu söylenenler ışığında ilkökul fen bilimleri MEB ders kitaplarında mümkün olduğunca yerel kültürümüzü tanıta- cık ve resmedecek öğelere yer verilirken diğer yayınevlerinin ders kitaplarında bu hususta bir hassasiyete rastlanılmamıştır. Ders kitaplarında yerel öğelerin ön plana çıkartılması, çocukların kendi ülkelerini ve tarihlerini bilme noktasında yaşanmışlıklarını şekillendirecek bilinçli bir adımın atılmasında anahtar işlev görebilir.

İlkokul fen bilimleri ders kitapları incelendiğinde bazı ünitelerin kültürel öğeler taşıması hususunda ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle 3. sınıflarda “Gezegemizi Tanıyalım” ünitesi ile 4. sınıflarda “Yer Kabuğu ve Dünya’mızın Hareketleri” ünitesi bu kapsamda değerlendirilebilir. Bu iki ünite birbirinin devamı niteliğinde olduğundan yapılacak değerlendirmeler her iki kitap için de kapsayıcı olacaktır. Bu ünitelerde kullanılan ve örneklendirilen yerlerin seçiminde ülkemiz içinden sonra da yakın coğrafyadan hareketle bazı yerlerin seçilerek ders kitaplarına yansıtılması daha uygun olabilir. Burada dikkat edilecek husus, öncelikle yerelin ön planda tutulup küresele doğru bir akışın tercih edilmesidir. Kültürel değerler bağlamında öne çıkan bir başka ünite ise 4. sınıf “Aydınlatma ve Ses Teknolojileri” ünitesidir. Bu üniteye geçmişten günümüze

aydınlatma teknolojileri anlatılmaktadır. Bu ünite, tarihte kullanılan aletlerin/ araç-gereçlerin gelişim aşamaları yansıtması ve belli bir usul göstermesi bakımından önem arz etmektedir. Bu aletlerden/araç-gereçlerden kültürümüze ait olanların ayrıca ele alınması önemli görülmektedir.

Fen bilimleri ders kitaplarının inceleme alanlarından birini oluşturan konuların başında bilim insanları ve bilim tarihi gelmektedir. Fen bilimleri ders kitaplarındaki bilim insanlarını ve bilim tarihini inceleyen çok sayıda çalışma mevcuttur (Koçyiğit ve Pektaş, 2017; Görecek-Baybars, 2018; Laçin-Şimşek, 2009; Laçin-Şimşek, 2011b; Bayburt ve Çakırca, 2019; Sarıtaş, 2020). Bu çalışmaların çok büyük bir kısmı ise Türk-İslam bilim insanlarını araştırma konusu edinmektedir. Bu çalışmada da görüldüğü üzere Türk-İslam bilim insanlarının ilkokul fen bilimleri ders kitaplarında çok fazla bir yer edinmediği ve yer almadığı görülmektedir. Örneğin; MEB 3. sınıf kitabında 3, Tuna Yayınlarının kitabında ise 1 yerde Türk-İslam bilim insanlarından bahsedilmiş, 4. sınıf kitaplarında ise hiç bahsedilmemiştir. Kültürel değerlerin önemli aktarım bileşenlerinden biri olarak görülen ve hem toplumları etkileyen hem de toplumlardan etkilenen bilim insanlarının ve bilim tarihinin ders kitaplarında yerinin çok az olduğu görülmektedir. Bu çalışmada da belirtildiği üzere kültürel değerlerin bileşimi olarak görülen “Türk-İslam Bilim İnsanları ve Düşünceleri” kültürel ögesi, ders kitaplarında yeterli derecede yer almamaktadır.

Çalışmada bir başka önemli husus ise yabancı ve Türk-İslam bilim insanlarının ders kitaplarında hangi oranlarda yer aldıkları meselesidir. Hemen hemen her alana katkıda bulunan ya da destek olan Türk-İslam bilim insanlarının varlığından söz edilebilir. Bu durum fen bilimleri dersi bağlamında daha çok ön plana çıkartılabilecek bir özelliktir. Ancak bu çalışmada da görüldüğü üzere “Yabancı Bilim İnsanları ve Düşünceleri”nden söz eden toplamda 29 öge varken bu durum Türk-İslam bilim insanlarında sadece 4’tür (3. ve 4. sınıf tüm yayınevlerinde bahsedilen bilim insanları). Bu tespit, ders kitaplarında yeterli oranda ve sayıda Türk-İslam bilim insanına yer verilmediğini göstermektedir.

İlkokul ders kitapları kültürel olarak değerlendirildiğinde konuların anlatımında bu kültüre ait farklı bileşenlerin kullanıldığı görülebilir. Örneğin; ders kitaplarında geleneksel pazaryerlerinin resminin yer alması, geleneksel oyunlara yer verilmesi (topaç, misket vs.), birçok yerde kültürün de ön plana çıktığı değerlerin aktarılması (tasarruf, engelli ve yaşlılara yardım vs.), geleneksel yemekleri ve içecekleri içeren görseller (limonata, ayran vb.), dinî değerlere

verilen önem (görsellerde başörtülü kadınların kullanılması, semah gösterisi vb.) ön plandadır. Ancak bu kültürel öğelerin ders kitaplarında yeterli sayıda bulunduğunu söylemek güçtür. Literatürde de Türk kültürünü tanıttak kültürel öğelerin ders kitaplarında yeteri kadar yer almadığı belirtilmektedir (Bayraktar, 2015; Okur, 2013; Ünveren-Kapanadze, 2018). Bu kültürel değerlerin ders kitaplarında yeterli kullanımı, çocuklara verilmek istenen kültürle yakından ilgili ve amaca yönelik olacaktır.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- İlkokul Fen Bilimleri ders kitaplarının farklı kültürel öğeler bakımından değerlendirilmesi sağlanabilir.
- Farklı çalışmalarla Fen Bilimleri ders kitaplarını kültürel öğeler açısından değerlendiren forum geliştirilmesi sağlanabilir.
- Ders kitapları hazırlanırken öncelikli olarak ünitelerde yerel mekânlar tercih edilebilir.
- Ders kitaplarında görsellerin ve öğelerin seçiminde yereli yansıtan ve Türk kültürüne daha yakın görsellerin seçilmesi sağlanabilir.
- Ders kitaplarında geçmişten günümüze kadar geliştirerek kullandığımız aletlerin seçiminde kültürel öğeleri barındıran aletler hakkında ayrıca bir bilgilendirme yapılabilir.
- Ders kitaplarında Türk-İslam bilim insanlarının görsellerinden ve düşüncelerinden faydalanılabilir.

Kaynakça

- Acar, B. ve Yaman-Kasap, M. (2020). Review of the values in biology textbooks of secondary education. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 336-349.
- Akyüz, Y. (2016). Eğitimin kültür ve uygarlıkları geliştirme ve yeni nesillere aktarma işlevi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Arslanoğlu, İ. (2015). *Genel sosyoloji-ders notları*. Gazi Yayınevi.
- Ateş, S., İncirci, A., Karadeniz, O. ve Kapucubaş, M. (2018). Sosyal bilgiler ders kitaplarında eski Türkler: Türkiye ve Türkmenistan. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 70-85.
- Aybey, S. (2018). Ailenin dini değerleri aktarmadaki rolü ve bu süreçte dikkat edilmesi gereken ilkeler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 544-560.

- Baş, R. F. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim tarihi algısına bilimin sultanları sergisinin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bauman, Z. (2020). *Eğitim üzerine*. A. E. Pilgir (Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Bayburt, B. ve Çakırca, P. (2019, Aralık). *Türkiye’de ortaokul 5, 6 ve 7. Sınıf sosyal bilgiler programlarında bilim tarihi üzerine değerlendirme*. VI. Yıldız Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu’da sunulan bildiri, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul. http://www.sbe.yildiz.edu.tr/media/files/7_%20YSBK%20Bildiri%20%C3%96zetleri%20Kitap%C4%B1%20v3.pdf
- Bayraktar, S. (2015). Yeni Hitit 1 yabancılar için Türkçe ders kitabının kültür aktarımı açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 7-23.
- Bozdoğan, B., Şengül, Ü. ve Bozdoğan, A. E. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim insanları hakkındaki bilgi düzeylerinin incelenmesi: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9).
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programında somut olmayan kültürel mirasın yeri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 185-203.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Daşdemir, İ. ve Tekin, S. (2018). Sosyal bilgiler ders kitaplarında Türk-kültür öğelerinin kullanımı. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 18(1), 215-228.
- Demir, S. B. ve Akengin, H. (2014). *Hikâyelerle sosyal bilgiler öğretimi* (3. Baskı). PEGEM Akademi.
- Demirel, Ö. (2003). *Planlamadan değerlendirmeye öğretim sanatı*. PegemA Yayıncılık.
- Doğan, C. (2019). Kültürel olguların masalarda aktarımı ve çevirinin önemi. H. Asutay, E. Jable, D. Y. Ergin ve Ç. Karaoğlu-Bircan (Ed.). *Çocuk ve gençlik yazınında çokkültürcülük* içinde (ss. 29-36). Trakya Üniversitesi Yayınları.
- Dönmez, C. ve Yeşilbursa, C. C. (2014). Kültürel miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 13(2), 425-442.
- Drakopoulou, M., Skordoulis, C. ve Halkia, K. (2005). History of science in 20th century Greek science textbooks of primary education. *Proceedings International History, Philosophy and Science Teaching Conference* içinde (s. 12). Leeds, England.
- Egüz, Ş. ve Kesten, A. (2012). Sosyal bilgiler dersinde müze ile eğitimin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 81-104.

- Ergin, D. Y. ve Çayak, S. (2019). Veli Beklentileri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 46.
- Eroğlu, B. ve Yıldız, E. (2006). Kültür mirasının sürekliliği için anıtsal binaların yeniden kullanılması bağlamında Ermenek Tol Medrese. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 315-340.
- Erol, N. (2011). Toplumsal değişme ve eğitim: Temel ilişkiler, çelişkiler, tartışmalar. *Gazi Akademik Bakış Dergisi*, 5(9), 109-122.
- Fazlıoğlu, İ. (2004). İki ucu müphem bir köprü: Bilim ile tarih ya da bilim tarihi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 2(4), 9-27.
- Fer, S. (2019). *Eğitimde program geliştirme*. PEGEM Akademi.
- Gadamer, H. G. (1988). *On the circle of understanding hermeneutics versus science?* J. M. Connolly ve T. Keutner (Çev.). University of Notre Dame Press.
- Gökçe, B. (1990). Aile ve aile tipleri üzerine bir inceleme. B. Dikeçligil ve A. Çiğdem (Der.). *Aile yazıları I, temel kavramlar yapı ve tarihi süreç içinde* (ss. 205-223). T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- Görecek-Baybars, M. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim insanı farkındalıklarının belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 3(8), 564-577.
- Gretta, K. N. (2001). *A critical analysis of multicultural education with special reference to the values issue in the South African context* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Güney Afrika Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Pretoria.
- Güfta, H. ve Kan, M. (2011). İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabının dil ile ilgili kültür öğeleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 239-256.
- Gülden, B. (2018). Türkçe ders kitaplarında kültür temelli hazırlanan etkinlikler üzerine bir inceleme (5. sınıf Türkçe ders kitabı örneği). *Turkish Studies*, 13(11), 1635-1652.
- Gün-Duru, E. (2013). Türk müzik kültürünün genel müzik eğitimine yansımaları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 587-96.
- Gündüz, M., Aktepe, V., Sulak, S. E., Başpınar, Z. ve Büyükkarcı, A. (2019). Cultural values defining Turkish nation: From the perspectives of history teachers. *International Journal of Instruction*, 12(2), 193-208.
- Güngör, E. (1994). *Kültür değişmesi ve milliyetçilik*. Ötüken Neşriyat.
- Gürel, D. ve Çetin, T. (2018). Sosyal bilgiler dersi ve kültür aktarımında edindiği rol üzerine bir inceleme. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 22-40.
- Gürses, A., Açıkyıldız, M., Bayrak, R., Yalçın, M. ve Doğar, Ç. (2004). Fen eğitimi: Kültürel bir bakış. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 31-40.

- Heine, S. J. (2008). *Cultural psychology*. Norton.
- İdin, Ş. ve Yalaki, Y. (2016). Türkiye'deki ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer verilen Türk-İslam bilim insanlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 30(2), 37-52.
- İşeri, A. (2020). Küresel beceriler ve ders kitaplarına yansımaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 296-325.
- Kaplan, M. (2010). *Kültür ve dil* (26. Baskı). Dergâh Yayınları.
- Kardaş, S. ve Şahin, F. (2020). Bilimsel hikâyelerin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve bilimin doğasını anlamalarına etkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 222-234.
- Karışan, D. (2017). Fen teknoloji toplum çevre (FTTÇ) öğretimi. M. P. Demirci-Güler (Ed.). *Fen bilimleri öğretimi* içinde (ss. 76-89). PEGEM Akademi.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Koçyiğit, A. ve Pektaş, M. (2017). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarındaki okuma parçalarının bilim tarihi kullanımı açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(1), 185-199.
- Kongar, E. (1982). *Kültür üzerine*. Çağdaş Yayınları.
- Kotluk, N. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının ve görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 749-789.
- Laçın-Şimşek, C. (2009). Fen ve teknoloji dersi öğretim programları ve ders kitapları bilim tarihinden ne kadar ve nasıl yararlanıyor? *İlköğretim Online*, 8(1), 129-145.
- Laçın-Şimşek, C. (2011a). Science and technology teachers' situation of integrating history of science into their lessons. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 707-742.
- Laçın-Şimşek, C. (2011b). Fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kitaplarında Türk-İslam bilginlerine yer verilme durumu. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(4), 154-168.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı* (2020, Ekim 11) <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>

- Meydan, A. ve Akkuş, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 402-422.
- Okur, A. (2013). Millî kültür ve folklorun Türkçe ders kitapları aracılığıyla aktarımı. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6(11), 877-904.
- Özdemir, N. (2019). Kuşaklararasılık ve kültürel değişim. *Çocuk ve Medeniyet*, 1, 125- 149.
- Özgül, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Yeni Doğu Matbaası.
- Özkan-Köse, P. ve Yüksel, A. L. (2019). 5, 6, 7 ve 8. sınıf müzik ders kitaplarının somut olmayan kültürel miras öğeleri bakımından incelenmesi. *Art-e Sanat Dergisi*, 12, 125-149.
- Öztürk, C., Keskin, S. C. ve Otluoğlu, R. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünler ve yazılı materyaller* (6. Baskı). PEGEM Akademi.
- Pass, S., White, J., Owens, E. ve Weir, J. (2006). Bringing cultures into the classroom: An invitation to families. *Social Studies and the Young Learner*, 19(2), 16-18.
- Pehlivan, A. ve Kolaç, E. (2016). Açık-örgün eğitim sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programında somut olmayan kültürel miras öğeleri. *Turkish Studies*, 11(19), 655-670.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Ed.). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 2-16). PEGEM Akademi.
- Sağ, Ç. (2018). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde somut olmayan kültürel miras eğitime yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Sarıtaş, D. (2020). Güncel fen bilimleri öğretim programının bilim-kültür-bilim tarihi ilişkisi açısından incelenmesi ve uygun bir ilişki için kuramsal öneriler. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 28-38.
- Selanik-Ay, T. ve Korkmaz, Ç. (2017). Sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve kültürel öğeler bağlamında “Küçük Hezarfen” çizgi filmi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 49-62.
- Sönmez, Ö. F. (2014). Atasözlerinin sosyal bilgiler programındaki değerler açısından incelenmesi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 6(2), 101-115.
- Sülün, A. ve Balkı, N. (2008). Türkiye’de fen ve teknoloji eğitimi ve kültür. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 85-98.
- Şahin, F. T. ve Kalburan, F. N. C. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: Dünyada neler uygulanıyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 1-12.

- Şahin, M. (2019). Kültür değişimleri ve eğitim. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 458-466.
- TDK. (2020). “Kültür”. Türk Dil Kurumu.
- Topçu, N. (2013). *Yarınki Türkiye*. Dergâh Yayınları.
- Toran, M. ve Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 229-245.
- Turhan, M. (2002). *Kültür değişimleri-sosyal psikoloji bakımından bir tetkik*. Çamlıca.
- Türkyılmaz, D. (2013). Somut olmayan kültürel miras çalışmaları bağlamında TÜRKSOY bölgesel seminerlerine ilişkin bir değerlendirme. *Milli Folklor Dergisi*, 100, 40-49.
- Ulum, Ö. G. ve Bada, E. (2016). Cultural elements in EFL course books. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 15-26.
- UNESCO. (1982). *Mexico city declaration on cultural policies* (2020, Ekim 10). http://portal.unesco.org/culture/en/files/12762/11295421661mexicoen.pdf/mexico_en.pdf
- UNESCO. (2020). *What is intangible cultural heritage?* (2020, Ekim 10). <https://ich.unesco.org/en/what-is-intangible-heritage-00003>.
- Ültanır, G. (2003). Eğitim ve kültür ilişkisi-eğitimde kültürün hangi boyutlarının genç kuşaklara aktarılacağı kaygısı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(23), 3291-309.
- Ünlüer, G. (2018). Sosyal bilgiler dersinde kültür öğretiminde türkülerden yararlanma. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 581-594.
- Ünveren-Kapanadze, D. (2018). Dil ve kültür aktarımında işlevsel bir araç olarak ders kitapları: Türkçe ders kitapları örneği. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 1575-1592.
- Variş, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikleri*. Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Yalaki, Y. (2014). Türkiye’de fen, teknoloji, toplum, çevre (FTTÇ) eğitimi ne durumda? *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 26, 27-36.

Extended Abstract

Examination of Cultural Elements in Primary School Science Textbooks

M. Fatih GÜVENDİ, Corresponding Author, Ph.D. Student.
Marmara University, Institute of Educational Sciences, Istanbul/Türkiye.
fatihguvendi@marun.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-3355-040X>

Article Type: Research Article
<https://doi.org/10.34234/ded.895236>
Received Date: 11.03.2021
Accepted Date: 09.08.2021
Published Date: 25.12.2021

Introduction

Education plays a major role in the transmission of social values as well as the development of individuals' cognitive knowledge and skills (Acar & Yaman-Kasap, 2020). Social values brought from the past through education are transferred to future generations, taking into account the needs of the present. Material and spiritual cultural heritage from the past is decisive in the formation and transfer of social values (Acar & Yaman-Kasap, 2020; Gündüz et al., 2019). The separation of culture as material and spiritual (Turhan, 2002) stems from the definition of culture as a way of life (Varış, 1994). Accordingly, material culture; consists of a society's food, the goods it wears, the tools it uses, its architectural structure, handicrafts and similar components. The spiritual di-

mension of culture is defined as the religion, language, customs and traditions, value judgments, literature, art, science and philosophy (Arslanoğlu, 2015). Although Kongar (1982) excludes the world of literature, art and thought from this classification, they count them among the important components of culture. On the other hand, Güngör (1994) argues that culture is a set of beliefs, knowledge, feelings and emotions. In addition, he states that material culture is not culture in itself and sees material culture as a form of expression of spiritual culture. Contrary to Güngör's (1994) definition, Gadamer (1988) interprets culture mostly through life practices, that is, material culture. Topçu (2013) also sees culture as the overall value judgments that society creates by reading through its own historical adventure. On the other hand, UNESCO defines culture in the Final Declaration of the World Conference on Cultural Policies as follows; "Culture, in its broadest sense, is a collective phenomenon, made up of the distinctive material, spiritual, mental and emotional characteristics that define a society or social group, and encompasses not only science and literature but also lifestyles, fundamental human rights, values, traditions and beliefs" (UNESCO, 1982).

There is no study in Turkey that includes examining science textbooks in a cultural context. Thus, *the novelty* and the motivation of this study largely rely on this gap in the literature. In this context, the aim of this study is to determine the cultural elements in primary school science textbooks. The reason for choosing primary school textbooks in this study is that primary school years are considered important in transferring cultural heritage and creating cultural awareness, as stated by Çengelci (2012) and Pass et al. (2006). Another novelty of this study is that a form including cultural themes was prepared to determine the cultural elements in Science textbooks. This issue is important in terms of creating a reference point for future studies and contributing to the field.

Method

In the research, document analysis, one of the qualitative research methods, was used to determine the cultural elements in the primary school science textbooks for 3rd and 4th grades. The document analysis method is used to examine, analyze and evaluate all printed or electronic documents (Kıral, 2020). In the document analysis process, the researcher finds the appropriate sources, reads them carefully, notes the necessary ones, and makes inferences based on these notes (Çepni, 2007). According to Kıral (2020), the analysis of the data starts with accessing and selecting the documents. Then the originality of the document is

checked and content analysis is started. In content analysis, categories or themes are created. Word, sentence, image, content, character, etc. in the document determined and placed under the relevant theme. The researcher can digitize these values according to the content of the research and indicate them as percentages and frequencies. In this study, texts, stories, images, biographies, events, arts, tools, structures in Science textbooks were analyzed by content analysis.

In order to determine the cultural elements in the textbooks, a form containing the following themes was prepared: “Local Structures and Institutions”, “Structures and Institutions Belonging to Different Cultures”, “Foreign Scientists and Their Thoughts”, “Turkish-Islamic Scientists and Thoughts”, “Handicrafts”, “Tools and Equipments”, “Religious Beliefs, Symbols and Values”, “Oral Traditions and Expressions” and “Cultural Foods, Beverages”. In the preparation of the form, the literature was used (Özkan-Köse & Yüksel, 2019; Pehlivan & Kolaç, 2016; UNESCO, 2020), and the opinions of an Educational Specialist and a Sociologist were applied to identify some themes in order to allow cross-cultural comparison and reflect Turkish culture. All pages of the units in the science textbooks were examined and the cultural elements included here were classified under the relevant theme. The classification of the cultural elements under the determined themes were made in accordance with the opinions of the aforementioned two experts. In this way, both the reliability and validity of the research, whose every stage was carried out in a controlled manner, was provided.

Findings

It is seen that the number of cultural elements in the textbooks of MEB Publications is higher. On the other hand, the units “Let’s Get to Know Our Planet” and “The Earth’s Crust and the Movements of Our Earth” were the units in which the most cultural elements were used in both grade levels and publishing houses. On the other hand, “Electric Vehicles” and “Simple Electric Circuits” units were the units which included the lowest number of cultural elements at both grade levels and in the publishing house. It is seen that the cultural elements of “Tools, and Equipments” and “Local Structures and Institutions” are where the most cultural elements in Science textbooks are used. Those that included the lowest number of cultural elements are “Structures and Institutions Belonging to Different Cultures” and “Turkish-Islamic Scientists and Thoughts”.

Discussion, Conclusion and Suggestions

This study which aimed to investigate the cultural elements in primary school science textbooks, revealed different cultural elements under different titles. The embodiment of cultural elements in textbooks stems from the fact that education is one of the most important actors seen as the transmitter of cultural heritage (Akyüz, 2016; Gretta, 2001; Eroğlu & Yıldız, 2006; Selanik-Ay & Korkmaz, 2017; Çengelci, 2012; Türkyılmaz, 2013). However, it is interesting that cultural elements are restricted to Social Studies, especially in primary schools, and there are no studies investigating them through science. Since education is effective in the construction and transfer of culture as a whole, the incorporation of cultural elements should not be restricted to Social Studies course. In the related literature, apart from Social Studies, Music (Özkan-Köse & Yüksel, 2019), Turkish (Güfta & Kan, 2011; Ünveren-Kapanadze, 2018), English (Ulum & Bada, 2016) textbooks were examined in the context of cultural elements. However, it is thought-provoking that the Science textbook, with more *time and attention dedicated* to the courses it is taught through, is not examined in terms of cultural elements. As Kotluk (2018) stated, the fact that the science course has a positivist perspective and that it is seen as a pioneer of scientific thought rather than being a transmitter of culture may be contribute to this.

As a result of the cultural examination of primary school science textbooks, it was concluded that MEB Publications contain more cultural elements. In this context, the MEB textbook, which stands out as a publication of the state, includes more cultural elements in the textbooks beyond private publishing. This issue is important in that it shows that the state is better at embracing cultural values more conscious about transferring culture to the next generations. In particular, the fact that local structures and institutions are included in the books examined, strengthen this claim.

When primary school textbooks are evaluated culturally, it can be seen that different components of this culture are used in the narrative of the subjects. In that regard; including pictures of traditional marketplaces in textbooks, including traditional games (topaç, marbles, etc.), conveying values in which culture is at the forefront in many places (savings, helping the disabled and the elderly, etc.), visuals containing traditional dishes and drinks (lemonade, ayran, etc.), the importance attached to religious values (the use of headscarved women in visu-

als, semah performance, etc.) are among the most striking examples.. However, it is difficult to say that these cultural elements occurrences in the textbooks are sufficient. As the literature indicates, the cultural elements that will introduce Turkish culture are not sufficiently included in the textbooks (Bayraktar, 2015; Okur, 2013; Ünveren-Kapanadze, 2018). Adequate use of these cultural values in textbooks closely depend on the culture desired to be given to children, thus it became purposeful.

In the light of all these evaluations, the following recommendations are made:

- Primary school science textbooks can be evaluated in terms of different cultural elements.
- Forms that evaluates science textbooks in terms of cultural elements can be developed through different studies.
- Preferences should be given to local sites and locations while preparing textbooks.
- In the selection of visuals and elements in the textbooks, it can be ensured that the visuals that reflect the local and are closer to Turkish culture can be selected.
- In the selection of the tools that we have developed and used in the textbooks from the past to the present, additional information can be given about the tools that contain cultural elements.
- Visuals and thoughts of Turkish-Islamic scientists can be used in textbooks.

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

Finansman / Funding: Yazar, bu araştırmayı desteklemek için herhangi bir dış fon almadığını kabul eder. / The author acknowledges that he received no external funding in support of this research.

Samed Behrengi'nin Sevgi Masalı, Bir Şeftali Bin Şeftali ve Kel Güvercinci Adlı Öykülerinin Kök Değerler Açısından İncelenmesi

An Investigation of Samed Behrengi's Three Works: Tale of Love, One Peach Thousand Peaches and Bald Pigeon in Terms of Root Values

Mehrali CALP, Sorumlu Yazar, Doç.Dr.
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ağrı / Türkiye.
mcalp@agri.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-2261-4893>

Cezmi KAPLAN, Öğretmen
T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Bitlis / Türkiye
cezmi Kaplan13@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1355-6035>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 07.04.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 12.12.2021

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2021

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: Calp, M. & Kaplan, C. (2021). Samed Behrengi'nin Sevgi Masalı, Bir Şeftali Bin Şeftali ve Kel Güvercinci adlı öykülerinin kök değerler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19 (42), s. 39-72

<https://doi.org/10.34234/ded.910908>

Öz: Eğitim ve öğretim çalışmalarının bilgi kazandırmak, meslek edindirmek gibi amaçlarının yanında olumlu davranış ve değer kazandırma gibi amaçları da bulunmaktadır. Toplumun geleceğini yakından ilgilendiren millî ve evrensel değerlerin yetişen kuşaklara kazandırılması ve onlar tarafından özümsemesi önemlidir. Bu araştırmanın amacı, Samed Behrengi'nin “Sevgi Masalı”, “Bir Şeftali Bin Şeftali” ve “Kel Güvercinci” öykülerini 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan on kök değer (adalet, sevgi, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) açısından incelemektir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, veri toplama aracı olarak doküman incelemesi tekniğine başvurulmuştur. Öykülerde bulunan değerler sınıflandırılmış ve sıklık analizi yapılmıştır. Araştırmada “Bir Şeftali Bin Şeftali” adlı öyküde sevgi, sabır, adalet, dostluk, yardımseverlik, sorumluluk; “Sevgi Masalı”nda adalet, dürüstlük, sevgi, sorumluluk, sabır; “Kel Güvercinci” de ise sevgi, adalet, yardımseverlik, sorumluluk, dürüstlük değerlerine yer verildiği ve bu öykülerin, kök değerlerin aktarımında yararlı bir eğitim aracı olarak kullanılabilmesi sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bir Şeftali Bin Şeftali, Değerler Eğitimi, Kök Değer, Sevgi Masalı, Samed Behrengi.

&

Abstract: Education and training studies have purposes such as delivering knowledge and profession, as well as equipping positive behavior and value. It is critical that national and universal values, which are of utmost importance for the future of society, are transferred to the next generations. The purpose of this research is to analyze Samed Behrengi's "Tale of Love", "One Peach Thousand Peach" and "Bald Pigeon" stories with ten root values (justice, love, friendship, honesty, self-control, patience, respect, responsibility, patriotism, benevolence) in the 2019 Turkish Course Curriculum. In this study, in which qualitative research method was used, document analysis technique was used as a data collection tool. Values found in the stories were classified and frequency analysis was performed. Value of; love, patience, justice, friendship, benevolence, responsibility; Justice, honesty, love, responsibility, patience are found to be employed in “Tale of Love”; on the other hand, it has been found that the value of love, justice, benevolence, responsibility and honesty are included in "Bald Pigeon" while love, justice, benevolence, responsibility and honesty are found in the story of "One Peach Thousand Peach" , thus these stories are considered as a useful educational tool in the transfer of root values.

Keywords: One Peach Thousand Peaches, Values Education, Root Value, Tale of Love, Samed Behrengi.

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

Giriş

Hızla gelişen ve değişen dünyada eğitimin amacı sadece akademik bilgi ve beceri aktarmak olmamalıdır. Eğitim, aile ortamında başlayıp okul çatısı altında devam eden ve insanları hayata hazırlayan önemli bir süreçtir. Eğitim sözcüğü, Türkçe Sözlük'te (TDK, 2005) çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye; şeklinde tanımlanmıştır. Bilişsel alanda donanımlı bireyler yetiştirmek eğitimin temel hedeflerinden biri olsa da toplumsal birlikteliği sağlayan ve toplumu ayakta tutan kültürün gelecek nesillere aktarılmasına hizmet eden değerlerin eğitimi de eğitimin hedeflerindedir. Değerler, insanın hayatını anlamlı kılan ve insanı harekete geçiren önemli enerji kaynaklarıdır. Değerler, kültür öğeleri üzerine kuruldukları için nesilden nesile kültür yoluyla aktarılarak birbirlerinin devamlılıklarını sağlarlar (Akbaba Altun, 2003). Toplum meydana getiren, bireylerin sağlıklı bir gelecek için sahip olmaları gerektiği kabul edilen duygu, davranış ve kurallar olan değerler, bireylerin insani yönlerinin ve algılarının gelişimini büyük ölçüde etkilemektedir (Ulusoy ve Dilmaç, 2016). Bu nedenle eğitim kurumları, bireye akademik başarı katma yanında bireyin sağlıklı bir kişiliğe sahip olması ve toplumsal değerlere uyum sağlaması için de çaba harcamalıdır.

Sözlüklerde arzu uyandıran, ilgi duyulduğu için takip edilen, ayarlama ölçütü olarak kullanılan şey anlamlarına gelen değer, Latince “kıymetli olmak”, “güçlü olmak” anlamlarında kullanılan “valere” kökünden türemiştir (Aydın, 2011). TDK (2020) sözlüğünde ise değer kavramı “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet; üstün nitelik, meziyet, yararlı nitelikleri olan kimse. Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü.” şeklinde tanımlanmıştır. Yapılan tanımların ortak noktaları doğrultusunda değer kavramını; kişinin davranış, duygu ve düşüncelerini yönlendiren güzellik ve iyilik standartları şeklinde tanımlamak mümkündür.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılının temmuz ayında yapılan basın açıklamasıyla mevcut müfredatların, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımların-

daki yenilik ve gelişmeler doğrultusunda çağın gerekliliklerini, ferdin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yenilediği belirtilmiştir (TTKB, 2017). Yenilenen öğretim programları incelendiğinde göze çarpan değişikliklerin başında “kök değer” kavramının geldiği görülmektedir. 18 Temmuz 2017 tarihinde “Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine” başlığıyla yayınlanan bu bildiriye değerler eğitimi ilişkin “on kök değer”den bahsedilmiştir. Bu değerler: “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik” olarak sunulmuştur.

Günümüz eğitim programlarının amacı akademik yönden başarılı ve temel değerleri özümsemiş bireyler yetiştirmektir (Ekşi, 2003). Alimcan ve Şam (2017)'a göre değerler eğitimi kısaca “değer kazandırma etkinliği” olarak tanımlamak mümkündür; çünkü değerler, öğrenilebilen ve öğretilen edimlerdir. Gözlem ve etkileşim yoluyla yaşayarak öğrenilen değerlere insanoğlu doğuştan sahip değildir (Bostrom, 1991; Akt. Akbaş, 2004). Değerlerin edinilmesinde eğitim kurumlarının, ailenin, sosyal ve yakın çevrenin önemli görevleri bulunmaktadır (Baki, 2019). Aile, çocuğun hayata dair temel davranış ve becerileri edindiği ilk kurumdur. Çocukların hayata hazırlanmasından ve eğitilmesinden birinci derece sorumlu olan aileler, çocuklarının maddi-manevi ihtiyaçlarını karşılamalı ve onların sosyalleşmesine yardımcı olmalıdır (Aktepe, 2016). Aile ortamı çocuğun sosyalleşmesine katkı sağlayan bir duraktır. Burada öğrenilen değerler çocukların topluma uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Her toplumun kendine göre değer yargıları ve ahlaki kuralları vardır. Toplum için değerler öylesine önemlidir ki değerlere uygun davranışlar içinde olan insanlar toplum tarafından değerli kabul edilir (Aslan, 2019). Değerlendirme sürecinde eğitim kurumlarına büyük sorumluluklar düşmektedir. Örgün eğitimin planlı ve programlı bir şekilde yapıldığı yer olan okullar, yeni nesillere değer aktarımı için en uygun alanlar kabul edilir. Millî Eğitim Temel Kanununun (1973) öğretim programlarına yansıyan,

Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,

şeklindeki genel hedefi de okulların bu konudaki sorumluluğuna işaret etmektedir. Ayrıca, Millî Eğitim Değerler Eğitimi Yönergesi'ndeki (2015) “Öğrencilere temel insanî değer ve erdemleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olmak” amacı,

eğitim kurumlarının işlevine yönelik bir amaçtır. Değerler eğitiminin bir diğer amacı olan, “öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşumuna yardımcı olmaktır.” amacı, aslında eğitimin en temel amacıdır; çünkü bu amaç olmadan, belirlenmiş diğer amaçlara ulaşılsa da fazla bir anlam ifade etmez (Aydın, 2010). Öğrencilere aktarılan değerlerin kullanımında eğitim durumu, yaş, cinsiyet, aile, sosyal konum ve yaşanan çevre gibi faktörler önemli etkenler arasında yer almaktadır.

Değer aktarımında çocuğun aile ortamı ve yakın çevresinden sonra eğitim ve öğretim programlarının planlayıcısı ve temel uygulayıcısı olan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Karatay, 2007). Okul ortamında değerleri öğretebilmenin en iyi yolu önce o değerlere sahip olmak sonra da model olmakla mümkün olabileceği unutulmamalıdır (Kasapoğlu, 2013). Davranışlarıyla öğrencilerine model olan öğretmenler, öğrencilerine değerleri deneyim etme ve uygulama imkânı sağlamalıdır. Bu sayede değerler eğitimi daha kolay gerçekleşir.

Çocukların duygu ve düşünce dünyalarına seslenebilen bütün sözlü ve yazılı kaynaklar değerler eğitiminde kullanılabilir (Kasapoğlu, 2013). Değerler gözetilerek hazırlanmış, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyine uygun kitaplar, değer eğitimi olumlu yönde etkiler. Çocukları kendi dünyasına çekerek onlara bir takım yaşam tecrübeleri sunan edebi eserler, eğitim çağındaki çocukların bazı değerleri doğal bir şekilde edinmelerine yardımcı olur. Özellikle edebi eserlerdeki kahramanlar, çocukların rol model seçiminde önemli bir yere sahip iken edebi eserlerin hangi değerleri içerdiği de önem arz etmektedir (Gümüş, 2017). Dolayısıyla türü ne olursa olsun çocuk edebiyatı ürünlerinde işlenen konular, kişi kadroları ve kullanılan anlatım teknikleri; çocukların renkli ve masum dünyasını olumlu yönde geliştirmeli, onlara birtakım doğru davranış kalıplarını ve değerleri kazandırmaya yönelik olmalıdır (Arseven, 2005). Çocukluk dönemi kişilik gelişimi için oldukça önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocuk kendisine bir rol ve model temsilcisi arar. Bu; bazen bir arkadaş, bazen bir öğretmen bazen de bir eser kahramanı olabilmektedir. Çocuklar bazen eser karakterleriyle birlikte yaşamın sorunlarıyla yüzleşir ve onlara çözümler üretir. Bu sayede farkında bile olmadan toplumsal değerleri edinir. Bu nedenle çocuklara okutulacak kitaplar iyi seçilmelidir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Samed Behrengi'nin “Sevgi Masalı”, “Bir Şeftali Bin Şeftali” ve “Kel Güvercinci” adlı öykülerini 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerler bağlamında değerler eğitimi yönünden incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Samed Behrengi'nin “Sevgi Masalı” adlı öyküsünde, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerlerden hangileri ne sıklıkla yer almaktadır?

Samed Behrengi'nin “Bir Şeftali Bin Şeftali” adlı öyküsünde, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerlerden hangileri ne sıklıkla yer almaktadır?

Samed Behrengi'nin “Kel Güvercinci” adlı öyküsünde, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerlerden hangileri ne sıklıkla yer almaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, olayları veya durumları tanımlamak için tasarlanmış modellerdir. Konunun veya durumun tanımı kendi koşullarına ve mevcut durumuna bağlıdır (Karasar, 1998).

Çalışma Materyali

Araştırmanın nesnesini Samed Behrengi'nin “Sevgi Masalı”, “Bir Şeftali Bin Şeftali” ve “Kel Güvercinci” öyküleri oluşturmaktadır. Samed Behrengi'nin yayımlanan toplam 17 öyküsü bulunmaktadır. Sanatkârın tüm eserleri bir bütünce (corpus) kabul edilerek bu eserlerden sistematik örneklem yöntemiyle “Sevgi Masalı”, “Bir Şeftali Bin Şeftali” ve “Kel Güvercinci” adlı öyküleri belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, veri toplama aracı olarak doküman incelemesi tekniğine başvurulmuştur. Bunun için literatür taraması kapsamında öncelikle Samed Behrengi tarafından kaleme alınan öyküler belirlenmiştir. Belirlenen bu öykülerin adları yazılarak sıra numarası verilip sistematik örneklem yöntemiyle aralarından 3 öykü belirlenmiştir. Bunlar: “Sevgi Masalı”, “Bir Şeftali Bin Şeftali” ve “Kel Güvercinci” adlı öyküler olup Parıltı

Yayınları'dan temin edilmiştir. Daha sonra araştırmaya konu olan kök değerler, değerler eğitimi, Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili tezler, makaleler, süreli yayımlar ve kitaplar incelenmiştir.

Çalışma kapsamında Samed Behrengi'nin "Sevgi Masalı", "Bir Şeftali Bin Şeftali" ve "Kel Güvercinci" adlı öyküleri araştırmacılar tarafından ayrı ayrı birkaç defa ayrıntılı okunmuştur. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan

hakve hukuka uygunluk, hak gözetme (TDK, 2021) anlamına gelen adalet; "dost, sevilen, güvenilen, yakın arkadaş; gönüldaş, iyi görüşülen kimse, birbirini seven kişilerden her biri" olarak ele alınan (Albayrak, 2004) dostluk; doğruluk anlamındaki dürüstlük; "daha önemli bir amaca ulaşabilmek için kişinin tepkilerini, davranışlarını veya başka amaca yönelme eğilimini denetleyip kısıtlaması, otokontrol" anlamına gelen (TDK, 2021) öz denetim; "sabreden, dayanan, acelesiz bekleyen, dişini sıkın" (Devellioğlu, 2005) anlamında kullanılan sabır; "değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet, ihtiram" (TDK, 2021) anlamına gelen saygı; "insanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu" (TDK, 2021) olarak tanımlanan sevgi; "kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet (TDK, 2021) anlamlarında kullanılan sorumluluk; vatanını sevme ya da vatani için fedakarlıkta bulunma duygusu anlamına gelen vatanseverlik; Aktepe tarafından toplumdaki bireyler arasında bağlılığı güçlendiren, eksiklikleri gideren, boşlukları dolduran önemli bir duygu (2010) olarak tanımlanan yardımseverlik

kök değerleri esas alınarak eserlerin her birindeki değerler doküman incelemesi yöntemiyle tespit edilmiştir. Öykülerde bulunan değerler sınıflandırılmış ve sıklık durumları belirlenmiştir. Yazar tarafından doğrudan veya örtük olarak işlenen on kök değer tespit edilmiş, bunlardan alıntılar yapılarak bulgular bölümünde sunulmuş ve her bir eserde kaç defa kullanıldıkları tablolar halinde gösterilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, Samed Behrengi'nin "Sevgi Masalı", "Bir Şeftali Bin Şeftali" ve "Kel Güvercinci" öyküleri on kök değer kullanım sıklığı açısından betimsel analize tabi tutulmuştur. Toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak için yapılan betimsel analizinin temel amacı, elde edilen verileri

önceden belirlenmiş temalar ışığında özetlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışmada 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan on kök değer bakımından tüm eserler taranmıştır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan on kök değer sınıflandırması temel alınmıştır. Eserlerdeki kök değerlere örnek bölümler doğrudan alıntılarla gösterilmiştir. Eserlerin farklı bölümlerinde tekrarı olsa bile tespit edilen değer ifadeleri bulgulara eklenmiştir. Bulguların yer aldığı eserlerin ismi kısaltılarak sayfa numarasıyla beraber gösterilmiştir. Verilerin analizi yapılırken araştırmanın amacı ve soruları dikkate alınmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan analiz işlemlerinden sonra 1'i doçent, 1'i doktor öğretim üyesi olan uzmanların incelemesine ve görüşlerine başvurulmuştur. Böylece kodlara karşılık gelen değerler arasındaki uyum hususunda tavsiyeleri alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Çalışmanın Geçerliliği ve Güvenirliliği için Yapılan İşlemler

Bu araştırma sürecinde geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanması için aşağıda sıralanan çalışmalar yapılmıştır:

- Çalışmaya başlamadan önce bir planlanma yapılmış ve işlem basamakları belirlenmiştir.
- Verilerin toplanmasından analiz edilip sonuçlara ulaşılmasına kadar olan bütün aşamalar birbiriyle bağlantılı ve tutarlı bir şekilde sürdürülmüştür.
- Araştırmanın yöntemi, süreci ve sonuçlarına yönelik çalışmalar açık ve ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.
- Çalışmanın inanılabilirliğini sağlamak için uzman incelemesine ve görüşlerine başvurulmuştur.
- Çalışmanın iç geçerliliğini sağlamak için, çalışmanın biçimlendirilmesi hakkında alan uzmanı bir meslektaştan (peer examination) görüş alınmıştır.
- Dış geçerlilik için ise zengin betimleme (rich, thick description), durumun tipik özelliklerini anlatma (typicality or modal category) teknikleri kullanılmıştır.
- Güvenirlik için araştırmacılar çalışmayı belirli bir sistem içinde aşama aşama geliştirmiş ve her bir basamağı detaylı bir şekilde anlatmıştır.
- Araştırmacılar tarafından yapılan baştan sona kadar gerçekleştirdiği bütün

işlemlerde araştırma etkinliklerinde tutarlı davranıp davranılmadığını belirlemek üzere 1’i doçent, 1’i doktor öğretim üyesi olmak üzere 2 akademisyen “tutarlık incelemesi” yapmıştır.

- Derinlemesine araştırma ve inceleme anlayışı (verilerin toplanması, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi) benimsenmiştir.
- Çalışmanın aktarılabilirliği için, araştırma süreci okuyucuya ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.
- İşlenmemiş veriler, bulgular, yorum ve öneriler kayıt altına alınarak doğrulanabilirlik ölçütünün sağlanması amaçlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; Samed Behrengi’nin “Bir Şeftali Bin Şeftali”, “Sevgi Masalı” ve “Kel Güvercinci” adlı eserlerinde yer alan kök değer unsurları tablo ve alıntılarla ele alınacaktır.

Samed Behrengi’nin “Sevgi Masalı” adlı öyküsünde, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kök değerlere ait bulgular

“Sevgi Masalı” eserinde yer aldığı belirlenen değerlerin kullanım sıklığı 1. Tablo’da gösterilmiştir. Tespit edilen değerler kendi başlıkları altında örnekler verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 1: Sevgi Masalı Kitabında Yer Alan Değerler

Değerlerin Adı	f	%
Adalet	4	9,3
Sevgi	24	55,8
Sabır	3	6,9
Sorumluluk	6	13,9
Dürüstlük	5	11,6
Dostluk	-	-
Saygı	1	2,3
Yardımsızlık	-	-
Öz Denetim	-	-
Vatanseverlik	-	-

Adalet değeri

Zamanın birinde bir bey vardı. Halk, yoksulluk içinde çırpınırken, beyin sarayında yok yoktu (Sevgi Masalı, s. 1).

Bu bölümde yazar doğrudan adalet vurgusu yapmasa da adil olmayan bir durumdan bahsetmiştir. Halktan sorumlu olan beyin halkından farklı olarak varlık içinde yaşaması, yazar tarafından adaletli bir durum olarak görülmemiştir.

O günden sonra, ister bilerek olsun, isterse bilmeden başlarını kaldıranları kamçılıyordu. Bu karara karşı gelenler de yurtcu hayvanlara yem ediliyordu (SM, s. 9).

Bu bölümde yazar çocuklara adaletin yokluğunda yaşanabilecekleri sezdirmeye çalışmıştır. Böylesi durumların yaşanmaması için güçlü bir adalet anlayışının toplum tarafından benimsenmesi gerekir. Aksi halde adaletin yokluğu zalimleri daha da zalim yapar.

Sevgi değeri

Kız Hanım'ın içi sevgiyle dolmuştu. Gözlerinde biriken yaşı akıttı ve:

-Koç Ali, dedi. Ben, bir bey kızı olduğumu unuttum artık. Şimdi de birlikte, geçenleri unutalım. Yalnız seninle olmak istiyorum. Senin sevgin olmadan yaşayamam. Al götür beni. Senin yanında, halk nasıl yaşıyorsa öyle yaşamak istiyorum (SM, s. 62).

Bu paragrafta Kız Hanım içindeki sevgiyi Koç Ali'ye samimi bir şekilde dile getirmiştir. İçten bir şekilde dile getirilen bu sözler, saf sevgi içermekte ve sevenin sevdiğine olan sevgisinin yaşamak kadar değerli olduğunu anlatmaktadır.

Koç Ali, bütün bunları görevi olduğu için yapmıyordu, içinden geliyordu, istiyordu. Çünkü gönlünü bağlamıştı bey kızına. Sevdalıydı. Onulmaz bir sevdalıydı bu, ama ne yapsın ki seviyordu onu (SM, s. 32).

Bu bölümde Koç Ali, görevi olmasa da sevdiği için bazı sıkıntılara katlanmıştı. Bu ifadeler ile seven sevdiği için her şeyi yapar düşüncesi sezdirilmeye çalışılmıştır.

Sabır değeri

-Hoş geldiniz amca oğulları, dediler. Sonra bana bakıp:

-Sen de hoş geldin küçük amca oğlu, dediler. Küçük kız kardeşimiz Lale, senin sabırlı olmanı diledi. Biliyorsun kış çok uzun ve sert geçti. Bir tek lale soğanı

bırakmadı kurutmadık. Eğer kız kardeşimiz Lale, özveride bulunup da orda kalmasaydı, bu yıl dağlarda hiçbir lale çiçek açmayacak, bu güzelim topraklarda bir daha lale bitmeyecek, halk da bir daha lale göremeyecekti. Kaldı ki sizler de hiçbir zaman bizim yerimizi öğrenemeyecektiniz. Çünkü yerimizi soracağınız bir lale olmayacaktı (SM, s. 47).

Yapılan bu alıntıda yazar, neden sabırlı olunması gerektiğini anlatarak okuyucunun çıkarım yapabilmesini sağlamıştır. Çünkü sabır olmayan bir ruhta kişi kendini kaybedip yanlış şeyler yapabilir.

Mektubu okuyunca öyle bir duygulandık ki sorma. Hemen o gece yola çıkmak istedik. Ama daha kışın ortasındaydık. İlkbaharın kızıl lalesinin açmasına zaman vardı. Biz de ne Berhut Çölü'nü biliyorduk ne de ormanın yerini (SM, s. 44).

Bu bölümde yazar, sabır etmenin bazen zaruri olduğunu ve beklemenin her şeyden daha akıllıca olduğunu anlatmaya çalışmıştır. “Sabır önceleri zehirdir, huy edinirsen bal olur.” diyen Mevlana, istenilen sonuçların alınabilmesi için beklemek gerektiğini anlatmaya çalışmıştır. Yazar da bu bölümde bunu sezdirmeye çalışmıştır.

Sorumluluk değeri

Koç Ali çelik çomağını alır, sarayın binlerce oyuncuğun bulunduğu özel bölümüne konulması için oyuncak sorumlusuna verirdi. Bunun arkasından, bey kızının çelik çomak oynarken giydiği kıyafetleri, yine özel odaya koymasını, sonra da yemekte giyeceği giysilerden birini çıkarmasını giyim kuşam sorumlusundan isterdi. Daha sonra mutfağa gider, özel aşçıya, çelik çomaktan sonra yenecek yemeği hazırlamasını söylerdi. Çünkü her oyundan sonra, daha önceden hazırlanmış programa göre özel yemekler hazırlanırdı. Bey kızı uyuduğu zaman bile o, kapının önünde kıvrılır, bir süre kestirirdi. Koç Ali'nin günlük görevleriydi bunlar (SM, s. 6).

Bu paragrafta yazar, her işten bir kişinin sorumlu olduğunu ve kendilerine verilen görevleri yerine getirmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu sayede sorumluluğun bazen verilen vazifeyi yerine getirmek olduğu sezdirilmeye çalışılmıştır.

Savaşçılarımıza, kış bitmeden bin tane, çifte su verilmiş kılıçlar yetiştirecektik. Onun için işimizin başına döndük. Ve de kış bitmeden kılıçları teslim ettik (SM, s. 44-45).

Bu bölümde kahramanların işlerini tamamlamaları gerektiğini anlatmaları ve zamanında teslim etmeleri sorumluluk bilinciyle yapılan davranışlardır. Sorumluluk bazen istemesek de bize vazife olunan işleri tamamlayabilmektir.

Dürüstlük değeri

Bir uşak, bir bey kızına nasıl sevdalanabilirmiş. Ben bir bey kızuyım, sen de benim uşağımsın. Bu ne biçim bir söz? Yıkıl karşımdan! Seni bir daha yüzüm görmesin. Git, uşakları çağır, tahtirevanımı hazırlayıp beni alsınlar. Seni de kovsular ki, kem gözlerin üzerimde olmasın.

Koç Ali, gidip uşaklara haber verdi. Tahtirevanla geldiklerinde bey kızını baygın buldular. Koç Ali'nin yakasına yapıştılar:

-Ne yaptın ona?

-Bir şey yapmadım. Öfkelenip bana vurdu. Sonra da bayılmış olmalı. Yemin ederim ki aynen böyle oldu.

Koç Ali'ye kimse inanmadı (SM, s. 7-8).

Bu bölümde yazar, her şeye rağmen Koç Ali'yi dürüst davrandırıp ona doğruları söyletmiştir. Sonuçları bile bile doğruları söylemek büyük bir erdem olan dürüstlüğe örnektir.

-Bey kızısın, ama yapayalnızsın. Bir tek arkadaşın bile yok. Sana güzel olduğunu söyleyecek bir kimse bile yok (SM, s. 16).

Bu bölümde adalet anlayışından yoksun bir bey kızına korkmadan doğruları söyleyen Koç Ali, güzel bir dürüstlük örneği göstermiştir. Dürüstlük korkakların işi değildir. Çünkü sonunun ne olacağını düşünen bireyler menfaatleri doğrultusunda dürüst davranmayıp yalan söyleyebilir. Bu nedenle yazar, korkmadan doğruları söylemenin faziletini okuyucuya sezdirmeye çalışmıştır.

Saygı değeri

- Koç Ali, sana bir şeyler söylemek istiyorum. Ama gücenir, kızarsın diye çekmiyorum.

Koç Ali güldü:

-Anladım, dedi. Duygularım beni yanıltmaz. Sen bacımı eş olarak istiyorsun değil mi?

- Evet.

Koç Ali yine güldü:

-Benden yana çekinme. Ama karar kendisinindir. Kalk, şimdi gidelim. O da "Olur" derse ben de sevinirim. Sürüyü bundan sonra da tek başıma otlatırım (SM, s. 51-52).

Bu bölümde kardeşini de bir birey olarak gören Koç Ali, onun adına karar veremeyeceğini belirterek kız kardeşinin fikrine saygı duymakta ve onun vereceği kararı önemsemektedir. Bu sayede başkası adına karar vermenin, kardeş de olsa, doğru bir davranış olmadığı sezdirilmeye çalışılmıştır.

Samed Behrengi'nin “Bir Şeftali Bin Şeftali” adlı öyküsünde, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerlere ait bulgular

“Bir Şeftali Bin Şeftali” eserinde yer aldığı belirlenen değerlerin kullanım sıklığı 2.Tablo'da gösterilmiştir. Tespit edilen değerler kendi başlıkları altında örnekler verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 2: Bir Şeftali Bin Şeftali Kitabında Yer Alan Değerler

Değerlerin Adı	f	%
Adalet	5	16,6
Sevgi	5	16,6
Sabır	11	36,6
Sorumluluk	2	6,6
Dürüstlük	1	3,3
Dostluk	3	10
Saygı	-	-
Yardımsızlık	3	10
Öz Denetim	-	-
Vatansızlık	-	-

Adalet değeri

Birkaç yıl önce köyün zengini kurak ve susuz toprakları parça parça yapıp köylülere satmış; bu verimli bahçeyi de kendi alıkoymuştu (Bir Şeftali Bin Şeftali, s. 3).

Bu paragrafta, yazar bir adaletsizlik olduğunu doğrudan söylemese de adil olunmadığı konusunda bir mesaj vermektedir. Köyün zengininin verimli bahçeleri alıkoyması adaletsizliğe işarettir ve bu durum sezdirilmeye çalışılmıştır.

Sahip Ali:

-Sanki biz insan değiliz! Bütün meyveleri topluyor, sonra da zıkkımlansın diye o ite götürüyor. Başkasının canı yokmuş gibi. Ama suç onlarda değil. Bütün suç

bizde. Elimizi, kolumuzu bağlamışız. Herifçioğlunun köyü soyup soğana çevirmesine göz yumuyoruz (BŞBŞ, s. 17-18).

Bu bölümde yazar Sahip Ali'ye, adaletsizliğe içten içe sitem ettirmektedir. Adaletsizliğin en büyük sebeplerinden birinin de susmak olduğu unutulmamalıdır. Haksızlık karşısında susmak haksızlığa ortak olmaktır. Bu durum bu paragrafta güzel bir şekilde sezdirilmeye çalışılmıştır.

Sevgi değeri

Güzel kızım bana sıkıca sarılıyor, öz suyumu emiyordu. Canımı da acıtıyordu, ama ona hiç kızmıyordum. Analık duygularımla onu hoş görüyordum. O, benim güzeller güzeli biricik kızımdı (BŞBŞ, s. 53).

Bu bölümde yazar, anne sevgisini dolaylı bir şekilde ifade etmeye çalışmıştır. Alıntıda sevgi ifadesi bulunmasa da bir annenin yavrusuna oluşabilecek kızgınlığını ancak annenin yavrusuna olan sevgisinin engelleyebileceği sezdirilmeye çalışılmaktadır.

Polat, konuşmasını bitirince yeniden ağlamaya başladı. Onlara, ne kadar büyük ve içten bir sevgi ile bağlı olduğumu, onları ne kadar çok sevdiğimi o an daha iyi anladım. Sahip Ali'yi bir daha göremeyeceğimi düşündükçe çok üzüldüm. Bu üzüntüyle tüm yapraklarımı dökmek, köküne kadar kuruyup bir daha hiç filizlenmemek istedim (BŞBŞ, s. 59).

Bu bölümde dostu Sahip Ali'nin öldüğünü duyan ve bu duruma çok üzülen şeftali ağacı, sevginin en saf halini cümleleriyle anlatmıştır. Çünkü canlılar sevdikleri kadar üzürlürler ve şeftali ağacı da yok olma isteğiyle sevgisinin büyüklüğünü anlatmaya çalışmıştır.

Sabır değeri

-Dur bakalım, acele etme. Hele gidip karnımızı bir doyuralım, ikindiye doğru gelir, alırım seni evden. Tepeye çıkıp otururuz, konuşuruz. Orada anlatırım sana neler düşündüğümü (BŞBŞ, s. 29).

Bu bölümde yazar, doğrudan belirtmese de, acele etmemesi gerektiğini söyleyerek aslında sabırlı olunması gerektiğini anlatmaya çalışmıştır. Bazen acele alınan kararların kötü sonuçlara sebep olabileceği sezdirilmeye çalışılmıştır.

Ama kararlıyım. Ne olursa olsun, her güçlüğe katlanmalı, şeftalimi korumalı ve onu olgunlaştırmalıyım. Eğer gelecekte bin şeftali verecek bir ağaç olacaksam, bu ilk sınavı kazanmalıyım (BŞBŞ, s. 51).

Bu bölümde, sabır için önemli adımlar olan sıkıntılara göğüs germek ve kararlı olmak ifadeleri vurgulanarak sabır değerinin önemi sezdirilmeye çalışılmıştır.

Sorumluluk değeri

Bahçıvanın anlattığına göre yabancı bir tarım uzmanı, kendi ülkesinden getirdiği aşından yapmıştı bu ağaca. Hizmetliler de bu ağaca gözleri gibi bakarlardı (BŞBŞ, s. 4).

Bu bölümde hizmetlilere kendilerine emanet edilen özel bir ağacın sorumluluğu verilmiştir. Kendilerine verilen sorumluluk gereği ağacı korumak ve ona iyi bakmak zorunda olan hizmetliler, ağaca gözleri gibi bakmışlardır. Gözü gibi bakmak deyiimiyle sorumluluk duygusu sezdirilmeye çalışılmıştır.

-Haydi uyan artık! Bırak nazlanmayı, dedi. Sen yeni bir yaşamın tohumunu taşıyorsun. Haydi iş başına. Kocaman bir ağaç olup meyve vermeye can atan sen değil miydin (BŞBŞ, s. 38)?

Bazen sorumluluk başkası tarafından verilmez. Kendiliğinden oluşan bazı sorumluluklar vardır. Örneğin bir anne başkası yap demese bile çocuklarına bakma sorumluluğuna sahiptir. Bu bölümde yaşamın tohumunu taşıyan şeftali çekirdeği, kendiliğinden oluşan bir sorumluluğa sahiptir.

Dürüstlük değeri

Sahip Ali:

-Polat, çevir başını öte yana, diye seslendi.

- Niye? Yoksa şalvarımı mı çıkaracaksın, diye güldü.

-Evet! Şalvarım ıslanırsa babam suda yüzdüğümü anlar, döver beni, dedi.

Polat:

-Daha öğleye çok be, dedi. O zamana kadar kurur.

-Zamanı mı kaldı? Baksana güneş tepemize indi (BŞBŞ, s. 28-29).

Bu bölümde Sahip Ali, yaptıklarının nedenini dürüstçe anlatmıştır. Yaptıklarımız başkalarının gözünde bizi küçük düşürse bile dürüst olmaktan, doğruyu söylemekten çekinmemeliyiz. Çünkü yalan söylendikçe devamı gelen kötü bir davranıştır.

Dostluk değeri

Ah benim güzel ağacım! Benim nazlı şeftalim! Bir bilsen ne oldu? Ama nereden bileceksin? Sahip Ali öldü. Öldü Sahip Ali'm. Yoksa yanına hiç yalnız gelir miyim? Yılan soktu sahip Alimi, yılan. Bildin mi (BŞBŞ, s. 54)?

Bu bölümde yazar, ölen bir dostun bıraktığı derin üzüntüyü işlemiştir. Doğrudan belirtmese de dostu için üzülen Polat, aslında aralarındaki derin bağı dolaylı bir şekilde anlatmıştır.

-A güzel kızım, derdi. Sakın, güneş yakıyor diye onlara yüz çevirme. Güneş bizim dostumuzdur. Bizim besinimizi toprak verir, ama onu pişiren güneştir. Senin bu güzelliğin, diriliğin de güneştendir (BŞBŞ, s. 12).

Bu bölümde dostluğun farklı bir boyutu ele alınmıştır. “Dost acı söyler.” atasözünün yazıya dökülmüş halidir yaşananlar. Dost bazen acı söylese de dostunun iyiliğini düşündüğü içindir. Bu bölümde de dost olan güneş, bazen yaksa da amacı yakmak değil pişirmek yani fayda sağlamaktır.

Yardımseverlik değeri

Koca bir kış boyunca, tatlı uykumun arasında kim bilir ne kadar düş görmüşümdür. Ama hiçbirini hatırlamıyorum desem yalan olmaz. Yalnızca bir tanesi aklımda kalmış:

Büyümüş, kocaman bir ağaç olmuşum. Polat ile Sahip Ali üzerime tırmanmış, dallarımı salıyorlar. Köyün ne kadar yoksul çocuğu varsa dibime toplanmışlar. Düşen meyvelerimi kapışıyor, ağızlarını şapırdata şapırdata yiyorlar. Ağızlarından akan meyvelerimin suları çenelerinden çıplak göğüslerine akıyor (BŞBŞ, s. 36).

Bu bölümde öykü kahramanlarının köyün yoksul çocuklarına yardımda bulunması ve yoksul çocukları sevindirmesi bir yardımseverlik örneğidir. Bu davranış ile zor durumda olanlara yardım etmenin yardımseverlik olduğu sezdirilmeye çalışılmıştır.

Boncuk Nine, bütün gece başında bekledi. Ama elinden ne gelirdi ki... İsteddiği bütün otları, Sahip Ali'nin babasıyla birlikte dağlardan, taşlardan toplayıp getirdik (BŞBŞ, s. 55).

Yardımseverlik zor zamanlarda ihtiyacı olana destek olmaktır. Bu bölümde Polat, Sahip Ali'nin babasıyla yardımlaşarak dağlardan taşlardan Boncuk Nine'nin istediği otları toplamıştır. Polat, dostu için elinden geleni yapmış ve dostunun babasına yardım etmiştir.

Samed Behrengi'nin “Kel Güvercinci” adlı öyküsünde, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerlere ait bulgular

“Kel Güvercinci” eserinde yer aldığı belirlenen değerlerin kullanım sıklığı 3.Tablo'da gösterilmiştir. Tespit edilen değerler kendi başlıkları altında örnekler verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 3: Kel Güverncinci Kitabında Yer Alan Değerler

Değerlerin Adı	f	%
Adalet	2	6,9
Sevgi	17	58,8
Sabır	1	3,4
Sorumluluk	2	6,9
Dürüstlük	2	6,9
Dostluk	-	-
Saygı	1	3,4
Yardıms severlik	3	10,3
Öz Denetim	1	3,4
Vatanseverlik	-	-

Adalet değeri

-Eğer haram mala el uzatmayacağına yemin edersen veririm. Yoksa sana bu külahı giydirmem.

Keloğlan:

-Tamam ana, haram mala el uzatmayacağıma yemin ediyorum, demiş (Kel Güverncinci, s. 18).

Bu bölümde Keloğlan, kendisine ait olmayan bir şeye dokunmayacağını yani adalet gereği yapması gereken şeyi dile getirmiştir. Adalet ifadesi geçmediği halde adalet değeri bu doğru yaklaşımla sezdirilmeye çalışılmıştır.

Soru ve cevaplardan elde edilen sonuçlara göre: İşçiler çalışıyor, ama ürettikleri mallardan kazanılan para Hacı'nın cebine akıyor. Üstelik işçilere de haklarını tam olarak vermiyor. Azıcık ücretle onları oy alıyor. Öyleyse Hacı'nın malı bana haram değildir (KG, s. 19).

Bu bölümde yazar öykünün kahramanına adaleti sorgulayıp kendi doğrusunu bulmasını sağlamaktadır. İnsanların haklarını alamamasının hiç de adil olmadığı okuyucuya sezdirilmeye çalışılmıştır.

Sevgi değeri

-Sevgilim, demiş. Seni nasıl sevdiğimi görmüyor musun? Al, götür beni burardan. Yoksa beni zorla vezirin oğluna verecekler (KG, s. 46).

Bu bölümde padişahın kızı Keloğlan'a sevgisini açık bir şekilde dile getirmiş ve sevmediği biriyle değil sevdiği biriyle olmak istediğini anlatmıştır. Bu sayede sevginin birliktelik için önemli bir duygu olduğu sezdirilmeye çalışılmıştır.

Onu öyle çok seviyorum ki bir bilse, diyormuş. Bir bilse ne çok sevdiğimi, bir an bile bekletmezdi beni. Ya nöbetçilere yakalanır da öldürülürse diye yüreğim küt küt ediyor (KG, s. 44).

Bu bölümde sevdiği için meraklanan ve ona bir şeyler olur kaygısı taşıyan padişahın kızı, bu duyguları sevdiğinden yaşamaktadır.

Sabır değeri

-Hadi, kaçır beni şimdi.

-Yoo! Şimdi olmaz. Birkaç gün bekle. Ben sana, ne zaman kaçacağımızı bildiririm (KG, s. 47).

Bu bölümde doğrudan sabır ifadesi geçmese de uygun zamanın gelmesini beklemenin sabır gerektirdiği sezdirilmiştir. Sabır kendimizi kontrol etmeyi ve uygun zamanı beklemeyi gerektir. Aksi halde yanlış sonuçlara katlanmamız gerekebilir.

Sorumluluk değeri

Keloğlan, her sabah horoz sesiyle, gün ağarırken uyanır, yollara düşermiş. Çayırarda, bayırlarda dolaşır, çalı çırpı, ot diken ne bulursa toplar, sırtına yüklenip eve getirmiş. Kara keçisi Keloğlan'ı görünce sevinçle zıplar, getirdikleriyle karnını bir güzel doyurmuş. Arta kalanları da kışın yesin diye ayırır, bir kısmını da satmak için dama çıkarıp orada saklamış (KG, s. 4).

Bu bölümde yazar, doğrudan belirtmese de evin tek erkeği olarak Keloğlan'ın üstlendiği sorumluluğu sezdirmeye çalışmıştır. Bazen şartlar bize sorumluluk almayı zorunlu hale getirebilir.

-Beni bağışlayın sultanım, demiş. Ben bir emir kuluyum. Babanızın kölesiyim. Her yeri aramamızı padişahımız buyurdu. Onun buyruğunu yerine getirmek boynumuzun borcu. Benim bir suçum yok (KG, s. 49-50).

Bu bölümde, padişah kızının odasını aramaya gelen vezirin oğlu, yapmış olduğu aramayı kendisine verilen sorumluluk gereği yaptığını belirtmiştir. Sorumluluk gereği yapılması gerekenler, adalet kuralları çerçevesinde olmak koşuluyla, bazılarını rahatsız etse bile yerine getirilmesi doğrudur.

Dürüstlük değeri

Padişah oturup kızıyla konuşmak istemiş. Kimileri, "Kız, derdini hiç kimseye açmaz." demişler. Bu ya korkudan ya da gelenek görenektenmiş.

Ama kız, hiçbir şey saklamayıp derdini babasına olduğu gibi anlatmış.

Padişah; kızının, karşıdaki kulübede yaşayan kel güvercinciye sevdalandığını duyunca yere yurda sığmamış. Ağzı yüzü köpükler içinde kalmış. Ellerini yukarılara kaldıra kaldıra bağırması, kızını azarlamış (KG, s. 9).

Sonuçları ne olursa olsun kişilerin sorunlarını dürüstçe anlatabilmesi önemlidir. Çünkü bazen korku gibi nedenler insanları yalan konuşmaya itebilir. Bu nedenle sonuçları ne olursa olsun çocuklara dürüst davranma cesareti verilmelidir. Bu bölümde padişahın kızı babasından hiçbir şey saklamadan olan biteni anlatma cesareti göstermiş ve dürüst davranmıştır.

-İyi ama anamla ben karnımızı zor doyuruyoruz. Sana nasıl bakarım, ne ile geçindiririm seni. Üstelik sen bir padişah kızsın. Elinden hiçbir iş gelmez ki (KG, s. 46).

Bu bölümde Keloğlan, padişahın kızına dürüstçe durumunu ifade etmiştir. Yalan söyleyerek sevdiğini mutlu edecek sözler söyleyebilirdi ancak doğru olanı yaparak dürüst davranmıştır. Bir an için mutlu etmeyi düşündüğümüz insanlar, bize dürüst davrandığımız için daha çok değer vereceklerdir.

Saygı değeri

Keloğlan:

-Buyruğunuz karşısında boynum kıldan incedir padişahım, demiş. Yalnız, ellerimi çözsünler ki huzurunuzda el pençe divan durayım; külahımı versinler ki, çıplak başımı örteyim. Böyle eli bağlı, başı açık karşınızda saygısızlık etmiş olmak istemiyorum (KG, s. 52).

Bu bölümde Keloğlan, padişahın makamına ve şahsına saygısını dile getirmiştir. Bazen kişiler kötü olabilir ama kişilerin temsil ettiği topluluk saygıyı hak eder. Saygı değeri bu örnekteki gibi farklı bir boyutla sezdirilmeye çalışılmıştır.

Yardımseverlik değeri

Aldığı paradan çok azını kendine ayırmış. Sonra, yol üzerindeki yoksul evlerin kapısını çalmaya başlamış. Kapıyı açanlara bir solukta:

-Al şu altınları, birkaç tümeni... Çocuklarına harca, sıkıntılarından kurtul. Kimseye de bir şey söyleme, diyormuş.

Kapıyı açanlar, karşılarında kimseyi görmüyorlarmış. Sadece bir ses duyuyorlar, sonra da birdenbire ayaklarının dibindeki altınlara paralara bakıp şaşırıyorlarmış. Keloğlan'ı bir türlü fark edemiyorlarmış. Keloğlan, böylece birçok yoksula para verip onların yüzünü güldürmüştü. Onların sevinçleri karşısında da büyük mutluluk duyuyormuş (KG, s. 27).

Maddi ve manevi anlamda sıkıntılar yaşayan insanlara yardımda bulunmak, onların sıkıntılarını gidermek, dertlerine ortak olmak yardımseverliğin gereklidir. Bu değer çocuklara sadece yaparak ve yaşayarak öğretilir. Bu bölümde Keloğlan'ın yardıma muhtaç insanlara yardımlarda bulunarak onları mutlu etmesi güzel bir yardımseverlik örneğidir.

Öz denetim değeri

-Söyle bakalım Keloğlan. Şu Hacı Ali denen adamın malı sana haram mı, helal mi?

-Bu kadar parayı nereden bulduğuna bağlı? Eğer parasını helalinden kazandıysa bu mal bana haramdır. Ama haram yoldan kazandıysa bana helaldir. Adam faizcilik yapıyormuş. Ama fabrikaları da varmış.

-Peki, bu fabrikalarda kimler çalışır?

-Fakir işçiler çalışıyor.

-Pekâlâ, işçilerin hakkını tam ödüyor mu?

-Ne gezer? Herkes şikâyetçi zaten.

-Hoca Ali ne yapar?

-Yan gelip yatar, keyfine bakar. Parmağını bile kıpırdatmadığı halde bütün kazancını toplar.

Soru:

-İşçiler çalışmaz ise fabrikanın durumu ne olur?

Cevap:

-Tümü de kapanır.

Soru:

-O durumda Hacı, gene çok para kazanabilir mi?

Cevap:

-Elbette kazanamaz.

Soru ve cevaplardan elde edilen sonuçlara göre: İşçiler çalışıyor, ama ürettikleri mallardan kazanılan para Hacı'nın cebine akıyor. Üstelik işçilere de haklarını tam olarak vermiyor. Azıcık ücretle onları oyalıyor. Öyleyse Hacı'nın malı bana haram değildir (KG, s. 19-21).

Bu bölümde, Keloğlan'ın iç konuşma yaparak doğru ve yanlış olanı ayırt etmesi ve bir sonuca varması bir öz denetim örneğidir.

Samed Behrengi'nin incelediğimiz üç eserinde kullanılan değerlerin toplam kullanım sıklığı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Eserlerde Yer Alan 10 Kök Değerin Kullanım Sıklığı ve Yüzdeliği

Değerlerin Adı	f	%
Adalet	11	10,7
Sevgi	46	45
Sabır	15	14,7
Sorumluluk	10	9,8
Dürüstlük	8	7,8
Dostluk	3	2,9
Saygı	2	1,9
Yardıms severlik	6	5,8
Öz Denetim	1	0,9
Vatanseverlik	-	-
Toplam	102	100

Samed Behrenği'nin incelenen öykülerinde en çok sevgi değerinin kullanıldığı görülmüştür. Sevginin aşk boyutuyla ele alındığı *Sevgi Masalı* adlı eserde, değerleri bazen doğrudan aktarmak yerine dolaylı yollarla sezdirilmeye çalışan, anlama işini öğrenciye bırakan Samed Behrenği, sevgi değerini 24 kez kullanmıştır. Sevginin aşk boyutuyla ele alındığı bir diğer eser olan *Kel Güvercinci* adlı eserde hayvan sevgisine de sık sık değinilmiş ve toplamda sevgi değeri 17 kez kullanılmıştır. Daha çok doğa sevgisinin anlatıldığı *Bir Şeftali Bin Şeftali* adlı eserde 5 kez sevgi değeri kullanılmıştır. Sevgi değerinden sonra en çok kullanılan değer sabır değeridir. Özellikle *Bir Şeftali Bin Şeftali* adlı eserde kullanılan sabır değeri, doğadan verilen örneklerle sezdirilmeye çalışılmıştır. Adalet değerini doğrudan kullanmak yerine adaletsizlik üzerinden yaşananlarla dolaylı bir şekilde ele alan Samed Behrenği, bu değeri eserlerinde toplamda 11 kez kullanmıştır. İncelenen eserlerde sevgi, sabır ve adalet değerlerinden sonra sırasıyla en çok kullanılan değerlerin sorumluluk, dürüstlük, yardıms severlik, dostluk, saygı, öz denetim değerleri olduğu tespit edilmiştir. Okuyuculara daha çok insan, hayvan ve doğa sevgilerinin sezdirilmeye çalışıldığı eserlerde dikkat çekici bir şekilde vatanseverlik değerine üç eserde de rastlanmamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çocukların hayatına yön veren, onları toplumla bütünleştiren değerlerin eğitiminde yazılı, sözlü veya görsel birçok materyal kullanılmaktadır. Değerler eğitiminde kullanılan yazılı materyallerin başında ise edebi eserler gelmektedir. Çocuklara aktarılmak istenen duygu, düşünce, toplumsal değer ve davranış

şekilleri, edebi eserler aracılığıyla daha etkili ve kalıcı olarak verilebilir (Erdal, 2009). İçinde sayısız bilgi ve değer-takdir duygusunu barındıran edebi eserler aracılığı ile değerleri aktarmak mümkündür. Bu bağlamdan hareketle bu çalışmada, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kök değerler dikkate alınarak Samed Behrengi'nin “Sevgi Masalı”, “Bir Şeftali Bin Şeftali” ve “Kel Güvercinci” adlı eserleri incelenmiştir.

Eserlerde bazı değerler, bütün hikâyelerde ele alınırken bazı değerlerin tek bir hikâyede ağırlıklı olarak ele alındığı görülmüştür. Örneğin “Sevgi Masalı” adlı eserde daha çok sevgi, dürüstlük ve sorumluluk; “Bir Şeftali Bin Şeftali” adlı eserde sabır, adalet; “Kel Güvercinci” adlı eserde ise sevgi ve yardımseverlik gibi değerlere daha çok yer verilmiştir. Hayatın gerçeklerini, hayal ürünü olaylar içinde dolaylı yoldan nakleden Samed Behrengi (Erkan ve Aykaç, 2014), eserlerinde bazı mesajları örtük bir şekilde vermiştir. Örneğin: “*“Güzel kızım bana sıkıca sarılıyor, öz suyumu emiyordu. Canımı da acıtıyordu, ama ona hiç kızmıyordum. Analık duygularıyla onu hoş görüyordum. O, benim güzeller güzeli biricik kızımdı.”* (BŞBŞ, s. 53) bölümünde yazar, anne sevgisini dolaylı bir şekilde ifade etmeye çalışmıştır. Anlatımda sevgi ifadesi bulunmasa da bir annenin yavrusuna oluşabilecek kızgınlığını ancak annenin yavrusuna olan sevgisinin engelleyebileceği sezdirilmeye çalışılmaktadır. Aynı şekilde “*Zamanın birinde bir bey vardı. Halk, yoksulluk içinde çırpınırken, beyin sarayında yok yoktu.*” (SM, s. 1) bölümünde de yazar doğrudan adalet vurgusu yapmasa da adil olmayan bir durumdan bahsetmiştir. Ayrıca kahramanların çocuk olması ve çocuk okuyucuya rol model olacak şekilde seçilmesi, çocukların masal kahramanlarıyla özdeşim kurarak kök değerleri içselleştirmesine olanak sağlandığını söylemek mümkündür. “*Büyümüş, kocaman bir ağaç olmuşum. Polat ile Sahip Ali üzerime tırmanmış, dallarımı salıyorlar. Köyün ne kadar yoksul çocuğu varsa dibime toplanmışlar. Düşen meyvelerimi kapışıyor, ağızlarını şapırdata şapırdata yiyorlar. Ağızlarından akan meyvelerimin suları çenelerinden çıplak göğüslerine akıyor...*” (BŞBŞ, s. 36) örneğindeki gibi çocuk öykü kahramanlarının köyün yoksul çocuklarına yardımda bulunarak yoksul çocukları sevindirmeleri çocuk yaştaki okuyucular için bir rol model seçimi olabilir.

Değerlerin bazen doğrudan bazen de sezdirilerek verildiği eserlerin incelendiği bu çalışmaya benzeyen alanyazında birçok çalışma bulunmaktadır. Yeniay (2019), Demir (2019) ve Kumbasar (2011) tarafından yapılan çalışmalarda; değerlerin benzer bir şekilde bazı bölümlerde doğrudan, bazı bölümlerde ise sezdirilerek verildiği tespit edilmiştir. Söz konusu çalışmalar bu yönleriyle Samed Behrengi'nin eserlerinin incelendiği bu çalışma ile örtüşmektedir

Kök değerler üzerine yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda ve Samed Behrengi'nin incelenen eserlerinde en sık geçen değer sevgi (46) değeri olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, daha önceden Samed Behrengi'nin “Küçük Kara Balık” adlı eserini inceleyen Boyacı ve ark. (2017) ile Calp ve Calp'ın (2019) çalışmaları ile örtüşmektedir.

Tozlu ve Yüce'nin (2020) Hamdi Ülker'in eserlerini kök değerler açısından inceledikleri çalışmada en çok sevgi değerine rastlanmıştır. Aynı şekilde Bulut (2021) tarafından Ayla Kutlu'nun “Merhaba Sevgi” adlı çocuk romanının değerler eğitimi ve on kök değer açısından incelendiği çalışmada sırasıyla en çok sevgi, dürüstlük, yardımseverlik, sorumluluk ve saygı değeri tespit edilmiştir. Alanya-zında değerler eğitimi açısından incelenen birçok eserde sevgi değerinin en sık kullanılan değer olduğu tespit edilmiştir (Abacı, 2018; Aydoğdu ve Alkan, 2020; Baran Yir, 2019; Batur ve Yücel 2012; Binyıl Şahin, 2019; Doğaner, 2021; Eker ve Yıldırım, 2017; Ergül Özkul, 2019; Erol, 2014; Gümüş, 2017; Karagöz, 2017; Kumbasar, 2011; Kuru ve Keklik 2016; Otmar ve Erdem, 2019; Özay, 2019; Özbaşı, 2020; Senek, 2018; Topbaş, 2015; Utku, 2020; Yılmaz, 2018). Bu yönleriyle ismi geçen çalışmalar, bu çalışma ile paralellik göstermektedir.

Adalet değerine yer verilen cümlelerde daha çok adaletsizlik, eşitsizlik vurgusu yapılmıştır. Adalet değeri adaletsizliğin ve eşitsizliğin olduğu durumlarla sezdirilmeye çalışılmıştır. Binyıl Şahin (2019)'in çalışmasında da benzer bir şekilde adalet değerinin sezdirilmeye çalışıldığı tespit edilmiştir.

Samed Behrengi'nin üç eserinde de on kök değerden biri olan vatanseverlik değerine hiç rastlanmamıştır. Karagöz'ün (2017) yaptığı çalışmada vatanseverlik değerinin en az yer verilen değerlerden biri olduğu (3 defa) belirtilmiştir. Kumbasar (2011) tarafından yapılan çalışmada da vatanseverlik değerinin yerince ele alınmadığı belirlenmiştir. Vatanseverlik değerinin kullanım sıklığı yönüyle söz konusu çalışmalar benzerlik göstermektedir.

Öneriler

- On kök değer in aktarımına katkı sağlayabilecek pek çok hususa rastlanan bu üç eser ilkökul çağındaki çocuklar için değerler eğitiminde kullanılabilir.
- “Bir Şeftali Bin Şeftali” adlı öykünün sevgi, sabır, adalet, dostluk, yardımseverlik, sorumluluk; “Sevgi Masalı” adlı öykünün adalet, dürüstlük, sevgi, sorumluluk, sabır; “Kel Güvercinci” adlı öykünün ise sevgi, adalet, yardımseverlik, sorumluluk, dürüstlük kök değerlerinin aktarımında doğrudan ya da dolaylı bir şekilde düzenlenecek etkinliklerde kullanılabilir faydalı

birer eğitim materyalleri olarak tavsiye edilebilir.

- Değerler eğitimi için Samed Behrengi'nin incelenen eserleri okul kitaplarında örnek metin olarak kullanılabilir.
- Samed Behrengi'nin 3 eseri üzerine yapılan incelemenin kapsamı genişletilerek diğer eserleri de içine alan bir kök değer incelemesi yapılabilir.

Kaynakça

- Abacı, E. (2018). *Behiç Ak'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Akbaba Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 8.
- Akbaş, O. (2004). *Türk millî eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde "yardımseverlik" değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aktepe, V. (2016). Ailede değerler eğitimi ve program ihtiyacı. Turan, R., Ulusoy, K. (Ed.). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi içinde* (78-94). Pegem Akademi Yayınları.
- Albayrak, N. (2004). *Ansiklopedik halk edebiyatı sözlüğü*. Leyla ile Mecnun Yayıncılık.
- Alimcan, D. ve Altunay Şam, E. (2017). Sosyal bilgiler dersi boyutunda değerler eğitiminin önemi ve medyanın değerler üzerindeki etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 46(215), 239-259.
- Arseven, T. (2005). Mesaj açısından çocuk kitapları. *Hece Dergisi*, (104-105), 46-51.
- Aslan, F. (2019). *Ahmed Mürşidi Efendi'nin pendnâmesindeki değer eğitimi unsurlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Aydın, M. (2011). Değerler, işlevleri ve ahlak, *Eğitime Bakış*, 7(19), 39-45.
- Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış*, 6(18), 16-19.
- Aydoğdu, H. ve Alkan, E. (2020). Değerler eğitimi ve Behiç Ak'ın Tavşan Dışlı

- Bir Gözlemcinin Notları'nda sevgi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(226), 185-204.
- Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 109-146. <https://doi.org/10.34234/ded.460042>
- Baran Yir, B. (2019). *Bilgin Adalı'nın eserlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Batur, Z. ve Yücel, Z. (2012). Ahmet Efe'nin çocuk hikâyelerinde değerler eğitimi ve hikâyelerin Türkçe eğitime katkısı. *Turkish Studies*, 7(4), 1031-1049.
- Behrengi, S. (2019). *Bir şeftali bin şeftali*. Parıltı Yayıncılık.
- Behrengi, S. (2019). *Kel güvercinci*. Parıltı Yayıncılık.
- Behrengi, S. (2019). *Sevgi masalı*. Parıltı Yayıncılık.
- Belet Boyacı, Ş. D., Güner, M. ve Babadağ, G. (2017). "Dünyada başka şekilde yaşamak da mümkün mü?" Değer eğitiminde "Küçük Kara Balık" örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 172-194.
- Binyıl Şahin, N. (2019). *Sabahattin Ali'nin eserlerinde değerler eğitimi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Boydak Özcan, M. ve Öztürk, E. (2018). Öğretmenlerin değer yargılarının okul paydaşları üzerindeki etkisine yönelik yönetici görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 18-32.
- Bulut, K. (2021). Ayla Kutlu'nun 'Merhaba Sevgi' adlı çocuk romanının değerler eğitimi ve on kök değer açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 248-272.
- Calp, Ş. ve Calp, M. (2019, 19-21 Nisan). *Küçük Kara Balık ve Küçük Prens kitaplarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki temel beceriler, değerler ve 4. sınıf kazanımları açısından incelenmesi*. 3. International Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies (ISAS) (pp.61-69), Ankara, Türkiye.
- Demir, N. (2019). *Değerler eğitimi açısından Necip Fazıl Kısakürek'e ait "Çile" adlı eserde kök değerlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Devellioğlu, F. (2005). *Osmanlıca- Türkçe Ansiklopedik Lugat*. Aydın Kitapevi Yayınları.

- Doğaner, M. (2021). *Halit Ziya Uşaklıgil'in romanlarında değerler eğitimi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eker, C. ve Yıldırım, K. (2017). Değerler eğitimi açısından Ziya Gökalp'e ait "Altın Işık" adlı eserin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 30-38.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Erdal, K. (2009). Eğitim değerleri açısından çocuk kitapları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 17, 1-18.
- Ergül Özkul, Z. (2019). *Haldun Taner'in öykülerinde tespit edilen değerlerin Türkçe Öğretim Programında (1-8. Sınıf) yer alan kök değerlerle uyumu* (Yüksek Lisans Tezi). Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Erkan, G. ve Aykaç, M. (2014). Samet Behrengi'nin kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerisi ve tutumlarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 600-610.
- Erol, E. E. (2014). *Tarık Buğra'nın hikâyelerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Gümüş, S. (2017). *Değerler eğitimi bağlamında Aytül Akal'ın çocuk romanlarının analizi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karagöz, B. (2017). Naki Tezel'in Türk Masalları adlı kitabının değerler açısından analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 534-556. <https://doi.org/10.16916/aded.331362>
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2007, 10-15 Eylül). *Değer aktarımı açısından yerli ve yabancı çocuk edebiyatı ürünleri*. 38. ICANAS, Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikâyeler. *Millî Eğitim Dergisi*, 43(198), 97-109.
- Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer İzgü'nün romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Kuru, H. ve Keklik, S. (2016). Ayşe Yamaç'ın çocuk romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Iğdir University Journal of Social Sciences*, 10, 217-237.
- MEB.(2020, 1 Ekim).*Değerler eğitimi yönergesi*. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015_02/09093609_degerleregitimi.pdf
- Millî Eğitim Temel Kanunu, Kanun No: 1739, 24.06.1973/14574.
- Otmar, Ö. ve Erdem, A. (2019). Yalvaç Ural'ın çocuk edebiyatı eserlerinde hayvan sevgisi değeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 7-34.
- Özay, Ş. (2019). *Çocuk edebiyatı açısından Ülker Köksal'ın romanlarında değerler eğitimi* (Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Özbaşı, S. (2020). Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler çerçevesinde Aytül Akal masallarının incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 178-192. <https://doi.org/10.21733/ibad.715132>
- Senek, S. (2018). *Aytül Akal'ın masallarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Topbaş, A. (2015). *Sema Maraşlı'nın masallarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- TDK (2005). Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK (2020, 13 Kasım). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. (2020, 3 Aralık). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- Tozlu, N. ve Yüce, B. N. (2020). Hamdi Ülker'in eserlerinin kök değerler açısından incelenmesi. *RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 575-597. <https://doi.org/10.29000/rumelide.843597>
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2016). *Değerler eğitimi* (4. baskı). Pegem Akademi.
- Utku, İ. E. (2020). *Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun eserlerinin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Yeniay, S. (2019). *Behiç Ak'ın hikâyelerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2018). *Değerler eğitimi bağlamında Aytül Akal'ın çocuk romanları* (Yüksek Lisans Tezi). Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Extended Abstract

An Investigation of Samed Behrengi's Three Works: Tale of Love, One Peach Thousand Peaches and Bald Pigeon in Terms of Root Values

Mehrali CALP, Corresponding Author, Associate Professor.
Ağrı İbrahim Çeçen University, Faculty of Education, Ağrı / Turkey.
mcalp@agri.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-2261-4893>

Cezmi KAPLAN, Teacher.
Republic of Turkey Ministry of National Education, Bitlis / Turkey.
cezmi Kaplan13@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1355-6035>

Article Type: Research Article
<https://doi.org/10.34234/ded.895236>
Received Date: 09.04.2021
Accepted Date: 12.12.2021
Published Date: 25.12.2021

Introduction

In the rapidly developing and changing world, the aim of education should not be just to transfer academic knowledge and skills. Education is an important process that starts in the family environment and continues under the roof of the school and prepares people for life. The word education, in the Turkish Dictionary (TDK, 2005), is defined as helping children and young people acquire the necessary knowledge, skills and understandings to take their place in social life, and help them develop their personalities, directly or indirectly, inside or outside the school. Although raising individuals who are equipped with cognitive skills is one of the main goals of education, the education of values that serve

to transfer the culture that provides social cohesion and keeps the society alive is also one of the goals of education. Values are important energy sources that make people's lives meaningful and move people to action. Since values are built on cultural elements, they are transferred from generation to generation through culture and ensure the continuity of each other (Akbaba Altun, 2003). For individual to have healthy future they are supposed to acquire the emotions, behaviors and rules that constitute the society a, which also affect the development of the humanist virtues a and perceptions (Ulusoy & Dilmaç, 2016). For this reason, educational institutions should not only equip individuals with academic success, but also strive to help the individual to have a healthy personality and adapt to social values. Schools, where formal education is carried out in a planned and programmed way, are considered the most suitable areas for the transfer of morals to generations. Child's learning which is influenced by the teacher, who play a fundamental role, after the family environment and close environment of the child has great duties in value transfer since he or she is responsible for planning and implementing educational and training programs (Karatay 2007). It should not be forgotten that the best way to teach values in the school environment is to have those values first and then to be a role model (Kasapoğlu, 2013). Teachers, who are role models for their students, should provide their students with the opportunity to experience and practice values. In this way, values education takes place more easily.

All verbal and written sources that can appeal to children's feelings and thoughts can be used in values education (Kasapoğlu, 2013). Books prepared by considering values and suitable for the age and developmental level of students positively affect values education. Literary works, which has relevance to children own world and offer them some life experiences, help children acquire values naturally in the education age. While the heroes in literary works have an important place in the selection of role models for children, the values included in literary works are also important (Gümüş, 2017). Therefore, regardless of the genre, the subjects, characters and narrative techniques used in children's literature products; should reflect the colorful and innocent world of children in a positive way, and should aim to equip them with some appropriate behavior patterns and values (Arseven, 2005). Childhood is a very important period for personality development. During this period, the child looks for a role and model. This can sometimes be a friend, sometimes a teacher, and sometimes a hero of the work. Children sometimes face the problems of life with the characters of the work and find solutions to them. In this way, he acquires social values

without even being aware of it. For this reason, the reading materials should be chosen well.

Method

In this study, scanning model, one of the qualitative research methods, was used. Scan models are models designed to describe events or situations. The definition of the subject or situation depends on its own conditions and current situation (Karasar, 1998).

In this study, in which qualitative research method was used, document analysis technique was used as a data collection tool. For this purpose, the stories written by Samed Behrengi were determined within the scope of literature review. The names of the specified stories were written, their sequence number was given, and 3 stories were determined by systematic sampling method. These stories names are: “Love Tale”, “One Peach Thousand Peach” and “Bald Pigeon” and were obtained from Parıltı Publications. Then, theses, articles, periodicals, Turkish lesson curriculum, that contain the root values and related to subject of the research, were examined.

Within the scope of the study, Samed Behrengi’s stories “Love Tale”, “One Peach Thousand Peach” and “Bald Pigeon” were read several times in detail by the researchers. Values included in the 2019 Turkish Course Curriculum are defined as:

justice, which means “rights and compliance with the law, observance of rights” (TDK, 2021); friendship which addressed through terms and concepts related to “friend, loved, trusted, close friend; companion, well-connected person, each one of those who love each other” (Albayrak, 2004); while honesty taken in the sense of truth. Self-control (TDK, 2021), which means “controlling and restricting one’s reactions, behaviors or tendency to turn to another goal in order to achieve a more important goal, self-control.” Patience, is used in the sense of “patient, enduring, waiting without haste, clenching his teeth” (Devellioğlu, 2005); Respect, which means “the feeling of love, respect, dignity that causes to be careful, attentive and measured towards someone or something because of its value, status, old age, usefulness, and sanctity” (TDK, 2021); Love, which is defined as “the emotion that leads a person to show close interest and devotion towards something or someone” (TDK, 2021); “Responsibility used in the sense of responsibility, is defined as (TDK, 2021) being accountable for one’s

own behavior or the consequences of any event that falls within its jurisdiction; in patriotic sense it means the feeling of love for one's homeland or making sacrifices for one's homeland; Helpfulness, which is defined by Aktepe as an important emotion that strengthens the bond between individuals of the society, makes up for the deficiencies and fills the gaps (2010)

based on these root values, the values in each of the works were determined by the document analysis method. Values found in the stories were classified and their frequency status was determined. Ten root values, which were directly or implicitly processed by the author, were identified, cited in the findings section, and their frequencies in each work shown in tables.

In this research, Samed Behrengi's "Tale of Love", "One Peach Thousand Peach" and "Bald Pigeon" stories were subjected to descriptive analysis in terms of the frequency in the usage of root values. The main purpose of the descriptive analysis is to reach the concepts and relationships that can explain the collected data, and to summarize and interpret the obtained data in the light of predetermined themes (Yıldırım & Şimşek, 2018).

In the study, all works were scanned in terms of the ten root values in the 2019 Turkish Language Curriculum. Examples of root values in the works are shown with direct quotations. Even if there are repetitions in different parts of the works, the value expressed was added to the findings. In finding section the names of the works that are included are abbreviated and shown together with the page number. While analyzing the data, the purpose and questions of the research were taken into consideration. After the analysis made by the researchers, the observation and opinions of experts, one ranks as associate professor and one with doctoral degree were consulted. Thus, recommendations were received regarding the compatibility between the values corresponding to the codes and necessary arrangements were made.

Findings

A total of 102 values have been identified, 43 in the story named "Tale of Love", 30 in the story "One Peach Thousand Peaches", and 29 in the story named "Bald Pigeon".

It has been observed that the love value is mostly used in the stories of Samed Behrengi. It has been determined that importance was assigned to values of patience, justice, responsibility, honesty, helpfulness, friendship, respect, self-control after the value of love. Patriotic value was absent in all three works.

Discussion, Conclusion, Suggestions

Many written, verbal or visual materials are used in the education of values that shape children's lives and integrate them with society. Literary works are at the forefront of the written materials used in values education. Emotions, thoughts, social values and behavior patterns that are desired to be conveyed to children can be transferred more effectively and permanently through literary works (Erdal, 2009). It is possible to convey values through literary works that contain countless knowledge and sense of value-appreciation. Based on this context, in this study, Samed Behrengi's works titled "Tale of Love", "One Peach Thousand Peach" and "Bald Pigeon" were examined, taking into account the root values contained in the 2019 Turkish Curriculum.

There are many studies in the literature similar to this study, which examines the works where values are conveyed explicitly or implicitly. In the studies conducted by Yeniay (2019), Demir (2019) and Kumbasar (2011); it has been found that the values are given directly in some parts while they conveyed through intuition in other parts. These studies coincide with this study in which Samed Behrengi's works are examined.

In most of the studies on root values and in Samed Behrengi's works, it has been determined that the most common value is the value of love (46). These results were obtained by Boyacı et al. (2017) and the studies of Calp and Calp (2019).

In the study of Tozlu and Yüce (2020) in which Hamdi Ülker's works were examined in terms of root values, the value of love was found to be the most frequent. Likewise, in the study by Bulut (2021), in which Ayla Kutlu's children's novel "Hello Sevgi" was examined in terms of values related to education and ten root values, the values of love, honesty, benevolence, responsibility and respect were found to be the most frequent. It has been determined that the value of love is the most frequently used value in many works examined in terms of values education in the literature (Abacı, 2018; Aydoğdu and Alkan, 2020; Baran Yir, 2019; Batur and Yücel 2012; Binyıl Şahin, 2019; Doğaner, 2021; Eker and Yıldırım, 2017; Ergül Özkul, 2019; Erol, 2014; Gümüş, 2017; Karagöz, 2017; Kumbasar, 2011; Kuru and Keklik 2016; Otmar and Erdem, 2019; Özay, 2019; Özbaşı, 2020; Senek, 2018; Topbaş, 2015; Utku, 2020; Yılmaz, 2018).

In the sentences that included the value of justice, issues like injustice and inequality are emphasized. The value of justice has been conveyed through sit-

uations where injustice and inequality exist. In the study of Binyıl Şahin (2019), it was seen that the value of justice was tried to delivered in a similar way.

Patriotism, which is one of the ten root values, has never been found in Samed Behrengi's three works. In the study conducted by Karagöz (2017), it was stated that the value of patriotism is one of the least mentioned values (3 times). In the study conducted by Kumbasar (2011), it was determined that the value of patriotism was not adequately addressed. The studies in question show similarities in terms of the frequency of the value of patriotism.

Suggestions

- These three works, which have many issues that can contribute to the transfer of ten root values, can be used in values education for primary school children.
- The story "Bald Pigeon" which contains values such as: love, patience, justice, friendship, benevolence, responsibility; Justice, honesty, love, responsibility, patience; can be recommended as a useful educational material that can be used in activities and utilized directly or indirectly in the transfer of the root values of love, justice, benevolence, responsibility and honesty.
- For values related to education, Samed Behrengi's analyzed works can be used as sample text in school books.
- Along with analysis on 3 works of Samed Behrengi, other works could be included to expand the scope of root value analysis.

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

Finansman / Funding: Yazarlar, bu araştırmayı desteklemek için herhangi bir dış fon almadıklarını kabul ederler. / The authors acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Yazar (lar) / Author (s): Mehrali CALP, Cezmi KAPLAN

Yazar Katkıları / Author Contributions: Mehrali CALP (%50), Cezmi KAPLAN (%50)

Çıkar Çatışması / Competing Interests: Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler. / The authors declare that they have no competing interests.

Değer Eğitimi Sürecinde Okul – Aile İşbirliği: Bir Nitel Çalışma

School - Family Cooperation in the Value Education Process: A Qualitative Study

Zeliha AKIN, Sorumlu Yazar, Öğretmen.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Kayseri / Türkiye

zelis38@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9430-1039>

Ergün ÖZTÜRK, Prof. Dr.

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri / Türkiye.

erg2424@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4800-8437>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 11.04.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 20.06.2021

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2021

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: Akın, Z. & Öztürk, E. (2021).

Değer eğitimi sürecinde okul – aile işbirliği:

Bir nitel çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19

(42), s.73-112

<https://doi.org/10.34234/ded.912583>

Öz: Bu araştırmanın amacı değer eğitiminde okul – aile işbirliğini değerlendirmek ve değer kazandırma sürecinde bu işbirliğinin önemini belirlemektir. Değerler eğitiminde okul ve aile işbirliğinin önemi hakkında derinlemesine bilgi etmek için nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Çalışma grubunu Kayseri il merkezinde bulunan bir devlet okulunda 5. Sınıf derslerine giren 10 öğretmen ve 5. Sınıfta öğrencisi bulunan 10 veli oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçsal örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Elde edilen veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak raporlanmıştır. Görüşmeler ses kaydı ile alınmış, daha sonra her bir görüşmenin ses kaydı çözümlenmiş, elde edilen kodlar ve temalar tablolar halinde sunulmuştur. Bulgulara göre öğretmen ve velilerin değer tanımları benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre hem öğretmenler hem veliler öncelikli olarak dürüstlük, saygı ve sevgi değerlerinin öğretilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerden elde edilen görüşlere göre kazandırmakta zorluk çekilen değerler en çok dürüstlük, saygı ve paylaşma olurken veliler ise en çok dürüstlük ve sorumluluk değerlerini kazandırmakta zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Veliler ve öğretmenler birbirlerinden en çok dürüstlük, saygı ve sevgi değerlerini öğretmelerini beklemektedirler. Öğretmenlerin değer kazandırırken en çok model olma ve yaşantılardan örnekler verme yöntemlerini kullandığını; velilerin ise en çok öğüt verme, model olma ve yaşantılardan örnekler verme yöntemlerini kullandıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Değer eğitimi, Okul–Aile işbirliği, Aile katılımı.

&

Abstract: This study aims to evaluate the school-family cooperation in value education and determine the importance of this cooperation in the process of teaching values. In this study, a qualitative research design is used. The study group consists of ten teachers of 5th-grade classes and ten parents of students in 5th grade in a public school in Kayseri. Participants were chosen by a purposeful sampling method. The data were collected using a semi-structured interview form. The interviews were recorded by audio recording, then the audio recording of each interview was analyzed, the codes and themes were presented in tables. The results of the study indicated that value definitions of the teachers and parents were similar. Both teachers and parents think that honesty, respect, and love should be given priority. Also, teachers think that they have difficulty in teaching honesty, respect, and sharing while the parents state these values like honesty and responsibility. Parents and teachers expect each others to teach

honesty, respect, and love. The results of the research show that white teachers mostly use methods like; being a model and giving examples from experiences, parents generally use the ways of giving advice, being a model, and giving examples from their lives.

Keywords: Value education, School–Parents cooperation, Family participation.

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

Giriş

Değerler yaptığımız seçimleri, aldığımız kararları, ilişkilerimizi etkileyerek yaşamımızı şekillendirir. Sahip olduğumuz değerler toplumla nasıl ilişki kurduğumuzu belirler. Değerler hem bireysel hem toplumsal yaşamımızı düzenler. Günümüzde hemen her alanda yaşanan gelişmeler ve ortaya çıkan değişiklikler hayatımızı kolaylaştırmakla beraber hem özel hem toplumsal yaşamda bazı sıkıntıları da beraberinde getirmektedir. Maddi değerlerin manevi değerlerin önüne geçmesi, insanların daha fazla bireyselleşmesi ve bencilleşmesi, insanların istedikleri şeyleri kolay yoldan elde etmeye çalışması, aile bağlarının zayıflaması, geleneklere bağlılığın azalması, daha farklı ve modern bir hayat yaşama çabası değerlerin önemini yitirmesine dolayısıyla toplumsal yapının bozulmasına sebep olmuştur (Aydın, 2011; Pala, 2011; Çağlayan, 2018; Eren, 2018; Koç & Akdoğan, 2018). Değerleri bilmek, doğru ve yanlış davranışları ayırt etmemizi hem kendi yaşamımız hem de toplumsal düzen için sahip olmamız gereken olumlu özellikleri geliştirmemizi, bu yönde kararlar almamızı ve hareket etmemizi sağlamaktadır.

Değer, olumlu olarak kabul edilen kişisel ve sosyal tercihler (Halstead, 1996), istenilen ve beklenen davranış biçimleri (Aydın, 2011), hayata bakış açımızı etkileyen, kararlarımızı ve yaşamımızı şekillendiren ölçütler (Turan & Aktan, 2008; Emiroğlu, 2011; Erikli, 2016; Çağlayan, 2018). İnsan hayatında önemli olan ve herkeste farklı derecelerde yer alan motivasyon araçları (Bardi & Schwartz, 2003), insan ilişkilerine yön veren, seçimlerimizi belirleyen ve davranışlarımıza rehberlik eden standartlar olarak tanımlanabilir. Schwartz'a göre (2006) değerler inançtır, motivasyonel bir yapıya sahiptir, insanları istenilen davranış biçimlerine yönlendirir, norm ve tutum gibi kavramları içeren soyut hedeflerdir, davranışların seçilmesinde ve değerlendirilmesinde rehberlik eder ve belirli bir önem sırasına göre sıralanmıştır. Bir diğer tanımda değerler toplumda insanların bir arada yaşamasını sağlayan, çoğunluk tarafından kabul

edilmiş, toplumların huzur ve refahını sağlayan, insanların yaşam kalitesini artıran kurallar bütünüdür şeklinde açıklanmaktadır (Aydın, 2011). Koç ve Akdoğan'a göre (2018) ise değerler kişinin bireysel ve toplum içindeki davranışlarını belirler. Bu davranışların belirlenme süreçlerinin başında ise aile gelmektedir.

Çocuğun ilk sosyalleştiği yer olarak kabul edilen aile, içinde yaşadığı toplumun değerlerini ve inançlarını çocuğa öğretmekle sorumludur. Anne babanın değer öncelikleri ve değer algıları çocuğun değerler sistemi üzerinde etkilidir (Whitbeck & Gecas, 1988). Aile çocuğa davranış, tutum ve değer kazandıran, eğitimin ilk başladığı kurumdur. Değer kazanma sürecinde ailenin önemi çok büyüktür (Pala, 2011; Neslitürk, 2013; Yaşaroğlu, 2016). Bireylerin davranışları aile içi etkileşim ile oluşur, daha sonra toplumda gelenek, görenek, tutum ve davranışlar ile şekillenir. Bu nedenle aile çocuğun hem kişiliği hem sosyal ilişkileri üzerinde etkilidir (Aslan, 2011). Ailelerin çocukla sağlıklı bir iletişim kurması, yoğun etkileşim içinde olması, çocuk herhangi bir ahlaki kuralı çiğnediğinde ailenin verdiği tepki, ahlaki kurullarla ilgili çocuğa açıklamalarda bulunması ve çocuktan ahlaki değerler kapsamında beklentilerini ifade etmelerinin sağlanması değer öğrenme sürecinin kolaylaştırır (Oladipo, 2009). Anne ve baba çocuğun kişiliğinin oluşmasında ve davranışlarının şekillenmesinde en önemli modellerdir (Kişi, 2009). Değişen yaşam şartları, teknolojinin gelişmesi, sosyal medyanın ve internet kullanımının artması anne babaların değerler noktasında sorumluluğunu artırmaktadır.

Birey üzerinde büyük etkisi olan değerlerin kazanımı tesadüflere bırakılmayacak kadar önemlidir. Burada eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Değerlerin öğretilmesinin ve yaşatılmasının en önemli yollarından birisi eğitimidir. Değerler eğitimi, bireyin kendi özelliklerinin farkına varmasını, duygu, düşünce, davranış ve tutumları ile uyum içinde olmasını, neyin doğru neyin yanlış olduğuna dair yargıya varmasını ve davranışlarını buna göre şekillendirmesini sağlar (Akbaş, 2008). Değerler eğitimi bireylerde sevgi, saygı, sorumluluk, inanç, adalet gibi birçok değeri kazandırmanın yanında toplumda giderek artan ahlaki sorunlara çözüm bularak hem bireylerin hem toplumun daha güvenilir ve daha rahat yaşamasına imkân sağlamaktadır (Altan, 2011). Toplumların gelişimi, düzeni, yaşam kalitesi ve geleceğinde değerler eğitiminin rolü büyüktür (Neslitürk, 2013). Değerler eğitiminin amacı evrensel ahlaki değerlere sahip iyi karakterli bireyler yetiştirmek (Sağlam, 2016) ve bireyin kendisine ve topluma faydalı olacağı temel değerleri kazandırmaktır (Çağlayan, 2018).

Okul çocuklara değer kazandırma konusunda önemli ve etkili kurumlardan biridir (Aydın, 2011; Yaşaroğlu, 2016; Çetinkaya & Yılmaz, 2017; Koç & Akdo-

ğan, 2017). Aile ile başlayan eğitim süreci toplum ve okul ile devam eder. Çocukların davranışları pekiştirilerek kalıcı hale getirilmeye çalışılır (Kara, 2017). Okulların temel görevlerinden biri programda açık veya örtük biçimde yer alan değerleri çocuklara kazandırarak onların ahlaki yönden gelişimlerini sağlamak ve kişiliklerini olumlu yönde etkilemektir (Akbaş, 2008). Çocuk okulda bilişsel alanla ilgili öğrenmelerle birlikte saygı, sevgi, hoşgörü, yardımseverlik, duyarlılık, sorumluluk gibi toplumsal değerleri de öğrenme ve davranışa dönüştürme olanağı bulur. Bu nedenle okul ortamının sadece bilgi öğrenme değil aynı zamanda çocuklara değer kazandırma amacı kapsamında düzenlenmesi gerekmektedir (Çengelci ve ark., 2013).

Değerler eğitiminde öğretmenin önemli sorumluluğu vardır (Aktepe & Yalçinkaya, 2016). Değerlerin öğretilmesinde öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler çok önemlidir (Kurtdede-Fidan, 2009). Okul programları değerler eğitimi konusunda ne kadar iyi düzenlenmiş olursa olsun öğretmen gereken önemi vermez ve dikkat etmezlerse değer öğretiminde istenilen hedeflere ulaşmak zordur (Katılmış, 2017). Öğretmen bilerek veya farkında olmadan sınıf ve okul içindeki tutum ve davranışlarıyla çocuklara değerleri aktarır. Öğretmen sınıf içinde gerçekleştireceği tartışma, diyalog gibi etkinliklerle öğrencileri değerler hakkında bilgilendirir ve dikkatlerini değerler üzerine çekerek düşünmelerini sağlar. Sınıf içinde sevgi, güven ve işbirliğine dayalı bir atmosfer oluşturarak değer gelişimine katkıda bulunur (Lakshmi & Paul, 2018). Bu nedenle değer eğitiminde öğretmen hem değerler eğitimine ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalı hem de iyi bir model olmalıdır (Aktepe & Yalçinkaya, 2016). Öğretmenin kendisine güvenmesi ve gerekli yeterliliğe sahip olması değerler eğitiminde ikna edici ve belirleyici rol oynar (Lovat, 2005). Öğretmenin çocukların ahlaki gelişimine en önemli katkısı iyi bir rol model olmaktır (Sanger & Osguthorpe, 2013). Bu bilgiler doğrultusunda değer edinim sürecinde aile ve okulun ne kadar önemli olduğu şüphe götürmez bir gerçektir. Bireylerin değerleri içselleştirebilmeleri ve yaşantılarının bir parçası haline getirebilmeleri için bu iki önemli kurumunda eş güdüm halinde çalışmaları oldukça önemlidir. Eğitim süreci sadece öğrenci ve öğretmen ilişkisi üzerine inşa edilemez. Anne babalarında bu sürece katılmaları tartışılmaz bir gerçektir.

Anne babaların eğitim sürecine katılması hem olumlu davranış kazanımında hem de derslerin başarısının yükselmesinde etkilidir. Ebeveynler çocukların okul gelişimlerini takip etme, yeteneklerini keşfetme ve destekleme, okulun amaçlarını anlama ve buna göre hareket etme imkânı bulurlar. Aynı zamanda

öğretmenlerde ailelerin çocuğun eğitim sürecine karşı bakış açısını ve amaçlarını anlar ve bu durumları göz önüne alarak ailelere destek olurlar (Powell ve ark., 2010). Öğretmenler çoğu zaman çocuğun tecrübesini, bilgisini, yeteneğini, olumlu tutumlarını ve ahlaki standartlarını öğrenme sürecinde kalıcılığı sağlamak ve bu özellikleri geliştirmek için ailenin aktif katılımına ihtiyaç duyarlar. Okul-aile işbirliğinin amacı çocukta görülen inatçılık, bencillik, tembellik, yalan söyleme ve uyumsuz davranışlar gösterme gibi olumsuz karakter özelliklerini en aza indirmek veya bu tür davranışları yok ederek yerine olumlu karakter özellikleri geliştirmektir (Clipa & Iorga, 2012). Ailelerinin aktif olarak eğitim sürecine katıldığı çocukların akademik olarak daha başarılı oldukları ve davranış problemlerinin azaldığı görülmüştür. Karakter ve değer eğitiminde sosyal ve duygusal becerilerde geliştiği için çocuklara daha fazla fayda sağlar. Eğer okullar öğretim programlarına karakter eğitimini alır ve ailelerinde bu sürece katılımını sağlarlarsa bu durum çocuğun akademik olarak daha başarılı olacağı anlamına gelir (Hood, 2011). Değerler eğitiminde okul aile işbirliği davranışın kalıcı hale gelmesinde önemlidir. Ailede öğretilen değerler okulda desteklenirse kazandırılmak istenen değer daha kısa sürede öğretilir. Aynı şekilde okulda kazandırılmaya çalışılan değerler aile tarafından desteklenirse kısa sürede başarı elde edilir (Çağlayan, 2018).

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de değer eğitim sürecinde okul ve veli işbirliği üzerine yapılan çalışmalar okullarda değer eğitimi konusunda öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemek (Çengelci ve ark., 2013), okullarda öğrencilere kazandırılması gereken değerlere ilişkin velilerin okuldan beklentilerini belirlemek (Selvitopu ve ark., 2015), okullarda öncelikli olarak verilmesi gereken değerlere ilişkin veli görüşlerini belirlemek (Yaka ve ark., 2014), okulda kazandırılması gereken değerlere ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini belirlemek (Turan & Aktan, 2008; Aslan, 2011; Aktepe & Yalçınkaya, 2016). değer eğitimi kapsamında öğretmen, öğrenci ve velilerin birbirlerinden karşılıklı beklentilerini ortaya çıkarmak (Çelikkaya & Yılmaz, 2017), değerler eğitimine yönelik veli ve öğretmen tutumlarını belirlemek (Çağlayan, 2018), öğretim programlarında yer alan değerlerin önemine ilişkin veli ve öğretmen görüşlerini belirleyerek benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmak (Acun ve ark., 2013), çocuklara değer aktarımının önemi ve bu süreçte okul ve ailenin rolü (Koç & Akdoğan, 2018) üzerine olmuştur. Yapılan çalışmalarda değerler eğitiminde okul aile işbirliğinin önemi vurgulanmıştır. Çocuklar ilk olarak değerleri evde kazanır ve anne babalar ilk öğretmenleridir. Ebeveynlerin uygun rol model olması ve değerlerin aile ortamında yaşatılması değer kazanımında önemlidir. Evde baş-

layan değerler eğitimi okulda devam eder. Değerlerin pekiştirilmesi ve kalıcı hale gelmesi için okul ve aile arasındaki işbirliği kilit rol oynar. Ailenin desteği olmadan okulda yapılanlar sadece öğretmenlerin çabasıyla sınırlı kalır. Bu nedenle aile ve okulun değer eğitiminde tutarlı olması ve işbirliği içinde çalışması gerekir (Yaşaroğlu, 2016). Değerler eğitiminde başarı için öğretmen ve ailelerin işbirliği içinde olması ve iyi birer rol model olmaları, aileye değerler eğitimi konusunda eğitimler verilmesi, değerler eğitiminin öğretim programlarında yer alması gerekmektedir (Çelikkaya ve ark., 2014). Velilere göre günümüzde öğrenciler teknoloji ve medyayla fazla vakit geçirmekte ve bu durum onların değer yargılarını olumsuz etkileyerek topluma yabancılaşmalarına sebep olmaktadır (Selvitopu ve ark., 2015). Çelikkaya ve Yılmaz (2017) tarafından değerler eğitiminde öğretmen, öğrenci ve velilerin karşılıklı beklentilerine ilişkin çalışmada en çok dürüstlük, hoşgörü, saygı, sevgi, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerinin öğretilmesi gerektiği vurgulanmış, öğretmenler saygı değerini veliler ise sorumluluk değerini öğretmekte sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ancak çalışmaya katılan çoğu veliye göre okul, değer kazandırma noktasında beklentileri karşılayamamaktadır. Bunun nedeni akademik başarının ön planda olması, öğrenci davranışlarından ziyade bilgiye önem verilmesi gösterilmektedir.

Değerler eğitimi üzerinde durulması gereken en önemli konulardan biridir. Değerlerin kazanılması ve yaşatılması hem bireylerin hem toplumun geleceği açısından önemlidir. Değerler eğitimi ailede başlar okulda devam eder. Bu nedenle değerlerin öğrenilmesi ve yaşatılması için okul ve aile arasında işbirliği sağlanması gereklidir.

Bu çalışma öğrencilerin değer edinim sürecinde veli ve öğretmen işbirliği sürecini, velilerin ve öğretmenlerin öncelik verdiği değerleri ve kazandırmakta zorluk çektikleri değerleri, veli ve öğretmenlerin birbirinden karşılıklı beklentilerini, değer kazandırma sürecinde hem velilerin hem öğretmenlerin değer eğitiminde kullandıkları yöntemleri ifade ettiği için diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

Bu araştırmanın amacı değer öğretimi sürecinde okul- aile işbirliğine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- Değerler eğitimine yönelik öğretmen ve veli algıları nasıldır?
- Öğretmenlerin ve velilerin öncelik verdikleri değerler nelerdir?
- Çocukların kazanmalarında zorluk çektiklerini düşündükleri değerler hangileridir?

- Değerler eğitimi kapsamında öğretmen ve velilerin birbirlerinden beklentileri nelerdir?
- Velilerin ve öğretmenlerin, değerleri öğretirken en çok kullandıkları yaklaşım, strateji veya yöntemler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada değerler eğitiminde okul ve aile işbirliğinin önemi hakkında derinlemesine bilgi etmek için nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Nitel araştırmada olay ve olgular kendi doğal ortamları içinde ayrıntılı bir şekilde incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Nitel araştırma kişi veya grupla ilgili araştırılması gereken karmaşık bir problem hakkında varsayımla başlar. Nitel araştırma zaman alır, derinlemesine analiz ve betimleme gerektirir (Creswell, 2014).

Çalışma Grubu

Bu araştırma da katılımcılar kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırma hız ve pratiklik kazandırır. Araştırmacı erişilmesi kolay ve kendine yakın olan bir durumu seçer (Patton, 2001). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ekonomiktir. Araştırmacılar için tanıdık bir örneklem üzerinde çalışmak daha elverişli ve kullanışlıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Çalışma grubunu Kayseri il merkezinde bulunan bir devlet okulunda 5. sınıf derslerine giren 10 öğretmen (4 İngilizce öğretmeni, 2 Türkçe öğretmeni, 1 Rehberlik ve Psikolojik Danışma Öğretmeni, 1 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni, 1 Fen ve Teknoloji Öğretmeni, 1 Sosyal Bilgiler Öğretmeni) ve 5. Sınıfta öğrencisi bulunan 10 veli oluşturmaktadır. Araştırmaya yaşları 34-45 arasında değişen beş bayan beş erkek öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan velilerden ise yedisi bayan dördü erkektir ve yaşları 30-45 arasında değişmektedir.

Tablo 1: Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Öğretmen Bilgileri			Veli Bilgileri		
Bayan	Erkek	Toplam	Bayan	Erkek	Toplam
5	5	10	7	3	10

Etik Kurul Onayı

Bu araştırmada etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığına dair Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Etik

Kurulundan 23.02.2021 tarih, 65 başvuru numaralı “Etik Kurulu Onay Belgesi” alınmıştır.

Verilerin toplanması

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda şu sorulara cevap aranmıştır;

Öğretmen görüşme soruları

1. Değer nedir? Değeri nasıl tanımlarsınız?
2. Değerlerin nasıl kazandırılabilceğini düşünüyorsunuz.
3. Öğrencileriniz okula başladıklarında öncelikli olarak hangi değerlere sahip olmalarını beklersiniz? Neden?
4. Öğrencilere öncelikli olarak hangi değerler kazandırılmalıdır? Niçin?
5. Değerleri kazandırmaya çalışırken hangi yollara (yaklaşım, strateji ve yöntem) başvuruyorsunuz? Neden?
6. Kazandırmakta zorluk çektiğiniz değerler hangileridir? Neden?
7. Siz öğrenci olsanız öğretmeninizin size hangi değerleri aktarmasını isterdiniz? Neden?
8. Velilerden, hangi değerleri çocuklarına kazandırmalarını isterdiniz? Neden?

Veli görüşme soruları

1. Değer nedir? Değeri nasıl tanımlarsınız?
2. Size göre ailede çocuklara öncelikli olarak hangi değerler kazandırılmalıdır? Niçin?
3. Değerleri kazandırmaya çalışırken hangi yollara başvuruyorsunuz? Açıklar mısınız?
4. Hangi değerleri kazandırmak size göre zordur? Niçin?
5. (Çocuğunuza kazandırmaya çalıştığımız değerlerden hangilerinde zorlandığınızı düşünüyorsunuz? Neden?)
6. Öğretmenlerden hangi değerleri çocuğunuza kazandırmalarını istersiniz? Neden?

7. Hangi ders ya da derslerin değer kazandırmada etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği; araştırmaya katılanlardan derinlemesine veriler toplanabilmesine imkân verir, araştırmacıya görüşmeye katılanların söylediklerine göre ek sorular sorabilme imkânı sağlar ve bu teknikteki görüşme soruları esneklerdir (Merriam, 2013). Görüşme sırasında kullanılan form ilgili alan uzmanlarının görüşleri (Eğitim bilimlerinden 1, Karakter ve Değerler Eğitimi Yüksek lisans programında derse giren 3 öğretim üyesi) alınarak hazırlanmış, gerekli düzenlemeler yapılarak son hali verilmiştir. Görüşmeler öğretmenler ve velilerin müsait oldukları zamanlar gözetilerek gönüllülük esasına göre yapılmıştır. Toplam 10 öğretmen ve 10 veli ile tek tek görüşülmüş ve her biri görüşme yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Görüşmelerin ses kaydı alınmış, daha sonra her bir görüşmenin ses kaydı çözümlenmiş, elde edilen kodlar ve temalar aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıt cihazı tarafından kaydedilen görüşmeler ses dosyası olarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve deşifreler yapılmıştır. Word formatına aktarılan ses kayıtları eksik ve yanlış olmaması için yeniden dinlenerek kontroller yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiş, her soru başlığı altında verilen cevaplara göre kodlar çıkarılmıştır. Verilerin analizinde güvenilirliğin sağlanabilmesi için görüşme formundan elde edilen veriler, araştırmacı ve Temel Eğitim Bölümünde görevli bir öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlama sonuçlarında aynı kodlamanın yapıldığı durumlar görüş birliği ve farklı kodlamanın yapıldığı durumlar görüş farklılığı olarak belirlenmiştir. Hesaplamalar sonucunda; kodlamalar arasındaki ortalama güvenilirlik oranı %92 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman'a (1994) göre güvenilirlik hesaplamasının %70'in üzerinde çıkması araştırmanın güvenilir olarak kabul edilmesinde yeterlidir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen ve ailelerin değer eğitimi sürecinde okul- aile işbirliğine ilişkin görüşleri bağlamında; değerler eğitimine yönelik öğretmen ve veli algıları, öğretmenlerin ve velilerin öncelik verdikleri değerler, çocukların kazanmalarında zorluk çektiklerini düşündükleri değerler, değerler eğitimi kapsamında

öğretmen ve velilerin birbirlerinden beklentileri ve velilerin ve öğretmenlerin, değerleri öğretirken en çok kullandıkları yaklaşım, strateji veya yöntemler neler olduğuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Yapılan görüşmelerde yer alan bütün yorumları eklemek mümkün olmadığı için her bulgu başlığı altına yapılan görüşmelerden elde edilen en dikkat çekici ve etkileyici yorumlar eklenmiştir. Ayrıca aynı frekansa sahip değerlerden ise biri seçilerek örnek verilmiştir.

Değerler Eğitimine Yönelik Öğretmen ve Veli Algıları

Araştırmaya katılan öğretmen ve velilerin değerler eğitimine yönelik bilişsel yapılarını gösteren kelimeler ve frekans değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Kategoriler	Öğretmenler		Veliler	
	Katılımcıların Frekansı	Değer tanımı algı yüzdesi	Katılımcıların Frekansı	Değer tanımı algı yüzdesi
Varoluş	1	10		
Olumlu Özelliklerin Toplamı	1	10	1	10
Ahlaki Ölçütler	1	10	2	20
Topluma tabi olmak için asgari kurallar	1	10		
Kıymetli ve değerli şeyler	1	10	2	20
Etik kurallar ve davranışlar	1	10		
İnsani vasıflar	1	10	1	10
Faydalı olunan konular	1	10		
Duygu ve düşüncelerin hayata aktarılması	1	10		
Ortak davranış biçimleri	1	10		
Yargılar			1	10
Hisler			1	10
Dürüstlük			1	10
Sevgi ve saygı			1	10

Araştırmaya katılan öğretmen ve velilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenler değer tanımlarını farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmenlerin ifadelerinden değer tanım kodları varoluş, olumlu özellikler toplamı, ahlaki ölçütler, topluma tabi olmak için asgari kurallar, kıymetli ve değerli şeyler, etik kurallar ve davranışlar, insani vasıflar, faydalı olunan konular, duygu ve düşüncelerin hayata aktarılması, ortak davranış biçimleri şeklindedir. Görüşme yapılan her bir öğretmen ifadesinden elde edilen kodların (f:1 %10) olarak ortaya çıkmaktadır. Değer tanımı ile ilgili öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir;

Ö-5: “Değer insanın fitratında olan yaradılışından gelen ve yaratılışının gereği de onun yok olduğu ana kadar onu her yönüyle kıymetlendiren değerli şeyler olarak tanımlayabilirim”.

Ö-10: “Değer bir milletin sosyal devamlılığını sağlayan herkes tarafından kabul görmüş ve herkes tarafından ortak olarak belirlenen davranış biçimidir”.

Araştırmaya katılan veliler ile yapılan görüşmeler sonucunda değerleri nasıl algıladıkları ile ilgili görüşmelerden elde edilen kodlarda ahlaki ölçütler (f:2 %20), kıymetli ve değerli şeyler (f:2 %20), olumlu özelliklerin toplamı, insani vasıflar, yargılar, hisler, dürüstlük, sevgi ve saygı şeklindedir. Değer tanımı ile ilgili veli görüşleri aşağıda verilmiştir;

V-1: “Değer bir grubun bir topluluğun önem verdiği, bir topluluğun devamını sağlaması için önemsendiği, üstün kıldığı kıymetlerdir.”

V-8: “İnsanı insan yapan en önemli özelliklerden birisidir. Değerler olmadığı sürece ne insan ne toplum yaşayamaz, huzurlu mutlu yaşayamaz ki onun için bu değerler gereklidir, önemlidir.”

Öğretmen ve velilerin ortak değer tanım kodları ise olumlu özelliklerin toplamı, ahlaki ölçütler, kıymetli ve değerli şeyler ve insani vasıflar şeklindedir.

Öğretmenlerin ve Velilerin Öncelik Verdikleri Değerler

Araştırmaya katılan öğretmen ve velilerin öncelik verdikleri değerlere yönelik bilişsel yapılarını gösteren kelimeler ve frekans değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin ve Velilerin Öncelik Verdikleri Değerleri

Kategoriler	Öğretmenler		Veliler	
	Katılımcıların Frekansı	Öncelik Verilen Değerler Yüzdesi	Katılımcıların Frekansı	Öncelik Verilen Değerler Yüzdesi
Saygı	7	15	6	15
Sevgi	6	13	7	18
Adil olma	4	8	1	3
Dürüstlük	9	19	4	10
Paylaşma	2	4	1	3
Yardımselverlik	3	6	1	3
Merhamet	1	2	3	8
Hoşgörü	4	8	1	3
Özsaygı	2	4		
Güven	2	4	1	3
Sorumluluk	2	4	1	3

Çalışkanlık	1	2	1	3
Empati	1	2	1	3
Vatanseverlik	1	2	1	3
Demokrasi	2	4		
İşbirliği	1	2		
Güzel Ahlak			8	21
Temizlik			1	3
Erdem			1	3

Araştırmaya katılan öğretmenler öncelik verdikleri değerlere en çok dürüstlük (f: 9 %19) ve ardından saygı (f: 7 %15) cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerin öncelik verdikleri değerler ile ilgili dürüstlük ve saygı değerlerinin öğretilmesi-ne ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Ö-10: *“Birincisi dürüstlük. Çünkü kişinin hayatında her döneminde gerekli olan çocukluktan yaşlılığa kadar bir süreç, yaşamdaki bu süreç içerisinde gerekli tüm değerleri içinde barındıran bir değer olduğunu düşünüyorum dürüstlüğün. Her aşamada akademik eğitimine devam etsin etmesin insanlar hangi mesleği yaparsa yapsın iyi karakterli insan olarak, karakterin başında da dürüstlüğün geldiğini düşündüğüm için öncelikle dürüstlük olmalı.”*

Ö-2: *“Neden saygı çünkü sosyal ortamda insanların birbirleri ile iletişime geçebilmek için önce saygıyı öğrenmeleri gerekir. İletişimin temel ilkeleri arasında saygı vardır. Çünkü birbirini dinleyebilme özelliğini önceden edinmeli ki iletişim sağlıklı ilerleye bilsin.”*

Öğretmenler en az öncelik verilen değerlerden biri olarak işbirliği (f: %2) değerini söylemişlerdir. İşbirliği değeri için öğretmen görüşü şu şekildedir:

Ö-10: *“İşbirliği olumlu olumsuz hayatın akışı içerisindeki karşılaşılan problemlere karşı sinerji oluşturmak adına olması gereken bir değerdir.”*

Veliler ise öncelik verdikleri değerlere en çok sevgi (f: 7 %18) ve ardından saygı (f: 6 %15) değerlerine öncelik verdiklerini söylemişlerdir. Veli görüşleri şu şekildedir:

V-1: *“Aile içinde sevgi ve saygı değerleri verilirse çocukların toplumdaki de birbirlerine değer verme miktarları artacaktır. Birbirlerini daha çok seveceklerdir, birbirlerini daha çok sayacaklardır. En azından saygı duymayı öğreneceklerdir. Birbirinin fikrine saygı duyacaklardır. Bunların kazandırılması toplum içinde yararlı olacağını düşünüyorum.”*

Velilerin en az öncelik verdikleri değerlerden biri ise empati (f:1 %3) değeri olmuştur.

V-5: “Empati önemlidir. İnsanı karşısındaki insanların nasıl düşündüğünü kendine yapılırsa nasıl hissedeceğini düşünmelerini sağlar bence”.

Tablo 3’te yer alan değerler hem öğretmenlerle hem de velilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen ve velilerin öncelikli olarak kazandırılması gereken değerlere en çok verdikleri ortak cevaplar dürüstlük, sevgi ve saygı değerleri olmuştur.

Öğretmenlerin ve Velilerin Kazandırmakta Zorluk Çektikleri Değerler

Araştırmaya katılan öğretmen ve velilerin kazandırmakta zorluk çektikleri değerlere yönelik bilişsel yapılarını gösteren kelimeler ve frekans değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Kazandırmakta Zorluk Çekilen Değerlere Ait Kodları

Kategoriler	Öğretmenler		Veliler	
	Katılımcıların Frekansı	Kazandırmakta Zorluk Çekilen Değerler Yüzdesi	Katılımcıların Frekansı	Kazandırmakta Zorluk Çekilen Değerler Yüzdesi
Dürüstlük	6	19	3	17
Saygı	6	19		
Paylaşma	6	19		
Adil olma	3	10		
Yardımsverlik	2	6		
Vefa	1	3		
Sorumluluk	2	6	2	11
Öz saygı	2	6		
Çalışkanlık	1	3	1	6
Hoşgörü	1	3	1	6
İşbirliği	1	3		
Güzel ahlak			3	17
Empati			2	11
Sabır			2	11
Kültürel değerler			2	11
Güven			1	6
Diğerleri	2		2	11

Araştırmaya katılan öğretmenler kazandırmakta zorluk çektikleri değerlere en çok dürüstlük (f: 6 %19) ardından saygı (f: 6 %19) ve paylaşma (f: 6 %19) cevaplarını vermişlerdir. Öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö-9: “Kazandırmak da zorluk çektığım dürüstlük. Çocuklara şunu demekten nefret ediyorum doğruyu söylersen sana bir şey yapmayacağım. Çünkü çocuk

yapamadığı bir şey olduğu anda yalana başvurarak bundan kurtulabileceğini düşünüyor. Oysaki ben aynı düşüncede değilim çünkü silsile halinde bugün beyaz yalanlar söyleyen bir çocuk iki gün sonra bunu büyütüyor aileyi kandırmaya başlıyor öğretmeni kandırmaya başlıyor. Daha sonra da bu tabii ki davranış haline geliyor ve bunu herkese yapmaya başlıyor”.

Ö-8: “Örneğin öğrencilerimizi kaldırıp bir söz hakkı verdiğimizde veya bir fikrini sorduğumuzda, güzel cevap verdiği zaman öğrencilerimizin çoğu “işte ben” diye bir kavram kullanıyor. İşte ben, işte bu benim falan. Yani ben buradan da görüyorum ki aşırı bir şekilde benlik duygusu var hem öğrencilerimizde hem toplumda. Ve bu yüzden şunu düşünüyorum birçok sorun eğer çözülmiyorsa, inat ediliyorsa veya uzuyorsa bunun temel nedenlerinden birinin bencillik olduğunu düşünüyorum.”

Öğretmenlerin kazandırmakta zorluk çektikleri değerlere en az verdikleri cevaplardan biri vefa (f: 1 %3) değeridir.

Ö-5: “Çocuklarımız maalesef ki vefa duygusundan uzaklar. Kendilerine karşı yapılan iyiliklerin, hizmetlerin değerini kıymetini bilmeyecek kadar birçoğun da bu vefasızlık var”.

Veliler kazandırmakta zorluk çektikleri değerlere en çok dürüstlük (f: 3 %17) değeri cevabını vermişlerdir. Veli görüşü şu şekildedir:

V-7: “Dürüstlük olmazsa karşındakine güvende olmaz, onun eksik taraflarını yanlış taraflarını yakalamaya çalışmak zor, tamamen güvenirsen verimli olur diye düşünüyorum. Aile ilişkilerinde de böyle, çocuğumuz sorun olduğu zaman bana bir şeyler anlatırken onun acaba doğru mu söylüyor yalan mı söylüyor diye arkasından düşünmek istemiyorum. Onun her söylediğine ben güvenmek istiyorum ve onlar da benim her söylediğimi güvensinler isterim”.

Velilerin verdikleri cevaplara göre kazandırmakta zorluk çektikleri en az olan değerlerden biri güvendir (f: 1 %6). Bu konuda veli görüşü şu şekildedir:

V-2: “Bence güven konusu biraz kazandırması zor. Çünkü beklemediğiniz en ufak bir davranışta ya da sizin aklınızdan geçmeyen en ufak bir hareketiniz de onların size karşıya güven duyguları değişebiliyor. Çok çabuk sarsılan bir durum”.

Görüşülen velilerden ikisi bu soruya şu şekilde cevap vermişlerdir:

V-3: “Bence dışarıdan etkilenebilecek değerleri kazandırırken zorlanıyorum. Ben evde ne kadar temiz ol saygılı da ol desem de bakıyor ki çocuk hani başkası çöp atıyorsa aman bende atıyım diyebiliyor.”

V-1: “Bence hiçbir de zor değildir ama bunu aile yaşıyorsa. Ama yaşamıyorsa zaten o değer kelime olarak kazandırılması mümkün değildir. Eğer bir Bayramı geldiğinde anne elini öptürmüyorsa çocuk onun ne olduğunu bilmez. Hadi büyüklerimizin elini öpelim, bu büyüklere karşı bir saygıdır işte.”

Bu cevaplara göre diğerleri sütunu oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen ve veliler kazandırmakta zorluk çektikleri değerlere ortak cevap olarak en çok dürüstlük değeri cevabını vermişlerdir.

Değerler Eğitimi Kapsamında Öğretmen ve Velilerin Birbirlerinden Beklentileri

Araştırmaya katılan öğretmen ve velilerin değerler eğitimi kapsamında birbirlerinden beklentilerini gösteren kelimeler ve frekans değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Değerler Eğitimi Kapsamında Öğretmen ve Velilerin Birbirlerinden Beklentilerini

Kategoriler	Öğretmenler		Veliler	
	Katılımcıların Frekansı	Öğretmen ve Velilerin Birbirlerinden Bekledikleri Değerler Yüzdesi	Katılımcıların Frekansı	Öğretmen ve Velilerin Birbirlerinden Bekledikleri Değerler Yüzdesi
Sorumluluk	3	9	2	7
Sevgi	5	15	5	17
Saygı	6	18	5	17
Dürüstlük	6	18	3	10
İnanç boyutunda manevi değerler	1	3		
Yardımsızlık	3	9		
Paylaşma	2	6		
Hoşgörü	2	6	3	10
Adil olma	3	9	2	7
Çalışkanlık	1	3	2	7
İşbirliği	1	3		
Merhamet			2	7
Empati			1	3
Güven			1	3
Güzel ahlak			2	7
Vatanseverlik			1	3

Araştırmaya katılan öğretmenler velilerden çocuklarına en çok dürüstlük (f: 6 %18) ve saygı (f: 6 %18) değerlerini kazandırmalarını beklediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö-2: “Veliler çocuğa dürüst olmayı, adil olmayı etrafındaki kişilere saygılı olmayı öğretmelidir. Tabii bunları sadece sosyalleşme adına değil kendine karşı

da dürüst olacak kendine karşı da adil olacak kendine de saygı duyacak. Bu her anlamda, fiziksel anlamda da sosyal anlamda da ilişkiler anlamında da bir kere bunun olması lazım. Veli bunu çocuğa aktarmalı ki çocuk da bunun sosyal ortamda aşılabilmesi ya da uygulayabilmesi diye düşünüyorum.”

Ö-4: “Velilerden beklentimiz dürüstlük konusunda. Öğrenci çok rahat yalan söylüyor. Bu çok basit bir konuda da olabiliyor ya da daha farklı konularda da olabilir. En basitinden ödevini yapma konusunda çok rahat yalan söyleyebiliyor. Bazen çocuk kitabını evde unuttum diyerek kitabını çıkarmaya bile tenezzül etmiyor. Arkadaşlarına saygısızlık konusunda, öğretmenini yeteri kadar saymaması konusunda problemler yaşıyoruz. Bunlar aileden geliyor ve bu eksiklikler bizi maalesef eğitim öğretim ortamını da sıkıntıya sokuyor.”

Öğretmenler velilerden kazandırmalarını bekledikleri değerlere en az cevap olarak verilen değerlerden biri inanç boyutunda manevi değerlerdir. (f: 1 %3). Öğretmen görüşü ise şu şekildedir:

Ö-7: “İnanç boyutunda dini eğitim verilmesi, hani bunun içerisinde yardımlaşmayı, paylaşmayı, sevgiyi sayabiliriz.”

Veliler ise öğretmenlerden çocuklarına öğretilmelerini bekledikleri değerlere en çok saygı (f: 5 %17) ve sevgi (f: 5 %17) cevaplarını vermişlerdir. Veli görüşleri şu şekildedir:

V-7: “Saygı kesin bir öğretmen ve öğrenci ilişkisinde olmalı. Çocukların arkadaşlarına olan saygısı da çok önemlidir. Çünkü saygı duyuyorsa eğer kimsenin hakkına saldırmadan kendi haklarını da koruyup başkalarının haklarına da saygı gösteriyorsa bu çerçevede güzel bir hayat sürebilirler diye düşünüyorum.”

V-2: “İnsanlara sırf insan olduğu için sevgi ve saygı duymasını isterdim. Belki her insana sevgi duymayabilir ama her insana mutlaka saygılı olmasını isterdim. Çünkü aynı şekilde karşılık görecektir. Bir insana saygılı davrandığınız zaman inanın o insan da size karşı saygılı davranacaktır.”

Veliler öğretmenlerden kazandırmalarını istedikleri değerlere en az verdikleri cevaplardan biri güven değeridir (f: 1 %3). Veli görüşü ise şu şekildedir:

V-9: “Ben en çok özgüven kazandırmalarını istiyorum çünkü bir şeyi yaparken çocuklarımız o işi bilinçli yapmalı veya ben bu işi yapamam falan dememeli yani öz güven vermeniz sahibi olmaları gerekir.”

Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmen ve veliler değerler eğitimi kapsamında birbirlerinden en çok saygı değerini öğretilmelerini beklemektedirler.

Velilerin ve Öğretmenlerin Değerleri Öğretirken En Çok Kullandıkları Yaklaşım, Strateji veya Yöntemler

Araştırmaya katılan velilerin ve öğretmenlerin değerleri öğretirken en çok kullandıkları yaklaşım, strateji veya yöntemleri gösteren kelimeler ve frekans değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Velilerin ve Öğretmenlerin, Değerleri Öğretirken En Çok Kullandıkları Yaklaşım, Strateji veya Yöntemleri

Kategoriler	Öğretmenler		Veliler	
	Katılımcıların Frekansı	Değer Kazandırma Yöntemleri Yüzdesi	Katılımcıların Frekansı	Değer Kazandırma Yöntemleri Yüzdesi
Model olma	9	30	5	24
Taklit yöntemi	1	3		
Kendimden ve çevremden örnekler vererek	3	10	3	14
Empati kurma	1	3		
Kitaplar, Film	5	17	1	5
Yaparak yaşayarak öğrenme	2	7	2	10
Ödüllendirme	2	7		
Motive etme	2	7		
Aileyi eğitmek	1	3		
Okul ortamında	1	3		
Kişisel gelişim teknikleri	1	3		
Öğüt verme	2	7	6	29
Uyarı			1	5
Önemli şahsiyetlerin yaşamlarından örnekler vererek			1	5
Sevgi ile			1	5
Hoşgörü ile			1	5

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer öğretiminde en çok kullandıkları yöntem model değildir (f: 9 %30). Öğretmen görüşü ise şu şekildedir:

Ö-5: " Okulda öğretmenler öğrencilerin en büyük rol modelidir. Bu rol modelde de öğretmene çok şey düşmektedir. Öğretmenin de bunları kazandırabilmesi için hani Mevlana Celâlettin Rumi'nin ifadesiyle "Ya olduğun gibi görün ya da göründüğün gibi ol" ifadesi vardır. Öğretmenler öğrencilerine öncelikle kendileri davranışlarıyla örnek teşkil etmelidir. Yalandan, riyakârlıktan, haksızlıktan,

adaletsizlikten onlar kaçınmalıdır. Zaten bir şey söylemesine bile gerek kalmaz. “Ayinesi iştir kişinin lafa bakılmaz” derler. Ayna bizim davranışlarımızdır. Davranışlarımızla güzel örnek olursak bu değerlerin de kazandırılması daha mümkün olacaktır.”

Öğretmenlerin en az kullandıkları yöntemlerden biri ise aileyi eğitmektir (f:1 %3). Öğretmen görüşü şu şekildedir:

Ö-1: *“Ben değerlerin en çok ailede kazanıldığını düşünüyorum. O yüzden öncelikli olarak aileyi eğitmek de onun o değerlere sahip olmasını sağlamak da fayda vardır.”*

Veliler ise değer öğretiminde en çok öğüt verme (f:5 %24) yöntemini kullanmaktadırlar. Bu konuda veli görüşü şu şekildedir:

V-9: *“Ben her zaman çocuklarıma şunu söylerim saygı görmek istiyorsan saygılı olmak zorundasınız. Sonuçta karşındaki öğretmenleriniz olsun arkadaşlarınız olsun her zaman için saygılı olmalısınız.”*

Velilerin değer kazandırmada en az kullandıkları yöntemlerden biri ise uyarıdır (f:1 %5). Veli görüşü şu şekildedir:

V-4: *“Değerleri kazandırmaya çalışırken öncelikle yanlış yapıldığı zaman o konuda uyarı yaparım, yani şu şekilde yapılırsa daha doğru olur çünkü sana yapılmayan bir şeyi başkasına yapmam yanlıştır; başkasına bu şekilde zarar verebilirsin gibi anlatmaya çalışırım.”*

Araştırma sonuçlarına öğretmenlerin ve velilerin değer kazandırmada en çok kullandıkları ortak yöntem model değildir.

Öğretmenlere Göre Değerlerin Nasıl Kazandırılabilceği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlerin nasıl kazandırılabilceğine dair görüşlerini gösteren kelimeler ve frekans değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Kategoriler	Öğretmenler	
	Katılımcıların Frekansı	Değerlerin nasıl kazandırılabilceği yüzdesi
Aile	7	18
Okul	6	16
Çevre	4	11
Toplum	3	8
Örnek olmak	3	8
Değerler eğitimi dersi	2	5

Anne	1	3
Önce kendine değer vererek	1	3
Arkadaşlar	1	3
İletişim araçları	1	3
Yaparak yaşayarak	4	11
Öğretmenler	1	3
Empati	1	3
Taklit yoluyla	1	3
Motive etmek	1	3
Önemli şahsiyetlerden kişisel aktarımlar	1	3

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler değerlerin en çok ailede (f: 7 %18) ve okulda (f: 6 %16) kazandırılabilceğini düşünmektedir. Öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö-5: “Bence ilk olarak aile gelir. Çünkü insan ailenin içerisinde doğar orda büyür orda gelişir dünyayı ilk olarak ailede tanır. Tabii bilerek ya da bilmeyerek ailenin sahip olduğu değerleri de kazanmaya başlar. O yüzden ailenin gerçek manada insanı insan yapan diye tanımladığımız o değerlere sahip olması çocuğun öncelikle o değerleri kazanmasındaki ilk adımdır.”

Ö-9: “Bir kere ben her şeyin, eğitimin, terbiyenin ailede başladığı düşünüyorum. Değerlerinde yine aileden çocuklara geçtiğini düşünüyorum. Tamam, belki tek yargı aile olmayabilir ama ilk önce orada başlamalı. Başlamalı ki çocuk önce annede babada görmeli, sonra kendisi bunu yaşamalı, sonra da okula geldiğinde yine eğitim ile beraber değer ölçülerimiz değer yargılarımız değer ifadelerimizi okulda da devam ettirilmeli.”

Öğretmenlere göre değerleri en az kazanabileceği durumlardan birine önce kendine değer verme şeklinde cevap vermişlerdir (f:1 %3). Öğretmen görüşü şu şekildedir:

Ö-6:” Bir kere bence önce insan kendine değer verecek. Kendini seven insan başkalarını da sever ve saygı gösterir. Kendine değer veren insan başkalarına da değer verir. Kendine karşı dürüst kendine karşı işte adaletli yargılamadan hareket eden insan başkalarına da aynı şekilde davranır. Kendini seven başkasını da sever. Kendini sevmeyen başkasını sevmez.”

Öğrencilerin Okula Başladıklarında Sahip Olması Gereken Değerler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerin okula başladıklarında sahip olması gereken değerlere dair görüşlerini gösteren kelimeler ve frekans değerleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin Okula Başladıklarında Sahip Olması Gereken Değerlere Ait Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Öğretmenler	
	Katılımcıların Frekansı	Öğrencilerin Okula Başladıklarında Sahip Olması Gereken Değerlerin Yüzdeleri
Saygı	6	13
Sevgi	3	7
Paylaşma	1	2
Özsaygı	4	9
Hoşgörü	2	4
Sorumluluk	2	4
Dürüstlük	10	22
Adil olma	5	11
Güven	2	4
Çalışkanlık	1	2
Empati	2	4
Sabır	1	2
Merhamet	5	11
Yardıms severlik	1	2
İyilik	1	2

Araştırmaya katılan öğretmenler öğrenciler okula başladıklarında öncelikle dürüstlük (f: 10 %22) ve saygı (f:6 %13) değerlerine sahip olmaları gerektiğini söylemişlerdir. Öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö-8: “Okula başladıklarında bence kesinlikle sevgi, saygı, merhamet ve dürüstlük özellikle bu dördünü söyleyebilirim bana göre hayatta düzgün ve güzel bir şekilde yaşayabilmek için olmazsa olmaz değerlerdir diye düşünüyorum. Yani sevginin saygının merhametin ve dürüstlüğün birçok sorunu birçok şeyi halledebileceğini düşündüğüm için bu fikirdeyim.”

Ö-2: “Tabi en başta dürüstlük çünkü öncelikle karşınızdaki kişinin duygularını dürüstçe ifade etmesi gerekir ki ne düşündüğünü anlayabilelim ya da olaylara bakış açısına dürüstçe ifade etmeli ki gerçekten bir şey kazandırdık mı kazandıramadık mı bunu öğrenmemiz gerekiyor o yüzden doğruluk ve dürüstlük başta olması gereken değerdir.”

Öğretmenler öğrencilerin okula başladıklarında sahip olması gereken değerlere en az verdikleri cevaplardan biri paylaşma (f: 1 %2) değeridir.

Ö-1: “Artık bu çağa gelmiş olan bir öğrencinin mutlaka hani birtakım eşyalarını olabilir duyguları olabilir bunları arkadaşlarıyla paylaşmayı öğrenmiş olmalı diye düşünüyorum. Biz en çok bu konuda sıkıntı yaşıyoruz. Karşımıza gelen öğrenciler de bunları eksik olarak görebiliyoruz.”

Değer Kazandırmada Etkili Olan Dersler

Araştırmaya katılan velilerin, değerleri kazandırmada etkili olan derslere dair görüşlerini gösteren kelimeler ve frekans değerleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Değer Kazandırmada Etkili Olan Derslere Ait Veli Görüşleri

Kategoriler	Öğretmenler	Değer Kazandırmada Etkili Olan Dersler	
		Katılımcıların Frekansı	Yüzdesi
Türkçe	7	7	28
Sosyal bilgiler	7	7	28
Din kültürü ve ahlak bilgisi	7	7	28
Görsel sanatlar	1	1	4
İngilizce	1	1	4
Tüm dersler	2	2	8

Araştırmaya katılan veliler değer kazandırmada Türkçe (f: 7 %28) , Sosyal bilgiler (f: 7 %28) ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (f: 7 %28) derslerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Değer kazandırmada etkili olan dersler konusunda veli görüşleri şu şekildedir:

V-3: “Karşılıklı birbirlerine saygı duymaları, güvenilir olma, karşı tarafa güven vermeleri konusunda ya da işte ahlak konusunda çocuklar için önemli olduğunu düşünüyorum Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin.”

V-10: “Türkçe dersinin önemli olduğunu düşünüyorum. Okuduğu hikayelerden empati kurabilir, oradakileri örnek alabilir.”

V-6: “Sosyal bilgiler dersinin milli değerlerimiz ve vatanseverlik konusunda etkili olduğunu düşünüyorum.”

Araştırmaya katılan velilerden biri değer kazandırmada derslerden ziyade öğretmenlerin kişiliğinin ve yaptığı uygulamaların etkili olduğunu söylemiştir.

V-1: “Hepsi birbiriyle bütün hiçbir değeri işte sosyal bilgiler de verelim fen bilimlerinde verelim şurada verelim diye bir ayırım görmüyorum ben hepsinde verilebilir. Önemli olan adaletli, şeffaf ve hoşgörülü olacak yani hep sosyal dersleri üzerine bu konular yükleniyor ama bence bir sayısalcı da dürüstlük başarıyı çarpıp çok yüksek bir sonuç ortaya koyabilir her dersin bence katkısı vardır, birbirinden ayrılmaz bir bütündür.”

Ayrıca görüşme yapılan velilerden biri İngilizce dersinde öğretmenin yaptığı uygulamaların öğrencide adalet ve empati değerlerini geliştirdiğini belirtmiştir.

V-5: “İngilizce dersinde her öğrencinin sırayla başkanlık yapması adaletli olmayı ve empati değerini vurgulamaktadır. Mesela benim çocuğum hareketli ve

konuskan bir çocuk. Kendisine başkanlık sırası geldiğinde konuşan arkadaşlarını sürekli uyardığını ve bu durumdan rahatsız olduğunu, diğer arkadaşları başkanlık yaparken onların nasıl hissettiğini anladığını söyledi.”

Öğretmenlerin Öğretmesi Gereken Değerler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hangi değerlerin öğretilmesini gerektiğine dair görüşlerini gösteren kelimeler ve frekans değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenden Öğretmesi Beklenen Değerler

Kategoriler	Öğretmenler	
	Katılımcıların Frekansı	Öğretmenden Öğretmesi Beklenen Değerlerin Yüzdeleri
Adil olma	4	12
Sevgi	5	15
Saygı	5	15
Paylaşıcılık	2	6
Dürüstlük	5	15
Hoşgörü	1	3
Çalışkanlık	2	6
Sorumluluk	1	3
Yardıms severlik	2	6
Güzel ahlak	3	9
Merhamet	2	6
Vatanseverlik	1	3
İşbirliği	1	3

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre bir öğretmen öğrencilerine en çok dürüstlük (f:5 %15), saygı (f:5 %15) ve sevgi (f:5 %15) değerlerini öğretmelidir. Bu konuda öğretmen görüşü şu şekildedir:

Ö-5:” Ben öğretmenimden şunu beklerdim yapmadığı şeyi söylemesin ya da söylemediği şeyi yapmasın. Evet, doğru sözlü olsun, çünkü yani 30-40 kişilik sınıflarda bu kadar öğrenci oluyor her birine aynı gözle bakabilmeyi her birini aynı şekilde sevebilmeyi becerebilmesi lazım yani bu mümkün müdür bilmiyorum ama en azından bu gayreti göstermesi lazım. Bir de sevmesi lazım yani karşıdaki kişiye onu sevdiğini belirtecek davranışları cümleleri ifade edebilmesi bunu gösterebilmesi gerekir.”

Öğretmen görüşlerine göre öğretmenden öğrencilerine öğretmesi gereken değerlere en az verilen cevaplardan biri işbirliği değeridir (f:1 %3). Öğretmen görüşü şu şekildedir:

Ö-10: “Daha çok iş birliğini isterdim. Çünkü işbirliği noktasında daha çok çözüm üretme ve problem çözme konusunda İşbirliği ve grup çalışması daha ön plana çıkacak bir davranışı olduğu için işbirliğini isterdim.”

Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan veliler ve öğretmenlerden elde ettiğimiz değer tanımlarının, alanyazında yer alan değer tanımları ile benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Değer tanımları olumlu özelliklerin toplamı (Aydın, 2011), ahlaki ölçütler (Turan & Aktan, 2008; Emiroğlu, 2011; Erikli, 2016; Çağlayan, 2018), toplumsal yaşamda var olması gereken kurallar (Koç & Akdoğan, 2018) olarak tanımlanmıştır. Değerler ile ilgili yapılan başka bir araştırmaya katılan öğretmenler değerleri toplumu bir arada tutan, kültürel özelliklerin gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan kurallar olarak tanımlamışlardır (Dere & Yavuzay, 2020). Sosyal bilgiler öğretmenleri değeri kıymet, insan, toplumsal kurallar maddi ve manevi öğeler olarak tanımlamışlardır (Çelikkaya & Filoğlu, 2016). Öğretmenler değer kavramı için önem, kıymet, ölçüt, bedel, yarar gibi farklı tanımlarda bulunmuşlardır. Değerin hem bireyin toplumsal yaşama uyum sağlamasında hem de toplumun kurallarının devamlılığı açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. (Balcı & Yanpar, 2010).

Araştırma kapsamında öğrencilere kazandırılması gereken öncelikli değerlerle ilgili olarak öğretmenler dürüstlük, saygı ve sevgi şeklinde belirtirken veliler öncelikli olarak güzel ahlak, sevgi ve saygı olarak belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen öğretmenlerin görüşleri alanda yapılan farklı çalışma sonuçlarıyla (Çengelci ve ark., 2013, Uzun & Köse 2017; Dere & Yavuzay 2020). büyük bir oranda örtüşmektedir. Dere ve Yavuzay'ın çalışmalarında öğretmenlerin kazandırmak istediği öncelikli değerlerde ilk sırada vatanseverlik sonucu çıkmıştır. Bu araştırmanın sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılmış olması böyle bir sonucun çıkmasında büyük bir etken olduğu düşünülebilir. Aslan (2019) pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının değer önceliklerini incelediği çalışmada benzer bulgulara ulaşmıştır. Adayların araç değerlerden en çok dürüstlük değerini tercih ettiklerini belirtmiştir. Çelikkaya ve Kürümlüoğlu'nun (2017) çalışmada öğretmen ve velilerin 20 değer içinden ilk beşte sıraladıkları değerlerden ilk dördü (dürüstlük, saygı, adil olma ve vatanseverlik) olarak belirlenmiştir. Bu sonuç yapılan araştırmanın sonuçlarıyla büyük oranda örtüşmektedir. Dinçer ve Gözel'in (2019) yılında yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öncelikli değer sıralamasında ilk üç sırayı saygı, sorumluluk ve sevgi değeri aldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri arasında yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenler en çok saygı ve sevgi değerlerine öncelik verdiklerini belirtmişlerdir (Uzun & Köse, 2017). Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin öncelik verdiği ilk üç değer dürüstlük, sevgi ve adalet

olarak belirlenmiştir (Ünlü & Kaşkaya, 2018). Tay ve Yıldırım (2009) ‘ın yaptığı çalışma sonuçlarına göre velilerin önem verdikleri değerleri sıraladıklarında saygı (80), dürüstlük (47), sevgi (41) değerleri ön plana çıkmaktadır. Dürüstlük değeri araştırmaya katılan hem veliler hem öğretmenler için öncelikle değerler arasındadır (Arpacı, 2014). Öğretmenler en çok saygı değerinin kazandırılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Saygı değerini özellikle aileye, çevreye, hak ve özgürlüklere saygı olarak ifade etmişlerdir (Çelikkaya & Filoğlu, 2014). Öğretmenler en çok saygı değeri üzerinde durduklarını belirtmişlerdir (Yıldırım ve ark., 2017). Öğretmen adaylarının katıldığı araştırma sonuçlarına göre adil olma (84) ve saygı (60) değerleri tercih edilen ilk beş değer arasında yer almıştır (Kalm, 2017). Velilerin ise çocuklarında öncelikle adalet, dürüstlük ve vatanseverlik değerlerinin kazandırılması gerektiğine inandıkları göze çarpmaktadır. Bu sonuç araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Sarıkaya (2019) 20 ebeveyn ile yapmış olduğu çalışmada öncelikle ebeveynlere genel bir soruyla yetiştirme değerleri konusunda neye önem verdikleri sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplardan katılımcıların çoğunun; ahlaki değerler, dini eğitim, saygı ve sevgi, dürüstlük değerlerine önem verdiği görülmüştür. Bu bulgu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen ve velilerde saygı, sevgi ve dürüstlük değerleri ön plana çıkmaktadır. Bu değerleri ahlaki değerler olarak nitelendirebiliriz.

Araştırma sonucunda öğretmenlerden elde edilen görüşlere göre öğrencilere kazandırmakta zorluk çekilen değerler sırasıyla dürüstlük, saygı, paylaşma, adil olma, sorumluluk, yardımseverlik, özsaygı, vefa, çalışkanlık, hoşgörü ve işbirliği olurken veliler ise en çok dürüstlük ve güzel ahlak değerlerini kazandırmakta zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin okul ortamında en çok kazandırmakta zorlandıkları değer ise sorumluluk olduğu ifade edilmektedir (Aslan, 2007; Çengelci ve ark.,2013; Aktepe & Yalçınkaya, 2016). Selvitopu, arkadaşlarının (2015) yaptığı çalışma sonucuna göre velilerin sorumluluk değerini kazandırmakta problem yaşadıkları belirlenmiştir. Alan yazında yapılan bu çalışmaların sonuçları araştırmadan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre veliler ve öğretmenler birbirlerinden en çok dürüstlük, saygı ve sevgi değerlerini öğretmelerini beklemektedirler. Selvitaşı, Bora ve Taş'ın (2015) yaptığı çalışmaya göre velilerin okuldan çocuklara öğretilmesini bekledikleri değerler arasında saygı değeri ilk akla gelen değerler arasındadır. Yiğittir (2010) tarafından yapılan çalışmaya göre ise

velilerin okulda en çok kazandırılmasını istedikleri değerler dürüstlük ve saygı değerleri olmuştur. Öğretmenlerin en çok bekledikleri değerler dürüstlük, sorumluluk, adil olma ve saygı değerleridir. Velilerin en çok beklenti içinde oldukları değerler dürüstlük, sorumluluk, saygı ve adil olma değerleridir (Acat & Aslan, 2011). Öğretmenler ve veliler birbirlerinden en çok dürüstlük, hoşgörü, saygı ve sevgi değerlerinin öğretilmesini beklemektedirler (Çelikkaya & Yılmaz, 2017). Bu araştırmaların bulguları çalışmamızın bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç öğretmenlerin çocuklara değer kazandırmada en çok model olma, yaşantılardan örnekler verme, kitaplar ve filmlerden yararlanma, velilerin ise en çok öğüt verme, model olma ve yaşantılardan örnekler verme yöntemini kullandıkları belirlenmiştir. Selvitaşı, Bora ve Taş'ın (2015) yaptığı araştırmaya göre veliler değer kazandırırken en çok model olma ve öğüt verme yöntemlerini kullanmışlardır. Aktepe ve Yalçınkaya (2016)'ya göre öğretim programları değerler eğitimine yönelik düzenlenmeli, örnek olaylar, önemli şahsiyetlerin hayatları, çeşitli kitaplar ve filmler etkin bir şekilde kullanılmalıdır. Öğretmenin rol model davranışlarının öğrenciye değer kazandırmada etkisi çok büyüktür (Ateş, 2013). Öğretmenler tarih dersinde değer öğretimi için en çok kullandıkları yöntemler model olma, kitap ve film analizlerinden yararlanmadır (Yığittir & Öcal, 2011). Değer öğretimi günümüzde farklı bir boyut kazanmıştır. Eskiden toplum içindeki yaşantılar yoluyla değerler aktarılabilirken günümüz koşullarında sadece yaşantılar yeterli olmamakta, değer öğretimi farklı yöntemlerle desteklenmelidir (Koç & Akdoğan, 2018). Çocukta değer eğitimi ailede başlar, değer yargıları ailede oluşur. Değerler eğitimi ilk olarak ailede başlar ve ebeveynler ilk öğretmenleridir. Anne babanın evde rol model olması çok çocukta değer yargılarını oluşturmada çok önemlidir. Okulda ise öğretmen değer eğitiminde önemli bir figürdür (Yaşaroğlu, 2016). Öğretmenler değerlerin öğretiminde en çok rol model olma, örnek olaylardan yararlanmayı tercih ederken veliler ise yine öğretmenler le aynı olarak rol model olmayı öğretmenlerden farklı olarak nasihat verme yöntemini tercih etmişlerdir (Çelikkaya & Yılmaz, 2017). Model olma öğretmenlerin değer öğretiminde en çok kullandıkları yöntemlerden biridir (Kurtdede-Fidan, 2009). Değerler eğitiminde model olma ve öğüt verme öğretmenlerin en sık kullandığı öğretim yaklaşımlarıdır (Can, 2008). Araştırma kapsamında öğretmenlerin değer öğretiminde en çok model olma yöntemini kullandıkları, öğrencilere örnek olabilecek davranışlar sergilemeye çalıştıkları belirlenmiştir (Yaşar & Çengelci, 2012). Öğretmenler değerler eğitimi kapsamında en çok iyi bir model olmaya çalıştıkları görülmüştür (Çelikkaya & Filoğlu, 2014). Değer eğitimi sürecinde

öğrencilere doğru davranışları kazandırmak için öğretmenlerin iyi birer örnek rol model olmaları gerektiği belirtilmiştir (Yıldırım ve ark., 2017). Öğretmen algılarına göre etkili bir öğretmen davranışlarıyla model olmalı ve güzel bir ahlaka sahip olmalıdır (Şahin, 2011). Ebeveynlerin davranışları ve inançları çocuğun hayatının şekillenmesinde ve değer yargılarının oluşumunda etkilidir (Lazarides ve ark., 2015). Alanyazından elde edilen bulgular bizim çalışma sonuçlarımızı destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler değerlerin en çok ailede ve okulda kazandırılabilceğini belirtmişlerdir. Değerler eğitiminde ilk önce aile gelir, okul ise ailede öğrenilen değerleri pekiştirir veya yanlış öğrenmeleri düzeltmeye çalışır (Baydar, 2009). Aile çocuğun ilk değerleri kazandığı yerdir. Çocuk anne babanın davranışlarını gözlemleyerek temel davranışları öğrenirler. Yapılan araştırma sonucuna göre öğretmenler değer eğitiminin de ailenin önemli rolü olduğunu, çocuğun değer kazanımında belirleyici en önemli etken olduğu görüşündedir (Akbaş, 2004). Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu (%88,5) okullarda değerler eğitimi verilmesinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Okulda verilen değerler eğitiminin aile tarafından desteklenmesi ve pekiştirilmesi gerektiği böylelikle davranışların daha kalıcı olacağı görüşünü belirtmişlerdir (Gür ve ark., 2015). Araştırma sonuçlarından elde edilen verilere göre okul, aile ve çevre değerler eğitiminde oldukça etkilidir. Ayrıca okul, aile ve çevre işbirliği değerlerin kazandırılmasının önemlidir (Çengelci ve ark., 2013). Öğretmenler değer eğitiminde ailenin önemli rolü olduğunu ayrıca ailenin sosyo-ekonomik şartları, eğitim düzeyi gibi faktörlerin bu süreci etkilediğini belirtmişlerdir (Berkant, Efendioğlu & Sürmeli, 2014). Araştırmaya katılan öğretmenler hem ailenin hem okulun değerleri kazandırma sürecinde rol model olmaları gerektiği fikrini öne sürmüşlerdir (Ünlü & Kaşkaya, 2018). Öğretmenler değerler eğitiminde en etkili faktörün aile, devamında ise çocuğun içinde bulunduğu ve şekillendiği çevre ve okul olarak ifade etmişlerdir (Çelikkaya & Filoğlu, 2014). Değerlerin kazandırılması ve davranışların devamlılığı noktasında okul, aile ve çevre işbirliğine ihtiyaç vardır. Okullara değerler eğitimi konusunda büyük görev düşmektedir. Aile tarafından tam olarak verilmemiş veya yanlış kazandırılmış değerlerin doğru davranışlara dönüştürülmesi okul sayesinde gerçekleşir (Tay & Yıldırım, 2009). Araştırmaya katılan öğretmenler ailenin değerleri kazandırma da rol model olması gerektiği, değerlerin uygulama ve davranışa dönüştürülmesi süreçlerini takip etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir (Batmaz & Erdoğan, 2019). Araştırmaya katılan öğretmenler değerler konusunda okulda yaşanan bazı sıkıntıların sebebini çocuğun aileden değerleri tam olarak öğrenerek gelmemesi olduğunu

belirtmişlerdir. Temel değerlerin ailede yeterince verilmemesi, özellikle bazı ailelerde akademik başarının ön plana çıkması ve çocuğun ahlaki gelişiminin geri planda kalması değerlerin öğrenilmesinde ve davranışa dönüştürülmesinde problemlere neden olmaktadır (Bayırlı ve ark., 2020). Değerlerin öğrenilmesi hem bireysel hem toplumsal açıdan oldukça önemlidir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre değerler eğitiminden önce aile sonra okul sorumludur. Ayrıca okul ve ailenin bu süreçte işbirliği içinde olması ve birbirini desteklemesi gerekmektedir (Yıldırım ve ark., 2017).

Araştırmaya katılan öğretmenler öğrenciler okula başladıklarında öncelikle dürüstlük ve saygı değerlerine sahip olmaları gerektiği düşüncesindedir. Öğretmenler değerler eğitiminin önemini vurgulamışlar ve özellikle saygı değerinde problem yaşadığını belirtmişlerdir (Bayırlı, Doruk & Tüfekçi, 2020). Öğretmen, öğrenci ve velilerin katıldığı araştırma sonuçlarına göre aile de kazandırıldığı düşünülen başlıca değerler sevgi, saygı ve dürüstlüktür (Yıldırım, Becerikli & Demirel, 2017).

Araştırma da yer alan veliler değer kazandırma da en çok Türkçe, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri değerler eğitimine en çok Türkçe ve drama etkinliklerinde yer verdiklerini belirtmişlerdir (Uzun & Köse, 2017). Kurtdede-Fidan (2013) yılında yaptığı araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler dersinin çocuklara değer bilinci kazandırma da ve değerleri öğretme de etkili olduğunu bulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler sosyal bilgiler dersinin değerleri doğrudan kazandırma da etkili olduğunu belirtmişlerdir (Yiğittir & Öcal, 2011).

Araştırma sonuçlarına göre dürüstlük, saygı ve sevgi değerlerinin öncelik verilmesi gereken değerler olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Hem öğretmenler hem veliler öncelikli değerler olarak bu konuda aynı fikirdedirler. Kazandırmakta zorluk çekilen değerlere öğretmenler dürüstlük, saygı ve paylaşma değerlerini belirtirken veliler ise dürüstlük ve sorumluluk değerlerini söylemişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler ve veliler birbirlerinden en çok dürüstlük, sevgi ve saygı değerlerini öğretmelerini beklemektedirler. Araştırma bulgularına göre değer öğretiminde en çok model olma, öğüt verme ve yaşantılardan örnekler verme yöntemleri kullanılmaktadır. Değer eğitiminde ilk olarak ailenin daha sonra okulun etkili olduğu ifade edilmiştir.

Öneriler

Öğretmenler ve veliler kazandırmakta en çok zorluk çektikleri değer olarak dürüstlük değerini belirtmişlerdir. Bu bulgu dikkate alınarak özellikle dürüstlük değerinin vurgulandığı sınıf içi etkinlikler uygulanabilir.

Öğretmenlerin ve velilerin değerler konusunda birbirinden karşılıklı beklentileri dikkate alınarak işbirliği yapılabilir.

Aileleri bilinçlendirmek için değerler eğitimi konusunda seminerler ve bilgilendirme toplantıları yapılabilir. Aileleri değerler eğitimi sürecine dahil etmek için okul ve sınıf etkinlikleri düzenlenebilir.

Öğretmenler değerler eğitimi konusunda velilerin düşünce ve beklentilerini belirlemek için çeşitli anketler uygulayabilir ve bu sonuçlara göre ders planlarına değerlerle ilgili çeşitli aktiviteler ekleyebilir.

Kaynakça

- Acat, M. B., & Aslan, M. (2011, 08-10 Eylül). *İlköğretim okullarındaki öğrencilere kazandırılması gereken değerler* [Sempozyum]. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Burdur, Turkey.
- Acun, İ., Yücel, C., Önder, A., & Tarman, B. (2013). Değerler: Kim ne kadar değer veriyor?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 191–206.
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53–57.
- Aktepe, V., & Yalçınkaya, E. (2016). Okul ortamında değerler eğitiminin öğrenci görüşlerine çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 2 (17), 113-131.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 11. kademedeki gerçekteşme derecesinin değerdendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Değerler eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 9-27.
- Arpacı, M. (2014). Öğretmen ve velilerin DKAB dersinde değerler ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 14(2), 107-121.
- Aslan, C. (2019). Value priorities of teacher candidates: using a scaling technique for value ranking. *Journal of Education and Future*, 17, 53-63.
- Aslan, M. (2011). *İlköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi

Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Aslan, R. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanma düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ateş, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. (2011). Değerler, işlevleri ve ahlak. *Eğitime Bakış Dergisi*, 7 (19), 39-45.
- Balci, F. A. ve Yanpar, T. Y. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin “değer” kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81-90.
- Bardi, A., & Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29 (10), 1207- 1220.
- Batmaz, O., & Erdoğan, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2681-2692.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan soruların değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Bayırlı, H., Doruk, O., & Tüfekci, A. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 865-894.
- Berkant, H. G., Efendioğlu, A., & Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çağlayan, E. (2018). *Değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik veli ve öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi: Bingöl örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bingöl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bingöl.
- Çelikkaya, T., Başarmak, U., Filoğlu, S., & Şahin, B. (2014). Teacher-parents' relations in the efficiency of the value education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1106–1113.
- Çelikkaya, T., & Filoğlu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değere ve değer eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1541-1556.

- Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2017). Veliler, öğrenciler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin programdaki değerlere ilişkin değer hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 243-264.
- Çelikkaya, T., & Yılmaz, T. (2017). Değerler eğitimine ilişkin öğretmen, öğrenci ve velilerin karşılıklı beklentileri. *Researcher: Social Science Studies*, 5(9), 395-416.
- Çengelci, T., Hancı, B., & Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56.
- Clipa, O., & Iorga, A.M. (2013). The role of school-family partnership on moral development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 197-203.
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publishing.
- Dere, İ. & Yavuzay, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre okulda değerler eğitimi: bir olgubilim çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 61-91.
- Diñer, B., & Gözel, Ü. (2019). İlkokul programlarında (1-4) yer alan ve kazandırılması hedeflenen değerlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 207-234.
- Emiroğlu, S. (2011). Kitap tanıtımı, ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi. *Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 215-217.
- Eren, E. (2018). *Okul öncesinde değerler eğitiminin program, öğretmen ve aile görüşleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Erikli, S. (2016). *Development and implementation of a values education program for pre-school children* (Yüksek Lisans Tezi). Middle East Technical University, The Graduate School Of Social Sciences, Ankara.
- Gür, Ç., Koçak, N., Şirin, N., Şafak, M., & Demircan, A. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi: Ankara örneği. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1), 78-91.
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. In J. M. Halstead & M. J. Taylor (Eds.). *Values in education and education in values*. The Falmer Press.
- Hood, K. L. (2011). *Character education and parental involvement: Impact on academic achievement* (Master Thesis). Rowan University.
- Kalm, Ö. U. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değer hiyerarşisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 29-44.

- Kara, B. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Katılmış, A. (2017). Values education as perceived by social studies teachers in objective and practice dimensions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17 (4), 1231-1254.
- Kişi, Y. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin veli ve çevre ile olan işbirliğine ilişkin veli algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, R., & Akdoğan, H. (2018). Çocuklara değer aktarımının önemi. *International Journal of Social Science*, 1(65), 1–16.
- Kurtdede- Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2 (2), 1-18.
- Kurtdede Fidan, N. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: Nitel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 361-388.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber, Nobel Yayınları, Ankara.
- Miles, M. B. Ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının 5–6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Oladipo, S. E. (2009). Moral education of the child: Whose responsibility? *Journal of Social Sciences*, 20(2), 149–56.
- Pala, A. (2011). The need for character education. *International Journal Of Social Sciences And Humanity Studies*, 3 (2), 23-32.
- Patton, M.Q. (2001). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage Publishing.
- Powell, D. R., Son, S.C., F. N., & Juan. R. S. (2010). Parent school relationships and children’s academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48, 269–92.
- Sağlam, A . (2016). Değerler eğitiminin öğrenci davranışlarına etkisinin veli görüşlerine göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20 (3), 723-742.
- Sarıkaya, M. (2019). *Çocuk yetiştirme değerlerine ilişkin ebeveyn ve ergen*

- görüşleri* (Master's thesis) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sanger, M.N. & Osguthorpe, R.D. (2013). Modeling as moral education: Documenting, analyzing, and addressing a central belief of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 167-176.
- Schwartz, S. H. (2006). Basic human values: Theory, measurement, and applications. *Revue Francaise de Sociologie*, 42, 249-88.
- Selvitopu, A., Bora, V., & Taş, A. (2015). Ortaöğretim öğrencilerine kazandırılması gereken değerlere ilişkin velilerin okuldan beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 979-94.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Tay, B. ve Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3) 1499-1542.
- Turan, S. & Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 227-259.
- Uzun, M. & Köse, A. (2017). Okul öncesi dönemde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 305-338.
- Ünlü, İ., & Kaşkaya, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2656-2679.
- Whitbeck, L. B & Gecas V. (1988). Value attributions and value transmission between parents and children. *Journal of Marriage and Family*, 50(3), 829-40.
- Yaka, Ş., Yalçın, D., & Denizli, E. (2014). Okul öncesi eğitimde verilecek öncelikli değerlere ilişkin veli görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 28(12), 169-92.
- Yaşar, Ş., & Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 1-23.
- Yaşaroğlu, C. (2016). Cooperation and importance of school and family on values education. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 1(2), 66.
- Lakshmi, V. & Paul, M. (2018). Value education in educational institutions and role of teachers in promoting the concept. *International Journal of Educational science and Research*, 8 (4), 29-38.
- Lazarides, R., Harackiewicz, J., Canning, E., Pesu, L., & Viljaranta, J. (2015). The role of parents in students' motivational beliefs and values. In C. Rubie-Da-

- vies, J. Stephens, & P. Watson (Eds.), *The Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom*. Routledge.
- Lovat, T. (2005). Values education and teachers' work: A quality teaching perspective. *New Horizons in Education*, 112, 1-13.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, S. G., Becerikli, S., & Demirel, M. (2017). Farklı bakış açılarına göre sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1575-1588.
- Yiğittir, S., & Öcal, A. (2011). High school history teachers' views on values and values education. *KMU Journal of Social and Economic Research*, 13(20), 117-124.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 8 (19), 207-223.

Extended Abstract

School - Family Cooperation in the Value Education Process: A Qualitative Study

Zeliha AKIN, Corresponding Author, Teacher.

Republic of Turkey National Education Ministry, Ankara / Turkey.

zeli38@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9430-1039>

Prof.Dr. Ergün ÖZTÜRK, Professor.

Erciyes University, Faculty of Education, Kayseri / Turkey.

erg2424@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4800-8437>

Article Type: Research Article

<https://doi.org/10.34234/ded.741279>

Received Date: 11.04.2021

Accepted Date: 20.06.2021

Published Date: 25.12.2021

Introduction

Values shape our lives by influencing our choices, decisions, and relationships. Values are positive personal and social preferences (Halstead, 1996), desired and expected behavior patterns (Aydın, 2011), criteria that affect our perspective on life and shape our decisions and lifestyle (Turan & Aktan, 2008; Emiroğlu, 2011; Erikli, 2016; Çağlayan, 2018), motivational tools (Bardi & Schwartz, 2003), that can be defined as standards or accepted by most people.

Family is the first institution that transfers values, behaviors, and attitudes to the child. Parents are responsible for teaching the values and beliefs of society

(Whitbeck & Gecas. 1988). Having a good relationship with the child, the behavior of the family when the child makes a mistake, explaining the moral rules to the child, and expressing their expectations to the child about moral values facilitate the value learning process (Oladipo, 2009).

One of the most important ways of teaching and keeping values alive is education. Values education enables individuals to be aware of their own characteristics, to be in harmony with their feelings, thoughts, behaviors, and attitudes, to make judgments about what is right and what is wrong, and to shape their behavior (Akbaş, 2008).

The education process that starts in the family continues with the society and the school, and behaviors are tried to be reinforced and made permanent (Kara, 2017). At school, the child has the opportunity to learn values such as respect, love, tolerance, helpfulness, sensitivity, and responsibility, and transform them into behavior. For this reason, the school environment should be organized not only to teach information but also to teach values (Çengelci, Hancı & Karaduman, 2013). Teachers have an important responsibility in values education. The teacher should have sufficient knowledge and skills and be a good model in value education (Aktepe, Yalçınkaya, 2016).

Parents' participation in the education process is effective in both gaining positive behavior and maximizing the benefit of the lessons. The purpose of school-family cooperation is to minimize the negative character traits seen in the child such as; stubbornness, selfishness, laziness, lying, and showing incompatible behaviors, and help him or her to develop positive character traits instead of eliminating such behaviors (Clipa & Iorga. 2012).

This research aims to reveal teachers 'and parents' views on the school-family cooperation in the value teaching process. To achieve this goal, answers to the following questions were sought:

- What are the perceptions of teachers and parents towards values education?
- What are the values that teachers and parents prioritize?
- Which values parents and teachers have difficulty in teaching?
- What are the expectations of teachers and parents from each other on values education?
- What are the most common approaches, strategies, or methods parents and teachers use while teaching values?

Method

In this study, the qualitative research design was applied to provide in-depth information about the importance of school and family cooperation in values education. In qualitative research, events and phenomena are examined in detail within their natural environments (Yıldırım & Şimşek, 2011). Qualitative research begins with an assumption about a complex problem about the person or group that needs to be investigated. Qualitative research takes time, requires in-depth analysis and description (Creswell, 2014).

Study Group

Participants in this study were chosen by the purposeful sampling method. In the purposeful sampling method, detailed descriptions and in-depth research are provided by selecting the facts and situations that have rich information about the event (Patton, 2001). The study group consists of 10 teachers of the 5th-grade classes and 10 parents who have students in 5th grade at a public school in Kayseri.

Collection of Data

In this study, data were collected using a semi-structured interview form. The interview form was prepared by taking the opinions of the field experts and was finalized by making the necessary regulations. In this study, interviews were conducted via this form to determine the perceptions of teachers and parents about school-parent cooperation in the value education process. A total of 10 teachers and 10 parents were interviewed one by one and each interview took approximately 25 minutes. The interviews were recorded by audio recording, then the audio recording of each interview was analyzed, and the codes and themes obtained are presented in the tables.

Findings

In the interviews, the teachers expressed their value definitions in different ways. The value definition codes of teachers are as follows; form of existence, positive characteristics, moral criteria, rules to belong to society, valuable things, ethical rules and behaviors, human qualities, beneficial issues, transferring feelings and thoughts to life, and common forms of behavior. As a result of the interviews

with the parents, their definitions are moral criteria, valuable things, the sum of positive features, human qualities, judgments, feelings, honesty, love, and respect. According to teachers, honesty and respect are the most important values. Whereas for parents; respect and love are more important than others.

While teachers struggle to teach values of honesty, respect, and sharing, parents have difficulty in teaching honesty. The teachers who participated in the research state that they expect parents to teach honesty and respect. Parents expect teachers to teach respect and love. Teachers mostly rely on the role modeling method. While parents mostly use the method of advising on value education. According to the results of the research, teachers think that values can be gained mostly in families and schools. Teachers stated that when students start school, they must first learn the values of honesty and respect. The parents stated that Turkish, Social Studies and Religion lessons are effective in teaching value. According to teachers' views, a teacher should give more importance to the values of honesty, respect, and love and teach the students these values first.

Discussion and Conclusions

According to research results, value definitions of the parents and teachers are similar to the value definitions in the literature review. Value definitions are defined as the sum of positive characteristics (Aydın, 2011), moral criteria (Turan & Aktan, 2008; Emiroğlu, 2011; Erikli, 2016; Çağlayan, 2018), and rules that should exist in social life (Koç & Akdoğan, 2018).

According to the research results, values prioritised by teachers are honesty, respect and love while the parents primarily prefer good morals, love and respect. The opinions of the teachers largely overlap with the results of different studies in the field (Çengelci, Hancı & Karaduman 2013, Dere & Yavuzay 2020, Uzun & Köse 2017). According to the results of the study conducted by Tay and Yıldırım (2009), the values that parents attach importance to are listed as; respect (80), honesty (47), and love (41) come to the fore.

As a result of the research related to teachers' opinions the values that are difficult to teach are honesty, respect, sharing, fairness, responsibility, helpfulness, self-respect, loyalty, hard work, tolerance and cooperation, while the parents stated that they had the most difficulty in teaching the values of honesty and good morals. In the researches, it is stated that the value that teachers have the most difficulty in teaching at school is responsibility. (Aslan, 2007; Aktepe & Yalçınkaya, 2016; Çengelci et al., 2013).

According to the findings of the study, parents and teachers expect each other to primarily teach the values of honesty, respect and love. According to the study of Selvitaşı, Bora and Taş (2015), the value of respect comes first among the values parents expect to be taught to their children at school. According to the study conducted by Yiğittir (2010), the values that parents most want to be taught at school are honesty and respect.

Another result reached in the research is that teachers mostly use the method of being a role model, giving examples from experiences, benefiting from books and movies, and parents mostly using the method of giving advice, being a role model and giving examples from life. According to the research conducted by Selvitaşı, Bora and Taş (2015), parents mostly used the methods of modeling and giving advice while teaching value.

The teachers who participated in the research stated that values can be learned mostly in the family and at school. The family is the place where the child acquires values first. Children learn basic behaviors by observing the behavior of their parents. According to the results of the research, the teachers indicated that the family has an important role in value education and that it is the most important factor determining the value of the child (Akbaş, 2004).

The teachers think that when students start school, they should first have acquired the values of honesty and respect. According to the research results in which teachers, students and parents participated, the main values that are expected to be gained in the family are love, respect and honesty (Yıldırım, Zenginli & Demirel, 2017).

The parents participated in the research stated that Turkish, Social Studies, Religious Studies are the most effective subjects in teaching values. Especially, Social Studies subject is effective in raising awareness and facilitating teaching values to children (Kurtdede –Fidan, 2013).

Sugesstions

- In-service trainings can be organized for teachers regarding values education.
- Teachers and families can cooperate on values education.
- School and classroom activities can be organized to involve families in the values education process.

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

Finansman / Funding: Yazarlar, bu araştırmayı desteklemek için herhangi bir dış fon almadıklarını kabul ederler. / The authors acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Yazar (lar) / Author (s): Zeliha AKIN, Ergün ÖZTÜRK

Yazar Katkıları / Author Contributions: Zeliha AKIN (%50), Ergün ÖZTÜRK (%50)

Çıkar Çatışması / Competing Interests: Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler. / The authors declare that they have no competing interests.

Meraklı Minik Dergisinin Değerler Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*

The Evaluation of Preschool Children's Magazine the "Meraklı Minik" in Terms of Values Education**

Ensar YILDIZ, Sorumlu Yazar, Araştırma Görevlisi.

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sivas / Türkiye

ensaryildiz@outlook.com.tr

<https://orcid.org/0000-0003-3741-1121>

Kübra EMİN, Yüksek Lisans Öğrencisi

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sivas / Türkiye

kubragemin@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4852-8459>

Şuheda BAYRAK, Yüksek Lisans Öğrencisi

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sivas / Türkiye

suheda2011@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0068-3871>

Büşra YIKILMAZ BARAN, Yüksek Lisans Öğrencisi

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sivas / Türkiye

busrayikilmaz1@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3762-985X>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 07.05.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 27.09.2021

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2021

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: Yıldız, E., Emin, K., Bayrak, Ş., Yıkılmaz Baran, B. (2021). Meraklı Minik Dergisinin değerler eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19 (42), s.113-151

<https://doi.org/10.34234/ded.934064>

* Bu çalışma 24-26 Aralık 2020 tarihinde Karabük'te gerçekleştirilen 4. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu (Online)'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** This study was presented as an oral presentation at the 4th International Education and Values Symposium (Online) held in Karabuk on 24-26 December 2020.

Öz: Bu çalışmada, “Meraklı Minik” dergisinin değerler eğitimi açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel paradigmaya uygun yürütülen çalışmanın örneklem seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışmada iki farklı veri kaynağından yararlanılmıştır. Veri kaynaklarını “Meraklı Minik” dergisinin 2007-2020 yılları arasındaki 156 sayı ve okul öncesi dönem çocuğu olan 10 ebeveyn oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Meraklı Minik” dergisi için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2010 yılında yayımlanan 53 sayılı ilk ders genelgesinden yararlanarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Değer Sınıflama Formu” kullanılarak doküman incelemesi ve ebeveynler için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme tekniği kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmada “Meraklı Minik” dergisinde toplam 26 farklı değere yer verildiği saptanmıştır. Çalışmada “Meraklı Minik” dergisinde en fazla yardımlaşma dayanışma ve estetik duyguların geliştirilmesi değerlerine rastlanırken en az adil olma, alçak gönüllülük, misafirperverlik, nazik olma, fedakârlık, vatanseverlik, değerine yer verildiği görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi çocuklarının dönem özelliği dikkate alındığında değerler eğitimi açısından derginin içeriğinin zenginleştirilmesi sonucuna ulaşılmıştır. “Meraklı Minik” dergisinin, hedef kitlesi olan okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özelliklerini dikkate alarak değer kavramlarına daha fazla yer vermesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Ebeveyn Görüşü, Okul Öncesi Dönem, “Meraklı Minik” Dergisi.

&

Abstract: This study aimed to evaluate “Meraklı Minik” magazine from values education perspective. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in the selection of the sample of the study, which was carried out in accordance with the qualitative paradigm. The study made use of two different types of data sources. The data are consisted of 156 issues of the “Meraklı Minik” magazine between 2007-2020 and 10 parents with preschool children. As a data collection tool, The Value Classification Form” was used for document analysis of the magazine that developed by the researchers based on The Circular Letter numbered 53 issued by the Ministry of National Education in 2010, semi-structured interview form was also used as a tool to reveal the views of parents. A total of 26 different values were included in the magazine

“Meraklı Minik”. This study indicated that “Meraklı Minik” magazine mostly includes values of solidarity, solidarity and aesthetic feelings, while the least values of fairness, humility, hospitality, kindness, sacrifice, patriotism are included. It was revealed that the magazine should give more place to the concepts of values besides scientific knowledge. In the light of these results, it is recommended that “Meraklı Minik”, of which the target audience is preschool children, should give more place to the concepts of values with taking into account the developmental characteristics of preschool children.

Keywords: Preschool Period, Values Education, Views of Parents, Magazine of Meraklı Minik.

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

Giriş

Değer, toplumda kıymetli görülen ve olması arzulanan ilkeler ve kurallar olarak ifade edilebilir (Cooper, 2014; Sagiv, 2002). Değerler toplumun temelini oluştururken kişiler arası ilişkileri düzenleme ve bütünleşmeyi sağlaması yönüyle toplumsal yaşamın refah içinde sürdürülmesi için önem taşımaktadır (Tekinşen, 2019). Ayrıca değerler insanların toplumsal hayat içindeki önceliklerini ve bu önceliklerini gerçekleştirebilme yöntemleri konusunda insanlara yol göstermektedir (Akbaş, 2008). Değerler ve ahlaki prensipler toplumdan topluma farklılaşabilmektedir (Karademir ve Çelik, 2020).

Bireyin değerlerin neler olduğunu bilmesi, bu değerleri içselleştirerek yaşamını sürdürmesi ve değerlere yeni anlamlar kazandırması eğitim sistemiyle mümkün olmaktadır. Bu amaç doğrultusunda değer kazanımı eğitim sistemi içerisinde doğrudan öğretim yoluyla kazandırılmasının yanında örtük program aracılığıyla da kazandırılmaktadır (Kalaycı ve Güneş, 2014). Örtük program direkt olarak kazandırılan hedeflerin dışında daha çok duyuşsal alandaki hedefleri kazandırmada büyük önem taşımaktadır (Yurtseven, 2019). Silcock ve Duncan’a (2001) göre, çocuklara okulda öğretilen değerlerin çocukların sosyal yaşamda karşılaştığı durumlar ile tutarlılık göstermesi gerekmektedir. Çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmesi öğrenmeyi kalıcı hale getirecek ve öğrenmeyi de kolaylaştıracaktır (Akman vd., 2015).

Eğitim kurumlarına başlamadan önce çocuklar, toplumsal kural ve değerleri, doğru ve yanlış ayırt edebilmeyi ebeveynlerini gözleyerek ve onları taklit ederek öğrenmektedir (Meriç ve Özyürek, 2018). Değer eğitiminin gerçekleştiği

ilk toplumsal kurumun aile olduğu düşünülürken ebeveynlere büyük sorumluluk düşmektedir. Ailelerin çocuklara rol model olmanın yanı sıra sundukları çevre ve kaynaklar da değerler eğitiminde önem taşımaktadır (Yılmaz, 2018). Bu kaynaklardan çocuk dergileri değerlerin kazandırılmasında eğitim aracı niteliğinde görülmektedir (Tekinşen, 2019).

Çocuk dergileri çocuklara okuma alışkanlığını eğlenceli halde benimsetmeyi, bilimsel gelişmelerden, değerlerden, günlük hayat becerilerinden çocukları haberdar etmeyi amaçlayan süreli yayımlardır (Duran ve Dolaylar Özkul, 2018). Çocuk dergileri, çocukların; hayatı tanımaya, yaratıcılıklarının, dil ve sosyal becerilerinin gelişmesine, merak duygusunu gidermesinin yanı sıra yeni şeyleri merak etmesi için güdülenmelerine olanak sağlar (Yılar ve Celepoğlu, 2007). Dünya’da yayımlanan çocuk dergilerinden bazıları “Stor BOX”, “GEO Mini”, “PIPO”dur. Ülkemizdeki çocuk dergilerine ise “TRT Çocuk Dergisi”, “Bilge Minik”, “Yavru Kırangıç” örnek verilebilir.

Alan yazını incelediğimizde çocuk dergileri ile ilgili uluslararası ve ulusal birçok çalışmaya rastlamak mümkündür (Ağan, 2019; Aksüt, 2021; Alabaş ve Kamer, 2016; Alabay, Can, Kandemir ve Güney, 2018; Chapman, Fairchild & Morgan, 2014; Dedeoğlu vd., 2011; Gezmen, 2019; Kurniawan, Waluyo, Suwandi & Setiawan, 2018; Jones & Reid, 2009; Morrow & Lesnick, 2001; Rea, 2018; Sarıkaya, 2018; Yıldırım, 2020).

Morrow ve Lesnick (2001), çocuk dergilerindeki eğitsel değerler isimli çalışmalarında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıfında dergilerin yer aldığını ve ders içeriklerini hazırlarken sıklıkla bu dergilerden faydalandıklarını bulgulamıştır.

Yiğitbaşı (2014) çalışmasında, “TRT Çocuk Dergisi”nin 2012- 2013 yılları arasındaki 12 sayısını incelemiştir. Çalışmasının sonucunda derginin Dede Korkut, Karagöz gibi Türk milletinin geçmişinde yer alan millî kahramanların çocuklar tarafından tanıtılmasını sağladığını belirtmiştir.

Kurniawan, Waluyo, Suwandi ve Setiawan (2018) çalışmalarında, çocuk dergilerindeki öykülerde işlenen ahlâki değerleri incelemiştirlerdir. “Bobo Magazine” ve “Kompas Daily” dergilerinde yer alan öyküleri ele almışlardır. Çalışma sonucunda; itaat, arkadaşlık, dürüstlük, cesaret, disiplin, yaratıcılık ve şefkat değerlerine yer verildiğini bulgulamışlardır.

Rea (2018), Arjantin’in “Billiken” çocuk dergisinde eğitim, popüler yazın ve gelecekteki vatandaşlık konularını incelediği çalışmasında, derginin Arjantin toplumunun yazın, eğitim ve kültür şekillenmesinde rol oynadığını ve ülkedeki eğitim politikalarına yeni yaklaşımlar ve yenilikler kattığını belirtmiştir.

Tekinşen (2019) “TRT Çocuk Dergisi”nde yer alan edebî metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi isimli çalışmasında 2010-2016 yılları arasındaki yayımlanan 70 sayısını incelemiştir. Dergide değer eğitiminin doğrudan değil daha çok sezdirme ve keşfetme yoluyla verildiğini bulgulamıştır. Ayrıca dergide en çok yardımseverlik değerine yer verildiği en az ise iffetli olma, kanaatkârlık, özgürlük ve cesur olma değerlerinin yer aldığı sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye’de yayımlanan çocuk dergilerinden bir tanesi de “Meraklı Minik” dergisidir. TÜBİTAK tarafından çıkarılan “Meraklı Minik” dergisi, 2007 Ocak ayı ile bilimi çocuklara sevdirecek tanıtma, çocuklardaki merak duygusunu geliştirme amacıyla 3–6 yaş çocukları için yayımlamaya başlamış olup halen yayım hayatını sürdürmektedir (Dedeoğlu vd., 2011). “Meraklı Minik” dergisi ile ilgili yapılmış yüksek lisans tezleri (Ağan, 2019; Yıldırım, 2020; Ergin, 2020; Pembegül, 2019) ve makale çalışmaları (Aksüt, 2021; Alabay vd., 2018; Ergin ve Özkan, 2021) mevcuttur. Çocuklara bilimi sevdirmeyi amaçlayan dergilerin de değerlere yer verme durumları incelenerek değerler eğitimine dikkat çekilmesi, değerler eğitimine verilen önemin artırılması açısından önem arz etmektedir. Ancak alan yazın incelendiğinde “Meraklı Minik” dergisini değerler eğitimi açısından inceleyen tek bir çalışma (Alabay ve diğ., 2018) bulunmaktadır.

Alabay ve diğ. (2018) çalışmalarında, “Meraklı Minik” dergisinin 2012-2016 yılları arasındaki sayılarını UNESCO tarafından belirlenen on iki evrensel değer açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda sevgi, sorumluluk ve işbirliği değerlerinin sıklıkla yer aldığı, barış dürüstlük ve alçak gönüllülük değerlerine ise hiç yer verilmediğine ulaşmışlardır.

Alan yazın incelendiğinde ülkemizde çok popüler bir dergi olan “Meraklı Minik” dergisinin değerler eğitimi açısından incelenmesine yönelik kapsamlı bir araştırma olmadığı görülmektedir. Yapılmış olan çalışmada ise sadece dört yıllık bir sürenin incelendiği görülmektedir. Derginin 2007 Ocak ayı itibarıyla günümüze kadar olan sayılarının incelenerek ülkemizde yaşanan çeşitli toplumsal olayların yansımaları doğrultusunda değerler eğitimi noktasındaki eğilimini belirlemek önemli görülmektedir. Ayrıca derginin hedef kitlesini oluşturan çocukların ebeveynlerinin değerler eğitimi ile ilgili dergiye yönelik beklentilerini ortaya koyan alan yazında bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu doğrultuda çalışmamız 2007-2020 yılları arasındaki “Meraklı Minik” dergisinin tüm sayılarının değerler eğitimi boyutunda yıl bazında ele alması ve dergiye abone olan ebeveynlerin görüşlerini de incelemesi bakımından alandaki eksikliğin giderilmesi ve kullanılan örnekleme açısından da başka çalışmalara yol gösterici olacağı

düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. “Meraklı Minik” dergisinde hangi değerler ne sıklıkla yer almaktadır?
2. “Meraklı Minik” dergisi değerler eğitimi açısından ebeveynlerin beklentilerini karşılamakta mıdır?
3. Ebeveynler, “Meraklı Minik” dergisinin çocuklarına hangi değerleri kazandırdığını düşünmektedir?
4. “Meraklı Minik” dergisinin değerler eğitimi konusunda daha da geliştirilmesi için ebeveynlerin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada verilerin derinlemesine incelemek için veriler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı hedefleyen nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme, doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, araştırılan durumu doğal ortamda ortaya koymayı amaçlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veri Kaynakları

Çalışmada “Meraklı Minik” dergisinin 2007-2020 yılları arasında çıkarılan aylık sayıları ve dergiye aboneliği devam eden okul öncesi dönem çocuğu olan 10 ebeveyn veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Veri kaynakların biri olan ebeveynlerin seçiminde oluşturulmasında amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Meraklı Minik dergisine en az 6 ay aboneliği bulunan ve 3-6 yaş arası en az bir çocuğu olan ebeveynler kriter olarak seçilmiştir. Diğer veri kaynağı olan derginin ise çalışmaya başlanıldığı yıla kadar olan (2007-2020) tüm sayılarına ulaşılmıştır. Yanlış algılamayı ve sonuçların geçersizliğini en aza indirmek (Stake, 1995) için üçgenleme kullanılmıştır. Üçgenleme, doğruluğu artırmak için bir şeye çoklu bakış açısı ile bakmaktır (Neuman, 2014).

Tablo 1: Katılımcı Demografik Bilgilerini Gösteren Tablo

KOD	Yaş	Eğitim Düzeyi	Aylık Gelir Toplam	Çocuk Sayısı	Çocuk/ların Yaşları	Abonelik Yıl/Ay
E1	38	Doktora	12.000 TL	2	5,5 yaş / 13 yaş	2018 – Ocak
E2	29	Lisans	7000 TL	2	3,5 yaş /1,5 yaş	2019 – Şubat
E3	30	Lisans	5000 TL	1	4 yaş	2019 – Kasım
E4	39	Lisans	9.000 TL	2	3.5 yaş/ 15 yaş	2019 – Mart
E5	30	Lisans	5.000 TL	1	5 yaş	2019 - Mart
E6	32	Lisans	2.900 TL	2	1 aylık/ 3,5 yaş	2019 – Nisan
E7	29	Lisans	7000 TL	1	4 yaş	2019 – Kasım
E8	31	Yüksek Lisans	6500 TL	2	2yaş/4yaş	2019 - Aralık
E9	35	Ön lisans	6000 TL	1	5 yaş	2018 - Nisan
E10	30	Ön Lisans	7100 TL	2	2,5 yaş/4,5yaş	2019 - Ocak

Tablo 1’de ebeveynlere ait demografik bilgiler gösterilmiştir. Katılımcılardan E1’in eğitim durumunun doktora, E8’in yüksek lisans düzeyinde; E2, E3, E4, E5, E6 ve E7’nin lisans düzeyinde; E9 ve E10’un ön lisans düzeyinde olduğu, E1, E2, E4 ve E6’nın iki çocuğu, E3, E5 ve E7’nin bir çocuğu olduğu görülmektedir. Katılımcılardan E2, E3, E4, E5, E6 ve E7’ nin 2019 yılında; E1’in 2018 yılından beri abonelik süreçlerinin devam ettiği görülmektedir.

Veri Toplama

Çalışmada veri toplama sürecinde araştırmacılar tarafından geliştirilen “Değer Sınıflama Formu” ile doküman incelemesi ve “Yarı Yapılandırılmış Ebeveyn Görüşme Formu” görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır.

Değer Sınıflama Formu. Araştırmacılar tarafından “Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2010 yılında yayımlanan 53 numaralı ilk ders genelgesinde (MEB, 2010) belirtilen 27 değerlerden yararlanarak oluşturulan formda derginin yılı, aylık teması, içerdiği değerlerin olduğu üç bölüm bulunmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen form değerler eğitiminde çalışmaları olan iki alan uzmanına gönderilmiştir. Alan uzmanlarının görüşü doğrultusunda “değerin geçtiği cümle” bölümü eklenerek form dört bölüme oluşturulmuştur. “Değer Sınıflama Formu” kullanılarak Meraklı Minik Dergisi’nin yayım hayatına başladığı 2007 Ocak sayısından itibaren 2020 Aralık sayısına kadar olan toplam 156 sayısı incelenmiştir. Doküman incelemesi ile veri toplanmıştır. Kitap, dergi, gazete, e-içerikli belgeler gibi yazılı materyallerin incelendiği araştırma deseni doküman incelemesi olarak nitelendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Yarı Yapılandırılmış Ebeveyn Görüşme Formu: Form iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan form değerler eğitiminde çalışmaları olan üç uzmana gönderilmiş ve uzman görüşü doğrultusunda “dergide değer kavramının yer alma durumuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu eklenmiştir. Ardından üç ebeveyn ile soruların işlerliğini ve anlaşılabilirliğini sağlamak amacıyla görüşme yapılmıştır. Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama yöntemlerindedir (Karasar, 2013). Başka bir ifadeyle, herhangi bir amaca yönelik olarak önceden belirlenmiş olarak, karşıdaki kişiye soru sorarak cevaplar alınan aktif bir sürece görüşme denir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılan görüşmelerde sorulara uygun cevaplar alınmıştır. Ardından esas çalışmaya geçilmiştir. Yapılan görüşmeler ardından E1, E2, E3... kodları verilerek transkript edilerek katılımcıların onayına sunulmuştur. Görüşmeler yaklaşık 15 dakika sürmektedir. Görüşmeler 2020 yılı öncesinde yapılarak veriler toplanmıştır.

Birinci bölümde ebeveynlerin yaşı, cinsiyeti, aylık gelir durumu, eğitim düzeyi, çocuk/larının yaşı, kaç yılından veya ilin hangi ayından itibaren dergi aboneliği olduğu ifadeleri yer almaktadır. İkinci bölümde ise değer kavramının ebeveyn için ne ifade ettiği, derginin beklentileri karşılayıp karşılamadığı, dergide değer kavramlarının yer alma durumuna ilişkin görüşleri, çocuklarına değer eğitimi ile ilgili ne kazandırdığı ve dergiye yönelik değer eğitimi ile ilgili önerilerinin neler olduğuna ilişkin beş soru yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Çalışmada “Meraklı Minik” dergisinin (2007 Ocak – 2020 Aralık) sayılarından ve ebeveyn görüşmelerinden elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verilerin açıklanması için kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Selçuk vd., 2014). İçerik analiziyle asıl yapılan toplanan verilerden birbirine benzer olanları belirli grup ve temalar şeklinde tasnif ederek okuyucunun anlaması için organize etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). 2007-2020 yılları arasında yayımlanan Meraklı Minik Dergisi’nin aylık sayılarında yer verilen değerlere ilişkin kodlar analiz edilmiştir.

Dergilerin incelenmesi aşamasında tasniflerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla incelemelerde görüş birliği sağlamak esas alınmıştır. Bu doğrultuda tüm tasnifler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunun birbiri ile uyumlu olduğu görülmüş ve ardından

ele alınan değerlerin tekrarlanma sıklığı ve yüzdeleri hesaplanarak yorumlar yapılmaya çalışılmıştır.

Ebevenlerin görüşleri transkript edildikten sonra araştırmacılar tarafından kod, kategori ve temalar MAXQDA Analytics Pro 2018 (18.2.5) programı ile çözümlenerek modellenmeler oluşturulmuştur. Araştırmadan bağımsız nitel çalışma konusunda bir alan uzmanına yazılı dokümanların %20'si gönderilip uzmandan analiz etmesi istenmiştir. Araştırmacı ve alan uzmanının yapmış olduğu kod, kategori ve temaların birbiriyle uyumlu olduğu görülmüştür.

Bulgular

Yıllara göre “Meraklı Minik” dergisinde yer alan değerlere ilişkin tablolara ve ebeveyn görüşleri doğrultusunda oluşturulan şekillere verilmiştir.

Tablo 2: 2007 Yılı Meraklı Minik Dergisinde Değerlerin Yüzde ve Frekans Tablosu

2007 Yılı		
Değerler	f	%
Estetik Duyguların Geliştirilmesi	22	21,34
Bağımsız ve Özgür Düşünebilme	10	9,70
Yardımlaşma, Dayanışma	10	9,70
Aile Birliğine Önem Verme	8	7,76
Hoşgörü/Duyarlılık	6	5,82
Çalışkanlık	7	6,79
Sorumluluk	6	5,82
Dostluk	5	4,85
Özgüven	5	4,85
Fedakârlık	5	4,85
Paylaşımçı Olma	3	2,91
Temizlik	3	2,91
Vatanseverlik	3	2,91
Sevgi	2	1,94
İyilik Yapma	2	1,94
Selamlaşma	2	1,94
Cesaret/Liderlik	2	1,94
Empati	1	0,97
Şefkat/Merhamet	1	0,97
Toplam	103	100

Tablo 2 incelendiğinde 2007 yılında 103 yerde 19 farklı değere yer verildiği

görülmüştür. Bu yıl içerisinde en çok estetik duyguların geliştirilmesi değerine (%21,34) yer verilirken; empati, şefkat-merhamet değerlerine en az (%0,97) yer verildiği tespit edilmiştir.

İyilik yapma değeri için Şubat sayısında “Kuşlar, kış mevsiminde yiyecek bulmakta zorlanırlar. Biz de kuşlar için süt kartonlarından kuş yemliği yaptık.” ifadesine 20. sayfada rastlanmaktadır.

Yardımlaşma/dayanışma değeri için Mart sayısında “Karamel, saksılara koyacağı toprağı el arabasıyla taşıyor. Çekirdek de, tırmıkla topraktaki taşları temizliyor.” şeklinde derginin 16. sayfasında yer verilmiştir.

Tablo 3: 2008 Yılı Meraklı Minik Dergisinde Yer Alan Değerlerin Yüzde ve Frekans Tablosu

2008 Yılı		
Değerler	f	%
Estetik Duyguların Geliştirilmesi	32	22,69
Yardımlaşma, Dayanışma	19	13,47
Aile Birliğine Önem Verme	13	9,21
Dayanışma	9	6,38
Çalışkanlık	8	5,67
Sorumluluk	7	4,97
Fedakârlık	6	4,25
İyilik Yapma	6	4,25
Temizlik	4	2,84
Selamlaşma	4	2,84
Şefkat/Merhamet	4	2,84
Kültürel Mirasa Sahip Çıkma	4	2,84
Hoşgörü-duyarlılık	3	2,13
Dostluk	3	2,13
Empati	3	2,13
Bağımsız ve Özgür Düşünebilme	2	1,42
Özgüven	2	1,42
Paylaşımçı Olma	2	1,42
Vatanseverlik	2	1,42
Sevgi	2	1,42
Cesaret/Liderlik	2	1,42
Misafirperverlik	2	1,42
Saygı	2	1,42
Toplam	141	100

Tablo 3 incelendiğinde 2008 yılında 141 yerde 23 farklı değere yer verildiği görülmektedir. 2008 yılı içerisinde en çok estetik duyguların geliştirilmesi değerine (%22,69), en az bağımsız ve özgür düşünebilme, özgüven, paylaşımcı olma, vatanseverlik, sevgi, cesaret/liderlik, misafirperverlik, saygı (%1,42) değerlerine yer verildiği görülmektedir.

Derginin Mart sayısının ikinci sayfasında yardımlaşma değerine “Karamel çöpleri çıkarmama yardım eder misin? Şu küçük poşeti de sen al lütfen. Geliyorum anne!” şeklinde yer verildiği görülmektedir.

Dayanışma için derginin Temmuz sayısında “Karamel’in annesi sebze çorbasını pişirirken çocuklar da reçel ve salatanın hazırlanmasında yardım ederler.” ifadesiyle altıncı sayfada yer verilmiştir.

Estetik duyguların geliştirilmesi değeri için Kasım sayısının on dördüncü sayfasında şu şekilde yer verilmiştir; “Doruk, Ada, Sarp ve Elif bir müzik grubu kurmuşlar! Her biri ayrı bir müzik aleti çalıyor:...”

Tablo 4: 2009 Yılı Meraklı Minik Dergisinde Yer Alan Değerlerin Yüzde ve Frekans Tablosu

2009 Yılı		
Değerler	f	%
Estetik duyguların geliştirilmesi	30	21,10
Yardımlaşma, Dayanışma	15	10,49
Aile birliğine önem verme	14	9,80
Bağımsız ve özgür düşünebilme	12	8,40
Sorumluluk	11	7,69
Çalışkanlık	7	4,90
Sevgi	6	4,19
İyilik yapma	6	4,19
Kültürel mirasa sahip çıkma	6	4,19
Fedakârlık	5	3,49
Empati	5	3,49
Dostluk	4	2,79
Hoşgörü/Duyarlılık	3	2,09
Nazik olma	3	2,09
Şefkat/Merhamet	2	1,39
Selamlaşma	2	1,39
Temizlik	2	1,39
Saygı	2	1,39
Özgüven	2	1,39
Vatanseverlik	2	1,39

İyimserlik	2	1,39
Misafirperverlik	1	0,70
Cesaret/Liderlik	1	0,70
Toplam	143	100

Tablo 4’te 2009 yılında 143 yerde 23 farklı değere yer verildiği görülmektedir. Bu yıl içerisinde en çok %21,10’luk oran ile estetik duyguların geliştirilmesi ve %10,49’luk oran ile yardımlaşma, dayanışma değerlerine yer verilirken; %0,70’lik oran ile en az misafirperverlik ve cesaret-liderlik değerlerine yer verildiği tespit edilmiştir.

Bağımsız ve özgür düşünebilme değeri için derginin Mayıs sayısında “Karşıya geçmek için burada gördüğün merdiven, kayık, salyangoz kabuğu gibi malzemelerden hangilerini kullanırdın?” ifadesiyle altıncı sayfada yer verilmiştir.

Derginin yine Mayıs sayısının yirmi sekizinci sayfasında iyilik yapma ve dayanışma değerlerine “Bir karınca yiyecek bulunca yere koku bırakarak arkadaşlarına haber verir. Diğer karıncalar da bu kokuyu izleyerek yiyeceğe ulaşır.” şeklinde yer verildiği görülmektedir.

Tablo 5: 2010 Yılı Meraklı Minik Dergisinde Yer Alan Değerlerin Yüzde ve Frekans Tablosu

2010 Yılı		
Değerler	f	%
Yardımlaşma, Dayanışma	30	18,18
Estetik duyguların geliştirilmesi	24	14,54
Bağımsız ve özgür düşünebilme	18	10,90
Aile birliğine önem verme	15	9,09
Dostluk	10	6,60
Sorumluluk	8	4,84
Sevgi	8	4,84
Temizlik	7	4,24
Fedakârlık	6	3,63
Şefkat/Merhamet	6	3,63
İyilik yapma	4	2,42
Özgüven	4	2,42
Cesaret/Liderlik	4	2,42
Selamlaşma	3	1,81
Çalışkanlık	3	1,81
Saygı	3	1,81
İyimserlik	3	1,81
Misafirperverlik	2	1,21

Kültürel mirasa sahip çıkma	2	1,21
Alçakgönüllülük	2	1,21
Empati	1	0,60
Hoşgörü/Duyarlılık	1	0,60
Vatanseverlik	1	0,60
Toplam	165	100

Tablo 5'e bakıldığında 2010 yılında 165 yerde 23 farklı değere yer verildiği görülmektedir. Bu yıl içerisinde en çok yardımlaşma, dayanışma ve estetik duyguların geliştirilmesi değerlerine sırasıyla %14,54 ve %10,90 oranlarında yer verilirken; en az empati, hoşgörü-duyarlılık ve vatanseverlik değerleri %0,60 oranında yer almaktadır.

Derginin Nisan sayısının on beşinci sayfasında sorumluluk ve aile birliğine önem verme değerlerine “Şu yavru kuğulara bak! Yavru kuğulara anne ve baba kuğu birlikte bakar. Biri yiyecek bulmaya gittiğinde öteki yavrularla birlikte kalır. Yavrularına yüzmeyi ve yiyecek bulmayı öğretirler” şeklinde yer verildiği görülmektedir.

Kültürel mirasa sahip çıkma değeri için derginin Haziran sayısında “İlgaz ve Şebnem, oyuncak müzesine geldiler. Girişteki görevliden biletlerini alıp içeri girdiler.” ifadesiyle onuncu sayfada yer verilmiştir.

Dostluk değeri için Kasım ayında “Yabaniatlar, büyük yeşil çayırda hep birlikte dolaşmayı çok sever. Birbirlerinden hiç ayrılmazlar.” şeklinde on yedinci sayfada yer verilmiştir.

Tablo 6: 2011 Yılı Meraklı Minik Dergisinde Yer Alan Değerlerin Yüzde ve Frekans Tablosu

2011 Yılı		
Değerler	f	%
Estetik duyguların geliştirilmesi	37	18,04
Yardımlaşma, Dayanışma	35	17,07
Sorumluluk	25	12,19
Aile birliğine önem verme	24	11,70
Bağımsız ve özgür düşünebilme	16	7,80
Fedakârlık	15	7,31
Hoşgörü/Duyarlılık	7	3,41
İyilik yapma	7	3,41
Dostluk	5	2,43
Çalışkanlık	5	2,43
Sevgi	4	1,96

Şefkat/Merhamet	4	1,96
Saygı	4	1,96
Cesaret/Liderlik	4	1,96
Kültürel mirasa sahip çıkma	3	1,47
Empati	2	0,98
Paylaşımçı olma	2	0,98
Vatanseverlik	2	0,98
Temizlik	1	0,49
Özgüven	1	0,49
İyimserlik	1	0,49
Alçakgönüllülük	1	0,49
Toplam	205	100

Tablo 6’i incelediğimizde 2011 yılında 205 yerde 22 farklı değere yer verildiği görülmektedir. 2011 yılı içerisinde en çok estetik duyguların geliştirilmesi değerine (%18,04) ve yardımlaşma, dayanışma değerlerine (%17,07) oranlarında yer verilirken; en az temizlik, özgüven, iyimserlik, alçakgönüllülük değerlerine %0,49 oranında yer verildiği görülmektedir.

Estetik duygulara yer verme değeri için derginin Mart sayısında “Şapkayı takan kişi dans etmeye başlasın. Diğer oyuncular da onun yaptığı dans hareketlerinin aynısını yapmaya çalışsın.” ifadesiyle otuz üçüncü sayfada yer verilmiştir. Derginin Ağustos sayısının altıncı sayfasında kültürel mirasa sahip çıkma değerine “İki arkadaş, Güllük Dağı Milli Parkı’nın girişindedir.

Dağın yukarısında kalıntılar var. Bu kalıntılar, eski zamanlardan kalma Termessos kentine ait. İki arkadaş oraya gitmek istiyor.” şeklinde yer verildiği görülmektedir.

Tablo 7: 2012 Yılı Meraklı Minik Dergisinde Yer Alan Değerlerin Yüzde ve Frekans Tablosu

2012 Yılı		
Değerler	f	%
Estetik Duyguların Geliştirilmesi	20	17,24
Hoşgörü/Duyarlılık	16	13,79
Çalışkanlık	10	8,62
Sorumluluk	9	7,75
Yardımlaşma, Dayanışma	9	7,75
Cesaret, Liderlik	6	5,17
Aile Birliğine Önem Verme	6	5,17
Sevgi	5	4,31

Şefkat/Merhamet	5	4,31
İyilik Yapma	4	3,44
Dostluk	3	2,58
Empati	3	2,58
Nazik Olma	3	2,58
Selamlaşma	3	2,58
Kültürel Mirasa Sahip Çıkma	3	2,58
Özgüven	2	1,72
Paylaşımçı Olma	2	1,72
Temizlik	2	1,72
Bağımsız ve Özgür Düşünebilme	2	1,72
İyimserlik	1	0,86
Misafirperverlik	1	0,86
Saygı	1	0,86
Toplam	116	100

Tablo 7 incelendiğinde 2012 Meraklı Minik dergisi sayılarında 116 yerde 22 farklı değere yer verildiği görülmektedir. 22 farklı değere yer verilirken adil olma, fedakârlık ve vatanseverlik değerlerine rastlanmamıştır. %17,24 lük oranla en fazla estetik duyguların geliştirilmesi değeri ön plana çıkmaktadır. %0,86 oranıyla da en az iyimserlik, misafirperverlik ve saygı değerlerine yer verilmiştir.

2012 yılı ocak ayının yirmi beşinci sayfasında nazik olma değerine “... Bunun üzerine annesi “Teyzene teşekkür etmek ister misin? dedi. ...” cümlesi örnek olarak gösterilebilir.

“Yoldaki diğer araçlar, itfaiye aracının geçebilmesi için ona yol veriyor. Bu bir trafik kuralı! İtfaiye aracının gideceği yere çabuk ulaşabilmesi için diğer araçlar ona yol verir.” cümleleri de haziran ayı yirmi ikinci sayfada yer alırken dayanışma için örnek verilebilir.

Eylül ayı sayısında yedinci sayfada yer alan “Bu pelikanın tüyelerine petrol bulaşmış. Çünkü yaşadığı yerin yakınlarında bir tanker kazası olmuş ve denize petrol dökülmüş. Doğa korumacılar pelikanın tüyelerindeki petrolü temizliyorlar. Daha sonra onu yaşadığı yere geri bırakacaklar.” metninde duyarlılık ve iyilik yapma değerine yer verildiği görülmektedir.

Tablo 8: 2013 Yılı Meraklı Minik Dergisinde Yer Alan Değerlerin Yüzde ve Frekans Tablosu

2013 Yılı		
Değerler	f	%
Çalışkanlık	20	20
Estetik Duyguların Geliştirilmesi	20	20
Sorumluluk	11	11
Bağımsız ve Özgür Düşünebilme	10	10
Yardımlaşma, Dayanışma	10	10
Selamlaşma	7	7
Kültürel Mirasa Sahip Çıkma	6	6
Sevgi	3	3
Aile Birliğine Önem Verme	2	2
Hoşgörü/Duyarlılık	2	2
Temizlik	2	2
Şefkat/Merhamet	2	2
Empati	1	1
Fedakârlık	1	1
Özgüven	1	1
Paylaşımçı Olma	1	1
Saygı	1	1
Toplam	100	100

2013 yılı değerler tablosu olan tablo 8 incelendiğinde 100 yerde 17 farklı değere yer verildiği görülmektedir. Geçmiş yılların çoğunda olduğu gibi bu yıl da en fazla estetik duyguların geliştirilmesi değerine yer verildiği görülmektedir. Bunun yanında %20’lik değerle çalışkanlık değeri de yine ilk sıralarda yer almaktadır. %1’lik oran ile en az empati, fedakarlık, özgüven, paylaşımçı olma ve saygı değerlerine yer verildiği görülmektedir.

“... Fırıncılar da sabah olmadan ekmekleri pişirmek için gece çalışıyor... Bazı taksi ve otobüs şoförleri de geceleri işbaşında ...” ifadesi ile şubat ayı sayısının onuncu sayfasında çalışkanlık değerine yer verilirken “... Daha sonra fosilini incelemek için araştırma laboratuvarına götürüyorlar. Taşıma sırasında zarar görmemesi için fosilin parçalarını alçıyla kaplıyorlar ...” ifadesi mart sayısı on ikinci sayfada yer alıp kültürel mirasa sahip çıkma değerine örnek verilebilir.

Eylül ayı sayısında yirmi sekizinci ve yirmi dokuzuncu sayfalarda yer alan Kahvaltı Treni etkinliği ile estetik düşüncenin geliştirilmesi değeri ön plana çıkarken aynı zamanda özgür ve bağımsız düşünmenin de amaçlandığı düşünülmektedir.

Tablo 9: 2014 Yılı Meraklı Minik Dergisinde Yer Alan Değerlerin Yüzde ve Frekans Tablosu

2014 Yılı		
Değerler	f	%
Bağımsız ve Özgür Düşünebilme	22	18,96
Temizlik	18	15,51
Yardımlaşma, Dayanışma	17	14,65
Estetik Duyguların Geliştirilmesi	14	12,06
Hoşgörü/Duyarlılık	11	9,48
Sorumluluk	6	5,17
Sevgi	5	4,31
Selamlaşma	4	3,44
Şefkat/Merhamet	4	3,44
Empati	3	2,58
Fedakârlık	2	1,72
İyimserlik	2	1,72
Özgüven	2	1,72
Dostluk	1	0,86
Aile Birliğine Önem Verme	1	0,86
Nazik Olma	1	0,86
Paylaşımçı Olma	1	0,86
Cesaret/Liderlik	1	0,86
Kültürel Mirasa Sahip Çıkma	1	0,86
Toplam	116	100

Tablo 9 incelendiğinde 116 yerde 19 farklı değer yer almaktadır. Bağımsız ve özgür düşünebilme, temizlik ve yardımlaşma-dayanışma gibi değerlere sıkça yer verilirken vatanseverlik, adil olma, cesaret, misafirperverlik gibi değerlere yer verilmediği görülmektedir. 2014 yılında %18,96 oranı ile en fazla bağımsız ve özgür düşünebilme değerine yer verilirken en az %0,86'lık oran ile dostluk, aile birliğine önem verme, nazik olma, paylaşımçı olma, cesaret-liderlik, kültürel mirasa sahip çıkma değerlerine yer verilmiştir.

2014 yılı Mart ayı sayısının onuncu sayfasında bağımsız ve özgür düşünebilme değerine “Evdeki malzemelerle farklı kuklalar yapabilirsin. Örneğin bir çorap kukla. Çorap kuklaya kumaş, keçe ya da kartondan yaptığın göz, ağız, burun, kulak gibi parçaları yapıştır.” şeklinde yer verildiği görülmektedir. Yine ağustos ayı sayısında “Bazı hayvan topluluklarında, anne ve baba hayvanlar yiyecek aramaya gittiğinde bütün yavrular bir araya toplanır. Birkaç yetişkin yiyecek aramaya gitmez ve yavruların yanında kalır. Anne ve babaları dönene

kadar yavru hayvanlarla bu yetişkinler ilgilenir.” metni yardımlaşma, dayanışma değerlerine örnek olarak verilebilir (Sayfa 17).

“Ancak çoğu hayvan göç ederken kalabalık sürüler oluşturur. Sürüdekilerden biri ya da birkaçı en önde giderek diğerlerine yol gösterir” cümleleri de ekim ayı sayısında geçen liderlik değerine örnek gösterilebilir (Sayfa 26).

Tablo 10: 2015 Yılı Meraklı Minik Dergisinde Yer Alan Değerlerin Yüzde ve Frekans Tablosu

2015 Yılı		
Değerler	f	%
Hoşgörü/Duyarlılık	13	15,47
Yardımlaşma, Dayanışma	11	13,09
Bağımsız ve Özgür Düşünebilme	10	11,90
Sorumluluk	9	10,71
Estetik Duyguların Geliştirilmesi	8	9,52
Selamlaşma	6	7,14
Şefkat/Merhamet	5	5,95
Sevgi	4	4,76
Nazik Olma	3	3,57
Çalışkanlık	3	3,57
Kültürel Mirasa Sahip Çıkma	2	2,38
İyimserlik	2	2,38
Temizlik	2	2,38
Aile Birliğine Önem Verme	1	1,19
Adil Olma	1	1,19
Dostluk	1	1,19
Saygı	1	1,19
Paylaşımçı Olma	1	1,19
İyilik Yapma	1	1,19
Toplam	84	100

2015 yılında toplamda 84 yerde 19 farklı değere yer verilmiştir. Tablo 10 incelenmiş ve en fazla %15,47 oranla hoşgörü-duyarlılık ve %13,09 oranla yardımlaşma-dayanışma değerine yer verildiği, en az %1,19'luk değerle adil olma, dostluk, aile birliğine önem verme, saygı, paylaşımçı olma, iyilik yapma değerlerine yer verildiği görülmüştür.

2015 yılı Ocak ayı sayısının otuz dördüncü sayfasında selamlaşma ve nazik olma değeri için “Merhaba, benim adım Bodi. Ece beni kumbarasında biriktirdiği paralarla kardeşine doğum günü hediyesi olarak aldı” cümleleri örnek gösterilebilir.

Duyarlılık değerine “Bu fotoğraftaki yavru turnalar bir koruma merkezinde yumurtadan çıkmış. Yanlarındakiyse yetişkin bir turnaya benzemek için kostüm giymiş bir doğa korumacı” metni duyarlılık değeri için örnek gösterilebilir (sayfa 14).

Ekim ayı sayısının ikinci sayfasında yer alan şu metin aile birliğine önem verme değeri için örnek verilebilir: “Çok seviyorum o kitabı. Çünkü Güneş’i anlatıyor. Benim adım da Güneş ben de bu kitabı çok seviyorum kızım. Ama seni daha çok seviyorum.”

Tablo 11: 2016 Yılı Meraklı Minik Dergisinde Yer Alan Değerlerin Yüzde ve Frekans Tablosu

2016 Yılı		
Değerler	f	%
Estetik Duyguların Geliştirilmesi	15	15,95
Sorumluluk	15	15,95
Bağımsız ve Özgür Düşünebilme	12	12,76
Çalışkanlık	11	11,70
Yardımlaşma, Dayanışma	7	7,44
Kültürel Mirasa Sahip Çıkma	6	6,38
Hoşgörü/Duyarlılık	6	6,38
Sevgi	6	6,38
Selamlaşma	5	5,31
Temizlik	4	4,25
Aile Birliğine Önem Verme	1	1,06
Vatanseverlik	1	1,06
Misafirperverlik	1	1,06
Paylaşımçı Olma	1	1,06
Cesaret/Liderlik	1	1,06
İyimserlik	1	1,06
Şefkat/Merhamet	1	1,06
Toplam	94	100

Tablo 11’de 94 yerde 18 farklı değere yer verilmiştir. 2016 yılında %15,95 oran ile estetik duyguların geliştirilmesi ve sorumluluk değerlerine en fazla yer verilmiştir. %1,06’lık oran ile en az aile birliğine önem verme, vatanseverlik, misafirperverlik, paylaşımcı olma, cesaret-liderlik, iyimserlik, ve şefkat-merhamet değerlerine yer verilmiştir. Adil olma, fedakârlık, dostluk, nazik olma, saygı, empati, özgüven, iyilik yapma gibi değerlere yer verilmemiştir.

Mart ayı sayısı sayfa on birde yardımlaşma ve merhamet değerine “Deniz’in kedisi bir ağaca tırmanmış. Ama sonra ağaçtan inememiş ve miyavlamaya başlamış... Bir komşuları bir merdiven getirmiş. Merdiveni ağaca dayamış. Sonra

merdivene çıkararak kediyi ağaçtan indirmiş.” örnek gösterilebilir.

Çalışkanlık ve sorumluluk değerleri için mayıs ayı sayısının altıncı sayfasında yer alan “Bu fotoğraf da buzların arasındaki başka bir gemide çekilmiş. Burada gördüğün Türk bilim insanları geçtiğimiz günlerde bu gemiyle Antarktika kıtasına gittiler, yolculukları boyunca gözlemler yaptılar” cümleleri örnek verilebilir.

Ekim ayı sayısının on yedinci sayfasında “Karşınızda sebze orkestrası! Burada gördüğün müzisyenler, sebzelerden yaptıkları müzik aletleriyle bir konser veriyorlar” cümleleri bağımsız ve özgür düşünebilme değerine örnek verilebilir.

Tablo 12: 2017 Yılı Meraklı Minik Dergisinde Yer Alan Değerlerin Yüzde ve Frekans Tablosu

2017 Yılı		
Değerler	f	%
Yardımlaşma, Dayanışma	43	37,7
Estetik duyguların geliştirilmesi	20	17,5
Sevgi	11	9,6
Sorumluluk	7	6,1
Saygı	6	5,3
Temizlik	5	4,4
Fedakârlık	5	4,4
Bağımsız ve özgür düşünebilme	4	3,5
Dostluk	4	3,5
Özgüven	3	2,6
Hoşgörü/Duyarlılık	3	2,6
Kültürel mirasa sahip çıkma	2	1,8
Paylaşımçı olmak	1	0,9
Toplam	114	100

Tablo 12 incelendiğinde 2017 yılı Meraklı Minik dergisinde 114 değere rastlanmıştır. Bu değerler 13 farklı temadadır. En fazla %37,7’lik oran ile yardımlaşma, dayanışma değerine yer verilirken %0,9’luk oran ile en az paylaşımçı olmak değerine yer verildiği görülmektedir. Çalışkanlık, cesaret, adil olma, misafirperverlik gibi değerlere de rastlanmamıştır.

Özgüven değeri için ocak ayı sayısı sayfa dörtte yer alan “İmparator penguenler çok iyi yüzebilir, hatta çok iyi dalabilir.” Cümlesi örnek gösterilirken dostluk değerine ise mart ayı sekizinci sayfasında yer alan “Bu küçük kurbağanın bir sürü arkadaşı var. Arkadaşlarından bazıları suda, bazıları karada yaşıyor. Kara-

da yaşayanların bazılarıysa ağaçlardan hiç inmiyor.” cümleleri örnek verilebilir.

Fedakârlık, sevgi ve sorumluluk değerleri için eylül ayı sayısı sayfa üç, dört ve beşte yer alan “...Şimdi de yumurtaların üzerini örtüyor. Çünkü yumurtaların sıcak ve güvende olmaları gerekiyor. Böylece her bir yumurtadan birer yavru timsah çıkabilecek... Anne timsah yavruları tek tek ağzına alıyor. Bunu onları nehre taşımak için yapıyor. Neyse ki aynı anda 15 kadar yavruyu ağzında tutabiliyor!” metni örnek verilebilir.

Tablo 13: 2018 Yılı Meraklı Minik Dergisinde Yer Alan Değerlerin Yüzde ve Frekans Tablosu

2018 Yılı		
Değerler	f	%
Yardımlaşma, Dayanışma	57	41,9
Estetik duyguların geliştirilmesi	20	14,7
Kültürel mirasa sahip çıkma	20	14,7
Paylaşımçı olmak	11	8,1
Bağımsız ve özgür düşünebilme	8	5,9
Özgüven	6	4,4
Sevgi	6	4,4
Temizlik	2	1,5
Fedakârlık	2	1,5
Selamlaşma	2	1,5
Saygı	1	0,7
Dostluk	1	0,7
Toplam	136	100

Tablo 13 incelendiğinde 136 yerde 12 farklı değere yer verildiği görülmektedir. %41,9'luk oranla 57 farklı yerde yardımlaşma, dayanışma değerine rastlanmıştır. En fazla rastlanan değer yardımlaşma, dayanışma değeri olurken en az (%0,7) saygı ve dostluk değerlerine rastlanmıştır. Ayrıca 2018 yılı içerisinde vatanseverlik, çalışkanlık, sabır, sorumluluk değerlerine rastlanmamıştır.

Nisan ayı sayısı on ikinci sayfada yer alan şu cümleler kültürel mirasa sahip çıkma değeri için örnek olarak gösterilebilir: “Önce Emirgân Korusu’na gidecekler. Sonra Beylerbeyi Sarayı’nı gezecekler. Ardından Dolmabahçe Sarayı’na gidecekler. Buradan çıkınca Mısır Çarşısı’nda alışveriş yapacaklar. En son gezecekleri yere Miniatürk.”

Selamlaşma değeri için eylül ayı sayısı yedinci sayfadaki “Bak palyaço balığı selam veriyor.” cümlesi örnek gösterilirken kasım ayı sayısı beşinci sayfada

paylaşımçı olma değeri için şu cümlelere yer verilmiştir: “Çıkan zeytinyağını ailecek paylaşacaklar.”

Tablo 14: 2019 Yılı Meraklı Minik Dergisinde Yer Alan Değerlerin Yüzde ve Frekans Tablosu

2019 Yılı		
Değerler	f	%
Yardımlaşma, Dayanışma	58	36,9
Temizlik	22	14,0
Estetik duyguların geliştirilmesi	20	12,7
Sevgi	18	11,5
Sabır	12	7,6
Dostluk	8	5,1
Bağımsız ve özgür düşünebilme	7	4,5
Sorumluluk	7	4,5
Özgüven	2	1,3
Selamlaşma	2	1,3
Kültürel mirasa sahip çıkma	1	0,6
Toplam	157	100

2019 yılı için oluşturulan tablo 14 incelendiğinde 157 yerde 11 farklı değere yer verildiği görülmektedir. %36,9'luk oranla en fazla yardımlaşma, dayanışma değerine, %0,6'lık oranla en az kültürel mirasa sahip çıkma değerine yer verilmiştir. Fedakârlık, vatanseverlik, cesaret, liderlik gibi değerlere yer verilmediği gözlenmiştir.

Sabır değeri için mayıs ayı sayısı üçüncü sayfadaki “Üç belki dört hafta sonra yaz sonuna varınca küçük yumurtalar çatladı. İçlerinden larvalar çıktı.” Cümleleri örnek gösterilebilir.

Estetik duyguların geliştirilmesi değeri için temmuz ayı sayısı yirmi dokuzuncu sayfadaki “Zeytin ezmesinin kalanını ve kaşar peynirinden keseceğiniz ince parçaları kullanarak fokların gözlerini, burunlarını ve bıyıklarını yapın. Kayalıkları yapmak için ekmekten iki parça kesin. Ekmek parçalarının üzerine krem peynir sürün. Bu parçaları fokların altına yerleştirin. Salatalığı soyun, uzun ve ince dilimler hâlinde doğrayın. Salatalık parçalarını kayaların arasına dizerek denizi ve dalgaları yapın...” cümlelerine yer verilmiştir.

Sevgi ve dostluk değeri için eylül ayı sayısı üçüncü sayfada yer alan “Ama Tırtır, içlerinde en sevdiğim. Çünkü o benim arkadaşım. Üstelik de komşum.” cümleleri örnek verilebilir.

Tablo 15: 2020 Yılı Meraklı Minik Dergisinde Yer Alan Değerlerin Yüzde ve Frekans Tablosu

2020 Yılı		
Değerler	f	%
Yardımlaşma, Dayanışma	96	61,1
Estetik duyguların geliştirilmesi	43	27,4
Temizlik	21	13,4
Sevgi	20	12,7
Dostluk	11	7,0
Selamlaşma	10	6,4
Bağımsız ve özgür düşünebilme	8	5,1
Sabır	4	2,5
Kültürel mirasa sahip çıkma	1	0,6
Toplam	214	100

Tablo 15 incelendiğinde 214 yerde 9 farklı değere yer verildiği görülmektedir. %61,1’lik oranla yardımlaşma, dayanışma değerine, %27,4’lük oranla estetik duyguların geliştirilmesi, %13,4’lük oranla temizlik, %12,7’lik oranla sevgi, %7’lik oranla dostluk, %6,4’lük oranla selamlaşma, %5,1’lik oranla bağımsız ve özgür düşünebilme, %2,5’lik oranla sabır ve %0,6’lık oranla kültürel mirasa sahip çıkma değerlerine yer verildiği görülmektedir.

Temizlik değeri için nisan ayı sayısı ikinci sayfada yer alan “Uyanır uyanmaz önce tüylerini temizleyip düzeltiyorlar.” cümleleri örnek gösterilebilir.

Bağımsız ve özgür düşünebilme değeri için mayıs ayı sayısı on yedinci sayfada yer alan “Sen de yüzen bir evde yaşamak ister miydin? Haydi, bir kâğıda hayalindeki yüzen evi çiz.” metni örnek gösterilebilir.

Temizlik değeri için ekim ayı sayısı yirmi dokuzuncu sayfasında yer alan “Önce ellerinizi sabun ve suyla yıkayarak temizleyin. Sonra meyveleri bol su ile iyice yıkayın.” cümleleri örnek gösterilebilir.

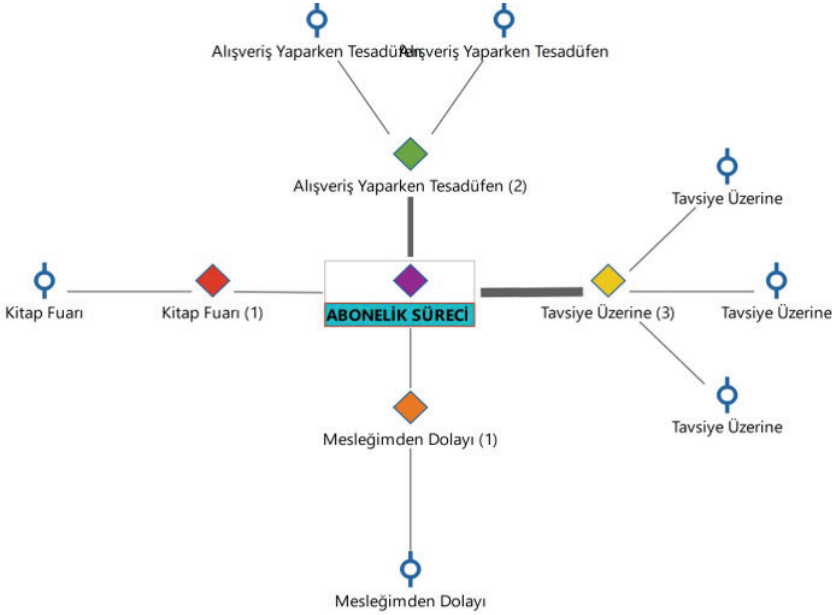
	Adil olma	Alicak gönüllük	Bağımsız ve özgür düşünebilme	Cesaret-liderlik	Çalışkanlık	Doğruluk-dürüstlük	Dostluk	Empati	Estetik duyguların geliştirilmesi	Fedakârlık	Hosgörü, dayanıklılık	İyilik yapma	İyimeslik	Kültürel mirası sahip olma	Misafirperverlik	Nazik olma	Özgüven	Paylaşma olmak	Sevgi	Selamlaşma	Sevgi	Sorumluluk	Şevkat-merhamet	Temizlik	Vatanseverlik	Yardımlaşma, dayanışma	Toplam
2007	8		10	2	7		5	1	22		6	2				5	3		2	2	2	6	1	3	3	10	98
2008	13		2	2	8		3	3	32		3	6		4	2	2	2	2	4	2	7	4	4	2	19	126	
2009	14		12	1	7		4	5	30		3	6	2	6	1	3	2	2	2	2	6	11	2	2	2	15	138
2010	15	2	18	4	3		10	1	24		1	4	3	2	2	2	4	3	3	8	8	6	7	1	30	159	
2011	24	1	16	4	5		5	2	37		7	7	1	3		1	2	4	4	4	25	4	1	2	35	190	
2012	6		2	6	10		3	3	20		16	4	1	3	1	3	2	2	1	3	5	9	5	2	9	116	
2013			10		20		1	1	20	1	2			6	1	1	1	1	7	3	11	2	2	10	100		
2014			1		10		1	3	14	2			2	1	1	2	1	1	4	5	6	4	18	17	105		
2015	1	1	10	3	1	1	3	8		13	1	2	2		3		1	1	6	4	9	5	2	11	84		
2016		1	12	1	11			15		6		1	6	1			1		5	6	15	1	4	1	7	94	
2017			4				4	20	5	3		2				3	1	6		11	7		5	43	114		
2018			8				1	20	2				20			6	11	1	2	6			2	57	136		
2019			7				8	43					1			2		2	18	7		22	58	145			
2020			8				11						1						10	20			21	96	210		
Toplam	1	85	3	141	21	74	0	56	19	325	10	60	30	12	57	7	10	30	25	21	50	100	121	34	95	11	417

Şekil 1: 2007-2020 Yılları Arasında Yayımlanan Meraklı Minik Dergisi'nde Yer Alan Değerler

Şekil 1 incelendiğinde Meraklı Minik Dergisi 2007 ve 2020 yılları arasında çıkan sayılarda 26 farklı değer ele alınmıştır. Bu sayılarda en fazla yardımlaşma dayanışma (N:417) ve estetik duyguların geliştirilmesi (N:325) değerlerine rastlanırken en az adil olma (N:1), alçak gönüllük (N:7), misafirperverlik (N:7), nazik olma (10), fedakârlık (N:10), vatanseverlik (N:11) değerine yer verildiği görülmüştür. Adil olma değerine sadece 2015 yılında, alçakgönüllük değerine 2010 ve 2011 yıllarında yer verildiği görülürken derginin yayımlanmaya başladığı 2007 yılından itibaren 2020 yılına kadar çıkan sayılarında doğruluk, dürüstlük değerlerine yer verilmediği görülmektedir. Buna karşın bağımsız ve özgür düşünebilme, estetik duyguların geliştirilmesi, sevgi ve temizlik değerlerine her yıl yer verildiği belirlenmiştir. Meraklı Minik Dergisi'nin incelenen sayılarında, değerlere; en fazla 2020 yılında (N:210), en az ise 2015 (N:84) yılında yer verildiği saptanmıştır.

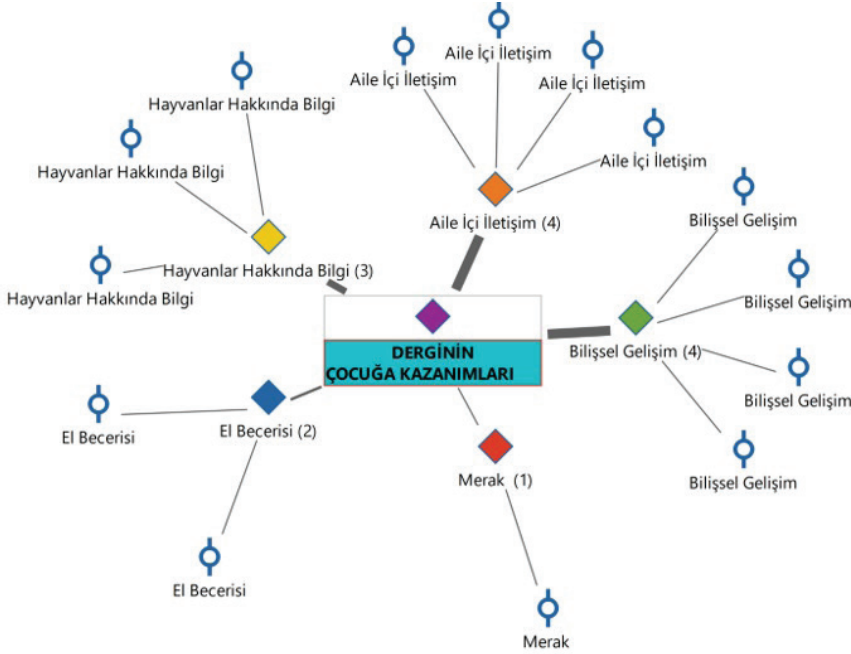
Ebeveyn Görüşleri

Meraklı Minik Dergisi kullanıcıları olan ebeveynlerle yapılan görüşmelerde; dergiye abone olma süreçleri, derginin çocuğa kazandırdığı değerler gibi soruların cevaplarına görüşme yoluyla ulaşılmış ve yapılan görüşme sonuçları tematik analizlerle modellenmiştir.



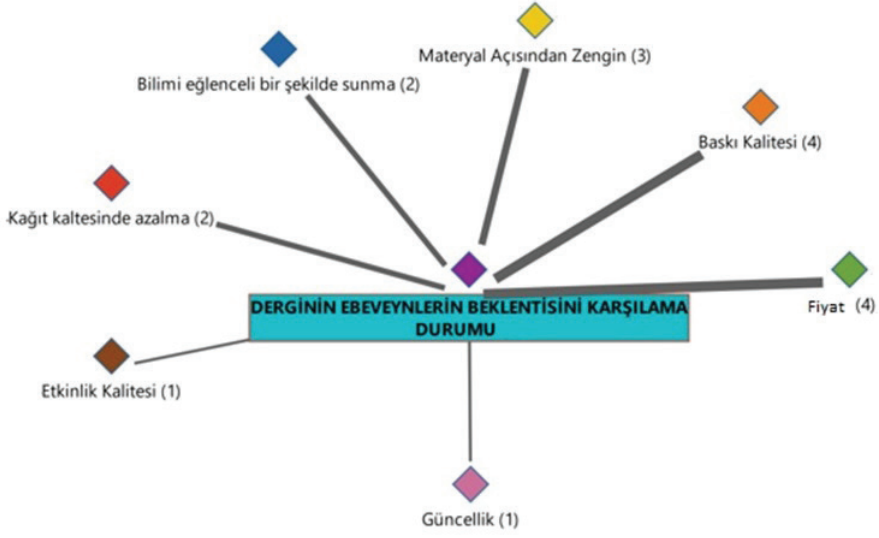
Şekil 2: Meraklı Minik Dergisi Tercih Etme Nedeni

Şekil 2 incelendiğinde katılımcıların dergi ile tanışmaları; tavsiye üzerine, alışveriş yaparken tesadüfen fark etme, kitap fuarında rastlama ve meslekten dolayı dergiyi tanıma şeklinde gerçekleştiği söylenebilir. Bu model oluşturulurken “Pandemi sürecinden önce kitap fuarına katılıyordum. TÜBİTAK yayımlarını beğenmiştik sonra internet üzerinden araştırınca abone olduk (E2).”; “Arkadaşım tavsiye etmişti ben de marketten arada alıyordum. O ara indirimi görünce yıllık abone oldum (E5).” kaynak alınmıştır. Katılımcılardan üç tanesi bu soruya cevap vermek istemediği için analize dahil edilmemiştir.



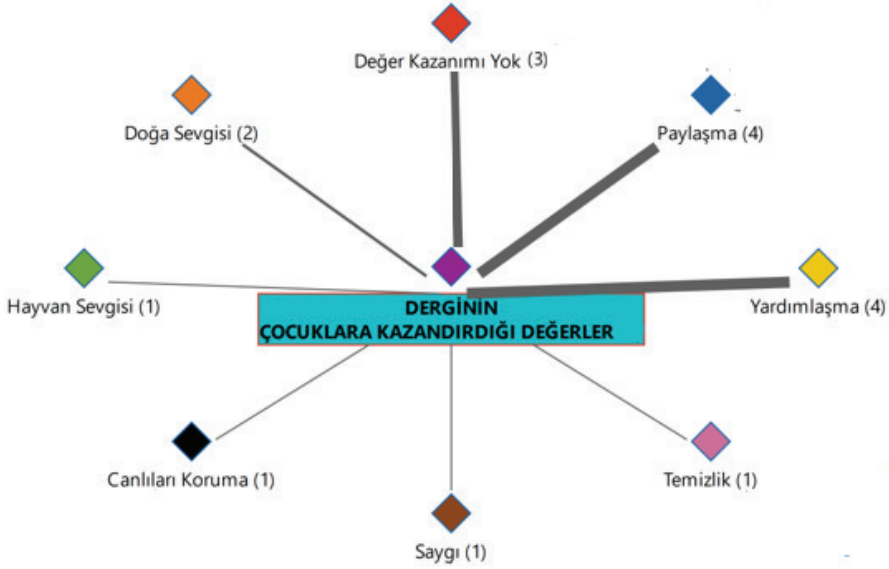
Şekil 3: Meraklı Minik Dergisinin Çocuğa Kazandırdıkları

Şekil 3'te derginin çocuğa kazanımları temasına ilişkin bilişsel gelişimi, aile içi iletişimi, hayvanlar hakkında bilgiler edinmesi, el becerisini geliştirmesi ve merak duygusunun oluşması kategorileri oluşturulmuştur. Bu model oluşturulurken katılımcıların; "Neden sonuç ilişkisi kurabileceği bilimsel verilerin aslında günlük hayatta nasıl düzenlenebileceğine yönelik çok etkinlik var. Oğlumun bunlar içerisinde kendi seviyesine göre yapabildiği ya da yapamadığı etkinlikler oldu. Daha çok canlı resimlerinden, özellikle hayvanlardan çok şey öğrendi. Hayvanları tanıma noktasında çaba içine girdi (E1)."; "Birlikte vakit geçirebiliyoruz. Mutlu oluyor. Okuma isteği oluyor...(E5)"; "...Dergi gelecek diye merakla bekliyor. Dergideki oyunların da zekâ gelişimine katkı sunduğunu düşünüyorum. Aramızdaki iletişim de arttı birlikte vakit geçiriyoruz...(E3)" cümlelerinden çıkarımlar yapılmıştır.



Şekil 4: Meraklı Minik Dergisinin Ebeveynlerin Beklentisini Karşılama Durumu

Şekil 4’de derginin ebeveynlerin beklentilerini karşılama durumu temasına ilişkin “Etkinlik Kalitesi”, “Kâğıt kalitesinde azalma”, “Bilimi eğlenceli şekilde sunma”, “Materyal açısından zengin olma”, “Baskı kalitesi”, “Fiyat” ve “Güncellik” biçiminde kategoriler oluşturulmuştur. Fiyat kategorisi, derginin fiyatının pahalı olmasını ifade etmektedir. “...Etkinlikleri doyurucu. Yanında bir sürü ekleri var... (E2)”; “...İlk aldığım sayılara kıyasla kâğıt kalitesinin değiştiğini düşünüyorum. Ama fiyat olarak herkes alabilir bu yönüyle beklentimi karşılıyor (E4).”; “Son sayılarında kalitede bozulma var. Kâğıt kalitesinde daha çabuk yırtılıyor ama içeriği güncelliyorlar sürekli. Bu yönüyle hala kaliteli (E6).” gibi ifadelerden doğrudan çıkarım yapılarak temalar oluşturulmuştur.



Şekil 5: Derginin Çocuklara Kazandırdığı Değerler

Şekil 5 incelendiğinde derginin çocuklara kazandırdığı değerler temasına yönelik olarak “saygı, canlıları koruma, hayvan sevgisi, doğa sevgisi, paylaşma, yardımlaşma, temizlik, değer kazanımı yok” kategorileri oluşturulmuştur. Bu kategoriler; “En azından burada bitki farkındalığını sağlama, çevre temizliğine yönelik değerleri hissettirme çabası var. Bu benim için önemli. Bu değerleri de işleyerek kazandırdıklarını düşünüyorum (E1).”; “Değer başlıca çocuk demek benim için. Yardımlaşma, kardeş sevgisi, paylaşma gibi değerleri kazandırdığını düşünüyorum (E2).” gibi görüşme sorusuna direk cevaplardan çıkarılmıştır.



Şekil 6: Derginin Değerler Eğitiminde Geliştirilmesi Durumu

Şekil 6’da derginin değerler eğitimi konusunda geliştirilmesi gerekli temasına ilişkin “Evet” ve “Hayır” şeklinde iki kategori belirlenmiştir. Üç katılımcının derginin değerler eğitimi konusunda geliştirilmesine gerek olmadığını söylediği görülürken 7 katılımcının derginin değer eğitimi konusunda geliştirilmesi gerekti-

ğini söylediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kodların oluşturulmasına kaynaklık eden örnek alıntılar; “Derginin çıkış amacında değer yok ama çocukların ilgisini çeken mevzular ve bu yaşlarda kazandırılması gereken öğeler her zaman var. Bilimselliğin içinde dolaylı olarak, dikkat çekici bir şekilde yavaş yavaş değerleri verebilir (E4).”; “Dergi bilimsellik üzerine ama değerler dolaylı olarak veriliyor. Değerlere biraz daha ağırlık verilebilir ama çok da ön plana çıkmamalı. Denge iyi korunmalı (E3).”; “Dergide değer ile ilgili direkt aklıma gelen bir değer yok. Ama Meraklı Minik’in içerik aşamasında daha çok bilimsel bilginin ya da çocukların günlük hayatta görmüş oldukları bilginin bir yansıması var (E1).”; “Geçmişimize, kültürümüze yönelik unsurlara daha çok yer verilebilir (E7).” şeklindedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Meraklı Minik dergisinin 2007 Ocak-2020 Aralık yılları arasında yayımlanan sayılarında en fazla yardımlaşma-dayanışma, bağımsız ve özgür düşünebilme, estetik duyguların geliştirilmesi, sevgi ve sorumluluk değerlerine yer verilmiştir. Benzer şekilde Güler’in (2019) 1970-1983 arasında yayımlanan çocuk dergileri ile 2016-2017 yılları arasında yayımlanan çocuk dergilerinin öğretim programlarına bağlı olarak hangi değerleri ne sıklıkla aktardığını karşılaştırdığı çalışmasında Mavi Kırılgaç, TRT Çocuk, 7’den 70’e Çocuk Dergilerinde “yardımseverlik” değerinin öne çıktığı görülmüştür. Can ve Günaydı’nın (2019) okul öncesi dönemde oynanan oyunların içerdiği değer unsurlarını ve bunun sınıf yönetimine yansımalarını okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelediği çalışmasında öğretmenlerin oyunlarda bulunan değer unsurlarını sırasıyla saygı, sabır, yardımseverlik, sevgi, paylaşma, arkadaşlık, hoşgörü, empati, işbirliği, özgüven, nezaket, hak-adalet olarak belirttiklerini tespit etmiştir. Gündüz, Aktepe, Uzunoğlu ve Gündüz’ün (2017) okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitsel oyunlar yoluyla kazandırılan değerler isimli çalışmalarında; eğitsel oyunlar yoluyla öğrencilere olumlu bağlılık, yüz yüze etkileşim, iletişim ve sosyal becerilerinin gelişmesi, bireysel sorumluluk gibi değerlerin kazandırıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Akıtürk ve Bağçeli-Kahraman’ın (2019) okul öncesi öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi çocuklarına kazandırılacak en kolay ilk üç değer sevgi, saygı ve yardımlaşma olduğunu belirtmişlerdir.

Meraklı Minik dergisinin 2007-2020 yılları arasında yayımlanan sayılarda sırasıyla en az adil olma, alçak gönüllülük, misafirperverlik, nazik olma, fe-

dakârlık, vatanseverlik değerlerine yer verildiği görülmüştür. Ancak doğruluk, dürüstlük değerlerine hiç yer verilmemiştir. Benzer şekilde Alabay, Can, Kandemir ve Güney'in (2018) TÜBİTAK tarafından yayımlanan 'Meraklı Minik' dergisinde evrensel değerlere ne düzeyde yer verildiğini belirledikleri çalışmalarında dürüstlük, barış ve alçakgönüllülük değerlerine hiç yer verilmediği görülmüştür. Esmer'in (2007) Cumhuriyet Dönemi'nin ilk yıllarında (1923-1928) yayımlanan çocuk dergilerindeki tahkiyeli metinlerin çocuklara değer aktarımı açısından değerlendirildiği çalışmasında adaletli olmak değerine bir metinde yer verildiği görülmüştür. Güler'in (2019) yaptığı çalışmasında da her iki dönemde incelenen dergilerde milli bayramlar, vatan sevgisi, Atatürk'e önem verme, Cumhuriyet'e önem verme, bayrak sevgisi değerlerinin yeterince işlenmediği belirlenmiştir.

Meraklı Minik Dergisi çocukların; hayvanlar hakkında bilgi edinmesine, el becerisini geliştirmesine, merak duygusunun oluşmasına, bilişsel gelişimine katkı sağlama ve aile içi iletişimi güçlendirme açısından ebeveynlerin beklentilerini karşılamaktadır. Ayrıca derginin; etkinlik kalitesi, sayfa kalitesi, materyal açısından zengin olma, fiyatının ucuzluğu ve güncelliği açısından ebeveynlerin beklentilerini karşılamaktadır. Ancak iki katılımcı derginin son yıllarda kâğıt kalitesinde bozulma olduğunu belirtmiştir. Ağan (2019), Meraklı Minik Dergisini yapısal özellikler açısından değerlendirdiği çalışmasında, kâğıt cinsi ve kalınlığının çocukların gelişim özelliklerine uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım'ın (2020) TÜBİTAK tarafından yayımlanan Meraklı Minik Dergisi'ni Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanımları desteklemesi açısından incelediği çalışmasında derginin en çok dil gelişim alanını ve bilişsel gelişim alanını desteklediğini tespit etmiştir.

Ebeveynlerin çoğuna göre Meraklı Minik Dergisi'nin çocuklara saygı, canlıları koruma, hayvan sevgisi, doğa sevgisi, paylaşma, yardımlaşma, temizlik değerlerini kazandırdığı sonucuna varılmıştır. Esmer'in (2007) çalışmasında öne çıkan hayvan sevgisi ve İdi Tulumcu'nun (2015) 2013 yılında yayımlanan güncel çocuk dergilerinde yer alan değer ifadelerini belirleyip eğitim açısından yorumladığı çalışmasında doğa ve hayvan sevgisi ön plana çıkmıştır. Üç katılımcının derginin bilimsel bir dergi olduğu için dergide herhangi bir değer kazanımı olmadığı şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde Meraklı Minik Dergisi'nin amaçları arasında "çocukların araştırma ve keşif gibi bilimsel becerilerini geliştirme" (TÜBİTAK, 2021) yer almaktadır.

Ebeveynlerin büyük çoğunluğu Meraklı Minik Dergisi'nin değerler eğitimi konusunda geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çok az sayıdaki ebeveyn ise derginin çocukların bilime ilişkin farkındalık kazandırma amacı taşıdığını bu nedenle değerler eğitimine yer vermemesi gerektiğini ifade etmiştir.

Ebeveynlerin Meraklı Minik Dergisi'ne abone olma süreçlerine ilişkin söylemlerine baktığımızda, sırasıyla en çok tavsiye üzerine dergiyi aldıkları, alış-veriş yaparken-tesadüfen görüp sonrasında, öğretmenlik mesleğinden dolayı ve kitap fuarında denk gelerek abone olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım (2020) çalışmasında, TÜBİTAK yayımlarına öğretmenlerin ders içeriklerini oluştururken kaynak ihtiyaçlarını gidermek ve sınıflarında materyal zenginliği sağlamak için abone oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Meraklı Minik Dergisi'nin; hedef kitlesi olan okul öncesi dönem çocuklarının özelliklerini dikkate alarak değer kavramlarına daha fazla yer vermesi, dergide sezdirme yolunun dışında belli sayılarda da doğrudan değer temalı bölümlere yer verilmesi, eklerinde aile içi etkinlik ekleri ile değer kavramının daha çok desteklenmesi önerilmektedir. Ayrıca Meraklı Minik Dergisi'nde estetik değer taşıyan çocuk şiirleriyle de değer aktarımı yapılabilir. Meraklı Minik Dergisi'ne TV kanallarında yer verilerek reklamının yapılması ile dergiden haberdar olma durumu artırılabilir. Meraklı Minik Dergisi gibi çocuklar için çıkarılan farklı bilimsel dergilerin de değerler konusunda incelenmesi sağlanabilir. Ülkemizde popüler olan farklı dergilerin değerler eğitimi konusunda bir birleri ile olan ortak yönleri ve farklılıklarına ilişkin bir araştırma yapılabilir.

Kaynakça

- Ağan, S. (2019). *"Meraklı Minik" adlı çocuk dergisinin yapısal özellikler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302506>
- Akman, B., Özen Altınkaynak, Ş., Ertürk Kara, H.G. & Can Gül, Ş. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 97 – 115. https://acikerisim.uludag.edu.tr/bitstream/11452/12457/1/28_1_5.pdf
- Aksüt, P. (2021). TÜBİTAK Yayınlarından Meraklı Minik Dergisinin fen kavramları açısından incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 3(1), 1-19. DOI: 10.47156/jide.949588

- Akıtürk, H. K., ve Bağçeli Kahraman, P. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının değerlereğitimine yönelik görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi* , 267-294. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/894762>
- Alabaş, R., ve Kamer, T. S. (2016). Afacan çocuk gözü dergisi ve çocuğun vatan-
daş olarak eğitimi. *International Periodical for the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 77-92. DOI: 10.7827/Turkish-
Studies.9273
- Alabay, E., Can, B. H., Kandemir, A. B., ve Güney, K. (2018). TÜBİTAK tarafından
yayınlanan Meraklı Minik Çocuk Dergisinin değerler açısından incelenme-
si. *Değerler Eğitimi Dergisi* , 7-26. [https://dergipark.org.tr/tr/download/arti-
cle-file/514359](https://dergipark.org.tr/tr/download/arti-
cle-file/514359)
- Can, E., ve Günaydı, M. (2019). Okul Öncesi Dönemde Çocuk Oyunlarındaki
Değer Unsurları: Sınıf Yönetimine Yansımaları . *İnsan ve Toplum Bilimleri
Araştırması Dergisi* , 2147-1185. DOI: 10.15869/itobiad.615618
- Chapman, K. J., Fairchild, R. M., & Morgan, M. Z. (2014). Food references in
UK children's magazines an oral health perspective. *British dental jour-
nal*, 217(10), DOI: 10.1038/sj.bdj.2014.1007
- Cooper, D. (2014). *Character education: A study of an elementary school leader-
ship Academy* (Yayımlanmamış doktora tezi). Wilmington University, USA
- Dedeoğlu, H., Şahin, A. E., Ulusoy, M., & Ertem, İ. S. (2011). Çocuk dergileri üze-
rine bir içerik analizi: Bilim Çocuk ve National Geographic Kids. *Akdeniz
Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 27-38. [https://www.acarindex.com/pdfler/
acarindex-4a49af97-8050.pdf](https://www.acarindex.com/pdfler/
acarindex-4a49af97-8050.pdf)
- Duran, E., ve Dolaylar Özkul, İ. (2018). Türk çocuk dergileri ile ilgili öğrenci
görüşlerinin belirlenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*,
7(1), 467-478. DOI: 10.7596/taksad.v7i1.1362
- Ergin, G. (2020). *Okul öncesi (48-60 ay) dönem çocuklarında Tübitak'ın Meraklı
Minik Dergisi'ndeki etkinliklerin sosyal beceri ve bilişsel tempo düzeylerine
etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi.
- Ergin, G., ve Özkan, B. (2021). Examining the effect of Meraklı Minik activities
on preschool children's social skills. *Southeast Asia Early Childhood Jour-
nal*, 10(1), 28-36. DOI: 10.37134/saecj.vol10.1.3.2021
- Esmer, S. K. (2007). *Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında (1923 – 1928) yayım-
lanan çocuk dergilerindeki tahkiyeli metinlerin çocuklara değer aktarımı
açısından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Gezmen, B. (2019). Bir eğitim aracı olarak çocuk dergileri: “Mavi kırlangıç çocuk
dergisi”. *Erciyes İletişim Dergisi*, 1, 59-80. DOI: 10.17680/erciyesileti-
sim.466195

- Güler, B. (2019). *Çocuk dergilerinde değerler aktarımının ilköğretim programları ile ilişkilendirilmesi üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi.
- Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H., ve Gündüz, D. D. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitsel oyunlar yoluyla kazandırılan değerler. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi* , 62-70. DOI: 10.21666/muefd.303856
- İdi Tulumcu, F. (2015). *Güncel çocuk dergilerinde yer alan değerler*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi
- Jones, S., ve Reid, A. (2009). Children’s magazines: reading resources or food marketing tools? *Public Health Nutrition*, 13(3), 393-399. DOI: 10.1017/S1368980009991133
- Karademir, A., ve Çelik, İ. (2020). Okul öncesi öğretmenleri bakış açısıyla millî değerlerimiz: Türk büyükleriyle ahlak eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (40), s.277-306. DOI: 10.34234/ded.762815
- Kalaycı, N., Güneş, E. (2014). Resmi programdaki örtük mesajların öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin algıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilim Dergisi* 12(1), 17-34. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256147>
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kurniawan, H., Waluyo, J. H., Suwandi, S. ve Setiawan, S. (2018). Moral value in archipelago islamic perspective in children’s stories in “bobo” magazine and “kompas” daily. *Jurnal Kaijan Islam dan Budaya*, 16(2) 224-245. DOI: 10.24090/ibda.v16i2.1804
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı) (2010). İlk Ders Genelgesi 2010/53. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_ıys_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015_02/09093609_degerleregitiimi.pdf
- Meriç, A. ve Özyürek, A. (2018). Okul öncesi dönem çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 137-166. DOI: 10.26466/opus.378956
- Morrow, L., ve Lesnick, J. (2001). Examining the educational value of children’s magazines. *The California Reader*, 34(2), 2-13.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th Edition). Essex, Pearson Education Limited.
- Sagiv, L. (2002). Vocational interests and basic values. *Journal Career Assess.* 10(2), 233-257. DOI: 10.1177/1069072702010002007
- Sarıkaya, M. (2018). Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk yıllarında yayınlanan çocuk dergilerindeki “akıl oyunları” örnekleri. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler*

Dergisi, 7(13), 9-28. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/61589>

Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 430-453. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/3278/720>

Silcock, P. ve Duncan, D. (2001). Values acquisition and values education: Some proposals. *British Journal of Educational Studies*, 49(3), 242-259. DOI: 10.1111/1467-8527.t01-1-00174

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Sage Publications

Pembegül, B. N. (2019). *TÜBİTAK Tarafından Çocuklara Yönelik Yayımlanan Popüler Bilim Dergilerinin Çocuk Hakları Açısından İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi.

Rea, L. (2018). Education, popular literature and future citizenship in argentina's billiken children's magazine (1919-1945). *Global studies of childhood*, 8(3), 281-291. DOI: 10.1177/2043610618797403

Tekinşen, A. B. (2019). *TRT Çocuk Dergisi'nde yer alan edebî metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi.

TÜBİTAK. (2021). Meraklı Minik Dergisi. <https://merakliminik.tubitak.gov.tr/sayfa/bizi-taniyin>

Yılar, Ö., ve Celepoğlu, A. (2007). Çocuk yayınları ve bu yayınlarda bulunması gereken temel unsurlar. Ö. Yıllar ve L. Turan (Ed.), *Çocuk edebiyatı*. PEGEM Akademi.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, M. (2020). *Tübitak Meraklı Minik Dergisi'nin içeriğinin MEB okul öncesi eğitim programındaki kazanımlar açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi.

Yılmaz, M. (2018). *TRT Çocuk Dergisi'nde Milli Değerler*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.

Yığıtbaşı, G. K. (2014). Türkiye'de çocuk dergiciliği: TRT Çocuk Dergisi örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 37-56. [http://sosbilder.igdir.edu.tr/Makaleler/1246021811_04_Guran_\(37-56\).pdf](http://sosbilder.igdir.edu.tr/Makaleler/1246021811_04_Guran_(37-56).pdf)

Yurtseven, N. (2019). Öğretimi planlama ve uygulama sürecinde örtük programın rolüne ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 3(1), 62-83. DOI: 10.32960/uead.513425

Extended Abstract

The Evaluation of the “Meraklı Minik” Magazine for Preschool Children in Terms of Values Education

Ensar YILDIZ, Corresponding Author, Research Assistant.
Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, Sivas / Turkey
ensaryildiz@outlook.com.tr
<https://orcid.org/0000-0003-3741-1121>

Kübra EMİN, Master Degree Student
Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, Sivas / Turkey
kubragemin@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4852-8459>

Şuheda BAYRAK, Master Degree Student
Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, Sivas / Turkey
suheda2011@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0068-3871>

Büşra YIKILMAZ BARAN, Master Degree Student
Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, Sivas / Turkey
busrayikilmaz1@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3762-985X>

Article Type: Research Article
<https://doi.org/10.34234/ded.816307>
Received Date: 07.05.2020
Accepted Date: 27.09.2021
Published Date: 25.12.2021

Introduction

Before starting formal education, children learn social rules and values and to distinguish right from wrong by observing and imitating their parents (Meriç and Özyürek, 2018). Given that the family is the first social institution where value education first takes place, parents have a great responsibility. Besides being a role model for children, the environment and resources provided by families are also important in values education (Yılmaz, 2018). One of these resources is considered to be children’s magazines that seen to be an educational tool to transfer values to children (Tekinşen, 2019).

Children’s magazines are periodicals that aim to make children internalize the reading habit in an enjoyable way, and to inform children about scientific developments, values and daily life skills (Duran and Dolaylar Özkul 2018). In January 2007, TÜBİTAK started publishing the magazine “Meraklı Minik” for 3-6-year-old children that aimed to endear science to children and to develop their sense of curiosity, and it is still being published (Dedeoğlu, Ertem, and Şahin, 2011). It can be stated that studies on values education in preschool children’s magazines have not reached the desired level (Tekinşen, 2019). Drawing attention to values education by examining the values in a magazine that aim to make children love science is of great importance in terms of increasing the importance of values education. In this current study, it is aimed to evaluate “Meraklı Minik” Magazine in terms of values education and parental views. To this end, answers were sought to the following questions:

1. Which values are included in “Meraklı Minik” Magazine at which frequencies?
2. Does “Meraklı Minik” Magazine meet the expectations of parents?
3. According to parents, which values are transferred to children by “Meraklı Minik” Magazine?
4. What are the suggestions of parents for improving “Meraklı Minik” Magazine in terms of values education?

Method

Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in the selection of the sample of the study, which was carried out in accordance with the qualitative paradigm. The criteria adopted in the selection of the participants

of the second study group are being a parent to at least a child aged between 3-6 and having at least 6 month-subscription to “Meraklı Minik” magazine. The study made use of two different types of data sources. The data are consisted of 156 issues of the “Meraklı Minik” magazine between 2007-2020 and views of 10 parents of preschool children. As a data collection tool, document analysis was used by The Value Classification Form” developed by the researchers using The Circular Letter numbered 53 issued in 2010 by the Ministry of National Education and the semi-structured interview form developed by the researchers to reveal parents’ views.

Content analysis, one of the qualitative data analysis methods, was used in the analysis of the data obtained in the study. The main purpose in content analysis is to reach concepts and relationships in order to explain the collected data (Selçuk, Palancı, Kandemir and Dündar, 2014). The main thing done with content analysis is to classify similar data into groups and themes in such a way to be accurately understood by the reader (Yıldırım and Şimşek, 2013). The coding categories related to the values made up from the monthly issues of “Meraklı Minik” Magazine published between 2007 and 2020 were analyzed.

In the second stage of the study, interviews that were transcribed were modelled with the MAXQDA program. Codes, categories and themes were created by the researchers. Twenty percent of the transcriptions were sent to an independent researcher who had experience in qualitative research and the expert was asked to analyze the data. The codes, categories and themes created by the researcher and the expert were found to be compatible with each other.

Findings

A total of 26 values were addressed in the issues of “Meraklı Minik” Magazine published between 2007 and 2020. While the most frequently emphasized values in these issues are helpfulness and solidarity (N: 417) and developing aesthetic feelings (N: 325), the least frequently emphasized ones are being fair (N: 1), modesty (N: 7), hospitality (N: 7), kindness (10), altruism (N: 10) and patriotism (N: 11). It is seen that family values were addressed only in 2015 and the value of modesty in 2010 and 2011, while the values of integrity and honesty were not mentioned in the issues that included from 2007 the year of its first publication until 2020. On the other hand, it has been determined that the values of independent and free thinking, the development of aesthetic feelings, love and cleanliness have been emphasized every year. It was observed that

while the greatest emphasis was put on values in the issues published in 2020 (N: 210), whereas the least emphasis was put on values in the issues published in 2015 (N: 84).

In the interviews conducted with the parents, the categories of cognitive development, familial communication, acquiring information about animals, developing handicraft and developing a sense of curiosity were formed regarding the theme of the gains to be acquired by the child through “Meraklı Minik” Magazine.

Regarding the theme of the journal’s meeting the expectations of parents, categories such as “Activity quality”, “Decrease in paper quality”, “Presenting science in an entertaining way”, “Richness in material”, “Print quality”, “Price” and “Up-to-dateness” were created.

Discussion, Conclusions and Suggestions

In the issues of “Meraklı Minik” Magazine published between 2007 and 2020, the values of helpfulness-solidarity, independent and free thinking, development of aesthetic feelings, love and responsibility were the most emphasized values. Similarly, Güler (2019) compared children’s magazines published between 1970 and 1983 and children’s magazines published between 2016 and 2017 in terms of which values were addressed at which frequency in relation to values stated in curriculums and found that the value of “benevolence” came to the fore in children’s magazines; “Mavi Kırlangıç”, “TRT Çocuk” and “7’den 70’e”.

In the issues published by “Meraklı Minik” Magazine between 2007 and 2020, the least frequently emphasized values were found to be being fair, modesty, hospitality, kindness, altruism, patriotism. However, no place was allocated to the values of integrity and honesty. Similarly, Alabay, Can, Kandemir and Güney (2018) found that the values of honesty, peace and modesty were not included in “Meraklı Minik” Magazine published by TÜBİTAK in a study they conducted to determine the extent to which universal values were included in the magazine. In the study of Esmer (2007) evaluating the narrative texts in children’s magazines published in the first years of the Republic Period (1923-1928) in terms of transferring values to children, it was seen that the value of being fair was included in texts.

The findings would suggest that, in certain issues of “Meraklı Minik” Magazine, sections directly focused on the theme of value can be included, and the

concept of value can be further supported with family activity supplements of the magazine. In “Meraklı Minik” Magazine, values can be transferred with children’s poems that have aesthetic values. Raising awareness about the magazine can be increased by placing advertisements related to “Meraklı Minik” Magazine on TV channels. Different scientific journals published for children, similar to “Meraklı Minik” Magazine, can also be promoted for the examination of values.

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

Finansman / Funding: Yazarlar, bu araştırmayı desteklemek için herhangi bir dış fon almadıklarını kabul ederler. / The authors acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Yazar (lar) / Author (s): Ensar YILDIZ, Kübra EMİN, Şuheda BAYRAK, Büşra YIKILMAZ BARAN

Yazar Katkıları / Author Contributions: Ensar YILDIZ (%25), Kübra EMİN (%25), Şuheda BAYRAK (%25), Büşra YIKILMAZ BARAN (%25)

Çıkar Çatışması / Competing Interests: Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler. / The authors declare that they have no competing interests.

Barış Manço Şarkılarında Yer Alan Değerler

Values Acquisition Through the Songs of Barış Manço

Sevgi COŞKUN KESKİN, Sorumlu Yazar, Prof. Dr.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sakarya / Türkiye

scoskun@sakarya.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

Medine AKYILDIZ, Yüksek Lisans Öğrencisi.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya / Türkiye

mdne.gunduz@gmail.com

<https://orcid.org/000-0001-6091-1568>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 12.05.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 01.12.2021

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2021

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: Coşkun Keskin, S. & Akyıldız, M. (2021). Barış Manço şarkılarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19 (42), s.153-186

<https://doi.org/10.34234/ded.936570>

Öz: Bu araştırmanın amacı, Bariş Manço şarkılarında yer alan değerleri belirlemektir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırma, 1964-1999 tarihleri arasında yer alan 22 albüm ve bu albümlerde yer alan 251 şarkı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler; literatürün taranması, veri toplama araçlarının seçimi, veri analizi birimlerinin oluşturulması, verilerin analizi, geçerlik-güvenirliliğin sağlanması aşamalarıyla analiz edilerek raporlaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Bariş Manço'nun şarkı sözlerinde; saygı, sevgi, duyarlılık, kanaatkâr olma, paylaşma, vefalı olma, görgülü olma, insana değer verme, sabır, aile birliğine önem verme, bağımsızlığa önem verme, barışsever olma, dostluk, merhamet, namuslu olma, sağlıklı olmaya önem verme, şükretme, affedicilik olma, cömertlik, çalışkanlık, dürüstlük, hoşgörü, iyi niyetli olma, misafirperverlik, mürüvvet, onurlu olmak, sadelik gibi değerler tespit edilmiştir. Ayrıca, Bariş Manço'nun şarkılarında; helâl kazanç, selamlaşma, dünya malına tamâh etmeme, eşitlik, kul hakkı yememe, bereket, nasip/kısmet, işini iyi yapma, helâlleşme gibi değerleri güçlendiren ve bu değerlerin sergilenmesini sağlayan davranışlar, tutumlar, inançlar ve kavramlar tespit edilmiştir. Bu nedenle değer eğitimi bağlamında, Bariş Manço'nun şarkıları çeşitli derslerde etkinlik hazırlamak için kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Değer Eğitimi, Müzik Eğitimi, Bariş Manço.

&

Abstract: In this study, the works of Bariş Manço were analyzed in terms of using songs in the context of values education. The 22 albums produced by the Bariş Manço from 1964 to 1999 and the 251 songs included in these albums were analyzed. 251 songs were reduced to 117 and evaluated in the context of the appropriate sampling. Document analysis technique was used as a data collection tool in the study. The data collection and analysis process consisted of six stages; creating data analysis units, analyzing the data, ensuring validity and reliability, reporting and interpreting the data. The following values were identified in Bariş Manço's songs: respect, love, sensitivity, abstinency, sharing, loyalty, good manners, giving worth to human, patience, giving importance to family unity, giving importance to independence, being peace-loving, friendship, mercy, being uncorruption, giving importance to being healthy, being grateful, being forgiving, generosity, diligence, honesty, tolerance, good will, hospitality, braver, honorable, simplicity. Also, it was determined behaviors, attitudes, beliefs and concepts that strengthen and provide to display values such

as legal income earning, greeting, not desiring worldly possessions, equality, eating up wealth unrightfully, abundance, destiny/ fortune, good job, bidding farewell in Barış Manço's songs. Therefore, in the context of values education, Barış Manço's songs can be used to transfer values through activities in various lessons.

Keywords: Value Education, Music Education, Barış Manço.

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

Giriş

Nüfuz alanı insan ve insan toplulukları arasındaki ilişkiler olan küreselleşme, ekonomik, siyasi/güvenlik, teknolojik/iletişimsel, çevresel/demografik ve kültürel boyutlara sahiptir (Bayar, 2008, s. 26). Küreselleşme sürecinde çoğu zaman insanlığın ortak değerleri oluşmaya başlar, insan ve onun eserleri, yani kültür ve uygarlık yeni baştan anlamlandırılmış olur (Balay, 2004, s. 64). Bununla birlikte küreselleşen dünyada ülkeler küçük birer köy hâline gelirken, o ülkenin köklerine kaynaklık eden değer ve gelenekler de bu durumdan olumsuz şekilde etkilenir. Bu sebepten dolayı ülkelerin ve toplumların asıl nişanesi olan bu değer ve gelenekleri, korumak, gelecek nesillere aktarmak oldukça önem arzeder. Bunun için değerlerin korunarak yeni nesillere aktarılma bilinci, bireylere kazandırılmalıdır. Bu amaçla aile, toplum ve toplumun dinamik ve bilgiyi temel alan kurumları olan okullarda değerleri aktarmak ve yaşatmak gerekmektedir. Bu bakış açısından hareketle, okulların görevlerinden biri de okul programında belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, onların ahlaki gelişimine katkıda bulunmak ve karakteri olumlu yönde etkilemektir (Akbaş, 2008, s. 9). Bu amaç doğrultusunda okullarda değerler eğitimi verilerek gelecek nesillere kültürel aktarım yapılmalıdır.

Değer; davranışlarımıza yol gösteren ölçü veya ölçüler, insanın yapıp etmelerini belirleyen ilke veya ilkelerdir. Değerler, insana bireysel veya toplumsal açıdan önem kazandırır ya da üstünlük sağlar. Aynı zamanda değerler, sahip olduğu takdirde insanı yücelten; değerlere sahip olmayanlarla karşılaştırıldığında ayrıcalık ve erdem kazandıran ilkelerdir. Üstelik insanın yaşayışlarını, hayata ve diğer insanlara karşı düşüncelerini belirlemede, geliştirmede ve değiştirmede oldukça etkilidir. Bu kavramın eğitimle birleştiği noktada “değerler eğitimi”, ortaya çıkmaktadır. Değer eğitimi, insana özgüdür (Dilmaç ve Ulusoy

2016, s. 16). Pring'e (2010) göre çok basit ifade ile değerleri öğretmek için açık bir girişim olup, geçmişteki öğretim programlarında ahlâk eğitimi ve karakter eğitimi şeklinde karşımıza çıkan değer kazandırma işleminin günümüzdeki yaygın ismidir (Keskin, 2015, s. 662).

Değer eğitimi yapılırken çeşitli yollar takip edilebilir. Bunlar; telkin yoluyla değer öğretimi, değerleri belirginleştirme, model alma ve gözlemdir (Ay, 2020; Coşkun Keskin ve Söylemez, 2012). Bu bağlamda bireyler arası etkileşimden, toplumsal olayların içinde ya da gözlemci olarak dışında bulunarak, topluma mâl edilmiş kişileri rol model alarak veya sanatsal eserlerden etkilenecek öğrenilebileceği gibi planlanmış bir öğretim programı ile de değer eğitimi yapılabilir. Doğrudan değer eğitimi verebilmek için güzel davranışların özendirildiği, toplum için değer kabul edilen, toplumsal olaylara duyarlı, kültürel zenginliğe sahip eserler tercih edilebilir. Bu eserler; masal, hikâye, roman vb. yazılı eserler olabileceği gibi şarkı, türkü, ninni vb. sözlü eserler de olabilir. Örneğin; daha çocukken bireylerin sakinleşip uyuması için söylenen ninniler içinde yer alan sözler ve müzik, değer eğitiminin başlangıcını oluşturabilir.

Müzik ve Değerler Eğitimi

Aslında her çocuğun içinde, işittiği bir müziğe fiziksel olarak cevap vermek için bir uyarıcı vardır. Fakat bu uyarıcının büyütülmesi, eğitilmesi, geliştirilmesi ve organize edilmesi gerekmektedir. Bu ritmik anlayış, çocuğun bedeninde olduğu kadar zihninde de önemli bir eğitimsel etkiye sahiptir (Dündar, 2003, s. 172-173). Antik Çağ'dan itibaren birçok alandaki bilim adamı, müziğin, zihinsel ve fiziksel gelişimde hem eğitim hem de tedavi alanında etkili olduğunu vurgulamışlardır. Müziğin bu etkisinin normal olan bireylerde olduğu gibi zihinsel veya farklı bir açıdan sorunlar yaşayan bireylerde de olduğu belirtilmiştir. Hatta bir kısım çalışma ve deneyler, hayvanlar ve bitkilerin de müzikten etkilendiklerini ispatlamıştır (Öztürk, 2005, s. 16). Ritim ve müziğin insan üzerindeki etkisi, bireyin anne karnındaki hayatından başlayarak ölümüne kadar devam etmektedir. Müzik; insan davranışlarında, ruhunda, fitratında ve yaşamında derin etkiler bırakan bir sanat dalıdır. İnsan küçük yaşta müziğe daha düşkün ve yatkındır (Kara ve Emirhan, 2020, s. 154). Hayatımızın bebeklik ve çocukluk evrelerinde, ninniler, tekerlemeler ve çocuk şarkıları aracılığıyla müzik sanatıyla aramızda oldukça etkili bir iletişim bağı kurarız. Kimi zaman evde ailemizden, okulda öğretmenlerimizden öğrendiğimiz şarkılar ile doğadaki tüm canlıları sevmeye, saygı duymaya, iyiyeye, güzele, doğruya davet ederiz. Gerçeği, doğruyu, güzeli arama sürecimiz içerisinde bir takım değerleri ve değer davranışlarını kazanma

yolunda, müzik ve müzik eğitimi önde gelen yardımcılarımızdandır (Dönmez, Kurtaslan, Apaydın ve Okay, 2017, s. 320). Büyük düşünür Aristoteles der ki, “Duyguların samimi bir şekilde anlatımı konusunda hiçbir şey ritim ve ses kadar kuvvetli değildir. Mademki bu, gerçek bir güçtür; o hâlde müzik mutlaka çocukların eğitiminde kullanılmalıdır (Yükrük ve Akarsu, 2015, s. 1686). Bundan dolayı müzik ile hem kültürel aktarım sağlanırken hem de toplumsal değerler öğretilir. Ünlü besteci Beethoven “Müzik, her bilgelik ve felsefeden yüksek esin (ilham) verir.” demiştir. Müziğin, kültürlenme ve kültürlenmenin en etkili vasıtalarından biri olduğu bugün artık hemen her kesim tarafından kabul edilmektedir (Kurban, 2019, s. 31). Kültürel gelişimin yanı sıra müziğin genel akademik gelişim, fiziksel gelişim ve sosyal gelişim gibi birçok farklı gelişim alanlarına etki sağlayıcı bir yönü de vardır (Kılıç, 2016, s. 360). Ayrıca bazı öğrenciler için müzik sayesinde okul sevilen bir yer haline gelebilir. Çocuk ve müzik birlikte düşünüldüğünde doğru bir ikili oluştururlar. Doğal bir motivasyon kaynağı olarak kullanıldığında müzik; matematik, sosyal bilgiler, yabancı dil, tarih gibi derslere de yardımcı olabilir (Çuhadar, 2008, s. 19). Bunun yanı sıra müzik psiko-sosyal boyutta aidiyet duygusu ve saygı görme arzusunu hissettirir. Birey bunu bizzat müzikal bir sanat icra ederek kazandığı gibi bazen de toplumun saygı duyduğu kişileri takip ederek, onun dâhil olduğu sosyal alana girmeye çalışmakla elde edebilir. (Kurban, 2019, s. 32). O hâlde bu denli önemli bir aracı, değerler eğitiminden ayrı düşünmek imkânsız hâle gelmektedir. Bu sebeple, değerler eğitiminde, kültürel aktarım ile iç içe olan müziğe yer verilmelidir. Kasıtlı olarak insanı kültürlenme olan eğitim sürecinde, müzik aracılığıyla olumlu tutum, bilgi ve davranışlar kazandırılabilir (Kocabaş, 1997, s. 141). Ancak bunu yapmaya çalışırken, toplumsal değerlere önem veren, bireyin gelişim sürecini olumlu destekleyen ve kültürel aktarımı sağlayabilecek eserler tercih edilmelidir. Bunun dışında hem bu eserleri ortaya koyan hem de toplum tarafından da kendisi bir değer olarak kabul edilen sanatçılara, değer eğitimi sürecinde yer verilmelidir. Türk toplumunun bir değeri olan ve şarkıları ile toplumsal değerlere önem veren ve kültürel değerlerin nesiller boyu aktarılmasını sağlayan Barış Manço, müzik ile değerler eğitimi konusunda kılavuzluk edebilecek bir sanatçıdır.

Barış Manço, Müziği ve Değerler

1943 yılında Üsküdar’da dünyaya gelen Barış Manço, 20. yüzyılın ikinci yarısından sonraki süreçte Türk müziğine gerek sanatçı kişiliği, gerekse şarkıları ile damga vurmuş sayılı insanlardan biridir. Barış Manço’nun genel müzik kimli-

ğini anlatan eserleri 1970 yılında olgunlaşmış ve 1980 sonrası süreçte de devam etmiştir. Manço'nun Anadolu Rock olarak adlandırılan müzik türü içinde konumlandığı kendi özgün müzik tarzında türküler ile muhtelif atasözü ve halk tabirlerine yönelik folklorik ilgisi, Türkiye'nin siyasi tarihinde Batı müziğinin, yönetici elit tarafından, toplumun dönüştürülmesi yönündeki adımları olarak kabul edilmiştir (Öztürk, 2020, s. 278).

Barış Manço halk arasında yaşayarak tecrübe ettiği ve dinlediği olayları, muazzam bir hayal gücü ile birleştirerek (Erdoğan, 2019, s. 111) müzikle harmanlamıştır. Emre'ye (2012, s. 640) göre; O, Türk kültüründen, geleneğinden, inançlarından, yaşayışından, edebiyatından beslenmiş entelektüel bir birikimle sanatkâr yönünü birleştirerek sanatını icra etmiştir. Sanatının özünü milletinden alıp çağdaş kalıplar içerisinde sunarak kültür aktarımına önemli bir katkıda bulunmuştur. Barış Manço, gerek müzisyen kimliği gerekse yaptığı tv programları ile eğitici ve öğretici birçok meseleyi âdeta bir öğretmen edası işlemiş, aynı zamanda gelenek içerisinde gelen Türk kültürüne ait otantik halk motiflerini şarkılarının içerisinde ustaca yedirmeyi başarmıştır. Barış Manço tüm bunları yaparken kendi ifadesi ile müziği bir araç olarak kullanmış ve kendi yaşam felsefesini insanlara anlatmakta bir ifade aracı olarak görmüştür (Erdoğan, 2015, s. 118). Cullen Kır, (2020, s. 1028) O'nun ortaya koyduğu olduğu şarkıların, sözlerin, müziğin, dil kullanım zenginliğinin, çocuklara göstermiş olduğu saygı ve sevginin birçok açılarından çocuklara katkı sağlayacağını belirtmektedir. Oysa Manço'nun hedef kitlesi acaba sadece çocuklar mıydı? Onun hedef kitlesi, bir TV programının adından da anlaşılacağı üzere, 7'den 77'ye toplumun bütün kesimleriydi (Adıgüzel, 2009, s. 90). Dursun Yıldırım, (1999) onun, halkıyla gerçek anlamda bütünleşmeyi başardığından dolayı ezgileri/türküleri ve öğütleriyle, yediden yetmişe, herkesin gönlüne yerleşmeyi başardığına işaret etmektedir (Düzgün, 2009, s. 46).

Manço eserlerinde Türk töresini (Halil İbrahim Sofrası), Anadolu insan tipini (Sarı Çizmeli Mehmet Ağa) ve kadim Türk tarihinden olayları (Estergon Kalesi, Kayaların Oğlu, Küheylan, Genç Osman) konu etmesi bakımından çağdaşlarından ayrılarak, müziğine milli bir şuurlu katmıştır (Erdoğan, 2019, s. 109-114). Türk kültürüne verdiği değer ile hızla yükselerek toplum tarafından kabul görmüş, benimsenmiştir (Filiz 2019, s. 62). Bunun yanı sıra O, şarkılarında sadece sevgi ve aşkı dile getirmemiş, sözü ve ezgisiyle halk hayatını resmetmiş, geleneksel hayatın güzelliklerine dikkat çekmiş, doğa sevgisini aşlamış, toplumsal değerleri ve normları çocuklara öğretmeye, büyüklere de hatırlatmaya

çalışmıştır. Kendisini insana ve topluma karşı sorumlu ve borçlu hisseden aydın bir sanatçı olan Barış Manço, bu nedenledir ki ölümsüz şarkılarıyla toplumsal değerlerle normların öğretilmesi ve hatırlatılması sürecine katkıda bulunmaya çalışmıştır (Aça, 2019, s. 289-291). Kendisi bu durumu şöyle anlatır: “*Bu dünyaya şarkıcı olarak gelmedim. Ben, düşüncelerimi aktarmak için bu dünyaya geldiğime inanıyorum. Bu düşünceler, bazen müzik eşliğinde daha güzel, daha şirin, daha hoş algılanıyor. Onun için bana verilen bu nimeti kullandım*” (Adıgüzel, 2009, s. 89).

Aristoteles’e (2015, s. 268) göre karakteri geliştiren, bir müzik dinlendiğinde aksiyon halinde tepki vermeyi kazandıran, ilham verici yani duygu üretmeyi sağlayan, ahlaki değerlere uygun melodiler seçilmelidir (Dural 2017, s. 501). Bu noktalardan hareketle çalışmada Barış Manço’nun eserlerinin; değerler eğitiminde kullanılması ve etkinlik uygulayıcılarına kılavuz olma adına kendi yazdığı şarkı sözlerinin analizi yapılmıştır. Yapılan literatür taramasında Barış Manço ve değerler ile ilgili pek çok çalışmaya (Aça, 2019; Adıgüzel, 2009; Cullen Kır, 2020; Düzgün, 2019; Emre, 2012; Erdoğan, 2015; Erdoğan, 2019; Filiz, 2019; Öztürk, 2020) rastlanmış ancak O’nun eserlerini kapsamlı bir şekilde değerler bakımından analiz eden bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda alana bu yönde katkı sağlamak amacıyla araştırmada; “*Barış Manço’nun eserleri hangi değerleri kapsamaktadır?*” sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Çalışmanın Modeli

Bu çalışmada tarama modellerinden tekil tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da hâlen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Öte yandan tekil tarama modeli, miktar veya tür olarak değişkenlerin ayrı ayrı oluşumlarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırma modelidir (Karasar, 2009, s. 79). Bu araştırmada da Barış Manço’nun günümüze ulaşan albümlerinde yer alan sözleri Barış Manço’ya ait olan şarkıların; değerler eğitimi bakımından incelenmesi, yorumlanması ve analizi amaçlanmıştır. Analiz sürecinde tarama modelinin doğasına uygun olarak Barış Manço’nun günümüze ulaşan albümlerinde yer alan ve kendi yazdığı şarkıların sözleri taranmış ve bu şarkılar; kullanılan atasözleri ve deyimler, Türk Kültürü’ne ait unsurlar, değerler eğitimi literatüründe yer alan kavramlar açısından incelenmiştir.

Evren ve Araştırma Birimi

Araştırmannın evrenini, Barış Manço'nun 1964-1999 tarihleri arasında çıkardığı 22 albüm ve bu albümlerde yer alan 251 şarkı oluşturmuştur. Bu durumu Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1: Barış Manço Albümlerindeki Değerlendirilen Şarkıların Dağılımı

No	Albüm Adı	Şarkı Adedi	Dahil Edilen Şarkı Adedi
1	Baby Sitter	4	0
2	Dünden Bugüne	12	3
3	2023	13	9
4	Barış Mancho	11	0
5	Sakla Samanı Gelir Zamanı	10	2
6	Yeni Bir Gün	14	4
7	20. Sanat Yılı Disco Manço	16	7
8	Estağfurullah Ne Haddimize	10	7
9	24 Ayar	10	6
10	Değmesin Yağlı Boya	9	3
11	30. Sanat Yılı Full Aksesuar "88"	10	6
12	Darısı Başımıza	10	4
13	İşte Barış İşte Manço	16	13
14	Barış Manço Nostalji	10	8
15	İşte Barış İşte Erkin	10	6
16	Sözüm Meclisten Dışarı	5	4
17	Mega Manço	10	4
18	Dağlar Dağlar	13	5
19	Ben Bilirim	14	4
20	Müsadenizle Çocuklar	10	2
21	Barış Manço Live In Japan	10	7
22	Mançoloji	24	13
Toplam		251	117

Öte yandan araştırmanın örneklemini "ölçüt örneklem"e göre seçilmiştir. Bu bağlamda 117 şarkı değerlendirilmiştir. Bu örneklem bağlamında da çalışma konusunun özelliğine göre analize konu olan şarkıların sayısı indirgenmiştir. Bu indirgeme şöyle olmuştur:

- Şarkının farklı yabancı dillerde olması (22),
- Şarkının enstrümental olması (6),
- Söz ve müziği Barış Manço'ya ait olmaması (22),
- Eğitim açısından uygun bulunmama (82) ve
- Şarkının sözlerine ulaşamama (2)

Verilerin Toplanması Ve Analizi

Veri toplama araçları: Araştırmanın doğasına uygun olarak çalışmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Bilindiği üzere bu teknik, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 187). Bu bağlamda yabancı olan iki albüm dışında 20 albüm ve 117 şarkı sözü doküman olarak incelenmiştir.

Veri toplama ve analiz süreci: Bu süreç altı aşamadan oluşur. Bunlar: literatürün taranması, veri toplama araçlarının seçimi, veri analizi birimlerinin oluşturulması, verilerin analizi, geçerlik-güvenirliğin sağlanması, yorumlanması ve raporlaştırılmasıdır.

1. *Literatürün taranması:* Bu aşamada “Barış Manço, müzik ve ritm eğitimi, değerler eğitimi”ne ilişkin alan literatür taraması yapılmıştır. Bu anlamda yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu taramanın sonucunda araştırma problemine karar verilmiştir.
2. *Veri toplama araçlarının seçimi:* Barış Manço albümleri kronolojik olarak sıralanmıştır. Albümde yer alan şarkıların şarkı sözlerine dijital platformlardan ulaşılmış ve alfabetik sıraya göre dizilimi yapılmıştır. Bu aşamada her bir şarkı mp3 veya mp4 olarak indirilmiştir. Ayrıca çalışma birimi olarak 20 albüm ve sözleri Barış Manço’ya ait 117 şarkı sözü belirlenmiştir.
3. *Veri analizi birimlerinin oluşturulması:* Milli Eğitim Bakanlığına ait tüm ders programlarında kazandırılması hedeflenen değerler listelenmiştir. Bu değerlerin yanı sıra, atasözleri, deyimler, Türk kültürüne ait unsurların yanı sıra; değerleri güçlendiren ve sergilenmesini sağlayan davranışlar, tutumlar, inançlar ve kavramlar analiz birimi olarak belirlenmiştir.
4. *Verilerin analizi:* Belirlenen analiz birimlerine yönelik tablo yapılmış ve bu tablo üzerinde şarkı sözleri analiz edilmiştir. Şarkı sözleri değerlendirilirken şarkının yazıldığı ortam ve kendisinin -varsa bahsettiği- o şarkıyla ilgili anıları dikkate alınmıştır. Her bir değer bağlamında şarkı sözleri tablolastırılmıştır. Bu tablolarda yoruma zemin oluşturması ve daha iyi anlaşılması amacıyla şarkı sözlerinin konusuna yer verilmiştir.
5. *Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması:* Çalışmanın analiz sürecinde her iki araştırmacı şarkıları birlikte analiz etmiştir. Özellikle ikileme kalınan birkaç şarkı sözleriyle ilgili olarak değerler eğitimi uzmanından görüş

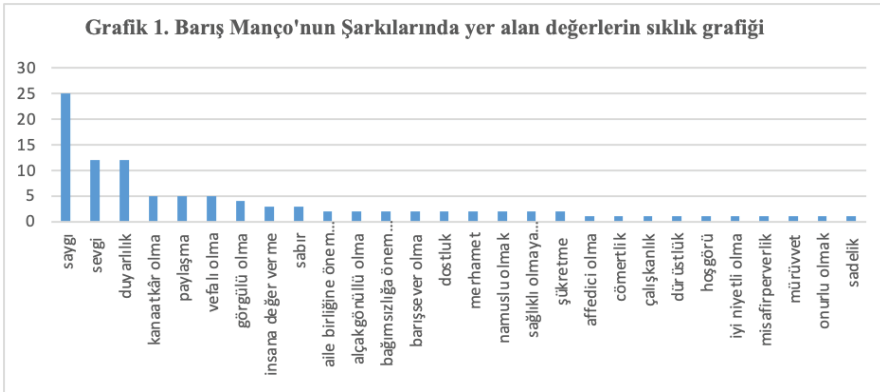
alınmıştır. Ayrıca bulgulamada şarkı sözlerinden alıntılar yapılarak ayrıntılı betimleme yapılmıştır. Bunların dışında çalışma birimi için yukarıdaki kriterler doğrultusunda elemeler yapılmıştır.

6. *Verilerin yorumlanması ve raporlaştırılması:* Veriler yorumlanırken daha önce de belirttiği gibi sözler analiz birimleri bağlamında değerlendirilmiş ve ilgili açıklamalar yapılmıştır. Örneğin; Dört Kapı şarkısında yer alan “*Tuz ekmek hakkı bilene -Sofra kurmasan da olur -Ilık bir tas çorba yeter*” şeklindeki ifadeler, kanaatkâr olma değeri olarak değerlendirilerek yorum yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Barış Manço şarkılarının incelenmesi sonucu elde edilen verilere yer verilmiştir. Bu veriler iki başlık altında ele alınmıştır. Bunlardan ilki Barış Manço'nun şarkılarında yer alan değerler, ikincisi ise bu şarkıların içinde yer alan değerleri güçlendiren ve sergilenmesini sağlayan davranışlar, tutumlar, inançlar ve kavramlardır.

Barış Manço'nun Şarkılarında Yer Alan Değerler



Barış Manço'nun şarkılarında; saygı (25), duyarlılık (13), sevgi (12), vefalı olma (6), kanaatkâr olma (5), paylaşma (4), görgülü olma (4), insana değer verme (3), sabır (3), aile birliğine önem verme (2), barışsever olma (2), dostluk (2), merhamet (2), namuslu olma (2), sağlıklı olmaya önem verme (2), şükretme (2), affedici olma (1), cömertlik (1), çalışkanlık (1), dürüstlük (1), hoşgörü (1), iyi niyetli olma (1), misafirperverlik (1), mürüvvet (1), onurlu olmak (1), sadelik (1) ve bağımsızlığa önem verme (1) değerleri tespit edilmiştir. Bunlar aşağıda ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir.

Saygı

Barış Manço şarkılarında saygı değeri bağlamında; kültürel mirasa saygı (8), dini günlere ve dini değerlere saygı (6), Türk büyüklerine saygı (5), aile büyüklerine saygı (3), farklılıklara saygı (3) değerlerine yer verilmektedir.

Kültürel mirasa saygı; Bebek, Dönence, Dut Ağacı, Eski Bir Fincan, Halk İçinde Muteber, Küheylan, Neni Bebek, Süleyman şarkılarında yer almaktadır. *Bebek* şarkısı ninni olarak yazılmıştır. Aynı şekilde *Nenni Bebek* adlı şarkı da Türk kültürünün önemli sözlü anlatımlarından olan ninniye vurgu yapmaktadır. Ninniler, Türk kültüründe yer alan bir gelenek olması sebebiyle adı geçen şarkılar, kültürel mirasa saygı değeri bağlamında değerlendirilebilir. *Dönence* şarkısında yer alan “*Uzaklarda bir yerlerde türküler söyleniyor*” ifadesinde türkü kavramının bulunması sebebiyle kültürel mirasa saygı değerini içerdiği söylenebilir. *Dut Ağacı* adlı şarkıda ise Anadolu’daki her evin önündeki ağacın, evin süsü olmasına vurgu yapılarak, eski Anadolu evleri tasvir edilmektedir. *Eski Bir Fincan*’da nesilden nesile süregelen geleneklerin yaşatılmasının önemine vurgu yapılmaktadır. *Halk İçinde Muteber* şarkısında yer alan “*Buz gibi pınar suyundan bir testim olsa*” ifadesinde kültürel bir miras olan testi kavramının bulunması sebebiyle kültürel mirasa saygı değerini içerdiği söylenebilir. *Küheylan* şarkısında at ve nal sesleriyle birlikte Aslıhan ve Neslihan kavramlarının da şarkı sözünde yer almasından dolayı kültürel/tarihsel mirasa saygı değerini içerdiği söylenebilir. *Süleyman* şarkısında yer alan, “*Vur davulcu eline üşenme hoppa -Çal zurnacı diline üşenme hoppa*” ifadesi ile Türk Kültürü’nden olan davul ve zurna nesnelere vurgu yapılmasından dolayı kültürel mirasa saygı değerine yer verildiği söylenebilir.

Dini günlere ve dini değerlere saygı; Abbas Yolcu, Benden Öte Benden Ziyade, Bugün Bayram, Dıral Dedenin Düdüğü, Dört Kapı ve Halil İbrahim Sofrası şarkılarında yer almaktadır. *Abbas Yolcu* şarkısı, “*Yarattığın dünyanın -Çöktüğünü görmek bir yana -Bir de altında kalmak var ya*” ifadeleriyle ahiret inancına vurgu yaptığı için dini değerlere saygı değerini içermektedir. *Benden Öte Benden Ziyade*’de, beşeri aşktan ilahî aşka erişme, yaradılış nedenini anlama, Allah’ın varlığında birleşme anlatılmaktadır. Bununla birlikte şarkı sözünde yer alan “*Dört kitaptan başlatalım istersen gel söze*” ifadesi ile kutsal kitaplardan söz edilmektedir. *Bugün Bayram* şarkısında ise dini değerlerimizden olan bayramlarda yapılan eylemlere coşkulu bir şekilde yer verilmektedir. *Dıral Dedenin Düdüğü*’nde, İsrail’in üfleyeceği sur konu edilerek kıyamet gününe vurgu yapılmaktadır. *Dört Kapı* şarkısında ise tasavvuftaki şeriat, tarikat, hakikat,

marifet kapılarına vurgu yapıldığı için, şarkının dini değerlere saygı değerini içerdiği söylenebilir. *Halil İbrahim Sofrası* şarkısında yer alan “*Daha çatal bıçak icat edilmemişken İsmail’e inen koç kurban edilmemişken*” ifadesi ile de Kurban Bayramı’na vurgu yapılmaktadır.

Türk büyüklerine saygı; Aman Yavaş Aheste, Anahtar, Binboğanın Kızı, Halk İçinde Muteber ve Küheyla şarkılarında yer almaktadır. *Aman Yavaş Aheste*’de Fatih Sultan Mehmet’in İstanbul’u fethettiğinde, ağzından dökülen dizelere yer verilmektedir. *Binboğanın Kızı* şarkısında ise Karacaoğlan’ın “*Kozan Dağı’ndan neslimiz, Varsak’tır durak yerimiz*” sözüne atıf yapıldığından Türk büyüklerine saygı değerini içermektedir. Aynı şekilde *Halk İçinde Muteber*’de Kanuni Sultan Süleyman’ın “*Halk içinde muteber bir nesne yok devlet gibi*” şiirine atıfta bulunulmuştur. Evliya Çelebi’nin atının adını taşıyan *Küheylan*’da ise Evliya Çelebi serbest çağrışım yaptığı için ve şarkıda “*Otuz iki sancak saydım*” ifadesi ile Karacaoğlan’ın “*Otuz iki sancak Diyarbekir’i - Acep gezsem elâ gözlü yâr m’ola*” dizelerini akla getirdiği için Türk büyüklerine saygı değerini içerdiği söylenebilir.

Aile büyüklerine saygı; Bugün Bayram, Gülpembe ve Süper Babaanne şarkılarında yer almaktadır. *Bugün Bayram*’da yer alan “*Üzmeyelim bugün annemizi*” ifadesi, aile büyüklerine saygı değerini içermektedir. Bilindiği üzere Barış Manço, *Gülpembe*’yi babaannesine ithaf etmiştir. *Süper Babaanne* şarkısında ise aile büyüklerine verilen öneme vurgu yapılmaktadır.

Farklılıklara saygı; Eğri Büğrü, Günaydın Çocuklar ve Lahburger adlı şarkılarda yer almaktadır. *Eğri Büğrü*’de yer alan “*Kimi batı kimi doğu - Kuzey, güney hepsi doğru*” ifadesi farklı yolların doğruya çıkabileceğini anlatmaktadır. Bu nedenle şarkının, farklılıklara saygı değerini içerdiği söylenebilir. *Günaydın Çocuklar* şarkısında, dünyadaki bütün renklerin bir denge içinde olduğu ve zevklerin tartışılmayacağı anlatılmaktadır. *Lahburger*’de ise Doğunun lahmacunu ve Batının hamburgeri üzerinden Doğu ve Batının farklılıkları ile güzel yönleri gösterilerek birlik olmaya işaret edilmiştir. Ayrıca Doğunun da Batının da güzel yönlerini bilerek yaşamının daha hoş olduğuna vurgu yapılmaktadır.

Sevgi

Barış Manço şarkılarında, sevgi bağlamında Allah ve peygamber sevgisi (3), hayvan sevgisi (2), müzikseverlik (1) değerlerine yer verilmektedir.

Allah ve Peygamber sevgisi, Benden Öte Benden Ziyade, Dört Kapı ve Halil İbrahim Sofrası şarkılarında yer almaktadır. *Benden Öte Benden Ziyade*’de yer

alan “*Orda öyle bir isim var ki kuldan öte kuldan ziyade*” ifadesi ile Allah (cc) kastedildiğinden Allah sevgisi değerini içerdiği söylenebilir. *Dört Kapı*’da yer alan “*Kırk yamalı hurka yeter -İdris biçmiş der giyerim*” ifadesi ile insanlığa terziliği öğreten İdris Peygamber’den bahsedilmektedir. *Halil İbrahim Sofrası*, Hz. İbrahim sofrasının bereketini konu ettiği ve “*İsmail’e inen koç kurban edilmemişken*” ifadesi ile Hz İsmail’in kurban bahsi anlatıldığından peygamber sevgisini içermektedir.

Hayvan sevgisi, Arkadaşım Eşek ve Ayı şarkılarında yer almaktadır. *Arkadaşım Eşek*’te yer alan, “*Yaban tayları çayırdı tepişiyor mu?- Çilli horoz kedilerle dövüşüyor mu?- Sarıkız minik buzağıyı süttten kesti mi? - Kuzularla oğlaklar sevişiyor mu?*” ifadeleri hayvan sevgisini içermektedir. *Ayı* şarkısında da çocuklarını hayvanat bahçesine götüren bir babanın, hayvanları tanıtmayı hikâyeleştirilerek anlatılmıştır. Bu nedenle şarkının hayvan sevgisini içerdiği söylenebilir.

Vatan sevgisi, Kayaların Oğlu ve Küheylan şarkılarında yer almaktadır. *Kayaların Oğlu* şarkısında, “*Toprak anayla, kaya babanın oğluyum ben*” ifadesinde Anadolu coğrafyasından toprak anam diye bahseden Barış Manço, Türk Milleti’ni ve Türk tarihini kayaya benzeterek; kaya kadar sağlam bu toprakları bir arada tutan ve nice zorlu şartlara göğüs gerip dayanan bir baba olarak tasvir etmektedir. Şarkıda bir babanın oğluna verdiği nasihatler yoluyla, Osmanlı İmparatorluğu başta olmak üzere Türkiye Cumhuriyeti’nden önceki Türk Devletleri’nden söz ettiğinden dolayı şarkı, vatan sevgisini içermektedir. *Küheylân* ise genel itibariyle epik bir türküyü andırmaktadır.

Aile sevgisi, Süper Babaanne şarkısında yer almaktadır. Şarkıda, babaanne ve dedenin tanışmaları konu edinilmiş olup, onlara verilen önemden söz edilmektedir. Ayrıca bu şarkıda sevginin uzun soluklu olmasına vurgu yapıldığı da ifade edilebilir. **Arkadaş sevgisi**, *Arkadaşım Eşek* şarkısında yer almaktadır. *Arkadaşım Eşek*’te arkadaş özlemi yaşayan birinin duyguları anlatılmaktadır.

Duyarlılık

Barış Manço şarkılarında, duyarlılık bağlamında toplumsal olaylara duyarlılık (7), dini ve manevi unsurlara duyarlılık (3), tarihsel mirasa duyarlılık (2), doğal çevreye duyarlılık (1) değerlerine yer verilmektedir.

Toplumsal olaylara duyarlılık, Bal Sultan, Binboğanın Kızı, Lahburger, Mahkûm, Süleyman, Yine Yol Göründü Gurbete ve Yol Verin Ağalar Beyler şarkılarında yer almaktadır. *Bal Sultan*’da küçük yaşta evlendirilen bir kızın duyguları anlatıldığından toplumsal olaylara duyarlılık değerini içermektedir.

Binboğanın Kızı'nda ise gelir farklılığından dolayı sevmekten vazgeçen bir gencin hikâyesine yer verilmektedir. *Lahburger*'de, Doğu- Batıda toplumsal bakış açılarının sentezine vurgu yapılmaktadır. *Mahkum*'da toplumun yozlaşması sonucu insan ilişkilerinin yok olması, *Süleyman*'da da köyden şehre giden bir gencin değişimi anlatılmaktadır. Öte yandan *Yine Yol Göründü Gurbete*'de, gurbete gidenlerin (göç edenlerin) özlemleri dile getirilirken, *Yol Verin Ağalar Beyler*'de ise yine göç olgusu ele alınmaktadır. Genel olarak değerlendirme yapılacak olursa, toplumuzda sorun olarak görülen; küçük yaşta evlenme, gelir farklılığı olan insanların ilişkisi, farklı toplumlardaki olay ve olgular, insan ilişkilerinin samimiyetini yitirmesi, toplumsal yozlaşma ve göç etme Manço'nun şarkılarında toplumsal olaylara duyarlılık bağlamında ele alınmıştır.

Dini ve manevi unsurlara duyarlılık, *Binboğanın Kızı*, Halk İçinde Muteber ve Yol şarkılarında yer almaktadır. *Binboğanın Kızı*'nda yer alan, “*Bugün varsak yarın yağuz, doğrudur sözüm – Bir gün elbet biter vadem çağırır Tanrım - Artık mahşer gününde ararım seni*” ifadesi ile ölümden sonra bir hayatın olacağı düşüncesi anlatıldığından dini ve manevi unsurlara duyarlılık değerini içermektedir. Ayrıca, *Halk İçinde Muteber*'de yer alan, “*Eğrinin ve doğrunun hesabı mahşerde*” ifadesi ile ölümden sonra bir hayatın olacağı düşüncesine vurgu yapılmaktadır. Aynı şekilde *Yol* şarkısında yer alan, “*Topraktan geldi insan -Yine toprağa dönecek -İki lokma ekmek için -Ömür boyu dövüşecek*” ifadeleriyle ahiret inancına vurgu yapılmaktadır.

Tarihsel mirasa duyarlılık, *Dut Ağacı*, Eski Bir Fincan şarkılarında yer almaktadır. *Dut Ağacı*'nda yer alan “*Cumhuriyet'ten bu yana bütün başvekilleri -Sırasıyla ezbere bilir, bize de saydırırdı çocukluğumuzda*” ifadesi tarihsel mirasa duyarlılık değerini içermektedir. *Eski Bir Fincan*'da ise paşa dedesinden kalan eski bir fincan temsiliyle nesilden nesile geçen mirasın ve geleneklerin korunmasının gerekliliği şu dizelerle anlatılmaktadır: “*Eski konak yıllar önce yandı gitti -Ekmek karneli zor günler çoktan bitti -Abdi ve Hakkı Beyler rahmetlik oldu -Bir tek bu fincan kaldı yüzyıllık sevdalarla -Bir gün senin olacak birkiş anılarıyla -Düşüp kırılrsa bile topla tamir et oğlum - Kahve yaşın gelecek bu fincanı iyi sakla.*”

Doğal çevreye duyarlılık, *Dut Ağacı* şarkısında şu dizelerde yer almaktadır: “*İyi ama nerde boş arsa, ya bakla tarlası, peki taş mektep neredeler? – Kimler götürdü kimler çaldı o güzelim anıları benden?* ” ... “*Evlerle beraber bahçeler de yok oldu – Bir şu dut ağacı kaldı onu kesmeseler bari*”.

Vefalı Olma

Vefalı olma değerine (6), Arkadaşım Eşek, Can Bedenden Çıkmayınca, Kazma, Ömrümün Sonbaharında, Süper Babaanne ve Dört Kapı şarkılarında yer almaktadır. *Arkadaşım Eşek* şarkısında yer alan “*Dün yine seni andım, gözlerim doldu -O tatlı günlerimiz bir anı oldu*” ifadesi vefalı olma değerini içermektedir. *Can Bedenden Çıkmayınca*’da yer alan “*Ben nasıl unuturum seni can bedenden çıkmayınca*” ifadesinde ilgili kişiyi yaşam boyu unutmayacağı vurgusu yapılmaktadır. *Kazma*’da, yer alan “*Bir fincan kahvenin kırk yıl hatırı var*” ifadesi ile muhabbette süreklilikten söz edilebilir. *Ömrümün Sonbaharında* şarkısında yer alan, “*Adım anılmaz oldu -Kapım çalınmaz oldu*” ifadesi ile çevresindeki insanların onu unutmasından dolayı serzeniş dile getirilmektedir. *Süper Babaanne*’de yer alan, “*Gözleri hâla dolu dolu oluyor -Dedemin adını andıkça*” ifadesi de vefalı olma değerini içermektedir. *Dört Kapı*’da yer alan “*Bana bir harf öğret yeter -Kırk yıl sana hizmet ederim*” ifadesi ile de vefalı olmak anlatılmaktadır.

Kanaatkâr Olma

Kanaatkâr olma değeri (5), Dört Kapı, Halil İbrahim Sofrası, Halk İçinde Muteber, Kazma ve Süper Babaanne şarkılarında yer almaktadır. *Dört Kapı*’da yer alan “*Tuz ekmek hakkı bilene- Sofra kurmasan da olur – Ilık bir tas çorba yeter*” şeklindeki ifadeleri kanaatkâr olma değerini içermektedir. *Halil İbrahim Sofrası*’nda ise yer alan “*Alnı açığözülü toklar buyursunlar baş köşeye*” ifadesi ile kanaatkârlığa vurgu yapılmaktadır. *Halk İçinde Muteber* şarkısında yer alan “*Barış der biraz ekmeğim tuzum olsa – Buz gibi pınar suyundan bir testim olsa – Bir de şöyle püfür püfür çınar gölgesi – Kaç kula nasip olur ki keyfin böylesi – Bir lokma ye bir yudum iç bir oh çekiver*” şeklindeki dizelerinde az miktarla yetinmek anlatılmaktadır. *Kazma* şarkısında “*Diyeceğim o ki kişi yetinmeli -Yaşam dediğin kısacık bir çizgi*” şeklindeki ifade ile de yetinmek kavramı ile kanaatkâr olmaya vurgulanmaktadır. Ayrıca *Süper Babaanne* şarkısında “*Ufacık bir oda nohut oda bakla sofa*” ifadeleri de kanaatkâr olma değeri bağlamında ele alınabilir.

Paylaşma

Paylaşma (4), Ahmet Beyin Ceketı, Bir Selam, Dıral Dedenin Düdüğü ve Mahkûm şarkılarında yer almaktadır. *Ahmet Bey’in Ceketı* kültürümüzdeki modern bir dervişi betimlemektedir. Şarkı, mala mülke önem vermeden onları pay-

laşan Kul Ahmet'in hikâyesini anlatmaktadır. *Bir Selam*'da yer alan “*Bir dilim ekmeği bölüşürüm seninle -Suyu aynı tasta yudumlarım seninle*” ifadelerinde paylaşmadan söz edilebilir. *Dıral Dedenin Düdüğü*'nde yer alan “*Hele destur gözümüz yok Allah daha çok versin -Ama paylaş, gel beni dinle, paylaşırsan sevaba girersin*” ifadesi ile de paylaşmaya vurgu yapılmaktadır. *Mahkûm*'da yer alan “*Koca ekmeği paylaşmak dururken -Tek bir lokmanın kavgası uğruna*” ifadesi ile de paylaşmaya vurgu yapılmaktadır.

Görgülü Olma

Görgülü olma değeri (4), *Ayı*, *Kazma*, *Nane Limon Kabuğu* ve *Süleyman* şarkılarında yer almaktadır. *Ayı* şarkısında yer alan “*Sakin ha aman manava gidip de -Armutları tek tek elleme*” ifadesinde görgülü olma vurgulanmaktadır. Ayrıca, *Kazma*'da yer alan “*Dilim sürçerse kusura bakmayın*” ifadesinde de görgülü bir insanın tutumuna yer verilmiştir. *Nane Limon Kabuğu*'nda yer alan “*Ha ha ha ha ha hapşu -Çok yaşa -Sen de gör Rahat ve iyi yaşa*” ifadesinden yola çıkılarak görgülü olma değerinden söz edilebilir. *Süleyman*'da yer alan “*Biz görmeyeli çok değişmiş -Selam sabahı unutmuşsun Süleyman'da yer alan, Sofraya hemen yerleşiverdin -Belli ki gurbet sana yaramamış Süleyman*” ifadesi ile görgü kurallarını dikkate almayan bir kişiden bahsedilmektedir.

İnsana Değer Verme

İnsana değer verme (3), *Ayı*, *Halil İbrahim Sofrası* ve *Nane Limon Kabuğu* şarkılarında yer almaktadır. *Ayı* şarkısında yer alan “*Maksat çoluk çocuk öğrensin hayatın çetin yollarını -Kaptırmasınlar kimseye kafalarını ve de kollarını*” ifadesi ile bir babanın çocuklarına verdiği kıymetten söz edilebilir. *Halil İbrahim Sofrası*'nda yer alan, “*İnsanoğlu haddin bilir kem söz söylemez iken -Elalemin namusuna yan gözle bakmaz iken*” ifadelerinde insanların insanlara karşı insanca davranış şekline yer verilmiştir. Bu durumda şarkıda insana değer vermeye yer verildiği söylenebilir. *Nane Limon Kabuğu*'nda ise hasta olmamak için “*Sen tedbirini al önünü kış tut bırak yine de yaz gelsin -Çoğu zaman hesap çarşıya uymaz sonra dizini döversin*” gibi sözlerle tavsiyelerde bulunmaktadır.

Sabır

Sabır değeri, (3) *Aman Yavaş Aheste*, *Allah'ım Güç Ver Bana* ve *Benden Öte Benden Ziyade* şarkılarında yer almaktadır. *Aman Yavaş Aheste*'de yer alan,

“Sabırlı derviş muradına ermiş -Acelesi olana ağır ol demiş.” şeklindeki ifadede sabırlı olmak vurgulanmaktadır. *Allah’ım Güç Ver Bana*’da yer alan, “Allahım güç ver bana, sığındım sana -Bu ne dayanılmaz bir acı, sabır ver bana” ifadesinde dayanıklılığını yitirmekten söz edilmektedir. *Benden Öte Benden Ziyade*’de yer alan “Sabret gönül sabret sakın isyan etme - Bir gün elbet bitecek bu çile, isyan etme” ifadesi de sabır değerini içermektedir.

Aile Birliğine Önem Verme, Alçakgönüllü Olma, Barışsever Olma, Dostluk, Merhamet, Namuslu Olma, Sağlıklı Olmaya Önem Verme, Şükretme

Aile birliğine önem verme (2), Ayı ve Eski Bir Fincan şarkılarında yer almaktadır. Daha öncede belirtildiği üzere *Ayı* şarkısında birlikte hayvanat bahçesine giden aile bireyleri anlatılmaktadır. Böylece ailenin birlikte vakit geçirmesi ele alınmıştır. *Eski Bir Fincan* şarkısında dede-baba-torun şeklindeki üç nesil ve onların değerleri, eski bir fincanın temsiliyle ele alınmıştır. Bu nedenle şarkının, aile birliğine önem verme değerini içerdiği söylenebilir.

Barışsever olma (2), Bir Selam ve Hemşerim Memleket Nire? şarkılarında yer almaktadır. *Bir Selam*’da yer alan, “Eğer kalbin kırıkta dost yüzünden -Bir selam sana gönül dağlarından - Gel sen de katil bizlere dolaş bahçemizde gönlünce -Uzat korkma elini bak beş parmağım var benimde” ifadeleri ile barışsever olmaya vurgu yapılmaktadır. *Hemşerim Memleket Nire*’de yer alan “Bu dünya benim memleket” ifadesi ile insanların barış içinde yaşamalarına dair arzu belirtilmektedir.

Dostluk (2), Arkadaşım Eşek ve Ömrümün Sonbaharında şarkılarında yer almaktadır. *Arkadaşım Eşek* şarkısında, arkadaşıyla acılarını ve mutluluğunu paylaşan birinden söz edilmektedir. *Ömrümün Sonbaharı*’nda yer alan, “Hep yüzüme kapandı -Dost bildiğim kapılar” ifadesi ile dostlarının ömrünün sonbaharında yanında yer almadığından yakınmaktadır.

Merhamet (2), Dıral Dedenin Düdüğü ve Sarı Çizmeli Mehmet Ağa şarkılarında yer almaktadır. *Dıral Dedenin Düdüğü*’nde yer alan, “Ama paylaş, gel beni dinle, gariplerin de karnı doysun” ifadesi ile de merhamet değerini içermektedir. *Sarı Çizmeli Mehmet Ağa*’da yer alan “Öksüz görse sar kanadın kolunu” ifadesi ile de merhamet değerine vurgu yapılmaktadır.

Namuslu olma (2), Halil İbrahim Sofrası ve Kazma şarkılarında yer almaktadır. Halil İbrahim Sofrası şarkısında yer alan, “Elalemin namusuna yan gözle

bakmaz iken” ve *Kazma*’da yer alan, “*Namus, şeref, onur hepsi güzel ama*” ifadeleri ile namuslu olmaya vurgu yapılmaktadır.

Sağlıklı olmaya önem verme (2), *Halk İçinde Muteber* ve *Nane Limon Kabuğu* şarkılarında yer almaktadır. *Halk İçinde Muteber*’de yer alan “*Halk içinde muteber bir nesne yok devlet gibi -Olmaya devlet cihanda bir nefes sıhhat gibi*” ifadesiyle sağlıklı olmaya önem verildiği görülmektedir. *Nane Limon Kabuğu* şarkısında ise hasta olmamak için tavsiyelerde bulunmaktadır.

Şükretme (2), *Dört Kapı* ve *Halil İbrahim Sofrası* şarkılarında yer almaktadır. *Dört Kapı*’da yer alan “*Tuz ekmek hakkı bilene- Sofra kurmasan da olur -İlik bir tas çorba yeter*” ifadesinde şükretme değerini içermektedir. *Halil İbrahim Sofrası* şarkısında yer alan, “*Yillardır sürüp giden bir pay alma çabası -Topu topu bir dilim kuru ekmek kavgası -Bazen durup bakarım bu ibret tablosuna -Kimi tatlı peşinde kininse tuzu yok*” ifadesinde ise şükretme değerinden söz edilebilir.

Affedici olma, Cömertlik, Çalışkanlık, Dürüstlük, Hoşgörü, Onurlu Olma, İyi Niyetli Olma, Misafirperverlik, Mürüvvet, Sadelik ve Bağışsızlığa Önem Verme

Barış Manço şarkılarında, affedici olma (1), cömertlik (1), çalışkanlık (1), dürüstlük (1), hoşgörü (1), onurlu olma (1), iyi niyetli olma (1), misafirperverlik (1), mürüvvet (1), sadelik (1) değerlerine yer verilmektedir.

Bugün Bayram’da yer alan “*Bayramlarda hüzünlenir melekler -Gönül alır bu güzel çiçekler*” ifadesiyle **affedici** olmaktan söz edilebilir. *Sarı Çizmeli Mehmet Ağa*’da yer alan “*Yoksul görsen besle kaymak bal ile*” ifadesi **cömertlik** değerini içermektedir. *Ahmet Bey’in Ceket*’inde yer alan, “*Mahalleli kahvede muhabbet peşindeyken -Leylekler lak lak edip, peynir gemisi yüklerken -Kul Ahmet erken yatar, sabaha ya kısmet derdi.*” ifadesi ile **çalışkanlığa** vurgu yapılmaktadır. *Ali Yazar Veli Bozar*’da yer alan “*Bir gün dönsem sözümünden -Düşerim dost gözünden*” ifadeleri ile **dürüstlüğün** önemi vurgulanmaktadır. *Kazma*’da yer alan, “*Dilim sürçerse kusura bakmayın*” ifadesi **hoşgörü** değerini ve “*Namus, şeref, onur hepsi güzel ama*” ifadesi de **onurlu olma** değerini içermektedir. *Dıral Dedenin Düdüğü*’nde yer alan “*Hele destur gözümüz yok Allah daha çok versin -Ama paylaş, gel beni dinle, paylaşırsan sevaba girersin*” ifadesinde **iyi niyetli olmadan** söz edilebilir. *Baykoca Destanı*’nda yer alan “*Çalınan davulları sen düğün mü sandın*” ifadesinde **mürüvvet** değeri vurgulanmaktadır. Halil

İbrahim Sofrası'nda yer alan, “Buyurun dostlar buyurun Halil İbrahim sofrasına” ifadesi misafirperverlik değerini ve “Para pulla ihtişama aldanıp kanma dostum” ifadesi de **sadelik** değerini içermektedir. Öte yandan Barış Manço, *Kayaların Oğlu* şarkısını Cumhuriyetin kuruluşunun 100. yılı için yazmıştır. Şarkıda yer alan “1923'ün ılık bir Ekim sabahında -Kayaların toprağa dikine saplandığı yerde doğdum” şeklindeki ifadelerden **bağımsızlığa önem verme** değerine yer verildiği çıkarımı yapılabilir.

Barış Manço'nun Şarkılarındaki, Değerleri Güçlendiren ve Sergilenmesini Sağlayan Davranışlar, Tutumlar, İnançlar ve Kavramlar

Barış Manço'nun şarkılarında; helâl kazanç (3), selamlaşma (3), dünya malına tamâh etmeme (2), eşitlik (2) kul hakkı yememe (1), bereket (1), nasip/kısmet (1), işini iyi yapma (1), helâlleşme(1) gibi değerleri güçlendiren ve sergilenmesini sağlayan davranışlar, tutumlar, inançlar ve kavramlar tespit edilmiştir.

Helâl kazanç, Dıral Dedenin Düdüğü, Halil İbrahim Sofrası ve Kazma şarkılarında yer almaktadır. *Dıral Dedenin Düdüğü*'nde yer alan “Hele destur; helâlinden kazandıysan söyle” ifadesinde helâl kazanca vurgu yapılmaktadır. *Halil İbrahim Sofrası*'nda yer alan “Halat gibi bileğiyle, yayla gibi yüreğiyle -Çoluk çocuk geçindirip haram nedir bilmeyenler” ifadesinde helâl kazançtan söz edilmektedir. *Kazma*'da yer alan, “En önemlisi helal alın teri” ifadesi ile helal kazanç vurgulanmaktadır. **Selamlaşma**, Bir Selam, Yol Verin Ağalar Beyler ve Sarı Çizmeli Mehmet Ağa şarkılarında yer almaktadır. *Bir Selam* şarkısında yer alan, “Eğer kalbin kırıkta dost yüzünden -Bir selam sana gönül dağından” ifadesi ile selamlaşmanın önemi belirtilmektedir. *Yol Verin Ağalar Beyler*'de yer alan, “Selam olsun ağalar beyler” ifadesi ile selamlaşma vurgulanmaktadır. *Sarı Çizmeli Mehmet Ağa*'da yer alan, “Selam almayana yiğit denir mi?” ifadesi ile de selamlaşma kavramı vurgulanmaktadır. **Dünya malına tamâh etmeme**, Abbas Yolcu ve Gönül Ferman Dinlemiyor şarkılarında yer almaktadır. *Gönül Ferman Dinlemiyor*'da yer alan, “Bak şu dünya haline -Meyletme dünya malına” ifadesinde dünya malına tamah etmemek belirtilmiştir. Yine aynı şarkıda yer alan “Bir gün olur devran döner -Vade gelir yollar biter -Zengin fakir buradan geçer” ifadesiyle eşitliğe de vurgu yapılmaktadır. *Hemşerim Memleket Nire?*'de yer alan “Okumuşu, cahili, yoksulu zengini hiç farkı yok hepsi aynı” ifadesi de **eşitlik** içermektedir. *Dıral Dedenin Düdüğü*'nde yer alan “Hele destur; yetim hakkım yemedim mi söyle” ifadesinde **kul hakkı yememe** vurgulanmaktadır. *Ali Yazar Veli Bozar*'da yer alan “Rahmet yağarken dostlar” ifadesi ile yağmur rahmet **bereket** olarak nitelendirilmiştir. *Ahmet Bey'in Ceketi* şarkısı

genel olarak değerlendirildiğinde **nasip** kavramı vurgulanmaktadır. *Halk İçinde Muteber*’de yer alan, “*Usta terzi dar kumaştan bol gömlek diker*” ifadesi ile **işini iyi yapmak** vurgulanırken, *Yol* şarkısında yer alan, “*Herkes hakkın helal etsin -Kalmasın tek bir lokma*” ifadesi ile **helalleşme** kavramı ele alınmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Barış Manço’nun sözlerini kendi yazdığı şarkılarının analizi sonucunda şarkılarda; saygı (25), sevgi (12), duyarlılık (12), kanaatkâr olma (5), paylaşma (5), vefalı olma (5), görgülü olma (4), insana değer verme (3), sabır (3), aile birliğine önem verme (2), alçakgönüllü olma (2), bağımsızlığa önem verme (2), barışsever olma (2), çalışkanlık (2), dostluk (2), merhamet (2), namuslu olmak (2), sağlıklı olmaya önem verme (2), şükretme (2), affedici olma (1), cömertlik (1), dürüstlük (1), hoşgörü (1), iyi niyetli olma (1), misafirperverlik (1), mürüvvet (1), onurlu olmak (1), sadelik (1) değerleri tespit edilmiştir. Ayrıca, Barış Manço’nun şarkılarında; helâl kazanç (3), selamlaşma (3), dünya malına tamâh etmeme (2), eşitlik (2) kul hakkı yememe (1), bereket (1), nasip/kısmet (1), işini iyi yapma (1), helâlleşme(1) gibi değerleri güçlendiren ve sergilenmesini sağlayan davranışlar, tutumlar, inançlar ve kavramlar tespit edilmiştir.

Üztemura, Sevigen ve İnel (2021, s. 100), yaptıkları çalışmada Barış Manço’nun eserlerinde “aile birliğine önem verme, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik” gibi değerlerin yoğun bir şekilde vurgulandığını tespit etmişlerdir. Üztemura, Sevigen ve İnel, çalışmalarında Barış Manço’nun icra ettiği tüm eserleri incelemişlerdir. Bu çalışmada ise sadece O’nun sözlerini yazdığı şarkılar dikkate alınmıştır. Bu nedenle bilimsellik, estetik gibi değerler bu çalışmada sonuç olarak bulunmamıştır. Ancak Üztemura, Sevigen ve İnel’in çalışmasından farklı olarak Manço’nun şarkı sözlerinde; kanaatkâr olma, vefalı olma, görgülü olma, insana değer verme, sabır, alçakgönüllü olma, bağımsızlığa önem verme, dostluk, merhamet, namuslu olmak, sağlıklı olmaya önem verme, şükretme, affedici olma, cömertlik, hoşgörü, iyi niyetli olma, misafirperverlik, mürüvvet, onurlu olmak, sadelik değerleri tespit edilmiştir.

Barış Manço’nun eserlerinde ağırlıklı olarak kültürel (vefalı olma, mürüvvet, misafirperverlik, vb.) ile ahlaki ve dini (kanaatkâr olma, iyi niyetli olma, affedici olma, vb.) değerler yer aldığı dikkat çekmektedir. Öte yandan evrensel ve milli değerlere de (barış, insana değer verme, bağımsızlığa önem verme vb.) bu eserlerde yer verildiği söylenebilir. Bu nedenle Turanalp (2019) da Barış

Manço'nun, müziği informal bir eğitim aracı olarak kullanarak edebiyatın hem çocuklara hem büyüklere hitap eden eserlerinde dinî ve ahlakî değer aktarımı yaptığı konusuna vurgu yapmıştır. Ayrıca Turanalp (2019, s. 717) Manço'nun, değer aktarımı yaklaşımı içerisinde steril bir din algısı yerine dinî referanslara yer vermekten çekinmediğini, bunu da doğrudan değil de, içeriğin kültürel bir bileşeni olarak doğal bir formda yaptığını da belirtmiştir.

Barış Manço şarkılarında en çok saygı değeri (25) yer almaktadır. Bu bağlamda da kültürel mirasa saygı (8), dini günlere ve dini değerlere saygı (6), Türk büyüklerine saygı (5), aile büyüklerine saygı (3), farklılıklara saygı (3) değerlerine yer verilmiştir. Bilindiği üzere saygı, sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesi ve toplumun kültürel unsurlarının geleceğe aktarımı açısından büyük önem taşımaktadır (Özdemir, 2017, s. 9). Bireyin, toplumda yaşayan diğer bireyleri anlamasına yardımcı olan saygı değeri, başkalarını rahatsız etmekten çekinme hâlidir. Saygı; bireylerin kendilerini tanımaları, evrensel düşünce oluşturmaları ve içinde yaşadıkları toplum ile sosyalleşmeleri için vazgeçilmez bir değerdir (Türk, 2009, s. 33). Saygı değerine ilişkin yapılan araştırmalarda genel olarak saygının, değerler eğitimi açısından öneminin vurgulandığı pek çok çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların ortak noktası ise saygının toplum için çok boyutlu (kültürel miras, dini gün ve değerler, Türk büyükleri, aile büyükleri, farklılıklara saygı gibi) bir değer olmasıdır. Barış Manço'nun saygıyla ilgili şarkı sözleri kullanılarak bu çok boyutluluğa uygun bir şekilde etkinlikler üretilebilir. Böylece Barış Manço'nun istediği gibi kuşaklar arası bir ayrım yerine kuşakları birleştirilmesine ve toplumun tüm kesimleri üzerinden bir birlikteliğin sağlanmasına, ayrıca kuşakların birbirini anlayarak geleneklerin ve değerlerin yaşatılmasına ve kuşaktan kuşağa aktarılmasına (Turanalp, 2019, s. 717) fırsat sağlanabilir.

Barış Manço şarkılarında yer alan bir diğer değer ise sevgi (12) dir. Barış Manço'nun eserlerinde sevgi değeri bağlamında; peygamber sevgisi (3), hayvan sevgisi (2), vatan sevgisi (2), aile sevgisi (2), arkadaş sevgisi (2), bayrak sevgisi (1), müzikseverlik (1) yer verilmiştir. Sevgi; insanların birbirleriyle olan iletişimde, eşyaya duydukları muhabbet, diğer canlıların birbirleriyle olan uyumlarında, toplumların birbirlerine yakınlaşmalarında, nesillerin çoğalmasında, sanat eserlerinin ortaya çıkmasında ve bütün değerlerin özünde vardır (Tunagür, 2016, s. 201). Bütün değerlerin özünde yer alan sevgi değeri, hem 2018 yılında ilkökul öğretim programlarına eklenen kök değerler içerisinde, hem de 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na ait değerler arasında yer bulmaktadır. Ancak bu programlarda yer alan değerlerin kazanımlarla birebir eşleştirilmesinde güçlük yaşanmaktadır (Kılıç, 2019, s. 15). Müzik; tarihin

her döneminde sevgi, değer ve duygusunu aktarmak için önemli bir araç olarak kullanıldığından dolayı Barış Manço şarkılarında sıklıkla rastlanan sevgi değeri ders içinde kullanılabilir ve değer öğretimi dolaylı yoldan gerçekleştirilebilir. Nitekim Babacan (2014) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada “müziğin bireylere sevgi ve mutluluk verdiğini” bulgulamıştır.

Manço eserlerinde duyarlılık değerinin alt boyutları olarak; toplumsal olaylara duyarlılık (7), dini ve manevi unsurlara duyarlılık (2), tarihsel mirasa duyarlılık (2), doğal çevreye duyarlılık (1) değerlerine yer verilmektedir. Duyarlılık bilindiği üzere yaşadığımız dünyayla ve olaylarla ilişki kurmak ve bu konuda sorumluluk almaktır (Keskin ve Öğretici, 2013, s. 9). Duyarlılık değerinin pek çok boyutu vardır. Bunlar: çevreye, doğaya, bireysel farklılıklara toplumsal olaylara, dini ve manevi değerlere, tarihsel mirasa karşı olabilir. Yaşadığımız dünyayla ve olaylarla ilişki kurarak, hem birey hem de sanatçı olarak sorumluluğunu yerine getiren Barış Manço, yaşadığı coğrafyanın ya da dünyanın sorunlarını müziği ile birleştirerek toplumsal olaylara duyarlılık göstermektedir. Bunun yanı sıra Manço; tarihsel mirasa, çevreye ve doğaya dini ve manevi unsurlara karşı duyarlılık konularına da şarkılarında sıklıkla değinmiştir. Nitekim tarihsel mirası, geçmişten günümüze, günümüzden geleceğe aktarabilmek için korumak ve bu bilinçle hareket edilmesi gerekmektedir.

Bundan dolayı tarihsel mirasa duyarlılık değeri konusunda bireyleri bilinçlendirmek gerekmektedir. Doğal çevreye duyarlılık ise sosyal yaşantımızda insanlara ve yaşadığımız çevreye karşı duyarlı davranma, koruma, araştırma, geliştirme olarak ifade edilebilir (Çelik, 2010,s. 30). Dini ve manevi değerlere duyarlı olmak ise toplumların bir arada barışçıl bir şekilde yaşaması için elzem bir konudur. Ayrıca, Barış Manço şarkılarında; kul hakkı yememe(1), bereket(1), nasip/kısmet(1), helalleşme (1) gibi dini ve manevi unsurlara duyarlılık değerini güçlendiren kavramlar vardır. Bu nedenlerden dolayı, öğrencilerin, bu tür konularda bilinçli davranmaları ve duyarlılık göstermeleri için derslerde Barış Manço'nun “*Bal Sultan, Binboğanın Kızı, Lahburger, Mahkûm, Süleyman, Yine Yol Göründü Gurbete ve Yol Verin Ağalar Beyler*” şarkılarının sözleri kullanılarak etkinlikler yapılabilir.

Barış Manço şarkılarında tüketim toplumunun yok etmeye çalıştığı kanaatkâr olma (5) değerine de “*Dört Kapı, Halil İbrahim Sofrası, Halk İçinde Muteber, Kazma ve Süper Babaanne*” şarkılarında yer verilmektedir. Kanaatkârlık, elindekiyle yetinebilme, daha fazlasını istememe hâlidir. Kanaatkârlık değerini öğrenen bir çocuk sahip olduklarıyla yetinmesini bilecek ve ulaşmak istediklerine

ulaşamadığı zaman hayal kırıklığına uğramayarak yeniden mücadeleye başlayacaktır (Çintaş, 2009, s. 142). Öte yandan Barış Manço şarkılarında dünya malına tamah etmeme (2) de vurgulanarak kanaatkâr olma değeri güçlendirilmiştir.

Tüketimin en üst noktaya ulaşmaya başladığı, her konuda yardımlaşma ve paylaşmanın azaldığı, insanların sadece kendini düşünür hâle geldiği bir toplum yapısı karşımıza çıkmaya başlamıştır (Erhun, 2010, s. 13). Paylaşma konusuna dikkat çeken Manço’da şarkılarında (4) (*Ahmet Beyin Ceketini, Bir Selam, Dral Dedenin Düdüğü ve Mahkûm*) bu değere yer vermiştir. Toplum yapısında yaşanan paylaşma unsurundaki azalmayı durdurmak ve bireylere paylaşma değerini kazandırmak için bu değerın öğretimine önem vermek gerekmektedir. Diğer değerlerin öğretiminde olduğu gibi bu değerın öğretiminde de Barış Manço şarkılarından yararlanılabilir.

Barış Manço şarkılarında yer alan bir diğer değer de “vefalı olma” (5) dır. Vefa, dostlukta ve bağlılıkta sebat etmektir. Vefası olan, sözü ve sevgisi geçici olmayan kimseye vefakâr ya da vefalı denir (Değirmençay, 2020, s. 113). Vefalı olma değerine, Barış Manço’nun “*Arkadaşım Eşek, Can Bedenden Çıkma-yınca, Kazma, Ömrümün Sonbaharında ve Süper Babaanne*” şarkılarında yer verilmektedir. Öte yandan toplumsal açıdan huzurlu ve uyumlu bir şekilde yaşamak için görgü kuralları gereklidir. TDK (2021) görgüyü; “*Bir toplum içinde var olan ve uyulması gereken saygı ve incelik davranışları, terbiye. Bir kimse-nin yaşayarak ve deneyerek elde ettiği birikim, deneyim*” olarak tanımlanmıştır. Toplumsal hayat içinde, bireylerin görüp yaşayarak öğrendiği bazı görgü kuralları vardır. Hapşırın birine rahat ve iyi yaşa denmesi, biri ile karşılaştığında selam vermek, manavda meyve-sebzeleri tek tek ellememek ya da yanlışlıkla söylenen bir sözün ardından özür dilemek gibi. Barış Manço işte bu öğrenilmesi gereken görgü kurallarını da, müziği ile birleştirerek halka sunmuştur. Görgülü olma değeri (4) değeri “*Ayı, Kazma, Nane Limon Kabuğu ve Süleyman*” şarkılarında yer almaktadır. Bu şekilde eğlenceli ve öğretici şarkıların derslerde kullanılması sağlanmalıdır. Öte yandan görgü kuralları çemberinde yaşayan toplumdaki bireyler kendini ve diğer insanları değerli bulacaktır. Dünya’ya gönüller yapmaya gelen ve bu gayede güçlü bir çabayla Anadolu’nun manevi mimarlığını üstlenen büyük şahsiyet olan Yûnus Emre’nin (Dağlı, 2020, s. 162) “*Yaratılanı severim yaratandan ötürü*” dizesi insana değer vermeyi en güzel biçimde açıklamaktadır. İnsana değer verme (3) Manço’nun “*Ayı, Halil İbrahim Sofrası ve Nane Limon kabuğu*” şarkılarında bulunmaktadır. Ayrıca, görgülü olmayı ve insana değer vermeyi destekleyen selamlaşma(3) davranışına da Manço’nun şarkılarında rastlanmaktadır.

Barış Manço'nun, "*Aman yavaş Aheste, Allah'ım Güç Ver Bana ve Benden Öte benden Ziyade*" şarkılarında sabır değeri (3) yer almaktadır. Sabır, zor koşullar altında inancını ve umudunu kaybetmeme hâlidir. Doğan (2014, s. 94), bireyin hayatı anlamlandırmasından başlayarak ömrünün sonuna kadar sürecek yaşamsal mücadelesinde ona güç veren, denge ve uyum arayışında destek sağlayan sabır, onu başarıya götüren ve ardından mutluluk hedefine ulaşmasına aracılık eden psikolojik zemini olan varoluşsal bir olgudur. İşte bu hayat mücadelesinde çaresizliğe kapılıp dara düşmemesi sebebiyle bireyin, sabırlı olması gerekir. Sabır, kişinin inandığı değerler uğruna mücadele ederken karşılaştığı engeller karşısında, ruhen çöküntüye uğramasını engeller ve kişiyi dinamizme sevk eder (Şen, 2019, s. 5). Bu sebeple de bireylere, sabır değeri ve sabırlı olmanın kıymeti küçük yaşlardan itibaren kazandırılmalıdır. Schnitker'a göre (2010) yapılan çalışmalarda sabrın, fiziksel sağlık, iyi oluş, öznel iyi oluş, pozitif başa çıkma, değerler ve değerlerin gelişimiyle; kişilik ve kişiliğin altındaki sosyal süreçler gibi değişkenlerle ilişkili ve bu değişkenlerin önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır (Akt. Eliüşük ve Arslan, 2016, s. 68). Barış Manço'nun müzikle harmanlandığı ve çok soyut olan sabır değerini güçlü bir şekilde hissettirdiği şarkılar, derslerde bir değer eğitimi aracı olarak kullanılabilir.

Öte yandan, Barış Manço'nun şarkılarında, aile birliğine önem verme değeri (2) oldukça etkin bir şekilde verilmektedir. Ailenin varlığı ancak aile değerlerine sahip olmak ve onu korumakla mümkündür. "*Türkiye'de Aile Değerleri*" araştırmasına göre toplumumuzda ailenin hâlâ çok önemli yeri olduğunu, temel bir referans ve güven merkezi olarak kabul edildiği söylenebilir (Keskin, 2015, s. 118). Hem dünyada ve ülkemizde aile kurumuna olan tehditlerin ve risklerin artması hem de Türkiye'de ailenin hâlâ çok önemli bir değer olması, '*Aile birliğine önem verme*' değerinin öğretim programlarında yer almasının gerekçeleri olarak belirtilebilir (Bayırlı, 2018, s. 41). Öğretim programlarında yer alan bu değere yönelik Manço'nun "*Ayı ve Eski Bir Fincan*" adlı şarkıları kullanılarak etkinlikler hazırlanabilir.

Mevlana'nın insanlara tavsiyede bulunduğu 7 öğüdünden birisi de merhamettir. Mevlana "*Şefkat ve merhamette güneş gibi ol.*" derken, insanları ayırarak onlara zulmetmemeyi, insan, hayvan, bitki türünden tüm varlıklara imkânlar doğrultusunda şefkatli ve merhametli davranmayı, aç ve açtıkalilere yardım etmeyi öğütlemektedir (Kıral ve Başdağ, 2016, s. 81). Merhamet değeri (2) "*Dral Dedenin Düdüğü ve Sarı Çizmeli Mehmet Ağa*" şarkılarında yer almaktadır. Barış Manço, hoşgörü (1) değerine de şarkılarında yer vermektedir. Hoşgörü-

nün varlığıyla sağlanan uzlaşmayla toplumsal bütünleşmenin sağlanabileceği söylenebilir. Hoşgörünün doğuştan öğrenilmiş bir davranış olmadığı düşünülürse, hoşgörünün oluşmasında eğitimin önemi daha iyi kavranabilir (Kalın ve Nalçacı, 2017, s. 294).

Genel olarak değerlendirildiğinde, toplumu geliştirme ve güçlendirmede, müziğin etkisinden olumlu şekilde yararlanmada, kitle iletişim ve eğitim kurumlarının eğitici, düzeyli müzik konusunda göstereceği titizliğin önemli (Biber-Öz, 2001, s. 6) olduğu söylenebilir. Eğitim ortamlarında farklı çeşitlikte ahlaki öğretileri, geleneksel kültürel özellikleri ve anlatımları, mesajları olan müziksel ürünler seçmek gerekmektedir. Bu sayede öğrenenlerin eğitim ortamlarında sıkılma, ilgi azalması gibi olumsuz durumlardan uzak kalabileceği, ayrıca ahlakî ve kültürel bakımdan birikimlerinin daha olumlu düzeyde artabileceği düşünülmektedir (Akıncı, 2019, s. 106). Turan ve Çelik (2019, s. 552) yaptıkları çalışmada; müzik destekli öğretim yöntemiyle materyal olarak biri öyküleyici, diğeri bilgilendirici Barış Manço şarkılarının içeriğine ve etkinliklerine uygun temel dil becerilerinin uygulanmasıyla öğrencilerinin başarılarının arttığını tespit etmişlerdir. Ayrıca Boztoprak (2019, s. 70) çalışmasında Barış Manço gibi rol modele sahip değerli bir sanatçının şarkılarının yabancılara Türkçe öğretiminde bir yöntem olarak kullanılabileceğini vurgulamıştır. Hem toplumsal ve kültürel değerlerini sahiplenen, hem de eşsiz bir sanat ve estetikle onları müzikle harmonileyen Barış Manço'nun eserlerini değer eğitiminde kullanmak gereklidir. Çünkü değer eğitiminin sadece bilişsel boyutu yoktur, ondan daha önemlisi duyuşsal boyutu vardır. Duyuşsal boyutta eğitilen yer ise kalptir. Kalbe dokunmayan bir değer eğitimi ise yavan kalır. Kalpte iz bırakan dokunuşlar için kullanılan en güzel araçlardan birinin ise müzik olduğu unutulmamalıdır.

Kaynakça

- Aça, M. (2019). Toplumsal değerlerle normların öğretilip hatırlatılmasında Barış Manço'nun rolü. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 12 (26), 286-291.
- Adıgüzel, M. S. (2009). Vefatının 10. Yılı dolayısıyla karınca dostu bir ağustos böceği: Barış Manço (1943-1999). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9 (2), 83-92
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akıncı, M. Ş (2019). Kültürel ve ahlaki değerlerin öğretiminde müziğin yeri ve önemi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(91), 98-108

- Ay, E. (2020). Karakter ve değer eğitiminde öğretim yöntem ve teknikleri. H. Ekşi, A. Katılmış (Eds.) içinde *Karakter ve değerler eğitimi* (115-131).Ankara: Nobel Yayıncılık
- Babacan, E. (2014). Agsl öğrencilerinin müzik kavramına ilişkin algıları metafor analizi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 23(1), 12.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Bayar, F. (2008). Küreselleşme kavramı ve küreselleşme sürecinde Türkiye. *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, 32, 25-34.
- Bayırlı, H. (2018). *Hayat bilgisi dersi bağlamında değerler eğitimi: Aile birliğine önem verme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Biber-Öz, N. (2001). İnsanın kültürel gelişiminde müzik eğitiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14 (1): 1-6
- Boztoprak, F. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Dede Korkut'un 20. yüzyıldaki yansımaları Barış Manço tipi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TURKSOSBİLDER)*, 04 (1), 65-75
- Coşkun Keskin S. ve Söylemez, H. (2012). Değer eğitiminde okul aile işbirliğinde veliler eğitimin neresinde? R. Kaymakcan, Nuri Tınaz, Z. Ş. Altın, M. Zengin, A. Y. Okudan, H. Yiğit (Eds.) içinde *Değerler ve Eğitimi II* (307-349). İstanbul:Dem Eğitim Merkezi
- Cullen Kır, E. (2020). *7'den 77'ye Vicdan*. (2017-1041) International Pegem Conference on Education (IPCEDU-2020). Antalya. (27-30 Ekim 2020)
- 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). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çintaş, D. (2009). *İbrahim Zeki Burdurlu'nun eserlerinde çocuk eğitimi ile ilgili evrensel değerler*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çuhadar, C. H. (2008). Demokrasi ve insan hakları eğitiminde müziğin önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33(359), 15-22
- Dağlı, H. (2020). Mevlânâ Celâleddin Rumi ve Yûnus Emre'de "İnsan Sevgisi" ve "Hoşgörü" üzerine bir araştırma. *Takvimi Vekayi Dergisi*, 8(2), 158-165
- Değirmençay V.(2020). Mesnevîde vefa. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 65, 113.

- Dilmaç B. ve Ulusoy K. (2016). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, 4, 16.
- Doğan, M. (2014). Dinlerde ve İslam kültüründe sabır. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5, 94.
- Dönmez, E. C., Z. Kurtaslan, A. İ. Apaydın ve H.H. Okay. (2017). Müzik ve değer kazanımı ilişkisi. H. H. Bircan ve B. Dilmaç (Eds.), içinde *Değerler Bilançosu* - Beyaz Kitap (319-328). İstanbul: Çizgi Kitapevi
- Dural, S. (2017). *Müzik Eğitiminde “Düşünmek” ve “Eylemek”*: Platon, Aristoteles ve Abdülbaki Nasır Dede. Güzel Sanatlar Eğitimi, Toplum Bilimler Et-kileşimi Uluslararası Sempozyumu, İstanbul. (10 - 12 Mayıs 2017)
- Dündar, M. (2003). *Anaokulu ve ilköğretimin birinci sınıfında ritim eğitimi*. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23 (2), 171-180.
- Düzgün, D. (2009). Aşıklık geleneğinin değişim ve dönüşüm sürecinde Barış Manço olgusu. *Millî Folklor*, 21(84): 42-50
- Eliüşük, A. Ve Arslan, C. (2016). Sabır ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 14(31), 67-86.
- Emre H. (2012). Türk Milli Kültürüne ait destan efsane ve anlatılarda sıkça geçen formel sayıların Barış Manço şarkılarındaki yeri. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 639-647.
- Erdoğan, G. (2015). Barış Manço örneğinden hareketle müziğin ahlak eğitimindeki önemi ve işlevi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 117-124
- Erdoğan G. (2019). Türk popüler müzik tarihinde Barış Manço’nun yeri ve önemi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 105-117.
- Erhun, H. (2010). *7-12 Yaş çocuklarda paylaşma ve yardımlaşma değerlerinin hadisler ışığında öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Filiz, M. (2019). *Barış manço şarkılarındaki metinlerarasılık*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çag Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kalın, Z. T. & Naıçacı, A. (2017). Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi . *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* , 12 (23) , 293-304 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/30012/304143>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 79.
- Kara, M. ve T. Emirhan. (2020). Değerler eğitimi açısından müzik dersi kitaplarındaki çocuk şarkıları. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 39(2), 153-178
- Keskin, Y. ve Öğretici, B. (2013). Sosyal bilgiler dersinde “duyarlılık” değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılması: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(15), 143-181.
- Keskin, Y. (2015). Tarih dersi öğretim programı ve ders kitaplarında değerler eğitimi, *International Periodical For The Languages, Literature and History of*

Turkish or Turkic, 10(7), 659-674

- Kılıç, A. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sevgi değerine yönelik algıları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Kılıç, İ. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Müzik ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 5(3), 360-371
- Kıral, B. ve Başdağ, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin merhamet eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XV*. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 80-96.
- Kocabaş, A. (1997). Temel eğitim II. Kademe öğrencileri için müziğe ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 141-145.
- Kurban, Y. (2019). İnsan tabiatı ve İslam açısından müzik (Müzik-Fıtrat ilişkisi). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 23(1): 21-36
- Özdemir, C. (2017). Dede Korkut kitabında saygı. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Beşeri ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 9.
- Öztürk, A. (2005). *Okul öncesi eğitimde müzik*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 16.
- Öztürk, O. M. (2020). Musikîde İnkılabı Popüler Müzikle Yapmak: Barış Manço ve Armonize Edilmiş Türküler. *Etnomüzikoloji Dergisi*. 3(2): 275-294
- Şen, Ö.F. (2019). *Hz. Yakub örneğinde sabır ve tevekkül*. Yayımlanmamış (Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tunagür, M. (2016). *Mustafa Kutlu hikâyelerinin Türkçe öğretiminde değer iletimi açısından önemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Turan L. ve H. Çelik. (2019). Yedinci sınıf Türkçe dersi millî kültür temasının Barış Manço Şarkılarıyla Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. 65, 533-566
- Turanalp, M. F. (2019). Şarkılarla dinî ve ahlakî değer aktarımı: Barış Manço Örneği. *Bilimname*. 37(1), 685-724
- Türk, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Üztemura S., E.Sevigen, Y. İnel (2021). “Barış Abi”yle değer öğretimi: Barış Manço eserlerinde değerler. *Başkent University Journal of Education*. 8(1), 93-103
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 11, 187.
- Yükrük. S ve S. Akarsu. (2015). İlkokul (1-4) Müzik ders kitaplarında yer alan şarkıların değerler bakımından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1684-1707.

Extended Abstract

Values Acquisition Through the Songs of Barış Manço

Sevgi COŞKUN KESKİN, Corresponding Author, Professor.
Sakarya University Faculty of Education, Sakarya / Turkey
scoskun@sakarya.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

Medine AKYILDIZ, Master Degree Student.
Sakarya University Institute of Educational Sciences, Sakarya / Turkey
mdne.gunduz@gmail.com
<https://orcid.org/000-0001-6091-1568>

Article Type: Research Article
<https://doi.org/10.34234/ded.816323>
Received Date: 12.05.2021
Accepted Date: 01.12.2021
Published Date: 25.12.2021

Introduction

Various ways can be followed when performing values education. These are the teaching of value through suggestion, value setting, modeling and observation. In this context, the values education can be learned from interpersonal interaction, being in social events or being out of social events as an observer, taking the socially prominent person as a role model influencing by artistic works. So values education can be also done with a planned curriculum. Activities can be designed to provide value education directly, or activities that encourage good behavior, accepted as value for the society, sensitive to social events and

have cultural richness can be given. These activities can contain literary works such as a fairy tale, story, and novel, or verbal works such as songs, folk songs, lullabies, and so on. Rhythm and music have impact on people that continues from the cradle to the grave. Therefore, both cultural transfer and social values can be taught with music. For this reason, the values education should include music that is intertwined with cultural transfer. However, while trying to do this, importance should be given works that to promote social values, support positively the development process of the individual and can provide cultural transfer. Apart from this, the artists/singers who are accepted and valued by the society should be included in the value education process. Barış Manço, who is highly valued by the Turkish society, produced works that give importance to social values that span generations. Such works can be utilized in value education. Barış Manço works combines the events that he has experienced and observed in public and the narrates the incidents with a tremendous imagination (Erdoğan, 2019: 111) and blends it with music. In this study, the works of Barış Manço were analyzed to in terms of their usage in the context of values education. In this context, the research sought answer for the following question: “Which values do Barış Manço’s works included?”

Method

The research was conducted with a single screening model. The 22 albums produced by the Barış Manço from 1964 to 1999 , 251 songs included in these albums were analyzed. 251 songs were reduced to 117 and evaluated in the context of the appropriate sampling. Considering the feature of the study, the songs were reduced due to being in different foreign languages (22), being instrumental (6), not belonging to Barış Manço (22), not found suitable for education (82) and (2). Document analysis technique was used as a data collection tool in the study. The data collection and analysis process consisted of six stages. These stages are these: reviewing the literature, selecting data collection tools, creating data analysis units, analyzing the data, ensuring validity and reliability, reporting and interpreting the data.

Results

The following values were identified in Barış Manço’s songs: respect (25), love (12), sensitivity (12), abstinency (5), sharing (5), loyalty (5), good manners (4),

giving worth to human (3), patience (3), giving importance to family unity (2), giving importance to independence (2), being peace-loving (2), friendship (2), mercy (2), being uncorruption (2), giving importance to being healthy (2), being grateful (2), being forgiving (1), generosity (1), diligence (1), honesty (1), tolerance (1), good will (1), hospitality (1), bravery (1), honorable (1), simplicity (1).

The following are values related to the value of respect: respect for cultural heritage (8), respect for religious days and religious values (6), respect for Turkish elders (5), respect for family elders (3), respect for differences (3). While the value of respect for cultural heritage included in the songs called “Baby, Tropic, Mulberry Tree, An Old Cup, Reliable in the Public, Steed, Lullaby Baby, Süleyman”; the value of respect for Holy days and religious values found in the songs called “Abbas the Passenger, More Than Me, Than Me, Today is Festival, Dıral Grandpa’s Whistle, Four Doors and Halil İbrahim’s Table”. The value of respect for Turkish elders included in the songs called “Oh Slow Gentle, The Key, The Daughter of Binboğa, Reliable in the Public and Küheylan”; the value of respect for family elders included in the songs called “Today is Bayram, Gül-pembe and Super Grandma”; the value of respect for differences also included in the songs called “Crooked, Good Morning Children and Lahburger”.

The following values appeared under the value of love: the Prophet love (3), the animal lover (2), the homeland love (2), the family love (1), the friend love (1), the flag love (1), the music lover (1). The value of the Prophet love included in the songs called “More Than Me, Than Me, Four Doors and Halil İbrahim’s Table”. The value of the animal love and friend love included in the songs called “My friend is Donkey and Bear”; the value of family love included in the song called “Super Granny”. The value of homeland love included in the song called “Son of the Rocks and Küheylan”.

The following values appeared under the value of sensitivity: the sensitivity to social events (7), the sensitivity to religious and spiritual events (2), the sensitivity to historical heritage (2), the sensitivity to natural environment (1). The value of the sensitivity to social events included in the songs called “Honey Sultan, Binboğa’s Daughter, Lahburger, Prisoner, Süleyman, It is Time for Foreign Land to Get Going, Make Way, Aga, Gentlemen”. The value of the sensitivity to religious and spiritual events included in the songs called “Binboğa’s Daughter and Reliable in the Public”. The value of sensitivity to historical heritage included in the songs called “Mulberry Tree and An Old Cup”. The value of the sensitivity to natural environment included in the song called “Mulberry Tree”.

On the other hand, the value of abstinency (5) included in the songs called “Four Doors, Halil İbrahim’s Table, Reliable in Public, Pick and Super Grandma” The value of being loyal (5) included in the songs called “My Friend is Donkey, When Life Doesn’t Leave His Body, Pick, In the Fall of My Life and Super Grandma”. The value of the sharing(4) included in the songs called “Mr. Ahmet’s Jacket, A Salute, Dral Grandfather’s Whistle, and Prisoner”. In addition to these, the value of having good manners(4) included in the songs called “Bear, Pick, Mint and Lemon’s Peel and Süleyman”. The value of the giving worth to human (3) included in the songs called “Bear, Halil İbrahim’s Table and Mint and Lemon’s Peel. The value of the patience included in the songs called “Oh slow Aheste, God Strengthen Me and More Than Me, Than Me”.

Also, it was found that behaviors, attitudes, beliefs and concepts that strengthen or display values such as halal earning (3), greeting (3), not desiring world property (2), equality (2) not eating up wealth unrightfully (1), abundance (1), destiny/ fortune (1), good job (1), bidding farewell(1) in Barış Manço’s songs.

Discussion

The most frequent value in Barış Manço’s songs is respect (25). Traditionally, respect is crucial for a healthy communication and the transfer of cultural elements of society to the future generations (Özdemir, 2017:9). The value of respect is a state of avoiding disturbing others. It also helps individuals to recognize themselves, internalize universal values and socialize with other members of the society (Türk, 2009: 33).

There are many studies that highlight the importance of respect for values education. The common point of these studies is that respect is an indispensable and multidimensional value for society (such as cultural heritage, Holy days and values, Turkish elders, family elders, respect for differences). Activities can be designed under this multidimensional concept by using the lyrics of Barış Manço about respect. Another value in Barış Manço songs is love (12). Love is in the essence of all values, that enhance the communication of people with each other, through their love for things, in the harmony of living together, in the convergence of societies, in the proliferation of generations, in the emergence of art, poetry, painting, and music (Tunagür, 2016: 201). The value of love, which is at the core of all values, has found a place itself among the root values added to primary school curricula in 2018 and among the values included in the 2018 Social Studies Curriculum.

Since music has used as an important tool to convey the value and emotion of love in every period of history, the value of love, which is often encountered in Barış Manço songs, can be used in the course and value teaching can be carried out indirectly. In fact, Babacan (2014) worked with high school students and found that “music enrich love and give happiness to individuals”.

After the value of love, the most emphasized value in Barış Manço songs is sensitivity (12). As it is known, sensitivity involves relationship with the world and events we live in and to take responsibility regarding these events (Keskin and Tutorial, 2013: 9). The sensitivity value has many dimensions related to: environment, nature, individual differences, social events, religious and spiritual values, historical heritage. Barış Manço establishes relationships with the world and events we live in and fulfills his responsibilities both as an individual and as an artist. By integrating the problems of the geography or the world in which he lives to his music, he shows sensitivity to social events. Furthermore, Manço often touches on the subjects of historical heritage, sensitivity to the environment and nature, religious and spiritual elements in his songs. In fact, it is necessary to protect and act with this consciousness to transfer the historical heritage from past to present and from present to future. Thus, it is necessary to raise individuals’ awareness about the value of sensitivity to historical heritage. Sensitivity to the natural environment can be also expressed as being sensitive to people in our social life and the environment we live in, protection, research and development (Çelik, 2010: 30). Being sensitive to religious and spiritual values is also an essential issue for societies to coexist peacefully. There are concepts that strengthen the value of sensitivity to religious and spiritual elements such as not eating up wealth unrightfully (1), abundance (1), destiny/ fortune, saying your goodbyes (1) in Barış Manço’s songs. For these reasons, activities can carry out by using the lyrics of Barış Manço’s songs “Honey Sultan, Binboğa’s Daughter, Lahburger, Prisoner, Süleyman. It is time for Foreign Land to Get Going, Make Way, Aga, Gentlemen. In this way students’ behaviour can be guided towards consciously showing sensitivity to such matters.

The value of abstinency (5) that the consumer society is trying to destroy included in the Barış Manço’s songs called “Four Doors, Halil İbrahim’s Table, Reliable in Public, Pick and Super Grandma”. The abstinence is the state of being content with what you have and not asking for more. A child who learns the value of abstinence will know how to be content with what he or she has and will not be disappointed when failed to get what he or she wanted (Gypsy,

2009:142). So, the value of abstinence underlined by emphasizing not desiring worldly possessions (2) in Barış Manço songs.

A community structure where consumption reach its highest point, where helping and sharing in all matters decrease, and people are only getting self-centered (Erhun, 2010:13) Manço was also included this value in his songs to draw attention (4) (Mr. Ahmet's Jacket, A Salute, Dral Grandfather's Whistle and Prisoner). It is necessary to attach importance to teaching this value to stop the decline in values related to sharing. In this context, Barış Manço songs can be used in teaching this value.

Barış Manço songs are very valuable in tems of values education. Because musical elements contribute to the child development and can be integrated with the methods of teaching. Since Barış Manço's works focus on values that undelines; Turkish tradition, Anatolian human type and events of ancient Turkish history, it is of utmost importance that we utilize these works in values education.

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

Finansman / Funding: Yazarlar, bu araştırmayı desteklemek için herhangi bir dış fon almadıklarını kabul ederler. / The authors acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Yazar (lar) / Author (s): Sevgi COŞKUN KESKİN, Medine AKYILDIZ

Yazar Katkıları / Author Contributions: Sevgi COŞKUN KESKİN (%50), Medine AKYILDIZ (%50)

Çıkar Çatışması / Competing Interests: Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler. / The authors declare that they have no competing interests.

5.Sınıf İngilizce Ders Kitabında Yer Alan Değerler ve İngilizce Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri*

Values Covered in the 5th Grade English Textbook and English Teachers' Viwes on Values Education**

Saime GÜL, Öğretmen.

Erbaa İmam Hatip Ortaokulu, Tokat / Türkiye

saime_gul05@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8417-2277>

F. Özge MAVİŞ SEVİM, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi.

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat / Türkiye.

ozge.mavis@gop.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-4120-5374>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 27.06.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 03.11. 2021

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2021

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: Maviş Sevim, F.Ö. & Gül, S. (2021). 5.Sınıf İngilizce ders kitabında yer alan değerler ve İngilizce öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19 (42), s.187-226

<https://doi.org/10.34234/ded.958187>

* Bu çalışma, F. Özge MAVİŞ SEVİM danışmanlığında Saime GÜL tarafından gerçekleştirilmiş olan tezsiz yüksek lisans projesinin bir bölümünden oluşmaktadır.

**This study consists of a part of the non-thesis master's project carried out by Saime GÜL under the supervision of F. Özge MAVİŞ SEVİM.

Öz: Bu araştırmada ilk olarak Ortaokul 5. sınıf İngilizce Happy English Ders Kitabı, aktarılan değerler bağlamında analiz edilmiştir. Araştırmanın bu kısmında doküman analizi tekniği kullanılmış ve veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Analizler sonucunda arkadaşlık, sağlıklı yaşam, sporseverlik, yardımseverlik ve nezaket gibi değerlere sıklıkla yer verildiği, Millî Eğitim Bakanlığının İngilizce öğretim programında öne çıkardığı adalet, dürüstlük, sevgi, saygı, vatanseverlik ve özdenetim gibi değerlere ilişkin verilere çok az rastlandığı tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer amacı, İngilizce öğretmenlerinin 5.sınıf ders kitaplarındaki değerler eğitimiyle ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında çalışan 40 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış anket formları kullanılmış ve verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler farklı kültürleri tanıma, anlama ve saygı, kendi millî ve manevî değerlerimizi kazanmayı sağlama, kişilik/karakter gelişimi sağlama ve derse karşı ilgiyi artırma gibi yönlerden değerler eğitiminin gerekli olduğunu düşünmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kitaptaki değerler eğitimine yönelik etkinlik, içerik ve görsellerin yeterli olmadığı görüşünde olduğu tespit edilmiştir. Ders kitaplarının yetersizliği/etkinlik eksikliği, ailelerden destek alamama, bazı değerlerin içselleştirilmesinin ve uygulanmasının zor olması ve müfredat yoğunluğu gibi nedenlerden dolayı öğretmenler, değerler eğitimi yaparken zorlandıklarını belirtmişlerdir ve bu sorunların çözümüne ilişkin çeşitli önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Değer, Değerler Eğitimi, İngilizce Kitabı, İngilizce Öğretmenleri.

&

Abstract: In this study, firstly, 5th grade English Textbook, Happy English was analyzed in the context of transferring values. In this part of the research, the document analysis technique was used and the data were analyzed with the descriptive analysis method. As a result of the analyses, it has been determined that values such as friendship, healthy life, sportsmanship, helpfulness and kindness are frequently included, and that there are very few data on values such as justice, honesty, love, respect, patriotism and self-control, which the Ministry of National Education emphasizes in the English curriculum. Another aim of the

study is to reveal the opinions of English teachers about values education in 5th grade textbooks. The study group of the research consists of 40 English teachers working in educational institutions affiliated with the Ministry of National Education in Turkey, throughout the 2020-2021 academic year. Semi-structured questionnaires were used as data collection tools and descriptive analysis was utilized for the data analysis. The results of the study suggest that teachers consider important to integrate values education with regards to recognizing, understanding and respecting different cultures, along with helping the acquisition of our own national and spiritual values, providing personality/character development and increasing interest in the lesson. It has been observed that the majority of the teachers participating in the research are of the opinion that the activities, content and visuals for values education in the book are not sufficient. Teachers stated that they had difficulties in values education due to reasons such as inadequacy/lack of activity in the textbooks, not being able to receive support from families, the difficulty of internalizing and implementing some values, and the intensity of the curriculum. Teachers also made various suggestions as solutions for these problems.

Keywords: Values, Values Education, English Coursebook, English Teacher.

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

Giriş

Eğitimin en temel amaçlarından birinin, iyi bireyler yetiştirmek olduğu bilinen bir gerçektir. Toplum için neyin iyi olduğu konusu, farklı toplumlarda farklı biçimlerde ele alınmakta ve ‘iyi’ kavramına atfedilenler, toplumun değerleri ölçüsünde değişim göstermektedir. Bu anlamda, eğitimde iyi bireyler yetiştirmekten kasıt genel anlamda toplumun değerlerini benimsemiş bireyler yetiştirmekle eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Nitekim Gelişli’nin (2019) de vurguladığı gibi eğitim alanında, içinde yaşanan toplumun temel değerlerinin meşrulaştırıldığı kurumlar olmakta ve meşrulaştırılan değerler, eğitim sisteminin öğrencilere kazandırmak istediği amaçlar haline gelmektedir. Bu amaçların kazandırılması sayesinde devletin ve toplumun değerleri bireylere aktararak toplumsal kimliğin inşası sağlanabilmektedir. Toplumsal değerler toplumdan topluma değişiklik gösterebilir fakat evrensel değerler temel değerlerdir ve dünyanın her yerinde kabul gören, istenen, aranan, takdir gören bir yapıya sahiptir (Durualp & Durualp, 2012; Yazıcı, 2013). Bireyler, çevrelerinin toplumsal ve evrensel değerlerinin oluşturduğu bir ortamda şekillenirler. Bu anlamda değerler ve değerlerin aktarımı bireyin ye-

tişmesinde ve kimlik kazanmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Değer tanımının birçok farklı kaynaktan farklı şekillerde yapıldığı görülmektedir. En genel anlamıyla değer; “nesne ve olayların bir topluma, bir sınıf ya da bir insan bakımından taşıdığı önemi belirleyen nitelik” şeklinde ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu, 2010). Şişman’a (2002) göre değerler “neyin doğru ve neyin yanlış, neyin iyi ve neyin kötü olduğunu belirlemeye yarayan” ölçütlerdir. Daha geniş anlamda Halstead (1996) değer kavramını “davranışa genel kılavuzluk eden ve karar verme, inanç veya eylemlerin değerlendirilmesinde temel bir nokta olarak kabul edilen; bütünlük ve kimlikle yakından bağlantılı ilkeler, temel inançlar, idealler, standartlar veya yaşam duruşları” olarak tanımlamaktadır (s. 5). Değerleri tutum, eylem, inanç, bilinç, etik, ahlak, ilke, doğru ve yanlış gibi kavramlarla ilişkilendiren Aspin (2000) değerler eğitimi, gençlere değerler hakkında diğer insanlarla ilişki kurma, değerleri ve kuralları akıllıca uygulama yeteneği ile ilgili bilgi verme ve bunu yapmak için yerleşik bir eğilime sahip olmalarını sağlama olarak görmüştür. Ahlaki eğitim veya karakter eğitimi olarak da bilinen değerler eğitimi okullarda, akademik başarıyı güçlendirmek de dâhil olmak üzere, gençlerde olumlu ve etik sosyal davranışların ve yeterliliklerin gelişimini sağlamak için pedagojiler ve bireyi destekleyen yapılar oluşturmaktadır (Berkowitz, 2011).

Değerler eğitiminin tohumlarının atıldığı ilk yer ailedir (Ulusoy & Dilmaç, 2016). Ancak ailenin ardından okullarda da öğrenciyeye toplum tarafından benimsenen evrensel ve toplumsal değerlerin aktarımının yapıldığı bilinmektedir (Çengelci ve diğerleri, 2013). Nitekim yapbozdaki eksik kareleri tamamlama görevi, yaşama ve öğrenme ortamı olan okullarıdır. Günümüzde toplumların erozyona uğradığı bu dönemde okulun rolü çok daha önemli hale gelmiştir. Okullarda değerler, tüm derslerde farklı yöntem ve tekniklerle, ders dışı etkinliklerle, materyallerle ve ders kitaplarında açık ve örtük bir şekilde verilmektedir. Öğretim programlarına göre ders kitapları en çok tercih edilen materyallerdir. Ancak ders kitapları yalnızca eğitim materyalleri değildir, ayrıca bireysel ve toplumsal bilgi kaynaklarıdır. Ünsal ve Güneş’e (2004) göre ders kitapları öğretim sürecinin vazgeçilmez araçları olan tamamlayıcı öğretim materyalleridir. Ders kitapları, değerlerin kazandırılmasında aktif bir rol oynamaktadır. Ersoy ve Şahin’e (2012) göre de ders kitapları toplumun her kesimine ulaştığı için toplum üzerinde çok önemli katkısı vardır. Bu anlamda ders kitapları, yalnızca ilgili dersin konusuna ilişkin bilgiler vermemekte aynı zamanda değerler eğitimi açık ve örtük bir şekilde yansıtmaktadır. Bu nedenle değerler eğitiminin işlevselliğinin tespit edilmesinde ders kitaplarının incelenmesinin

önemli bir yere sahip olacağını söylemek mümkündür. Alan yazın göz önünde bulundurulduğunda, ders kitaplarının değerler eğitimi bazında incelendiği birçok çalışmanın alan yazında yer aldığı görülmektedir (Karaca & Uzunkol, 2019; Kırmızı, 2014; Mosleh, 2014; Türksen, 2019). Ancak İngilizce dersleri hem toplumsal hem de evrensel değerlerin bir bağlamı içerisinde verilmesini sağlama bakımından değerler eğitiminin yapılmasında önemli derslerden biri olmasına rağmen (Raith, 2017; Wu & Navera, 2018; Zhu, 2011) Türkiye’de İngilizce ders kitaplarına ilişkin yapılan çalışmaların çok az sayıda olduğu tespit edilmiştir. Örneğin Başaranol (2017) ortaöğretim ders kitaplarını temel değerler bakımından gözden geçirmiş, Aslan (2019) ortaokul İngilizce ders kitaplarındaki değerleri incelemiş, Aydın ve Can Aran (2020) ise ortaokul İngilizce ders kitaplarında evrensel değerleri tespit etmeye çalışmıştır. Görüldüğü gibi İngilizce ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesine ilişkin çalışmalar son beş yıl içinde gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bilindiği üzere Milli Eğitim Bakanlığınca okutulan ders kitapları belirli aralıklarla güncellenmektedir. Ortaokul seviyesinde yapılan kitap incelemesi çalışmaları 2018-2019 yılı kitaplarını içermekte ve bütün ortaokul seviyesi kitaplarını gözden geçirmektedir. Ancak bu çalışmada 2020-2021 yılı itibarıyla okutulmaya başlanan İngilizce 5. sınıf ders kitabı seçilerek daha derinlemesine inceleme yapılmaya çalışılmış, ayrıca bu sayede yapılmış olan diğer araştırmalar sonucunda elde edilen verilerle karşılaştırma yapılabilmesi mümkün hale gelmiştir. Kitap incelemesi çalışması için özellikle 5. sınıf ders kitaplarının seçilmesinin bir diğer sebebi ortaokul seviyesinin ilk kademesi olan 5. sınıf seviyesinde yer alan öğrencilerin, Piaget’in Bilişsel Gelişim Kuramına göre soyut işlemler döneminin başladığı yaş olan 11 yaş grubunda yer almaları olmuştur. Nitekim bu yaş itibarıyla birey; soyut düşünmeye, değer ve inanç sistemini yapılandırmaya ve fikir dünyasıyla aktif olarak ilgilenmeye ve düşüncesini etkinliklerine yansıtmaya başlamaktadır (Senemoğlu, 2013). Bu yaş itibarıyla verilecek olan eğitiminde değerler eğitimi yer verilmesinin ve müfredatta ve kitaplarda değerlerin yerinin keşfedilmesinin, öğrencinin bundan sonraki hayatını değerler çerçevesinde yapılandırmasında önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir. İngilizce Öğretim Programlarında da 2, 3 ve 4. sınıf seviyelerinde öğrencilerin İngilizce dersini sevmelerinin ve İngilizce öğrenimine karşı olumlu tutumlar geliştirmenin hedeflendiği; ancak 5. sınıf seviyesinde yabancı dili gerçek yaşamda kullanmanın hedeflenmeye başlandığı görülmektedir. Dil eğitiminde gerçek yaşamla ilişkilendirmenin ilk olarak 5. sınıf seviyesinde hedeflenmesi ve gerçek yaşamla ilişkilendirmenin sağlanmasında değerlerin yerinin daha etkin bir biçimde kullanılabilmesi düşüncesiyle de özellikle İngilizce dersi 5. sınıf ders kitabının incelenmesi çalışma

için uygun görülmüştür. Ders kitabına ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması da araştırmayı yapılan diğer araştırmalardan ayırmaktadır.

Ders kitaplarının yanı sıra öğretmenlerin derslerinde değerler eğitimine verilen yer hakkındaki görüşlerinin belirlenmesinin de, değerler eğitiminin sağlıklı bir biçimde yapılmasında önemli bir yer tutacağı düşünülmektedir. Nitekim öğretmen, sosyal ve ahlaki eğitimin bir parçası olarak yalnızca değerlerin aktarıcısı değil aynı zamanda uygulayıcısı konumundadır. Bu nedenle öğretmenlerin kişisel veya özel hayatında, gençlere uygun bir ahlaki örnek olma gerekliliğiyle tutarsız davranışlarda bulunmayan kişiler olmaları hedeflenmektedir (Brady, 2011; Carr & Landon, 1998). Öğretmenler tarafından uygulanan değerler, öğrencilerin değerleri anlamasını ve uygulamasını etkilemektedir (Mahmood ve diğerleri, 2017). Öğretmenlerin değerler eğitiminin gerekliliği, ders kitaplarında hangi değerlere yer verildiği, hangilerinin eksik kaldığı, değerler eğitimini yaparken zorlandıkları noktalar ve değerler eğitiminin ne şekilde yapılması gerektiğine ilişkin önerilerinin tespit edilmesinin, değerler eğitimi konusunda öğretmenlerin bakış açısının tespit edilmesi ve bu konuda daha bilinçli hale gelmeleri yönüyle önemli olacağını söylemek mümkündür. Nitekim bu araştırma kapsamında, öğretmenlerin ders kitaplarına değerler eğitimi kapsamında incelemeleri ve görüşlerini ifade etmeleri istenmektedir. Bu durum ayrıca öğretmenlerin, öğrencilere değerler aktarımı yapmalarını daha kolay hale getirecek, uzun vadede ise iyi yetişmiş bireylerin topluma kazandırılmasına kapı aralayabilecektir. Bütün bunların yanı sıra, araştırmanın ders kitaplarının incelenmesi ve öğretmen görüşlerinden yola çıkarak verecekleri önerilerin göz önünde bulundurularak değerlendirmeler yapılmasının, değerler eğitimi üzerinde çalışan program geliştirme alanı uzmanlarına ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Değerler eğitiminde öğretmenin rolünün bir getirisi olarak öğretmen eğitiminde değerler eğitiminin yeri (Hansen, 2008; Maaranen ve diğerleri, 2019, Thornberg, 2008) öğretmen adaylarının değer ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri (Akıttürk & Kahraman, 2019; Dilmaç, Bozgeyikli & Çikili, 2008; Sarı, 2005) ve yine öğretmenlerin değer ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri (Batmaz & Erdoğan, 2019; Bayırlı ve diğerleri, 2020; Uzun & Köse, 2017) ile farklı derslerde değerler eğitiminin yerine ilişkin görüşlerinin (Balcı & Yelken, 2013; Özleşmiş, 2019; Yiğittir & Öcal, 2011) alındığı çalışmalara alanyazında sıklıkla rastlandığı görülmektedir. Ancak İngilizce öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin alındığı çalışma sayısının Türkiye’de

çok az olduğu görölmektedir. Bu çalışmalardan birinde Baydır (2018) İngilizce öğretmenlerinin 2017 taslak İngilizce öğretim programındaki değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşlerini tespit etmeye çalışmış ve sonuçta öğretmenlerin öğretim programlarında değerler eğitimine daha fazla yer verilmesini olumlu karşıladıklarını, ancak yeni İngilizce öğretim programını değerler eğitimi bakımından birçoğ yönden yetersiz bulduklarını ifade etmiştir. Öğretim programlarının yanı sıra özel bir sınıfın (5. sınıf) ders kitabının incelenmesiyle İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin tespit edileceği bir çalışmanın, alanyazına daha ayrıntılı bilgiler kazandırması yönüyle katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Bütün bu nedenlerle araştırmanın amacı Ortaokul 5.sınıf İngilizce Happy English Ders Kitabının değerler bağlamında analiz edilmesi ve İngilizce öğretmenlerinin 5.sınıf ders kitaplarındaki değerler eğitimiyle ilgili görüşlerinin ortaya konması olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Ortaokul 5.sınıf İngilizce Happy English Ders Kitabında yer alan değerler hangileridir?
2. İngilizce öğretmenlerinin İngilizce eğitiminde değerler eğitiminin gerekliliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin 5. sınıf ders kitabında değerler eğitimine yönelik yer alan etkinliklerin, içeriklerin ve görsellerin yeterlilik ve etkililik durumu hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenler değerler eğitimi kapsamında 5. sınıf İngilizce ders kitabında öncelikle hangi değerlerin verilmesi gerektiğini düşünmektedirler?
5. Öğretmenlerin ders kitabındaki değerlerin öğrencilere kazandırılması noktasında zorlandığı noktalar nelerdir?

Yöntem

Ortaokul 5. sınıf ders kitabının değerler eğitimi kapsamında incelendiği ve İngilizce öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin alındığı bu çalışmada yöntem kısmında araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizinden bahsedilmektedir.

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma yönteminde ele alınacak konu veya konuların herhangi bir müdahale yapılmadan, doğal yapısı bozulmadan değerlendirilmesi söz konusudur. Nitel araştırmalarda istatistiksel analizler kullanılmamaktadır (Jackson, 2009). Desen olarak ise nitel araştırmalarda en sık kullanılan desenlerden biri olan temel nitel araştırma deseninden faydalanılmıştır. Bu desen, nitel araştırma yönteminin tüm özelliklerini taşımakla birlikte aynı zamanda katılımcıların bir konu, durum, süreç, bakış açısı veya dünya görüşü hakkındaki görüşlerini ele alıp incelemeyi de hedeflemektedir. Bu desende genel olarak tümevarımsal analizlerden faydalanılmaktadır (Merriam, 2002). Çalışmada da hem 5. sınıf İngilizce ders kitabının incelenmesinde hem de öğretmenlerle değerler eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya çalışan anket sonuçlarından elde edilen verilerde temel nitel araştırma işe koşulmakta ve tümevarımsal analizlerden faydalanılmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan ve 5. sınıf İngilizce derslerine giren İngilizce öğretmenleri arasından seçilmiştir. Araştırmaya katılacak olan öğretmenlerin amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile farklı yaş, cinsiyet, kıdem ve illerde görev yapıyor olmasına dikkat edilerek çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Böylelikle olası farklı durumların ve bakış açılarının çalışmaya yansıtılması amaçlanmaktadır. Anketlerden elde edilen veriler süreçte değerlendirilerek katılımcı sayısı 40 ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bazı demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Kategoriler	Frekans	Toplam
Yaş	21-25	10
	26-30	12
	31-35	0
	36-40	8
	41-45	8
	46 ve üzeri	1
	Belirtilmemiş	1
Cinsiyet	Kadın	33
	Erkek	7

Kıdem	1-5 yıl	10	40
	6-10 yıl	16	
	11-15 yıl	4	
	16-20 yıl	3	
	21-25 yıl	1	
	Belirtilmemiş	6	
Çalışmakta olduğu il	Tokat	7	40
	İstanbul	4	
	Gaziantep	3	
	Amasya	3	
	Kayseri	3	
	Konya	3	
	Tekirdağ	2	
	Yalova	2	
	Afyonkarahisar	2	
	Rize	1	
	Kocaeli	1	
	Erzurum	1	
	Şanlıurfa	1	
	Ağrı	1	
	Uşak	1	
	Bolu	1	
	Van	1	
	Ankara	1	
	Ordu	1	
	Belirtilmemiş	1	
Ders verilen sınıf seviyeleri	Anasınıfı	1	
	2. sınıf	8	
	3. sınıf	9	
	4. sınıf	9	
	5. sınıf	40	
	6. sınıf	30	
	7. sınıf	27	
	8. sınıf	22	

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubunu 40 öğretmen oluşturmaktadır. Yaş ile ilgili bulgular incelendiğinde araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğunun 26-30 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Çalışmaya 33 kadın, 7 erkek katılmıştır. Öğretmenlerin kıdem süreleri incelendiğinde 6-10 yıl arasında hizmet süresi çalışma grubunun en büyük kısmını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin çalışmakta olduğu iller incelendiğinde toplam belirtilen il sayısı 19, belirtilmeyen ise 1 ilden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin ders verdiği sınıf seviyeleri incelendiğinde tamamının 5.sınıf seviyesinde derse girdiği görülmektedir. Bunun yanısıra öğretmenlerden bazılarının farklı sınıf seviyele-

rinde de ders verdiği görülmektedir.

Etik Kurul Onayı

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna Gazi-osmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 09.04.2021 tarih ve 08.10 numaralı karar ile gerekli izin alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada 2020-2021 eğitim-öğretim yılı itibarıyla okutulmaya başlanan İngilizce dersi öğretim programına dayalı olarak yazılan Ortaokul 5.sınıflarda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından okutulması uygun görülen 'Happy English' İngilizce ders kitabı (Ceylan ve diğerleri, 2019) üniteler bazında incelenerek hangi değerlere ne şekilde yer verildiği irdelenmiştir. Analiz birimi olarak kitapta yer alan görseller ve sözel ifade olarak cümleler baz alınarak değerlendirmeler yapıldı. Ayrıca veri çeşitliliği açısından önemli olduğu ve ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülerek 5.sınıfta ders veren İngilizce öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri açık uçlu anket sorularıyla toplanmıştır. Araştırmanın ilk kısmında 5. sınıf ders kitabı ele alınarak doküman analizi yöntemi ile yer verilen değerlere ilişkin analizler yapılmıştır. İkinci kısım için yarı-yapılandırılmış anket formları aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış anket formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Form hazırlanırken öncelikle ilgili alan yazın incelenmiştir. Alanyazına dayalı olarak oluşturulan 6 soruluk taslak görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak üzere üç akademisyen ve bir dil uzmanının görüşleri alınmış, bu görüşler doğrultusunda bazı sorular üzerinde değişiklikler yapılmış ve form yeniden yapılandırılmıştır. Anket formunda öğretmenlere İngilizce eğitiminde değerler eğitiminin gerekliliği, 5. sınıf ders kitabında değerler eğitimine yönelik yer alan etkinliklerin, içeriklerin ve görsellerin yeterlik ve etkililik durumu, 5. sınıf İngilizce ders kitabında öncelikle hangi değerlerin verilmesi gerektiği, yeterince yer verilmediğini düşünülen değerler ve değerlerin kazandırılmasında zorlandıkları noktalar hakkındaki görüşleri ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde öncelikle 5. sınıf ders kitapları alanyazında kitap inceleme çalışmalarında (Bknz. Aslan, 2019; Balcı & Yelken, 2013; Ersoy & Şahin, 2012; Karaca & Uzunkol, 2019) sıklıkla yer alan değerler göz önünde bulundurularak tüm çalışmalarda yer alan ortak değerlerin ortaya çıkarılması, ayrıca araştırmacılar tarafından İngilizce ders kitabında yer alması gerektiği düşünülen değerlerin kapsam içine alınması yoluyla araştırmacılar tarafından bir değerler listesi belirlenmiş; 5. sınıf İngilizce ‘Happy English’ ders kitabında hangi değerlerin ne sıklıkta bahsedildiğinin hem sözel hem görsellerde analiz edilmesiyle ders kitabı değerler bakımından incelenmiştir. Çalışmada araştırmacılar tarafından alanyazından faydalanılarak incelenmesi gerekli görülen değerler Tablo 2’de alfabetik sırayla verilmiştir.

Tablo 2: Çalışma kapsamında incelenen değerler listesi

Aile birliğine önem verme	Kutsal mekanlara saygı
Arkadaşlık	Kültürel ve sanatsal değerlere önem verme
Azim	Merhamet
Başkalarını önemseme	Özbakım
Birlikte ve barış içinde yaşama	Özdenetim
Çalışkanlık	Özgüven
Devlete, millete ve bayrağa hassasiyet	Paylaşım
Diğer ülkelerin değerleri, gelenekleri, tarihi hakkında bilgi sahibi olma	Sağlıklı yaşam
Dil farklılıklarına saygı	Sanata ve sanataçığa verilen önem
Doğa sevgisi	Saygı
Empati	Sorumluluk
Farklılıklara saygı gösterme	Sporseverlik
Hayvan sevgisi	Sevgi
Hoşgörü	Toplumsal kurallara uyma
Huzur	Vatanseverlik
Kendi ülkesinin değerlerini, geleneklerini, tarihini bilme	Yardıms severlik
Kibar olma	

Araştırmanın ikinci bölümünde öğretmenlere, yarı-yapılandırılmış anket formları e-posta aracılığıyla gönderilmiş, öğretmenlerin ders kitabında var olan değerleri incelemeleri ve anket formunda yer alan sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Öğretmenlere ulaştırılan anket formunda “Bu anket formu ile sizlerin 5. sınıf İngilizce ders kitaplarında yer alan değerler hakkındaki görüşleriniz açığa çıkarılmaya çalışılacaktır. Lütfen soruları yanıtlamadan önce formu ve ders kitabını gözden geçiriniz.” şeklinde bir açıklama yapılarak Öğretmenlerin anket sorularına bakarak kitapta incelemeleri gereken kısımları fark etmeleri ve bu

noktalara dikkat ederek kitabı incelemeleri, ardından anket formunda yer alan soruları yanıtlamaları istenmiştir. Ayrıca görüşlerini ifade eden katılımcıların ifade ettikleri bilgilerin tümünün gizli tutulacağı, isimler ve kişiye ait bilgilerin araştırma kapsamı dışında hiçbir şekilde kullanılmayacağı belirtilerek öğretmenlerden “Çalışmaya katılmayı kabul ediyorum” kutucuğunu işaretlemeleri talep edilmiş, yalnızca gönüllü olan öğretmenlerden veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz yönteminde veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme sürecinde yer alan sorular dikkate alınarak da sunulabilir. Bu analiz yönteminin temel amacı, elde edilen bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulmasını sağlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Çalışmada, nitel analiz sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Analizlerde sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilerek ayrıntılı betimlemelere yer verilmesi, zaman kısıtlaması yapılmadan derinlik odaklı veri toplanması, anket sorularının kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşüne başvurulması ve araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların danışman tarafından sürekli kontrol edilerek düzeltilmesi ile tutarlık incelemesinin yapılması geçerliği ve güvenilirliği sağlamaya yönelik önlemleri oluşturmaktadır. Ayrıca tutarlık katsayısının belirlenmesinde Miles ve Huberman’ın (1994) ‘Güvenirlik Düzeyi= Katılma / Katılma + Katılmama’ formülü kullanılmıştır. Uzlaşılan kod sayısı 39’dur. Üzerinde uzlaşma sağlanamayan kod sayısı ise 9 olarak belirlenmiştir. Bu nedenle güvenilirlik katsayısı $39 / 39 + 9 = 0.81$ şeklinde tespit edilmiştir.

Etik izin: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 09.04.2021 tarih 08. Oturumda almış olduğu karar neticesinde çalışmanın uygulanmasının etik açıdan bir sorun teşkil etmediği görülmüştür.

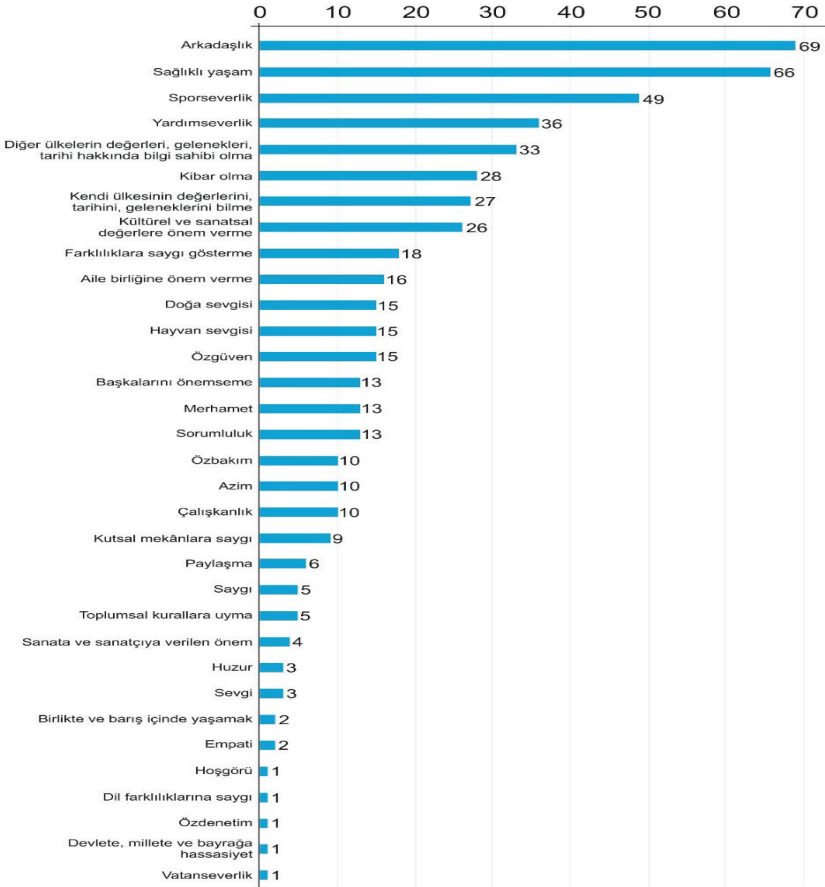
Bulgular

Araştırmanın bulguları 5. sınıf ders kitabında yer alan değerlere ilişkin bulgular ve öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular başlıkları altında değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular ise temalara uygun olarak İngilizce dersinde değerler eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşler, değerler eğitimine yönelik etkinlik,

içerik ve görsellerin yeterlilik durumuna ilişkin görüşler, İngilizce derslerinde öncelikle verilmesi gerektiği düşünülen değerler, İngilizce öğretmenlerinin değerler eğitimi yaparken zorlandıkları noktalar, öğretmenlerin değerler eğitiminin verilmesine ilişkin önerileri şeklinde sıralanmıştır.

5. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Değerlere İlişkin Bulgular

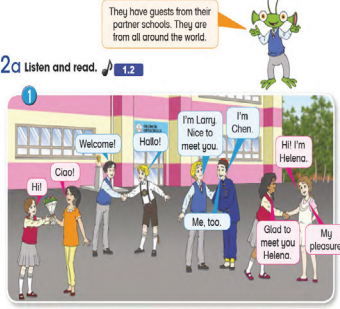

5.sınıf İngilizce ders kitabında Merhaba (Hello), Benim şehrim (My town), Oyunlar ve hobiler (Games and Hobbies), Benim rutinim (My Daily routine), Sağlık (Health), Filmler (Movies), Parti zamanı (Party Time), Zindelik (Fitness), Hayvan barınağı (The Animal Shelter) ve Bayramlar (Festivals) üniteleri yer almaktadır. Grafik 1’de 5. sınıf İngilizce ders kitabının tüm ünitelerinde yer alan değerler gösterilmiştir.



Grafik 1: 5.Sınıf İngilizce Ders Kitabının Ünitelerinde Yer Alan Değerler

Kitaptaki tüm üniteler incelendiğinde kitapta yer alan değerlerin sıklıkları sırasıyla arkadaşlık (%13.19), sağlıklı yaşam (%12.61), sporseverlik (%9.36), yardımseverlik (%6.88), diğer ülkelerin değerleri, gelenekleri, tarihi hakkında bilgi sahibi olma (%6.30), nezaket (%5.35), kendi ülkesinin değerlerini, tarihini, geleneklerini bilme (%5.16), kültürel, sanatsal değerlere önem verme (%4.97), farklılıklara saygı gösterme (%3.44), aile birliğine önem verme (%3.05), doğayı sevme (%2.86), hayvan sevgisi (%2.86), özgüven (%2.86), başkalarını önemseme (%2.48), merhamet (%2.48), sorumluluk (%2.48), öz-bakım (%2.10), azim (%1.91), çalışkanlık (%1.91), kutsal mekanlara saygı (%1.72), paylaşma (%1.14), saygı (%0.95), toplumsal ve hukuki kurallara uyma (%0.95), sanata ve sanatçıya verilen önem (%0.76), huzur (%0.57), sevgi (%0.57), birlikte ve barış içinde yaşama (%0.38), empati (%0.38), hoşgörü (%0.19), dil farklılığına saygı (%0.19), özdenetim (%0.19), devlete, millete ve bayrağa hassasiyet (%0.19) ve vatanseverlik (%0.19) olduğu tespit edilmiştir. Grafikten anlaşıldığı üzere ders kitabında yer alan değerlerin %25'ini arkadaşlık ve sağlıklı yaşam değerleri kapsamaktadır. En düşük frekansa sahip olan değerlerin ise hoşgörü, dil farklılıklarına saygı, özdenetim, devlete, millete ve bayrağa hassasiyet ve vatanseverlik olduğu görülmektedir. Aşağıdaki tabloda bahsedilen değerlere ilişkin örnek görseller ve sözel ifadeler yer almaktadır:

Tablo 3: Değerlere İlişkin Görsel ve Sözel İfade Örnekleri

Görseller	Bulunduğu ünite	Değer
	<p>Ünite 1: Merhaba (Hello) (s. 11)</p>	<p>Arkadaşlık</p>
	<p>Ünite 2: Benim şehrim (My town) (s. 34)</p>	<p>Kültürel ve sanatsal değerlere önem verme</p>



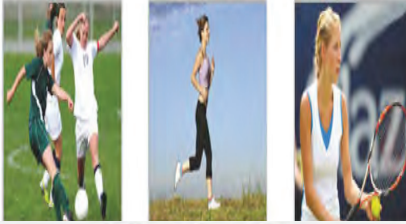
Ünite 4: Benim rutinim
(My Daily routine) (s. 57) Öz bakım

Mum, . **can** . I throw
a birthday party?

May I invite
my friends?

Thank you.

Ünite 7: Parti zamanı
(Party time) (s. 99/100) Kibarlık (Ne-
zakat)



Ünite 8: Zindelik (Fitness) Sağlıklı yaşam
(s. 116) ve sporseverlik

Independence Day

People celebrate Independence Day on 4th June every year in the United Kingdom. They visit mosques. Independence Day is their religious festival. In the day time, people watch the fireworks and they also go to the movie theatres.

Ünite 10: Bayramlar (Festivals) (s. 153) Diğer ülkelerin değerleri, gelenekleri, tarihi hakkında bilgi sahibi olma

We celebrate Ramadan Feast or Eid after the month of Ramadan.

Ünite 10: Bayramlar (Festivals) (s. 146) Kendi ülkesinin değerleri, gelenekleri, tarihi hakkında bilgi sahibi olma

Öğretmenlerin Değerler Eğitime İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci bölümünde öğretmenlerin İngilizce derslerinde değerler eğitimine ilişkin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu başlık altında İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersinde değerler eğitiminin gerekliliği, 5. Sınıf

seviyesinde değerler eğitimine yönelik etkinlik, içerik ve görsellerin yeterlilik durumu, öncelikle verilmesi gerektiği düşünülen değerler hakkındaki görüşleri ile değerler eğitimi yaparken zorlandıkları noktalar ve değerler eğitiminin verilmesinde önerilerine yer verilmiştir.

İngilizce dersinde değerler eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşler

İlk olarak öğretmenlere İngilizce derslerinde değerler eğitimini gerekli bulup bulmadıkları sorulmuştur. Verilen yanıtlar doğrultusunda Tablo 4’te verilmiş olan tema ve kodlar elde edilmiştir.

Tablo 4: İngilizce Dersinde Değerler Eğitiminin Gerekliliği

Tema	Kod	Frekans
İngilizce dersinde değerler eğitiminin gerekliliği	Farklı kültürleri tanıma, anlama ve saygı	11
	Kendi milli ve manevi değerlerimizi kazanmayı sağlama	6
	Kişilik/karakter gelişimi sağlama	6
	Derse karşı ilgiyi artırma	6
	Değerlerin içselleştirilmesini/davranışa dönmesini sağlama	5
	Toplumun huzuru, mutluluğu ve gelişimine katkı sağlama	3
	Değerlerin evrenselliğini anlamayı kolaylaştırma	3
	Yeni değerlerin yeni bir dille öğretiminin etkililiği	3
	Değerlere göre yaşama gerekliliği	3
	İnsanlara model olma	3
	Suç oranlarını azaltma	2
	Olumlu tutum ve davranışlar kazandırma	1
	Gerekli görmüyorum	1

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük bir kısmı farklı kültürleri tanıma, anlama ve bu kültürlere saygı duyma açısından değerler eğitiminin gerekli olduğunu belirtmiştir. Yine değerler eğitiminin kendi milli ve manevi değerlerimizin kazandırılmasında da önemli bir yer tuttuğu, bu nedenle gerekli olduğu görüşü öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, değerler eğitiminin kişilik ve karakter gelişimini sağlaması ve derse karşı ilgiyi artırması yönleriyle de önemli ve gerekli olduğunu belirtmektedirler. Bu kodlamalara ilişkin öğretmenlerin kendi ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

Dil kendimizi ifade etmek için kullandığımız bir araç. Yeni bir dili değerlerle birlikte tanımak ve öğrenmenin o dile olan bakış açımızı da etkileyeceği bir gerçektir. Ayrıca değerler eğitiminin o dili kullanma biçimimizi de etkilemesi beklenen bir durumdur. Bu nedenle İngilizce eğitiminde değerler eğitiminin de bir rolü olması gerektiğini düşünüyorum. (K3, kadın, 23)

Değerler eğitimi tartışılmaz bir öneme sahiptir. İngilizce eğitiminde değer-

ler eğitiminin özellikle farklı kültürleri tanıma ve farklılıklara saygı açısından önemli olduğunu düşünüyorum. (K19, K, 26)

Hedef dil ediniminde evrensel olan kavramların göz ardı edilmesi duyguları olmayan bir robota dil yazılımı yüklemekten öteye gidememektir. Öz benliğini kaybetmek üzere olan bir nesle ilgi duyduğu alanda kazandırılmak istenen erdem kolaylıkla verilebilir. (K27, kadın, 30)

Gelişim dönemindeki çocuklarda toplumsal değerlerin kazandırılması oldukça önemlidir. Değerler eğitiminin çocuğun kişilik gelişimi üzerinde olumlu etkileri olacaktır. (K10, kadın, 37)

Öğretmenler, değerler eğitiminin öğrencilerin derse karşı ilgilerini de olumlu yönde etkileyebileceğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler, değerlerin içselleştirilmesinde ve davranışa dönmesinin sağlanmasında, toplumun huzuru, mutluluğu ve gelişiminde, değerlerin evrenselliğinin anlaşılmasının kolaylaşmasında da İngilizce dersinde değerler eğitiminin yeri olduğunu düşünmektedirler. Bunun yanı sıra öğretmenler, yeni değerlerin yeni bir dille öğretiminin daha etkili sonuçlar doğuracağını düşünmektedirler. Bütün bunların yanı sıra öğretmenlere göre değerlere göre yaşamın gerekliliği, öğrencilerin insanlara model olmasının gerekliliği, değerler eğitiminin suç oranlarını azaltması ve öğrencilere olumlu tutum ve davranışlar kazandırması yönüyle de gerekli görülmektedir. Yalnızca bir öğretmen İngilizce derslerinde değerler eğitimini gerekli görmediğini “İngilizce eğitiminde değerler eğitimi gerekli görmüyorum, çünkü İngilizce dili bizim anadilimiz olmadığı için bizim kültürümüzle bağdaştırılarak öğretilecek bir dil değil zaten.” (K39, kadın, 28) şeklindeki ifadeleriyle dile getirmiştir. Bu kodlamalara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki şekildedir:

İngilizce derslerinde kendi kültüründen öğeler gören çocuğun dil öğrenimini karşı ilgisi artacaktır. İngilizceye bakış açısı değişen çocuk hedef kültürün değerlerini de öğrenmek isteyecektir. (K24, kadın, 23)

İngilizce eğitimi de, dünyada yaşayan bütün insanların benzer değerlere sahip olmasını sağlayacak, daha yaşanılabilir bir dünya oluşturulması açısından bireylere dünyanın geri kalanını tanıma, anlama ve işbirliği yapma fırsatı verecektir. (K38, erkek, 51)

Bana göre İngilizce dersi sadece anlamsız konuların bir araya geldiği bir ders değil, dil öğretirken öğrencilerin farklı temalarda bilgilendiği ve bilinçlendiği bir derstir. Öğrencilere değerler eğitimi İngilizce dersinde kolaylıkla temaların içine yedirilmiş bir şekilde verilebilir diye düşünüyorum.” (K6, kadın, 28)

Değerler eğitimine yönelik etkinlik, içerik ve görsellerin yeterlilik durumuna ilişkin görüşler

İngilizce öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik etkinlik, içerik ve görsellerin yeterlilik durumuna ilişkin görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen tema ve temaya ilişkin kodlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Değerler Eğitimine Yönelik Etkinlik, İçerik ve Görsellerin Yeterlilik Durumu

Tema	Kod	Frekans
Değerlerin yeterlilik durumu	Yeterli değil	32
	Yeterli	7
	Kararsız	1

Tablo 5'te görüldüğü gibi İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (n=32) görüşleri değerler eğitimine yönelik etkinlik, içerik ve görsellerin yeterli olmadığı yönündedir. Değerler eğitimine ilişkin etkinlik, içerik ve görsellerin yeterli olduğunu düşünen 7 öğretmen bulunurken 1 öğretmenin de bu konuda kararsız kaldığı tespit edilmiştir. Bu kodlamalara ilişkin öğretmenlerin kendi ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

5. sınıf ders kitaplarının değerler eğitimine yönelik etkinlikler açısından zengin olmadığını, yetersiz kaldığını düşünüyorum. Ayrıca görsel kullanımı açısından ciddi bir eksiklik olduğu benim görüşüm. (K3, kadın, 23)

5. sınıf kitabını hem ders içi etkinlikler adına hem de değerler eğitimi ile ilgili yetersiz buluyorum. Çocuklara farklı temalarda kelimeler ve dil bilgisi konuları bir arada sunuluyor, ancak değerler eğitimi konusunda Happy English kitabında iki ünitenin az da olsa değindiğinden bahsedebiliriz. The Animal Shelter ünitesinde kitap bize destek materyal sunmasa da biz öğrencilerle bu üniteyi işlerken hayvanları korumanın öneminden bahsederiz. Çevremizdeki hayvanlar için bizler neler yapabiliriz, bu konularda çözümler üretmeye çalışırız. Festivals ünitesinde ise farklı kültürleri öğrenirken, farklılıkların bizim zenginliğimiz olduğunu, her kültürden ve ülkeden insana saygılı davranmamız gerektiğini konuşuruz. (K6, kadın, 28)

5.sınıf ders kitabında yer alan içerikler değerler eğitimi yönünden yeterli durumdadır. (K40, erkek, 37)

İngilizce derslerinde öncelikle verilmesi gerektiği düşünülen değerler

Araştırma kapsamında öğretmenlere İngilizce derslerinde öncelikle yer verilmesi gerektiği düşünülen değerlerin neler olması gerektiği de sorulmuştur. Öğ-

retmenlerin bu soruya ilişkin görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen tema ve temaya ilişkin kodlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Öncelikle Verilmesi Gerektiği Düşünülen Değerler

Tema	Kod	Frekans
Öncelikle verilmesi gerektiği düşünülen değerler	Saygı/özsaygı	21
	Yardımseverlik ve paylaşım	17
	Sevgi (aile, çevre, hayvan vb.)	15
	Doğruluk/dürüstlük	13
	Sorumluluk	12
	Hoşgörü ve barışseverlik	11
	Milli değerlere sahip çıkma	10
	Arkadaşlık	7
	Güzel ahlak ve nezaket kuralları	7
	Empati	6
	Güven/özgüven	5
	Bencillikten uzaklık/cömertlik	5
	Çevre bilinci ve duyarlılık	5
	Adalet	4
	Sağlıklı yaşama ve temizlik	4
	Sabır	3
	İsraf etmeme/tutumluluk	2
	Dini değerler	2
	Çalışkanlık	2

Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri tarafından İngilizce derslerinde yer alması gerektiği düşünülen 20 farklı değer belirtilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun saygı değerine öncelik verdiği görülmektedir. Frekansın en yüksek olduğu saygı/özsaygı değerini sırasıyla yardımseverlik ve paylaşım, sevgi, doğruluk ve dürüstlük, sorumluluk, hoşgörü ve barışseverlik, milli değerlere sahip çıkma, arkadaşlık, güzel ahlak ve nezaket kuralları, empati, güven/özgüven, bencillikten uzaklık/cömertlik, çevre bilinci ve duyarlılık değerleri takip etmektedir. Az sayıda da olsa adalet, sağlıklı yaşama ve temizlik, sabır, israf etmeme/tutumluluk, dini değerler ve çalışkanlık gibi değerlerin de İngilizce derslerinde yer alması gerektiğini düşünen öğretmenler bulunmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda verilmiştir.

Farklılıklara saygı duymak, özgüven duygularının gelişmesi, yardımlaşma konusunda daha çok içerik olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü çocuklar kendilerine oldukça yabancı olan ve farklı gelen bir dil hakkında önyargılı yaklaşabiliyorlar. Ayrıca yardımlaşmanın önemini kavradıklarında bunu ders ortamına da taşıyıp sınıfta oynadıkları takım oyunlarıyla daha etkili ve eğlenceli bir

öğrenme sağlayabilirler. Özgüven ise öğrencilerin sınıfta hata yapma korkusu duymadan öğrenmelerine, sınıfta daha aktif olarak kendilerini geliştirme imkanı sağlar. Dil öğrenimi elbette ki hatasız olmaz öğrencilere hata yapmanın öğrenmeye dahil olan bir süreç olduğunu hissettirmeliyiz. (K7, kadın, 24)

Değerler eğitiminde 5.sınıfla da hoşgörü ve saygının temelini sağlamlaştırılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bir çocukta bu iki ahlaki değer güçlüye üzerine diğerlerini inşa etmek daha kolay olacaktır. (K20, kadın, 33)

İngilizce öğretmenlerinin değerler eğitimi yaparken zorlandıkları noktalar

İngilizce öğretmenlerinin değerlerin eğitimi yapılırken zorlanılan noktalara ilişkin görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen tema ve kodlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Değer Eğitimi Yapılırken Zorlanılan Noktalar

Tema	Kod	Frekans
Değer eğitimi yapılırken zorlanılan noktalar	Sıkıntı yaşamıyorum.	12
	Sıkıntı yaşıyorum.	28
	*Ders kitaplarının yetersizliği/etkinlik eksikliği	5
	*Ailelerden destek alamama	4
	*Değerlerin öğrenciler tarafından ilk kez duyulmuş olması	3
	*Farklı kültürlerin aktarımında zorluk yaşanması	3
	*Bazı değerlerin içselleştirilmesinin ve uygulanmasının zor olması	3
	*Kültürel farklılıklara hitap etme konusunda yaşanan zorluklar	3
	*Müfredat yoğunluğu	3
	*Değerlerin bağlam içerisine yerleştirilmemiş olması	2
	*Gerçekçi diyalogların eksikliği	2
	*Öğrenciler arası farklılıklar olması	1
	* Değerleri somutlaştırmanın zorluğu	1
*Uzaktan eğitim sebebiyle yaşanan sıkıntılar	1	

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunluğunun (n=28) değerlerin öğrencilere kazandırılmasında sıkıntı yaşadığı görülmektedir. Öğretmenlerin, değerlerin öğrencilere kazandırılmasında zorlandığı noktalardan ilkinin ders kitaplarının etkinlik yönünden eksikliği oluşturmaktadır. Bu durum, daha önce yöneltilmiş olan etkinlik, içerik ve görsellerin yeterlilik durumuna ilişkin öğretmenlerin çoğunluğunun kitapların yeterli olmadığı görüşüyle paralellik göstermektedir. Bu konuya ilişkin K9 ders kitapları yeterli olmadığı için eksiklikleri

kendisinin kapatma girişimlerini “Ders kitapları genellikle kazanımları tamamen karşılamadığından öğretmen olarak gördüğüm eksikleri, projeler, hikaye okuma veya grup etkinlikleri ile kapatmaya çalışıyorum. Ancak burada öğretmenlerden öğretmene farklılık olacağından eğitimde bütünlük olmamaktadır.” (K9, kadın, 39) ifadeleriyle dile getirmiştir. Bir diğer öğretmen de “Evet, değerlere yönelik etkinliklerin az oluşu öğrenciye o değeri bir ders gibi vermemizin önüne geçiyor. Öğretmen bu değerlere önem verince ders dışı konuşmuş gibi algılanabiliyor. Müfredatın içinde olmalı değerler eğitimi, kelimeler ve dilbilgisi kuralları o konu çerçevesinde öğretilmeye çalışılmalı.” (K23, kadın, 27) ifadelerini kullanarak değerlere yönelik etkinliklerin az olduğundan ve değerlerin bağlam içinde öğretilmesi gerekliliğinden bahsetmiştir. Kitaplarda gerçekçi diyalogların eksikliği de öğretmenlerin değerler eğitimi yaparken zorlanmalarına sebep olmaktadır. Öğretmenlerden birinin incelemeleri sonucunda belirttiği görüşler aşağıdaki şekildedir:

5.sınıf ders kitabında 2. üniteyi incelediğimde yön bilgisi sadece bir harita ya da kroki kullanılarak anlatılmıştır. Karşıdan karşıya geçmeye çalışan bir yaşlıya yardım eden öğrenciler gösterilerek hem yön bilgisi hem binalar anlatılabilirdi. Bunun yanı sıra görme ya da yürüme engelli bireylerin şehirde yaşadığı zorluklar ve onlara yardımcı olan öğrenciler tasvir edilerek çocuklarımızın nezaket ve yaşlılara, engelli bireylere saygı gibi değerler kazanmaları sağlanabilirdi. Her insanın bir engelli adayı olduğu unutulmamalı, onlara günlük hayatımızda nasıl yardımcı olunabileceği küçük yaşta kazandırılması gereken bir değerdir. (K30, kadın, 37)

Değerler eğitimi konusunda ailelerden destek alamama, değerlerin öğrenciler tarafından ilk kez okulda duyulmuş olması da yaşanan sıkıntılar arasında dile getirilmiştir. Konuya ilişkin K2'nin kendi ifadeleri “Değerlerin ilk kez duyulması kazanım açısından zor olabiliyor.” (K2, erkek, 30) şeklindedir.

Farklı kültürlerin aktarımında zorluk yaşanması ve kültürel farklılıklara hitap etme konusunda yaşanan zorluklar da öğretmen tarafından dile getirilen sıkıntılar arasında yer almıştır. Bu durumu K12 “Kendi kültürümüzde yer almayan yani yabancı olduğumuz değerlerden bahsederken zorlandığımız yerler olabiliyor.” (K12, kadın, 25) ifadeleriyle dile getirmiştir. Ayrıca bazı değerlerin içselleştirilmesinin ve uygulanmasının zor olması, müfredat yoğunluğu nedeniyle değerlere yeterince yer verilememesi, öğrenciler arası farklılıklar olması, değerleri somutlaştırmanın zorluğu da belirtilen sıkıntılar arasında yer almıştır. Bir öğretmen son zamanlarda pandemi nedeniyle uzaktan eğitim faaliyetleri

yürüttüklerini ve bu durumun değerler eğitimin yapılmasında zorluklara sebep olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin değerler eğitiminin verilmesine ilişkin önerileri

Araştırma süreci boyunca, araştırma soruları dâhilinde olmasa da, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin değerler eğitiminin verilmesi konusunda bazı önerileri olmuştur. İngilizce öğretmenlerinin konu ile ilgili önerileri sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Değerler Eğitiminin Verilmesinde Öneriler

Tema	Kod	Frekans
Değerler eğitiminin verilmesinde öneriler	Ailelerle iletişim halinde olmak/destek almak	6
	Ek etkinlikler sağlayacak materyal geliştirilmesi (hikaye, film, role play aktiviteleri vb.)	4
	Sosyal sorumluluk projelerine katılım (hayvan barınakları, huzurevi ziyaretleri, yardım kampanyalarına katılım vb.)	3
	Kendi kültürümüze yer verme	3
	Kitapların değerler eğitimi bakımından daha nitelikli hale getirilmesi	2
	Müfredatlarda daha fazla değerler eğitimine yer verme	2
	Hedef dilin kültürüne yer verme	2
	Değerler eğitimi panosu altında proje ödevleri	2
	İşbirlikçi çalışmalara daha sık yer verilmesi	2
	Eğlenerek öğrenmenin sağlanması	1

Tablo 8’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin değerler eğitiminin verilmesine yönelik önerileri incelendiğinde en yüksek frekansa sahip olan önerinin ailelerle iletişim halinde olmak/destek almak olduğu görülmektedir. Bu konuya ilişkin K35’in görüşleri aşağıdaki şekildedir:

Değerler başlı başına anlatılması, kazandırılması zor bir alan... Özellikle velilerle de desteklenmezse. Çalıştığım okulda öğrencilere ben ne kadar saygılı olmayı, sorumluluk değeri çerçevesinde yaşadığımız alanı temiz tutmak gerektiğini de anlatsam hatta bunu gün içinde kazandırdığımı da düşünsem; öğrenci eve gidince annesine saygı duyulmayan ya da etrafa çöp atmanın normal karşılandığı hatta ve hatta yaşadıkları alanda çöp konteynirinin bile olmadığı bir ortama geri döndüğünde benim neredeyse kazandırdığım tüm değerler yok olup gidiyor. Her ne öğretmek olursa olsun eğitim gerçekten aile-öğrenci-öğretmen-den oluşan üçayaklı masaya benzer. Bir ayağının eksik olması masayı nasıl yıkıyorsa eğitimde de bahsettiklerimden biri eksik olsun tüm öğrenilenler her şey yıkılıyor ve tekrar sil baştan başlamak zorunda kalınıyor. Kısacası değerler eğitimi kazandırmaya çalışırken en çok zorlandığım nokta velilerden geri dönüt alamamak. (K35, kadın, 25)

Bunun dışında öğretmenler, ek etkinlikler sağlayacak materyal geliştirilmesi, kitapların değerler eğitimi bakımından daha nitelikli hale getirilmesi, müfredatlarda daha fazla değerler eğitimine yer verme, değerler eğitimi panosu altında proje ödevleri yapılması gibi önerilerle öğretim sürecinde değerlerin müfredata, kitaplara ve etkinliklere entegre edilmesi gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Öğretmenlerden birinin “Ders kitabının içinde olmasa da seçmeli derslerimizde kaynak bulmakta zorlanıyoruz. Bakanlığımız seçmeli derslere dönük küçük hikayeler ve dinleme metinleri veya role playpack hazırlarsa biz de zevkle kullanırız. (K9, kadın, 39) ifadeleri bu görüşü yansıtır niteliktedir. Bir diğer öğretmen ise kitap konusunda serzenişte bulunmuş ve görüşlerini “Bu gidişle ben bir kitap yazacağım çünkü bu kitaplardan çok muzdaripiz.” (K16, erkek, 35) şeklinde ifade etmiştir. Müfredatlarda daha fazla değerler eğitimine yer verilmesi gerektiğini düşünen öğretmenlerden birinin görüşleri ise aşağıdaki şekildedir:

Neslimizin ve çağımızın en büyük problemi maalesef değer yoksunluğu diyebilirim. Küçüğünü büyüğünü bilmeden sadece sanal aleme gömülerek yetişen nesilleri izleyerek üzüyoruz ama biz de sanal alem noktasında onlardan çok farksız değiliz. Umarım okullarda ve hatta aileden başlamak üzere değerler eğitiminin üzerine düşüleceği bir program hazırlanır ülkemiz adına. Yoksa gelecek adına çok da ümitli olamayacağım üzülerem. (K33, kadın, 27)

Belirtilen bu öneriler dışında, hayvan barınakları, huzurevi ziyaretleri, yardım kampanyaları gibi sosyal sorumluluk projelerine katılım, ders kapsamında kendi kültürümüze yer verme ve bunun yanında hedef dilin kültürüne de yer verme, işbirlikçi çalışmalara daha sık yer verilmesi ve eğlenerek öğrenmenin sağlanmasının gerekliliği de öneriler arasında dile getirilmiştir. Öğretmenlerin bu konulara ilişkin önerilerini yansıtan ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir.

Bir İngilizce öğretmeni olarak İngilizce öğretiminde kendi değerlerimiz ve kültürümüzün de kesinlikle yer alması gerektiğini düşünüyorum. Öğrenciler elbette öğrendiği dilin insanların değerleri hakkında bilgi edinmeli fakat dil öğretiminde sadece hedef dilin kültürünün öğretilmesini doğru bulmuyorum. Ders kitaplarında partiler, festivaller, cadılar bayramı gibi etkinliklerin yanı sıra bizim milli ve dini bayramlarımıza ve aynı şekilde toplumumuza özgü diğer değerlere de aynı ölçüde ağırlık verilirse öğrencilerin de hedef dili daha çok benimseyeceğini ve dile daha çok ilgi duyacağını düşünüyorum. Sonuçta hiçbirimiz normal hayatımızda sürekli festivallere ve bayramlara gitmiyoruz. Bu yüzden gerçek yani günlük hayatımıza ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum. (K12, kadın, 25)

Zaten yetişen bireyler bizim kültürümüzde, bizim değerlerimizle yetişiyor. He-

def dil ne ise, hedef dile ait değerler fikir olması açısından tanıtılmalı. (K26, kadın, 27)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ilk olarak 2019 yılına ait İngilizce öğretim programına dayalı olarak Ortaokul 5.sınıflarda MEB tarafından okutulması uygun görülen 'Happy English' ders kitabı üniteler bazında incelenmiş ve hangi değerlere ne şekilde yer verildiği irdelenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları ışığında 5.sınıfta ders veren İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce dersindeki değerler eğitimi hakkındaki görüşleri ve 5.sınıf ders kitaplarında yer alan değerlerin yeterlilik durumları hakkındaki düşünceleri, açık uçlu anket sorularının değerlendirilmesi ile ortaya çıkarılmıştır.

Öğretmenlerin 5. sınıf İngilizce dersinde değerler eğitimi hakkındaki görüşlerinin alındığı kısımda yalnızca bir öğretmen İngilizce dersinde değerler eğitimine gerek görmediğini belirtmiş, diğerleri farklı sebeplerle değerler eğitiminin İngilizce dersinde de yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sebeplerden en sık bahsedilenler; kültürleri tanıma, anlama ve bu kültürlere saygı duyma açısından değerler eğitiminin gerekli olması ve aynı zamanda öğrencinin kendi milli ve manevi değerlerinin kazandırılmasında önemli bir yer tutması şeklinde ifade edilmiştir. Şu an uygulamada bulunan MEB İngilizce Öğretim Programlarında (2018) da belirli evrensel ve toplumsal değerlerin bireyler ve toplumlar için öneminden bahsedilmekte ve bu programlar aracılığıyla bu değerlerin öğretimine daha fazla önem verildiği belirtilmektedir. Alanyazında da İngilizce öğretimi ile kültür ve değerlerin aktarımı konusunda sıkı bir bağ olduğu farklı çalışmalarda vurgulanmaktadır (Chinh, 2013; Cruz, 2010; Sudartini, 2012). Örneğin bu çalışmalardan birinde Izadpanah (2011) İngilizce öğretmenlerinin kültür kavramını daha çok değerler ve inançlarla bağdaştırdıklarını ve kültürel bilgileri dersleriyle birleştirme konusunda olumlu tutumlara sahip olduklarını tespit etmiştir. Bu yönüyle söz konusu çalışmanın alanyazına benzer sonuçlar verdiği ve dünya çapında da öğretmenlerin, İngilizce öğretiminde kültür ve değerlerin aktarımı konusuna önem verdiğini göstermektedir.

Kişilik ve karakter gelişimini sağlaması, öğretmenlerin değerler eğitiminin gerekliliği için önemli gördükleri bir diğer noktayı oluşturmaktadır. Değerler eğitiminin öğrencilerin karakter gelişimleri üzerinde etkisi olduğundan birçok farklı çalışmada da bahsedilmektedir (Freakley, 2006; Livo, 2003; Silay, 2013). Ayrıca öğretmenler derse karşı ilgiyi artırmasında, değerlerin içselleştirilme-

sinde ve davranışa dönmesinin sağlanmasında, toplumun huzuru, mutluluğu ve gelişiminde ve değerlerin evrenselliğinin anlaşılmasının kolaylaşmasında da İngilizce dersinde değerler eğitiminin yeri olduğunu düşünmektedirler. De Jamenson ve De Güell (2013) de benzer şekilde öğrencilerin İngilizce derslerinde hedef kültüre ilişkin değerlerle karşılaştıkça farklılıkların ve heterojenliğin mantığını ve anlamını anlayıp takdir etme olasılıklarının artacağından bahsetmiştir. Yeni değerlerin yeni bir dille öğretiminin daha etkili sonuçlar doğuracağı, değerlerle yaşamının gerekliliği, öğrencilerin insanlara model olmasının gerekliliği, değerler eğitiminin suç oranlarını azaltması ve öğrencilere olumlu tutum ve davranışlar kazandırması da öğretmenler tarafından sıralanan sebepler arasındadır. Dil derslerinin öğretim programlarıyla bütünleştirilebileceğini ve bu sayede öğrencilerin değerler yönüyle topluma kazandırılabilirliğini ifade eden çalışmalara alanyazında da rastlandığı görülmektedir (Başaranol, 2017; Ratiş, 2017; Zhu, 2011). Bütün bu bulgular, İngilizce dersinde değerler eğitiminin ne denli önemli olduğunu ve bu öneme binaen programlarda yer alan değerlerin öğretimine önem verilmesi gerektiğini gözler önüne sermektedir.

Ceylan, Gümüş ve Kabukçu (2019) tarafından yazılmış olan ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılı müfredatında okutulan 5. sınıf İngilizce ders kitabı değerler eğitimi bakımından incelendiğinde kitapta toplam 33 değer yer aldığı tespit edilmiştir. Bu değerler sırasıyla arkadaşlık, sağlıklı yaşam, sporseverlik, yardımseverlik, diğer ülkelerin değerleri, gelenekleri, tarihi hakkında bilgi sahibi olma, nezaket, kendi ülkesinin değerlerini, tarihini, geleneklerini bilme, kültürel ve sanatsal değerlere önem verme, farklılıklara saygı gösterme, aile birliğine önem verme, doğa sevgisi, hayvan sevgisi, özgüven, başkalarını önemseme, merhamet, sorumluluk, öz-bakım, azim, çalışkanlık, kutsal mekanlara saygı, paylaşma, saygı, toplumsal kurallara uyma, sanata ve sanatçıya verilen önem, huzur, sevgi, birlikte ve barış içinde yaşama, empati, hoşgörü, dil farklılıklarına saygı, özdenetim, devlete, millete ve bayrağa hassasiyet, vatanseverlik şeklindedir. Aslan (2019) benzer bir yaklaşımla 2018 yılında Yalçın, Genç, Orhon ve Şahin (2018) tarafından yazılmış olan ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılı müfredatında okutulan 5. sınıf ders kitabını incelemiş ve kitapta; sorumluluk, sporseverlik, sağlıklı olmaya önem verme, farklılıklara saygı, doğa sevgisi, okuma sevgisi, nezaket, arkadaş sevgisi, aile birliğine önem verme, müzikseverlik, temizlik gibi değerlerin sıklıkla yer aldığını ifade etmiştir. Ayrıca aile içi işbirliğine, milli değerlere, aile büyüklerine, dini değerlere önem verme, estetik duyarlılık, misafirperverlik, yardımseverlik, bayrak sevgisi, okul sevgisi, paylaşma, Atatürk sevgisi, dürüstlük, kardeş sevgisi, sanatseverlik ve tarihsel mira-

sa duyarlılık gibi değerlere de yer verildiğini tespit etmiştir. Aydın ve Can Aran (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da incelenen evrensel değerlerin ders kitaplarında yer verilme oranının %20'nin altında olduğu tespit edilmiştir. Her üç çalışmanın bulguları da kitaplarda benzer değerlere yer verildiğini ancak bu değerlerin kitapta yer alma sıklıklarının farklılık arz ettiğini göstermektedir.

Çalışma kapsamında değerlendirilen bu kitapta en çok arkadaşlık, sağlıklı yaşam ve sporseverlik değerlerine; en az ise empati, hoşgörü, dil farklılıklarına saygı, özdenetim, devlete, millete ve bayrağa hassasiyet ve vatanseverlik değerlerine yer verildiği tespit edilmiştir. 2018 MEB İngilizce öğretim programında yer alan değerlerin arkadaşlık, adalet, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve fedakârlık olduğu göz önünde bulundurulduğunda incelenen bu kitapta değerlerden, arkadaşlık ve sorumluluk değerine yeterli oranda yer verilmesine karşın sevgi, saygı, sabır, özdenetim ve vatanseverlik değerlerine ilişkin nispeten daha az veriye rastlanmaktadır. Çalışmanın bulguları içerisinde de öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun saygı değerine öncelik verdiği görülmektedir. Frekansın en yüksek olduğu saygı/özsaygı değerinin yanı sıra öğretim programlarında yer bulan fakat kitapta nispeten daha az sayıda bulunan sevgi, hoşgörü ve barışseverlik, milli değerlere sahip çıkma, empati gibi değerlere de yer verilmesi öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Ayrıca öğretmenler ders kitaplarında yardımseverlik ve paylaşım, doğruluk ve dürüstlük, sorumluluk, arkadaşlık, güzel ahlak ve nezaket kuralları, güven/özgüven, bencillikten uzaklık/cömertlik, çevre bilinci ve duyarlılık gibi değerlere daha sık yer verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ders kitabının incelenmesi, daha önce yapılmış olan kitap incelemesi çalışmalarının bulguları (Aslan, 2019; Aydın & Can Aran, 2020) ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen bütün bu bulgularda yola çıkarak, İngilizce ders kitabının İngilizce Öğretim Programının ruhunu tam olarak yansıtmadığını söylemek mümkündür. Nitekim çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğu da İngilizce ders kitaplarındaki değerler eğitime yönelik etkinlik, içerik ve görsellerin yeterli olmadığını düşünmektedir. Bu nedenle İngilizce öğretim programının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği bilgi ve becerilerin yanı sıra değerler eğitiminin de göz ardı edilmeden ders kitaplarında dengeli bir şekilde dağıtılması gerektiğini söylemek mümkündür. Ayrıca dil öğretiminin içerik öğretime entegre edilerek yapılmasını ve dil öğretiminin yanı sıra içeriğe de dikkat edilmesini öneren (Marsh & Frigols Martin, 2012; Yalçın, 2013) içerik temelli yabancı dil öğretim modelinin İngilizce ders müfredatları ve ders kitaplarının

da değerler eğitimi bağlamında değerlendirilmesinin de bu derslerde değerler eğitiminin kolaylıkla verilebilmesi açısından önemli olacağını söylemek mümkündür. Nitekim çalışmaya katılan öğretmenler de değerler eğitimi yaparken zorlandıkları noktaları açıklarken değerlerin bağlam içerisine yerleştirilmemiş olmasının sıkıntılar yaşamalarına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında içerik temelli öğretim modelinin değerler eğitimi bağlamında değerlendirildiği çalışmaya rastlanmamış olmakla beraber dil eğitiminin içerikle birleştirilmesinin öğrencilerin dil becerilerinde (okuma, yazma, dinleme, konuşma) ve başarısında etkili olduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Dalton-Puffer, 2011; Lasagabaster, 2008; Ruiz de Zarobe, 2008). Ancak öğretmen ve öğrencilerin dil yeterliliklerinin içerik temelli öğretim programının uygulanmasında zorluklara neden olabildiği de belirtilmektedir (Arnó-Macià & Mancho-Barés, 2015). Bu bağlamda İngilizce derslerinin içerik temelli öğretim modeli ile birleştirilmesine ilişkin öğretmenlerin bilgilendirilerek ve hem öğretmen hem de öğrencilerin dil yeterlikleri geliştirilerek bu öğretim modeline dayalı öğretimin yapılandırılması ve değerler eğitiminin de bu içeriğe dahil edilmesinin hem dil öğretimi hem de değerlerin aktarımı konusunda öğrencilere yardımcı olabileceğini söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin çoğunluğunun değerlerin öğrencilere kazandırılmasında sıkıntı yaşadığı görülmektedir. Değerlerin öğrencilere kazandırılmasında zorlandığı noktalardan ilkinin ders kitaplarının etkinlik yönünden eksikliği oluşturmaktadır. Bu durum, daha önce yöneltilmiş olan etkinlik, içerik ve görsellerin yeterlilik durumuna ilişkin öğretmenlerin çoğunluğunun yeterli olmadığı görüşüyle paralellik göstermektedir. Müfredat yoğunluğu nedeniyle değerlere yeterince yer verilememesi de belirtilen diğer bir sorundur. Farklı çalışmalarda da farklı alan ve derslerde yaşanan müfredat yoğunlukları nedeniyle değerler eğitimine istenilen düzeyde yer verilemediğini belirten çalışmalara rastlanmaktadır (Cice & Özgan, 2017; Polat ve diğerleri, 2019; Sağlam, 2016). Bu bağlamda ünitelerde konu yoğunluğunun azaltılması ya da ünitelerde konu içeriklerinin çeşitli değerleri barındıran etkinliklerle verilmesinin değerler eğitiminin sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesinde önem arz edebileceği söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin çalışma kapsamında vermiş olduğu değerler eğitimi bağlamında ek etkinlikler sağlayacak materyal geliştirilmesi, kitapların değerler eğitimi bakımından daha nitelikli hale getirilmesi, müfredatlarda daha fazla değerler eğitimine yer verilmesi, değerler eğitimi panosu altında proje ödevleri yapılması gibi önerilerin göz önüne alınarak öğretim sürecinde değerlerin müfredata, kitaplara

ve etkinliklere entegre edilmesi sağlanabilir. Yine öğretmenlerin önerileri arasında yer alan hayvan barınakları, huzurevi ziyaretleri, yardım kampanyaları gibi sosyal sorumluluk projeleri, işbirlikli çalışmalar ve eğlenerek öğrenmeyi sağlayacak etkinliklerle öğrencilerin değerleri yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanabilir.

Değerler eğitimi konusunda ailelerden destek alamama ve değerlerin öğrenciler tarafından ilk kez okulda duyulmuş olması gibi nedenler de yaşanan sıkıntılar arasında dile getirilmiştir. Öğretmenler, ailede değerler eğitimine ilişkin bir çaba yoksa okulda verilen eğitimin yeterli olamayacağını belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin önerileri arasında en yüksek frekansa sahip önerinin de değerler eğitiminin sağlıklı bir biçimde yapılabilmesinde ailelerle iletişim halinde olmak/destek almak olduğu görülmektedir. Bir diğer deyişle öğretmenler, değerler eğitiminin öğretmen-veli-öğrenci üçgeninde yapıldığında başarılı olabileceğine inanmaktadır. Cice ve Özgan (2017) da değerler eğitimi çalışmalarının verimli bir biçimde yürütülememesinin nedenleri arasında aile ilgisizliğinin olduğunu belirtmişlerdir. Yine Uzun ve Köse (2017) çalışmalarında değerler eğitimi konusunda ailelerin ne denli önemli olduğunu belirterek ailelere değerler eğitimi konusunda bilgilendirme ve bilinçlendirme için toplantılar düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgulardan yola çıkılarak değerlerin öğretiminde aile eğitimine de ayrıca yer verilmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

Öğretmenler tarafından belirtilen diğer sıkıntılar arasında farklı kültürlerin aktarımında zorluk yaşanması ve kültürel farklılıklara hitap etme konusunda yaşanan zorluklar da yer almıştır. Bu nedenle öğretmenler, ders kapsamında hem kendi kültürümüze hem de hedef dilin kültürüne de yer verilmesi önerisinde bulunmuşlardır. Sudartini (2012) de çalışmasında, yabancı bir dilin öğretiminin o kültürün öğretimi olmadan yapılmasının mümkün olmadığından ancak bu durumun öğrencilerin kültür karmaşası yaşamalarına neden olabileceğinden bahsetmiştir. Kültürler arası etkileşimin kolaylaşması ve yaygınlaşması ile birlikte kültürler arası iletişim (*cross-cultural and intercultural communication*) konusuna da sıklıkla değinilmeye başlanmış (Gudykunst, 2003) ve dil eğitiminde kültürler arası iletişim daha fazla dillendirilmeye başlanmıştır (Gökmen, 2005; Kızılaslan, 2010; Saygılı ve Kana, 2018). Elbette ki kültürler arası iletişim, kültürle birlikte değerlerin aktarımını da içermektedir. Kültürlerin ve değerlerin aktarımında herhangi bir dayatma olmaksızın kendiliğinden gerçekleşen etkileşimin kültürel yapıyı olumsuz etkilemeyeceği (Mahiroğulları, 2005) görüşünden yola çıkılarak dil eğitiminde de farklı kültürlerin ve evrensel de-

ğerlerin eğitiminin yapılmasının, ülkenin kendi kültürünü ve kendine ait değerleri olumsuz yönde etkilemeyeceğini söylemek mümkündür. Ancak çalışmada öğretmenlerin de değindiği gibi dil öğretimi yapılırken hem öğrencilerin kendi kültür ve değerlerine hem de farklı kültür ve değerlere ilişkin bilgiler edinmelerinin sağlanmasının, kültür karmaşasının da önüne geçebileceğini ifade etmek mümkündür.

Bazı değerlerin somutlaştırılmasının, içselleştirilmesinin ve uygulanmasının zor olması öğretmenlerin değerlerin öğretiminde zorluk yaşamalarına sebep olan bir diğer noktayı oluşturmaktadır. Yine öğretmenlere göre öğrenciler arası farklılıklar olması da belirtilen sıkıntılar arasında yer almıştır. Bu anlamda öğretmenlerin hem kendi kültür ve değerlerinin hem de hedef kültür ve değerlerin farkında olmalarının yanı sıra bu değerlerin aktarımı konusunda hangi yaş grubuna hangi değerlerin nasıl öğretilmesi gerektiği gibi konularda da bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarına hizmet öncesi derslerde, öğretmenlere ise hizmet içi kurslarla, değerler ve değerler eğitimi hakkında verilecek bilgilendirmelerin önemli olacağını söylemek mümkündür. Bir öğretmen son zamanlarda pandemi nedeniyle uzaktan eğitim faaliyetleri yürüttüklerini ve bu durumun değerler eğitiminin yapılmasında zorluklara sebep olduğunu ifade etmiştir. Covid-19 pandemi sürecinin eğitim üzerine etkilerden bahseden birçok çalışmanın alanyazında yer almaya başladığı görülmektedir (Bozkurt, 2020; Bektaş-Bedir & Bedir, 2021; Can, 2020; Daniel, 2020; Mishra ve diğerleri, 2020; Sarı & Nayır, 2020). Ancak özel olarak pandemi süreci ve değerler eğitimi ile ilgili yapılan bir çalışmaya alan yazında henüz rastlanmamıştır. Bu konu üzerinde yapılacak çalışmaların pandemi sürecinde değerler eğitimi hakkında bilgi sahibi olunması açısından önem arz edeceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akıtürk, H. K., ve Kahraman, P. B. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 267-294.
- Arnó-Macià, E., & Mancho-Barés, G. (2015). The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP. *English for specific Purposes*, 37, 63-73.
- Aslan, H. İ. (2019). *Ortaokul İngilizce ders kitaplarındaki değerler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya, Sakarya Üniversitesi.
- Aspin, D. (2000). A clarification of some key terms in values discussions. In *Moral education and pluralism: Education, culture and values*, (M. Leices-

ter, C. Modgil, S. Modgil eds.) (pp. 171-180) Farmer Press.

- Aydın, A. Z., ve Can Aran, Ö. (2020). Ortaokul İngilizce ders kitaplarında evrensel değerlerin incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 733-751.
- Balcı, A., ve Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 195-213.
- Başaranol, V. (2017). *Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarının temel değerler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Batmaz, O., ve Erdoğan, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2681-2692.
- Baydır, E. (2018). *İngilizce öğretmenlerinin 2017 taslak İngilizce programında yer alan değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Bayırlı, H., Doruk, O., ve Tüfekci, A. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 865-894.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bektaş-Bedir, S., ve Bedir, G. (2021). Metaphoric perceptions of teacher candidates about COVID-19. *International Journal of Educational Study and Policy*, 2(1), 25-39.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 153-158.
- Brady, L. (2011). Teacher values and relationship: factors in values education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 56-66.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Carr, D., & Landon, J. (1998). Teachers and schools as agencies of values education: reflections on teachers’ perceptions, *Journal of Beliefs and Values*, 19(2), 165-176.
- Ceylan, C., Gümüş, G., ve Kabukçu, G. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu happy English 5 ders kitabı*. Başaran Yayıncılık.
- Chinh, N. D. (2013). Cultural diversity in English language teaching: Learners’ voices. *English Language Teaching*, 6(4), 1-7.

- Cice, Y., ve Özgü, H. (2017). Değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin okul çalışma ekibinin görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 21(70), 101-120.
- Cruz, J. H. (2010). The role of literature and culture in English language teaching. *Linguistica Aplicada*, 17, 1-16.
- Çengelci, T., Hancı, B., ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles?. *Annual Review of applied linguistics*, 31, 182-204.
- De Jamenson, M. M. A., & De Güell, A. D. (2013). Integrating culture into the EFL lesson. In *Actualización en la enseñanza del inglés* (A. Leceta and R. I. Cuñeo eds.) (pp. 65-69) Universidad Nacional de San Juan.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H., ve Çikili, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91.
- Duruallp, E., ve Duruallp, E. (2012). İlköğretim II. kademedede öğrenim gören öğrencilerin evrensel değerlere ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 484-499.
- Ersoy, F., ve Şahin, T. (2012). Sosyal Bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1535-1558.
- Freakley, M. (2006). Values education and character development. *Society and the Environment: Teaching SOSE*, (Z. Zajda ed.) (pp. 173-184) James Nickolas Publishers.
- Gelişli, Y. (2019). Eğitim, öğrenme ve değerlendirme sürecinde etik ilkeler. *Eğitimde ahlak ve etik* içinde. (B. Oral, A. Çoban ve M. Bars eds.). Pegem Yayıncılık.
- Gökmen, E. (2005). Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası iletişimsel edinç. *Dil Dergisi*, (128), 69-77.
- Gudykunst, W. B. (2003). *Cross-cultural and intercultural communication*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. In *Values in education and education in values* (J. M. Halstead and M. J. Taylor eds.) (pp 3-14). Falmer Press, Taylor & Francis, Inc.
- Hansen, D. T. (2008). Values and purpose in teacher education. In *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*, (M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre and K. E. Demers eds.)

(pp. 10-26). Routledge.

- Izadpanah, S. (2011). The review study: The place of culture in English language teaching. *US-China Foreign Language*, 9(2), 109-116.
- Jackson, S. L. (2009). *Research methods and statistics: A critical thinking approach* (3th ed.) USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Karaca, D., ve Uzunkol, E. (2019). İlkokul matematik ders kitaplarının içerdiği değerler bakımından incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2), 55-71.
- Kırmızı, F. S. (2014). 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.
- Kızılaslan, İ. (2010). Yabancı dil öğretmen yetiştirme sürecinde kültürlerarasılık. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 81-89.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1(1), 31-42.
- Livo, N. J. (2003). *Bringing out their best: Values education and character development through traditional tales*. Libraries Unlimited.
- Maaranen, K., Kynäslähti, H., Byman, R., Jyrhämä, R., & Sintonen, S. (2019). Teacher education matters: Finnish teacher educators' concerns, beliefs, and values. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 211-227.
- Mahiroğulları, A. (2005). Küreselleşmenin kültürel değerler üzerine etkisi. *Journal of Social Policy Conferences*. (50), 1275-1288.
- Mahmood, M., Rizvi, S. A., & Perveen, U. (2017). Value related practices used by teacher educators at a public university, Islamabad. *Journal of Education and Educational Development*, 4(2), 301-320.
- Marsh, D., & Frigols Martín, M. J. (2012). Content and language integrated learning. In *The encyclopedia of applied linguistics*. C. Chapelle (ed.) Blackwell, pp. 911-20.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miles, M. B. Ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012.
- Mosleh, E. J. I. (2014). *Value-based content analysis of 'English for palestine' 8th*

grade course book and suggested value enrichment material. Gaza: The Islamic University of Gaza

- Özleşmiş, N. (2019). *İlkokul Hayat Bilgisi Dersi kapsamındaki değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Polat, B., Kaya, İ. F., ve Yalçinkaya, E. (2019). The problems and solution proposals of social studies teachers in value education. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 266-285.
- Ratih, I. A. M. (2017). The analysis of classroom character education in English lessons based on the 2013 curriculum. *Journal of Psychology and Instruction*, 1(2), 97-105.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 60-73.
- Sağlam, A. (2016). Değerler eğitiminin öğrenci davranışlarına etkisinin veli görüşlerine göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 723-742.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 75-90.
- Sarı, T., ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Yargı Yayınevi.
- Saygılı, D., ve Kana, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1041-1063.
- Sılay, N. (2013). A survey of values education and its connection with character education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(3), 131-138.
- Sudartini, S. (2012). Inserting local culture in English language teaching to promote character education. *Jurnal Pendidikan Paraker*, 1, 45-54.
- Şişman, M. (2002). *Örgüt kültürü*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791-1798.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 508-526.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2010). Türkçe sözlük. Türk Dil Kurumu Yayını
- Ulusoy, K., ve Dilmaç, B. (2016). *Değerler eğitimi*. Pegem Yayıncılık.
- Uzun, M., ve Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.

- Ünsal, Y., ve Güneş, B. (2004). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB lise 1. sınıf fizik ders kitabının eleştirel olarak incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 305-321.
- Wu, S. M., & Navera, G. S. (2018). ELT materials as sites of values education: a preliminary observation of secondary school materials. In *Situating moral and cultural values in elt materials* (pp. 51-68). Springer, Cham.
- Yalçın, Ş. (2013). İçerik temelli yabancı dil öğretim modeli. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 107-121.
- Yalçın, M., Genç, G., Orhon, Ö. ve Şahin, H. (2018). *Ortaokul İngilizce 5. sınıf ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Yazıcı, M. (2013). Toplumsal değişim ve sosyal değerler. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1489-1501.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğittir, S., ve Öcal, A. (2011). Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2011(1), 117-124.
- Zhu, C. (2011). *Students' understanding of values diversity: an examination of the process and outcomes of values communication in English lessons in a high school in mainland China* (Doctoral Dissertation) University of Huddersfield.

Extended Abstract

Values Covered in the 5th Grade English Textbook and English Teachers' Viwes on Values Education

Saime GÜL, Teacher.

Erbaa İmam Hatip Secondary School, Tokat / Turkey

saime_gul05@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8417-2277>

F. Özge MAVİŞ SEVİM, Corresponding Author, Assistant Professor.

Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Tokat / Turkey.

ozge.mavis@gop.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-4120-5374>

Article Type: Research Article

<https://doi.org/10.34234/ded.857721>

Received Date: 27.06.2021

Accepted Date: 03.11.2021

Published Date: 25.12.2021

Introduction

It is a well-known fact that one of the most basic aims of education is to raise better individuals. The issue of what is good or better for society is handled differently in different societies, and what is attributed to the concept of 'good' varies according to the values of the society. Aspin (2000), who associates values with concepts such as attitude, action, belief, consciousness, ethics, morality, principle, rights and wrongs, uses values education concept raise the awareness of young people about values, the ability to relate to other people, and to wisely apply values and rules. Values education, which also known as moral education

or character education, refers to the utilization of pedagogies and structures that ensure the development of positive and ethical social behaviors and competencies in young people (Berkowitz, 2011). Textbooks have an important place in the realization of values education. However, although English lessons are one of the important lessons in values education in terms of presenting both social and universal values through concept-based teaching (Raith, 2017; Wu & Navera, 2018; Zhu, 2011). Since teachers have a great importance in values education, there are many studies conducted related to values education and teachers (Batmaz & Erdoğan, 2019; Bayırlı, et al., 2020; Hansen, 2008; Maaranen, et al., 2019; Özleş, 2019; Thornberg, 2008). On the other hand, very few studies are conducted on English textbooks in Turkey, and even fewer of them focus on the opinions of English teachers on values education. Therefore, it is hoped that this study, in which the opinions of English teachers will be determined by examining the textbook of 5th grade, will contribute to the literature in terms of providing more detailed information. The reason for selecting 5th graders is that the students are in the age group at which formal operational stage begins according to Piaget's theory and this stage is considered as suitable for transferring values and beliefs to the students. Also, in the curriculum of the 5th graders, it is aimed to teach the students to use English in their daily life, so values education can be transferred more easily through these daily life conversations. For these reasons, the aim of this research is to analyze the Middle School 5th grade "Happy English" Textbook in the context of values and to reveal the views of English teachers about values education. For this purpose, answers to the following questions are sought:

1. What are the values in the 5th grade English "Happy English" Textbook?
2. What are the opinions of English teachers about the necessity of values education in English education?
3. What are the teachers' views on the adequacy and effectiveness of the activities, contents and visuals in 5th grade textbook for values education?
4. Which values do the teachers think should be given primarily in 5th grade English textbook?
5. What kinds of difficulties do the teachers experience while transferring the values in the textbook to the students?

Method

Qualitative research method and basic qualitative research design were used in the research. The “Happy English” textbook (Ceylan, et al., 2019), which was written based on the English curriculum of 2019 and approved by the Ministry of National Education (MoNE) for the 5th grade, was examined on the basis of units. In addition, considering the gap in the literature regarding English teachers’ opinions, we collected the opinions of the 5th grade English teachers on values education with open-ended survey questions. In the first part of the research, document analysis method was employed to analyze the 5th grade textbook. For the second part, data were obtained through semi-structured questionnaires. The study group consists of 40 English teachers working in educational institutions affiliated with the MoNE of Turkey in the 2020-2021 academic year. Descriptive analysis was used in the analysis of the data.

Results, Discussion and Suggestions

According to the results of the research, only one teacher stated that he did not see the need for values education in the English lesson, while the others stated that values education should be included in English lessons for different reasons. It was stated that values education was necessary in terms of recognizing, understanding and respecting cultures and at the same time it had an important place in terms of the students’ acquisition of their own national and spiritual values. Similar findings are also emphasized in different studies (Chinh, 2013; Cruz, 2010; Izadpanah, 2011; Sudartini, 2012). Providing personality and character development is another point that teachers consider important regarding values education. In fact, different studies have indicated that values education has impact on the character development of students (Freakley, 2006; Livo, 2003; Sılay, 2013). In addition, teachers thought that values education had a special place in English lessons in terms of raising interest towards the lessons, internalizing the values and ensuring their transformation to behavior, peace, happiness and development of the society, and facilitating the understanding of the universality of values. Also, they stated that teaching new values with a new language would lead to more effective results, and also values education could reduce crime rates and gives students positive attitudes and behaviors. There are studies in the literature stating that language lessons can be integrated with the curriculum and thus students will be able to contribute to the society in terms of

values (Başaranol, 2017; Ratih, 2017; Zhu, 2011). All these findings reveal how important the values education is in English course and, due to this importance, the teaching of values in the curriculum should be given importance.

A total of 33 values included in the 5th grade English textbook. Values such as friendship, healthy life, sportsmanship, helpfulness and kindness are among the most frequent ones that included. However, there are very few data on values such as justice, honesty, love, respect, patriotism and self-control, which the MoNE emphasizes in English curriculum. Among the findings of this study, it is seen that the majority of teachers give priority to the value of respect. In addition to the value of respect/self-esteem, teachers have expressed values such as love, tolerance and peace, protecting national values, empathy, which are included in the curriculum but are relatively less included in the book, so they think those values should also be included. Considering the examination of the textbook, the findings of the previous book review studies (Aslan, 2019; Aydın & Can Aran, 2020) and the opinions of the teachers, it is possible to say that English textbook does not fully reflect the spirit of the English Curriculum. As a matter of fact, the majority of English teachers participating in the study think that the activities, content and visuals for values education in English textbooks are not sufficient. For this reason, it could be suggested that all values should be given importance and included at desired level in the textbooks.

Teachers stated that they encountered some difficulties while conducting values education activities. The first difficulty is the lack of effectiveness of textbooks. Another problem is that the values are not included enough due to the curriculum density. Similarly, there are studies stating that values education cannot be included in different fields and courses at the desired level due to the curricula (Cice & Özgan, 2017; Polat, et al., 2019; Sağlam, 2016). In this sense, it can be said that reducing the subject density in the units or giving the subject content in the units with activities that contain various values may be important for the values education to be carried out more effectively. In addition, the suggestions offered by the teachers within the scope of the study, such as developing materials that will provide additional activities in the context of values education, making the books more qualified in terms of values education, including more values education in the curricula, making project assignments under the values education can be useful. Also, social responsibility projects such as animal shelters, nursing home visits, aid campaigns, collaborative work and activities that will provide learning by having fun can enable students to learn values by doing and living.

The reasons such as not being able to get support from families in values education and the fact that some students have come across certain values for the first time at school were among the problems stated by the teachers. Being in contact with the families/receiving support in order to carry out values education in an effective way is also most mentioned among the suggestions of teachers. Based on these findings, it is tenable to state that family education should also be included in teaching of values. Other difficulties pointed out by teachers included the difficulty engaging students with different cultures and in addressing cultural differences. For this reason, teachers suggested that both our own culture and the culture of the target language should be included in the course. In addition, the differences between the students can cause teachers to have difficulties in teaching values because some students may have difficulty in embodying, internalizing and applying some values. In this sense, teachers need to be aware of their own culture and values, also the target culture and values. Also, they should know how to conduct teaching activities to students of different ages and cultural backgrounds. For this reason, it will be important to inform prospective teachers about values and values education in pre-service courses. A teacher stated that they had been conducting distance education activities recently due to the pandemic and this situation had caused difficulties in values education. It is seen that many studies that mention the effects of Covid-19 process on education have started to take place in the literature (Bozkurt, 2020; Bektaş-Bedir & Bedir, 2021; Can, 2020; Daniel, 2020; Mishra, et al., 2020; Sarı & Nayır, 2020). However, a study on the relationship between the pandemic process and values education has not yet been found in the literature. Indeed, further studies on this subject will be important in terms of adding to the scientific knowledge about values education during the pandemic process.

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

Finansman / Funding: Yazarlar, bu araştırmayı desteklemek için herhangi bir dış fon almadıklarını kabul ederler. / The authors acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Yazar (lar) / Author (s): Saime GÜL, F.Özge MAVİŞ SEVİM

Yazar Katkıları / Author Contributions: Saime GÜL (%60), F.Özge MAVİŞ SEVİM (%40)

Çıkar Çatışması / Competing Interests: Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler. / The authors declare that they have no competing interests.

Temel Eğitim Öğretmenlerinin Değer Eğitimine Yönelik Görüşleri

Basic Education School Teachers' Views on Value Education

Yusuf ÖZDEMİR, Öğretmen.

Milli Eğitim Bakanlığı, Samsun/Türkiye.

yusuefozdemir82@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2024-6916>

Elif MERCAN UZUN, Dr. Öğr. Üyesi.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun/Türkiye.

elfmercan@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9069-1375>

Eda BÜTÜN KAR, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi.

Sinop Üniversitesi, Sinop/Türkiye.

edabutun@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6226-0137>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 01.07.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 11.09.2021

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2021

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: Özdemir, Y., Mercan Uzun, E., Bütün Kar, E. (2021). Temel eğitim öğretmenlerinin değer eğitimine yönelik görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19 (42), s.227-266

<https://doi.org/10.34234/ded.958030>

Öz: Temel eğitimde görev yapan öğretmenler, değer gelişimi için önemli bir role sahiptir. Bu nedenle araştırmada temel eğitim öğretmenlerinin değer eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu maksimum çeşitlilik örneklemesine göre belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 öğretim yılında görev yapan 33 okul öncesi ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme sorularını belirlemek için alanyazın taraması yapılmış, öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan sorular hakkında uzman görüşü alındıktan sonra öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilerek sorulara son hali verilmiştir. Böylece 13 yapılandırılmış sorudan oluşan bir görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmada değer eğitiminin gerekli görüldüğü ancak akademik odaklı anlayışın, eğitim programındaki yetersizliğin ve uygulamaların öğretmen inisiyatifine bırakılmasının değer eğitimini olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Araştırmada ayrıca değer gelişiminde ailenin önemli bir unsur olduğu, aile ve okul dışında değer eğitiminde medyanın, sosyal medyanın, arkadaş çevresinin etkili olduğu, değer öğretiminde genellikle telkin yaklaşımının kullanıldığı, değer gelişiminin takibi ve değerlendirilmesinde zorluk çekildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda değer eğitiminin programın temelinde yer alması, yaşantı temelli etkinliklerin düzenlenmesi, aile-okul-çevre birlikteliğinin sağlanması, çağdaş değer öğretim yöntemlerinin kullanılması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Değer Eğitimi, Değer Geliştirme, Temel Eğitim.

&

Abstract: Teachers working in primary education have an essential role in value education. For this reason, this study aims to reveal the views of primary school teachers regarding values education. The research used one of qualitative research methods, the phenomenology. Group of the study was determined by diversity sampling. The study group of the research consists of 33 pre-school and classroom teachers working during the 2020-2021 academic year. The study collected data through the interview form developed by the researchers. To determine the interview questions, literature scan was undertaken and interviews were conducted with the teachers. After receiving expert opinion on the created questions, interviews were conducted with the teachers and after that the questions were finalized. Thus, an interview form which contains 13 structured questions was created. The data

obtained in the research were analyzed by descriptive analysis technique. The study indicates that while values education considered necessary, factors such as; academic-oriented understanding, inadequacy in the curriculum and the fact that the practice is left to the initiative of the teacher are negatively affect values education. The study also suggests that the family is of utmost importance in the development of values, besides that media, social media, and friends are effective in values education, other findings also suggest that values education is generally undertaken via inculcation approach, and that its assessment and follow-up is difficult. In line with these results, suggestions such as placing values education at the centre of the curriculum, organizing life-based activities, ensuring family-school-communication, and using modern value teaching methods are made.

Keywords: Value Education, Value Development, Primary Education.

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

Giriş

İnsan, bilişsel, duyuşsal, devinimsel özelliklere sahip; diğer insanlarla etkileşime ihtiyaç duyan; bir yandan çevresini etkilerken bir yandan çevresinden etkilenen sosyal bir varlıktır. İnsana ait bu özellikleri göz önünde tutan eğitim sistemleri bir yandan insanın kişisel özelliklerini geliştirirken bir yandan da içinde bulunduğu toplumun devamını sağlayacak nitelikleri kazanmaları için kültür aktarımı vazifesini yerine getirir. Ancak eğitim sistemlerinde insanın bilgi ve beceri gelişimine yapılan aşırı vurgu insanın duyuşsal yönünün ihmal edilmesine neden olmaktadır. Bilimde hızlı ve çarpıcı gelişmeler meydana gelirken bireylerin ve toplumların duyuşsal özelliklerinin göz ardı edilmesi insanoğlunu çevrenin tüm yaşam formlarının yok olması ve insani değerlerin zarar görmesi tehlikesi ile karşı karşıya getirmiştir (Kenan, 2009; Quisumbing ve Leo, 2005).

İnsanların kararlarının, hedeflerinin, isteklerinin oluşmasında değerler önemli bir yer tutar (Tahiroğlu vd., 2010). İnsan, sahip oldukları değerler sayesinde kararlarını, hedeflerini ya da isteklerini iyi ya da kötü şekilde değerlendirebilir (Bardi ve Schwartz, 2003; Tsirogianni ve Gaskell, 2011). Değerler küçük yaştan itibaren aileden, akranlardan, oyun gruplarından, medyadan öğrenilmektedir (Halstead ve Taylor, 2000). Ancak aileden başlamak üzere eğitim kurumlarında, toplumda, medyada bireylerin değer gelişiminin ihmal edilmesi, teknolojik ve toplumsal değişmelere maruz kalan insanın değerleri edinmesine engel olmaktadır. Bu nedenle yirmi birinci yüzyıldaki hızlı değişimlerin insanların ve

toplumların hayatlarına olan olumsuz etkilerini azaltmak için bireylerin ve toplumların değerleri üzerine yoğun bir şekilde çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Schwartz ve Bardi, 2001). Bu amaçla karakter eğitimi, ahlak eğitimi, değer eğitimi adı altında eğitimler düzenlenmektedir (Bolat, 2016).

Değer, arzu edilen, insanlara yol gösteren, önem sırasına konabilen, seçimlerimize etki eden inançlar olarak tanımlanmaktadır (Schwartz, 1994; Schwartz ve Bardi, 2001). İnsanların çok önemli olduğunu düşündüğü, eylemlerine motivasyon ve rehberlik sağlayan, hayatındaki öncelikleri belirleyen, tekrar eden fikirlerdir (Quisumbing ve Leo, 2005). Spranger'e göre değerler, beğenilenler, beğenilmeyenler, bakış açıları, içsel eğilimler, gerçekçi ve gerçekçi olmayan yargılar, ön yargılar, bir insanın dünyaya bakışını belirleyen her şeyin birleşimidir. Bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde içselleştirilerek eylemleri değerlendirmek için bir ölçüt ya da standart halini alır (Bruno ve Lay, 2008).

Değerler insanın yaşamını yönlendirmesinde, toplumda bir yer edinmesinde ve toplumun devamlılığının sağlanmasında önemli bir işleve sahiptir. Toplumun işleyişi ve devamlılığının sağlanması hususunda konuya yaklaşıldığında adalet, yardımseverlik, sevgi, saygı, merhamet gibi evrensel değerlerin hâkim olması ile ilişkilidir. Bu değerlerin toplumda hâkim olması ise bireylerin bu değerleri benimseyerek davranış haline getirmesi ile mümkündür. Davranış haline dönüşmemiş değerlerin toplumun iyiliği ya da düzenin sağlanması noktasında etkililiği yoktur. Herkesin doğru olanı bilip uygulamadığı bir dünyada değerlerin kazandırıldığını söylemek mümkün olmadığı gibi yaşanabilirliği de tartışmalıdır. Bu nedenle değerlerin kazandırılması süreci yalnızca bireyin yetiştiği yakın çevrenin bir sorumluluğu olarak görülmemiş çocuğa şekil verme noktasında etkili kurumlardan biri olan okullar da değer geliştirmenin önemli bir parçası olarak yerini almıştır. Bu nedenle okulların ana hedeflerinden biri çocukların değer gelişimini desteklemektir (Halstead ve Taylor, 2000). Halstead ve Taylor (2000) okulların değer gelişimindeki iki rolünü topluma mal olmuş değerlerin çocuklarda geliştirilmesi ve bireyin kendi geliştirdiği değerlerin desteklenmesi olarak belirtmektedir. Eğitimde istendik, kalıcı davranış meydana getirmek amaçlandığından davranış üzerine etkili olan unsurlar eğitim araştırmalarının odak noktası olmaktadır. Değerlerin davranış ile ilişkisi net olarak ortaya koyulmasa da insanların değerleri ile eylemleri arasındaki tutarlılık ihtiyacı ile değer ve davranış arasındaki tutarlılığın bireyi isteklerine ulaştırması değerler ile davranış arasındaki ilişkiye işaret etmektedir (Bardi ve Schwartz, 2003). Değer ve davranış arasındaki bu ilişki okulların değer eğitimine verdikleri önemin

nedenlerinden biridir. Bir diğer neden ise okulların kültür aktarımı ile toplumun devamını sağlamadaki işlevidir. Kültürü oluşturan öğelerden biri de değerlerdir ve bu aktarımının içinde toplumun değerleri de yer almaktadır (Altun, 2003). Kültürel değerlere sahip çıkmak, korumak ve gelecek nesillere aktarmak, aktarmanın yanı sıra çocukların kültürel değerlerle ve kültürel mirasla bağ kurarak onlara değer vermesini sağlamak eğitimle mümkün olmaktadır. Eğitim, bu aktarım sırasında bir araç görevi görmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okullarda gerçekleştirilen etkinliklerde ya da derslerde doğrudan ya da dolaylı olarak kültürel değerlere yer verilmektedir. Okulda kutlanan bayramlar ya da önemli günler, anlatılan tarihi olaylar, yapılan müze ziyaretleri, kullanılan edebi ürünler gibi birçok somut ya da somut olmayan kültürel miras öğeleri sayesinde çocuklara kültürel değerler aktarılmaktadır. Bu sayede çocuklar iyi-kötü, doğru-yanlış, saygı, vatanseverlik, yardımlaşma, adalet gibi birçok değeri kazanmaktadırlar. Aile ve çevre aracılığı ile doğumdan itibaren aktarılmaya başlayan değerler okulun çocuğun eğitimine dahil olması ve bu unsurların da sistematik bir biçimde aktarılmasıyla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle eğitim süreci bir nevi değer aktarımı vazifesi de görmektedir. Bu rol gereği okullar, eğitim programlarında olsun ya da olmasın çocukların değer gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır (Almerico, 2014; Edgington, 2002; Masemann, 2013).

Eğitim kurumları programlı ya da programsız şekilde çocukların değer gelişimini etkileyen kurumlardır. Bir öğretmenin çocuklara karşı davranışları, sınıfta kullandığı yöntemler, sahip olduğu değerler çocukların değer gelişimini etkilemektedir. Bu etkileme gizil öğrenme yolu ile de gerçekleşmektedir. Gizil öğrenmede çocukların neyi, nasıl öğrendikleri ile ilgili bir belirsizliğin olması (Aktepe ve Tahiroğlu, 2016) değer eğitiminin etkililiğinin de sorgulanmasına neden olmaktadır. Bir program dahilinde bile değerlerin kazandırılma düzeyinin ölçülmesi güç iken gizil öğrenme sürecindeki belirsizlik değer eğitiminin daha sistemli bir şekilde verilmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Bu durum okulları değer eğitimini bilinçli olarak ve belli bir eğitim programı dahilinde uygulamaya yönlendirmektedir. Alanyazına bakıldığında değerler eğitiminde beş temel yaklaşımın öne çıktığı görülmektedir. Bunlar değer aşılama, ahlaki muhakeme, değer analizi, değer açıklama ve aktif öğrenmedir (Yiğittir ve Öcal, 2010). Bu yöntemler benzer amaçlara ulaşmayı hedeflese de işleyiş açısından önemli farklılıklar göstermektedir. Değer aşılama yöntemi bireyin özgür iradesini geri plana iterken ahlaki muhakeme, değer açıklama gibi yöntemler bireyin kendi değerlerini belirlemesini teşvik ederek kendisi için neyin değerli olduğunu be-

lirleyerek anlamlı bir hayat yaşamasını önemsemektedir. Değer analizi ve aktif öğrenme gibi yaklaşımlar ise bireyin içinde bulunduğu topluma olan duyarlılığını da geliştirerek bir değer sistemi oluşturmayı amaçlamaktadırlar. Ahlaki muhakeme, değer analizi, değer açıklama gibi yöntemlerde ise çocuğun akıl yürütme süreçlerini işe koşması çok önemlidir. Bu nedenle değerler eğitiminde sadece bir yöntemi uygulamak yerine farklı yöntemleri okul çatısı altında bir araya getirmenin daha etkili olduğu belirtilmektedir (Halstead ve Taylor, 2000).

Temel eğitim dönemi çocuğun ailesinden, öğretmeninden ve çevresinden öğrendiği bilgi ve beceriler ile geleceğinin temellerinin atıldığı bir dönemdir. Erken dönemde çocukların aldığı eğitimin niteliği onların yaşantılarında olumlu yönde fark yaratmaktadır (Özer ve Aktaş, 2019; Topaç vd., 2020). Aynı zamanda aile de kazanılan ve istenmeyen davranışların ortadan kaldırılmasında da temel eğitim döneminde verilecek bir eğitim bu davranışların kalıcı hale gelmesinin de önüne geçilmesini sağlamaktadır. Bu durum erken dönemde yapılan çalışmaların niteliğinin yükseltilmesinin ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir. Çocukların yaşamlarını yönlendiren unsurlardan biri de sahip oldukları değerlerdir. Aynı zamanda çocukların geleceğe taşıyacakları değerler toplumun da geleceğine yönelik emarelerini göstermektedir. Yani çocukların değer gelişimi sadece bireyin kendisini ya da çevresini değil aynı zamanda toplumun genelini ilgilendiren bir konudur. Çocukların yaşam boyunca kendilerine rehberlik edecek doğru değerler ile donatılması toplumun iyiliği için de önemlidir (Dawis, 1991; Gudmundsdottir, 1991). Bu nedenle küçük yaştan itibaren değer gelişimine yönelik uygulamalar yapılmaktadır (Arıcı ve Bartan, 2020). Uygulamaların planlayıcısı ve yürütücüsü konumunda olan öğretmenler bu noktada önemli bir rol oynamaktadırlar. Özellikle erken çocukluk dönemine denk gelen temel eğitim döneminde çocukların ailelerinden sonra oldukça uzun zaman geçirdikleri ilk yetişkinler olan öğretmenler çocukların hem akademik hem de sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde gerek gerçekleştirdikleri uygulamalarla gerekse rol model olmaları yoluyla etkili olmaktadır. Değer eğitimi ile ilgili temel eğitimdeki öğretmenlerin görüşlerinin ortaya konulması yapılacak bu uygulamaların kapsamı ve niteliği hakkında bilgi sahibi olunmasını sağlayacaktır. Ayrıca değer eğitimi sürecinin en temel özelliklerinden biri süreklilik arz etmesidir. Kazandırılmak istenilen değerler ile ilgili çalışmalar eğitim basamağının her kademesinde birbirini destekleyecek şekilde ilerlemelidir. Bu açıdan da okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi çalışmalarını bir arada görmek bu çalışmaların birbirini tamamlayıp tamamlamadığını anlamak açısından da önem taşımaktadır. Bu nedenle araştırmada temel eğitim

öğretmenlerinin değer eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya koymak için aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Değer eğitiminin gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Değer eğitimi sürecine etki eden unsurlara (aile, okul vb.) ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Değer eğitimi sürecindeki uygulamaların etkililiğine ve yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Değer eğitimi sürecinde kullanılan yöntem/teknik ve materyallere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Değer eğitimi sürecinin takibine ve ölçülmesine ilişkin öğretmen uygulamaları nelerdir?
6. Sınıfta tekrar eden olumsuz bir davranışa karşı öğretmen uygulamaları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgubilim, birkaç kişinin herhangi bir olguyla ilgili yaşamış oldukları deneyimlerin ortak biçimde anlamlandırılmasıdır. Bu yöntemde olgu ile ilgili deneyimlere sahip kişilerden toplanan veriler bütüncül bir şekilde betimlenmektedir (Creswell, 2016). Bu araştırmada olgu olarak “değer eğitimi” ele alınmıştır. Değer eğitimine ilişkin deneyime sahip öğretmenlerin görüşleri alınarak bu görüşlerin özüne ilişkin betimsel analizler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 öğretim yılında görev yapan 20’si sınıf öğretmeni ve 13’ü okul öncesi öğretmeni olmak üzere 33 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin seçilmesinin nedeni temel eğitim çağındaki değer eğitimi uygulamalarının bütüncül yaklaşımla incelenmek istenmesidir. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Balcı (2018), bir eğitim programının etkililiği ile ilgili maksimum

çeşitlilik örnekleme kullanılmak istendiğinde farklı sosyo-ekonomik yapıdaki okulların seçilmesi gerektiğini belirtmektedir. Değer eğitimi uygulanmasında da farklı okullarda (merkez, taşımali, birleştirilmiş ya da özel–devlet), farklı kıdemlerde, farklı sınıf seviyelerinde yapılan uygulamaların birbirinden farklılaşabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle farklı özelliklere sahip öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmada sınıf öğretmenleri SO, okul öncesi öğretmenleri ise OO şeklinde kodlanmıştır.

Etik Kurul Onayı

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 30.04.2021 tarih ve 2021/360 numaralı karar ile gerekli izin alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Öğretmenlerin değer eğitimine ilişkin görüşleri araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu ile toplamıştır. Görüşme formunda sorulacak soruları belirlemek için öncelikle alanyazın taraması yapılmış sonrasında 3 okul öncesi, 3 sınıf öğretmeni ile değer eğitimi ile ilgili görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sonrasında soru başlıkları oluşturulmuştur. Oluşturulan soru başlıkları ile ilgili uzman görüşü alındıktan sonra form tekrar 2 okul öncesi ve 2 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar analiz edildikten sonra öğretilerden analizler ile ilgili dönütler alınmıştır. Görüşme sonucunda soruların anlaşılır olduğuna karar verilmiştir. Görüşme formu 13 yapılandırılmış sorudan oluşmaktadır. Bu sorularda öğretmenlerin değer eğitiminin önemi, değer eğitiminde etkili olan unsurlar, değer geliştirme sürecinde kullandıkları yöntem ve materyaller, eğitim sürecinde değer geliştirmeye yönelik uygulamalar hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik sorular hazırlanmıştır. Görüşme formundaki sorular yapılandırılmış olduğu için evet/hayır gibi kısa cevaplı şekilde yanıtlanacak sorular olmamasına özen gösterilmiştir. “Değer gelişimi sürecinde etkili olduğunuzu düşündüğünüz unsurlar nelerdir?” gibi sorularla mümkün olduğunca yönlendirmelerden kaçınarak öğretmenlerin geniş bir perspektifte yanıt vermelerini amaçlamaktadır.

Hazırlanan form örneklemede belirlenen öğretmenlere “Google Formlar” aracılığı ile gönderilmiştir. Öğretmenlere cevapların sadece bilimsel amaçla kullanılacağı, başka hiçbir amaçla kullanılmayacağı, kimlik bilgilerinin ise gizli

tutulacağı belirtilerek soruları samimiyetle cevaplamaları istenmiştir. Herhangi anlaşılmayan bir yer olduğunda araştırmacılara ulaşabilmeleri için iletişim bilgileri sunulmuştur. Öğretmenlerin doldurdıkları formlar üzerinden veri analizi gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebilmektedir. Bireylerin görüşlerini belirtmek için çarpıcı alıntılardan yararlanılmaktadır. Verilerin sistematik ve açık bir şekilde betimlenmesi amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada elde edilen veriler için her soru tematik bir başlık oluşturmuştur. Bu başlıklar altında veriler okunarak düzenlenmiştir. Veriler anlamlı bütünler oluşturacak şekilde bir araya getirilmiştir. Elde edilen anlamlı bütünler doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır.

Geçerlik – Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği belirlemek için yapılan uygulamalardan biri verilerin inandırıcılığını, aktarılabilirliğini, güvenilebilirliğini, onaylanabilirliğini sağlamaktır (Creswell, 2016). İnandırıcılığı sağlamak için uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi, uzman incelemesi gibi yöntemlerin kullanıldığı belirtilmektedir (Başkale, 2016). Araştırmacılar konu ile ilgili birçok sınıf öğretmeni ile paylaşımda bulunmaktadır. Örneklemdaki bazı öğretmenler ile de temas halinde olunması samimi cevaplar alınmasında etkili olmuştur. Verilerin analizinden sonra tekrar örneklemdaki öğretmenlerle görüşülmüş onlardan elde edilen betimsel çıkarımlarla ilgili yorumlar alınmıştır. Öğretmenlere düzeltme ya da ekleme yapmak istedikleri yerler olup olmadığı sorulmuştur. İki öğretmenin istediği eklemeler yapılarak katılımcı teyidi sağlanmıştır. Soru başlıkları ve betimsel çıkarımlar ise değer eğitimi alanında doktorasını tamamlamış bir uzmana gönderilmiştir. Uzman dönütleri alındıktan sonra gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Nicel araştırmadaki genellenmenin karşılığı olarak nitel araştırmalarda aktarılabilirlik kullanılmaktadır (Başkale, 2016). Aktarılabilirlik araştırmanın bulgularının benzer durumlara ne kadar uygun olduğu ile ilgilidir. Bu nedenle örneklem seçiminin ve araştırmaya etki eden durumların iyi açıklanması gerekmektedir (Arastaman vd., 2018). Araştırmanın örneklemini okul öncesi ve sınıf

öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada temel eğitimde görevli öğretmenlerin görüşlerine başvurulmasının nedeni bu dönemin çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan hızlı bir gelişim içinde olmalarıdır. Çocuğun hayatını etkileyecek önemli kazanımların temelini bu dönemde atılması çocuklardaki değer gelişimine ayrı bir önem verilmesine neden olmaktadır. Temel eğitimde görevli öğretmenlerin sürekli çocuklarla bir arada bulunmaları onları ve ailelerini yakından tanımalarına imkân vermektedir. Böylece değer gelişimiyle, bu gelişime etki eden unsurlarla ilgili tecrübe edinmektedirler. Bu durum öğretmenlerin değer eğitimine ilişkin görüşlerini değer eğitimi uygulamaları için önemli bir hale getirmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin farklı okul türlerinde ve farklı kıdemlerde bulunması da görüşlerin geniş bir kapsamı yansıtması bakımından önemlidir.

Onaylanabilirlik, toplanan verilerin yansız ve objektif olmasını belirtmektedir. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından ilgili alan yazın taranarak ve uzman görüşüne dayandırılarak oluşturulan görüşme formu ile toplanmıştır. Formun açık, anlaşılır olması ve okunduğunda aynı şekilde anlaşılması için uygulama öncesi pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Sonrasında öğretmenlerden görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Öğretmenlerden alınan ham veriler araştırmada doğrudan alıntılar ile belirtilmiştir. Böylece verilerin yansız ve objektif bir şekilde sunulması sağlanmıştır.

Güvenilebilirlik, araştırma bulgu ve yorumlarının tutarlı bir sürecin ürünü olmasıdır. Bu süreç tekrar edilebilir ve oldukça açık olmalıdır (Arastaman vd, 2018). Güvenilebilirlik araştırma sürecinin detaylı bir şekilde tanımlanmasını gerektirir. Görüşme formu hazırlanırken öğretmen ve uzman görüşlerinin alınması, araştırmacılardan birinin sınıf öğretmeni olarak değer eğitimini uygulaması ve diğer öğretmenlerle sürekli etkileşim halinde olması araştırma sürecinin tutarlı bir şekilde yürütülmesini sağlamıştır.

Bulgular

Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin değer eğitimine ilişkin görüşlerini ve uygulamalarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın bulguları “değer eğitiminin gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri”, “değer eğitimi sürecine etki eden unsurlara ilişkin öğretmen görüşleri”, “eğitim programındaki uygulamaların etkililiğine ve yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri”, “değer eğitimi sürecinde kullanılan yöntem ve materyallere ilişkin öğretmen görüşleri”, “değer

eğitimi sürecinin takibine ve ölçülmesine ilişkin öğretmen uygulamaları” ve “sınıfta tekrar eden olumsuz bir davranışa karşı öğretmen uygulamaları” başlıkları altında toplanmıştır.

Değer Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yapılan görüşmeler sonucunda çocuklara değer eğitimi verilmesi hususunda öğretmenlerin hemfikir oldukları belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak değerlerin toplum ahlakını sağlamada, iyi insan yetiştirmede, çocuğu hayata hazırlamada, küreselleşme ve teknolojinin etkilerini aza indirmede, erdemli bireyler yetiştirmede etkili olmasını göstermektedirler. Bu konuda Ö22-SO “Okulların sadece akademik açıdan başarılı bireyler yetiştiren yerler olarak düşünüldüğünü, öğrencilere temel insani ve ahlaki değerlerin kazandırılmasının ötelendiğini düşünüyorum. Özellikle ilkökul çağında öğrencilere okul ortamında temel değerlerin verilmesi gerektiğini düşünmekteyim” demektedir. Bu görüşü destekler şekilde Ö2-OO “Çok önemlidir. Çünkü okul öncesi eğitim sadece akademik gelişim değil, çocuğu hayata hazırlamaktır. Değerler eğitimi de hayatın içinde çocuğun bilip uygulaması gereken konulardır.” diyerek değer eğitiminin çocuğun hayata hazırlanmasının önemli bir parçası olduğunu belirtmektedir. Ö5-OO ise “Küreselleşme ve teknolojinin sınırlarını zorladığı günümüzde, dünyanın diğer ucundaki kötü bir şeyden etkilenabiliyor veya duyarsız kalabiliyoruz. Aynı zamanda insanlığın tüketme (doğal kaynaklar, zaman, beşerî ilişkiler vs) konusundaki hırsı ile beraber kendi varlığını da sona yaklaştırdığını anlamasını bekliyoruz.” ifadesi ile küresel ölçekli gelişmelerin insanlığın geleceğini tehdit ettiğini vurgulamaktadır.

Eğitimin temel hedefi iyi insan yetiştirmektir. Öğretmenler sadece akademik başarıya odaklanan eğitim anlayışının ileride bencil, yarışmacı, kazanma odaklı bireylerin yetişmesine neden olacağını düşünmektedir. Bu konuda Ö27-SO “Günümüz şartlarında görüyoruz ki artık eğitim, öğretimden daha önemli hale geldi. Çocuklarımız maalesef yetişkin olduklarında değerler eğitimi almadıkları için, bencil oluyorlar. Değerler eğitimi kesinlikle çok gereklidir. Hatta daha da önem verilmesi gerektiği düşüncesindeyim.” diyerek çocukların geleceği ile ilgili kaygısını ortaya koymaktadır. Yine benzer şekilde Ö26-SO “Çocuklarımızı daha iyi bir gelecek bırakmak için gerekli olduğunu düşünüyorum. Daha iyi insanlar ile karşı karşıya kalabilmeleri için değer eğitimi gerekiyor.” diyerek değerlerin çocukların geleceğindeki önemine dikkat çekmektedir. Öğretmenlere göre çocukların iyi bir gelecekte yaşamaları için değerler eğitimine ihtiyaç du-

yulmaktadır.

Öğretmenler toplumdaki eşitliğin sağlanması için de değerler eğitimini gerekli görmektedir. Bu konuda Ö30-SO “...hiç kimsenin zarar görmemesi için herkesin adil, doğru dürüst bireyler olması gerek. Bu durumu zincirin halkası olarak düşünürsek bir kişinin kurallara uymaması ya da hakkaniyetli davranmaması zarar gören kişinin de bir başka kişiye zarar vermesine neden olabilir.” şeklinde yaptığı açıklamayla eşitliğin sağlanmasının bireylerin eşitliğe verecekleri ortak değer ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Ö25-SO ise değerleri “İnsanlığın özünü yansıtan ve dünyanın dengesini kuracak davranışlar” olarak tanımlayarak dünyadaki dengenin sağlanmasında değerlerin önemli olduğunu belirtmektedir.

Bu görüşlerden farklı olarak değer eğitimi için ayrı etkinlikler düzenlenmesinin gereksiz olduğu da ifade edilmektedir. Ö24-SO bu konuda “Ayrı bir ders ve etkinlik olarak yapılmasını gereksiz buluyorum.” demektedir.

Değer Eğitimi Sürecine Etki Eden Unsurlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenler değer eğitiminde ailenin önemli bir rolü olduğunu vurgulamaktadır. Çocuğun değer gelişiminin ilk olarak ailede başladığı belirtilmektedir. Bu konuda Ö9-OO “Aile eğitimin başladığı yerdir. Çocukların müthiş birer fotokopi makinesi olduğunu düşünürsek eğitimin temel taşı aile davranışları ve tutumları olmalıdır.” demektedir. Ö30-SO ise “Bu eğitim önce ailede başlar. Çocukların küçük yaşlarda ebeveynlerini fazlasıyla örnek aldıkları da düşünülürse, eğitimi vermekle kalmayıp onlara örnek olacak davranışları da sergilemeleri gerekmektedir.” diyerek ailenin değer eğitimindeki önemini belirtmektedir. Aile değer aktarımının yapıldığı ilk yerdir. Ailenin sahip olduğu değerler içinde çocuk da kendi değerlerini edinmeye başlar. Bu nedenle çocukların ailelerinden öğrendikleri değerler çok önemlidir. Bu konuda Ö27-SO “Aile her şeyin başı. Biz öğretmenler olarak sadece atılmış tohumu su, güneş verebiliyoruz. Her şeyin temeli ailede başlamış oluyor. Çocuk ailesinde neyi görürse okulda da kendi özel yaşamında da onu uyguluyor.” demektedir. Buradan da anlaşıldığı gibi çocuğa değer eğitimi verilirken çocuğun ailesinden edindiği değerlerin önemi çok fazladır.

Öğretmenler okuldaki değer eğitiminin ailede desteklenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Değer eğitiminde meydana gelecek bir çatışma çocuğun okul ile

aile arasında kalmasına neden olacaktır. Bu nedenle ailede verilecek eğitimde değer aktarımının önemi üzerinde durulmalı ve ailenin akademik beklentiler kadar değer gelişimi bakımından da beklenti ve çaba içerisinde olması gerekmektedir. Bu konuda Ö2-OO “*Aile çocuğun ilk öğretmeni ve rol modelidir. Ailenin değerler eğitimine önem vermesi ve kendi hayatında bunları özenle uygulaması çocuk için önemlidir.*” diyerek ailedeki değer eğitimin önemini belirtmektedir. Ailede vurgulanan değerler ile okulda öğretilen değerler arasında bütünlük sağlanması çocuktaki değer gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle aileye değer eğitiminde önemli bir görev düşmektedir. Ö17-OO’ya göre ailede değerler eğitimi verilmeli ve okuldaki değer etkinlikleri ailede desteklenmelidir. Benzer şekilde Ö5-OO “*Çocuklar okulda değer eğitimi alsalar dahi bu eğitim gerçek hayatta model aldığı kişilerce (anne, baba, aile vs) karşısına çıkarılmazsa, asla etkili olacağını düşünmüyorum. Önce çocuğun rol modelleri olan aile bu konuda donanımlı olmalı, sonrasında çocuk bunu içselleştirmelidir.*” diyerek ailenin okuldaki eğitimin tamamlayıcısı niteliğinde olduğunu ifade etmektedir.

0-6 yaş çocukların gelişiminin hızla gerçekleştiği bir dönemdir. Öğretmenlere göre bu erken dönem değer gelişimi için oldukça önemlidir. Ö23-SO “*0-4 yaş arasında çocuğun kişiliğinin oluştuğunu düşünecek olursak ailenin rolünün ne kadar önemli olduğu ortaya çıkıyor. Değerler eğitimin ilk temeli ailede atılıyor.*” diyerek erken dönemde ailenin rolünün önemine dikkat çekmektedir.

Değer eğitimine etki eden diğer önemli bir unsur okuldur. Okul, çocukların akranları ile bir araya gelerek sosyalleştiği, toplumsal yaşama kültürünün öğretildiği, belli bir eğitim programı dahilinde öğrenme hedeflerinin gerçekleştirildiği bir ortamdır. Öğretmenler okulda çocukların akranlarıyla ve diğer çocuklarla bir araya gelmesinin çocuğun değer gelişimi için önemli olduğu görüşündedir. Ö9-OO bu konuda “*Okulda çocuklar akranları, büyükleri ve küçükleriyle karşılaşır. Deneme, iyi- kötü örneklerle sahip olma, tarafsız bir rehber edinme (öğretmen) ve hayata geçirme fırsatının en çok olduğu yerlerden biri de okuldur. Çocuk değer kalıp yargılarını kırabilir, genişletebilir ya da törpüleyebilir.*” diyerek okuldaki sosyal etkileşim sonucunda kendi değerlerini oluşturduğunu belirtmektedir. Ö3-OO ise “*Aileden sonra okul geliyor. Sosyal öğrenme açısından da öğretmen ve arkadaş çevresi önem arz etmekte.*” diyerek değer kazanımında sosyal öğrenmenin önemine vurgu yapmaktadır. Okuldaki bu sosyal öğrenme ortamı çocukların değer gelişimini etkilemektedir. Ö16-OO’nun “*Okul akran eğitimi ve sosyal yaşam alanında çocukta genel algının olu-*

şumunu şekillendirmektedir.” ifadesi ile belirttiği gibi onların değer gelişimini de içeren genel algılarının oluşumunu sağlamaktadır.

Öğretmenler okulların toplu yaşama kültürünün oluşmasında önemli bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır. Ö24-SO “*Toplumsal yaşama kültürünün ve ahlaki değerlerin ancak okul kültürü içerisinde tüm bireylere kazandırılabilceğini düşünüyorum.*” ifadesi ile okulda oluşan sosyal ortamın değer gelişimindeki önemine vurgu yapmaktadır. Yine Ö2-OO “*Okulda çocuklar ilk kez farklı insanlarla karşılaşır ve toplum içinde nelere dikkat etmesi gerektiğini öğrenir. Hem öğretmeninden hem arkadaşlarından birçok şey öğrenir.*” diyerek okuldaki insanlar arası etkileşime dikkat çekmektedir. Ö14-OO ise “*Okul ve ailenin işlevlerinden biri de kültür ve değerlerin aktarımıdır. Bunun belli bir program ile yapılmasından dolayı okul önemli bir alandır.*” ifadesi ile bu etkileşimde belli bir eğitim programı kullanılmasının önemini belirtmektedir.

Okulun değer eğitimindeki diğer bir rolü de ailedeki değer eğitimini tamamlama olarak ifade edilmiştir. Ö23-SO “*Ailede atılan ilk temel okulla şekillenip gelişir. Bazı aileler bu konuda eksik olabilir. O noktada ilk temel okulda atılır. Toplumla faydalı bireyler yetiştirmede okulun rolü yadsınamaz.*” diyerek ailedeki eğitimin okulda tamamlandığını belirtmektedir. Benzer şekilde Ö30-SO de “*Aile kadar okul da bu süreçte önemli role sahiptir. Ailenin verdiği eğitimi destekleyip üzerine koyarak bu süreci sürdürmesi gerekmektedir. Hatta aile eğitimi alamayan çocukları da düşünürsek, bu çocukların bu eğitimi alabilecekleri en önemli yerlerdir okullar.*” ifadesi ile okulların tamamlayıcı rolüne dikkat çekmektedir. Okul ile ailenin birbirini tamamlayacak şekilde hareket etmelerinin önemi de vurgulanmaktadır. Bu konuda Ö5-OO “*Okul değer eğitiminde bir rehberdir, önemli olan çocuğun çevresinde, değer eğitiminin istedik kazanım ve davranışlarını görmesidir. Okulda yalan söylemenin kötü bir şey olduğu haftalarca işlenebilir, ama evde bir yalan konuşmaya şahit olmaya bakar bence. Okul da bu konuda aslında çocuğun ailesidir. Bütüncül yaklaşılmalı.*” diyerek okul ile ailenin değer eğitiminde bütün olarak hareket etmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bazı öğretmenler okulun değerler eğitimindeki rolünü tam olarak yerine getiremediğini belirtmektedir. Ö26-SO “*Değer eğitiminde okulun rolünü etkili bulmuyorum. Okullar daha çok başarı odaklı olduğu için değer eğitime yeterince yer verilmiyor.*” diyerek okulda başarı odaklı bir anlayışın değer eğitiminin ihmal edilmesine neden olduğunu belirtmektedir. Ö28-SO ise “*Okul da önemli ama yeterli değil. Okulun daha aktif olması gerektiğini düşünüyorum ama za-*

man yok.” ifadesi ile değerler eğitimi için zaman azlığından şikâyet etmektedir. Akademik başarı odaklı anlayışla değerler eğitimine yeterince yer verilmemesi değer eğitimi için bir engel olarak görülmektedir. Bununla birlikte okuldaki eğitim anlayışının okulun rolü için önemli olduğu belirtilmektedir. Bu anlamda Ö25-SO “*Sadece ve ilk öncelikle, değerler eğitimi kapsamında ilkokullarda çocuklar arası eşitlik gözetme, şartlara bağlı veya aile sebebiyle veya doğuştan mazlum olanın manevi destek ile korunması ve kararlarda uygulamada da değişken olmadan sabit olmak bile yeterli olur. Yarışmalar, göze çarpan ödüllendirmeler yanlış eğitim, eşitsizlik yaratır kanaatindeyim.*” ifadesi ile okulların eğitim anlayışının temel olarak değer aktarımı temelli olması gerektiğini belirtmektedir. Ö29-SO ise “*Özellikle ilkokulda değer eğitiminin somut olarak yaparak yaşayarak verilmesi gerekir.*” diyerek değer eğitiminin yaparak yaşayarak öğrenilebileceğini belirtmektedir.

Öğretmenler çocukların değer gelişiminde akranların, medyanın, sosyal medyanın, yakın çevredeki insanların ya da toplumda karşılaşılan herhangi bir bireyin etkili olduğunu belirtmektedir. Ö26-SO “*Medya çok etkili. Sosyal medya özellikle. Gençler şimdi gördüklerine özeniyorlar. Taklit ediyorlar. Bence aile ve okuldan çok medyadakilere, fenomenlere, şarkıcılara, oyunculara özeniyorlar.*” diyerek sosyal medyanın ve medyatik kişilerin değer aktarımı konusundaki önemini belirtmektedir. Benzer şekilde Ö2-OO da “*TV programı, eğitici oyun ve videolar değer gelişiminde etkilidir.*” diyerek medyanın ve dijital oyunların değer gelişiminde etkili olduğunu söylemektedir. Bir diğer öğretmen ise kamu spotlarının bu konuda yararlı olduğunu belirtmiştir. İçinde yaşadığımız dijital çağda medya hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Eğitici çizgi filmler, uygulamalar, kamu spotları, değer eğitiminde kullanılan medya unsurları olarak görülebilir. Ancak bunun dışında medyanın kontrol edilememesi çocuğun televizyonda, internette değer gelişimini olumsuz etkileyecek içeriklerle karşılaşmasına neden olabilmektedir.

Öğretmenlerin bir kısmı değer gelişiminde kullanıma bağlı olarak medyanın olumlu ya da olumsuz etkisi olduğunu belirtirken bir kısmı bu etkiyi çoğu zaman olumsuz olarak nitelendirmektedir. Ö30-SO’ya göre kamu spotları değer gelişimini olumlu yönde etkilerken, medya ve sosyal medya çocukları kötü yönde etkilemektedir. Ö30-SO medyanın değer gelişimindeki etkisini onu nasıl kullandığımıza bağlamaktadır. İnsanların medyayı kullanma biçimine göre medyanın değer gelişimine etkisi olumlu ya da olumsuz olabilir. Ancak bazı öğretmenler medyanın değer gelişimini olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

Ö22-SO “Özellikle sosyal medyanın ve televizyon programlarının kolay erişilebilirliği göz önüne alınırsa, o mecralardaki ünlü karakterlerin ve üretilen içeriklerin çocukları olumsuz yönde etkileyebileceğini düşünüyorum.” diyerek çocukların medyaya kolay ulaşmalarının onların olumsuz içeriklere maruz kalmalarına neden olacağını belirtmektedir. Yine medyanın amacının reyting olmasının bir olumsuzluk oluşturduğu ifade edilmektedir. Bu konuda Ö26-SO “Medyanın olumsuz etkilediğini düşünüyorum, yanlış kişileri örnek alıyorlar. Medyanın amacı reyting, tık alma. Çocuklara önem verildiğini düşünmüyorum.” görüşü ile medyanın olumsuz etkisine dikkat çekmektedir. Ö28-SO ise “Özellikle sosyal medyada gördüklerinden kötü etkileniyorlar. Küfür, kavga. Tık tok var mesela. Bütün çocuklar orada. Saçma sapan şeyler yapıyorlar.” ifadesi ile sosyal medyada kullanılan bazı uygulamaların olumsuz etkileri olmasına rağmen çocukların ilgisini çektiğini belirtmektedir. Ö25-SO bu konuda “Doğruyu çabucak yanlışla çevirmede mahirdirler. Tam tersi bir yönde baktığımızda ise olumlu davranış kazandırma olayı pek nadirdir. Tam olarak çözümesem de insan yanlışsı daha çabuk görme, eleştirme, şikâyet etme meyilindedir.” diyerek insanın yanlışsı meyilli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bazı öğretmenlere göre medya bilinçaltına mesaj göndermektedir. Medyanın bu kontrol edilemez durumu değer gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Çocuğun değer gelişimindeki bir diğer önemli unsur arkadaşlarıdır. Ö3-OO arkadaşların değer gelişiminde en az aile kadar etkili olduğunu ifade etmektedir. Ö5-OO ise bu konuda “Çocuklar akranlarından sandığımızdan fazla şey öğrenir. Sokaktaki akran veya kendinden büyük bireyler olabilir.” diyerek çocukların akranlarından çok şey öğrendiklerini belirtmektedir. Çocuğun okul arkadaşları, mahalle arkadaşları sürekli etkileşim halinde olduğu sosyal gruplardır. Bu sosyal gruplar grup içindeki bireylerin davranışlarını şekillendirmede oldukça etkilidir. Bu gruplarda önem verilen değerler çocuğun değer gelişimini etkilemektedir. Ö27-SO bu konuda “Kesinlikle sokak ve arkadaşları. Çocuklar birçok değeri sokakta kazanıyorlar. Bu söylediğim absürt durabilir, ama sokakta öğreniyorlar adaletli olmayı, eşitliği, oyun kurmayı ve saygıyı.” diyerek arkadaş gruplarının değer kazanımındaki önemini vurgulamaktadır. Yine Ö24-SO bu konuda “Birlikte yaşama kültürünü pekiştireceğine inanıyorum.” diyerek arkadaş ilişkisinin toplu yaşamak için öneminden bahsetmektedir.

Değer gelişimi konusunda az da olsa hikâye ve kitapların da etkili olduğu belirtilmiştir. Okumak çocuğun bilişsel, duyuşsal, sosyal yönden gelişmesini sağlayan önemli bir etkinliktir. Çocuk bir kitabı okurken kitaptan birçok kazanım elde edebilir. Bu nedenle çocukları değer gelişimlerine katkıda bulunacak

kitaplarla buluşturmak gerekmektedir. Öğretmenlerin ve ailelerin çocukların okuyacakları kitapları önceden incelemeleri çocuğun kitapta olumsuz durumlarla karşı karşıya kalmasını engelleyecektir. Ayrıca kitaplar hakkında tartışılması; karakterlerin ve olayların analiz edilmesi çocukların değer gelişimine katkı sağlayacaktır.

Çocukların değer gelişimini etkileyen bir diğer unsur olarak yakın akrabalar gösterilmektedir. Kalabalık ailelerde aile büyüklerinin çocuklar üzerinde etkisi olduğu belirtilmektedir. Ö23-SO bu konuda “*Aile büyüklerinin de etkisinin olduğunu düşünüyorum. Özellikle dede, anneanne, babaanne gibi büyüklerle yaşayan çocuklarda olumlu etkisi var.*” diyerek aile büyüklerinin değer eğitiminde etkili olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlere göre çocuğun diğer kişilerle etkileşime girmesi doğrudan yaşantı ile gerçekleştiği için kalıcı olmaktadır. Ö2-OO bu durumu “*Çocuk yaparak ve yaşayarak öğrenir ve birçok şeyi de model alarak kendi hayatında uygular. Bu yüzden etkileşime girdiği çoğu kişi ve ortam çocukta iz bırakır.*” diyerek açıklamaktadır. Ö24-SOise “*Çocukların zihinsel sosyal davranışsal gelişimleri hakkında azıcık bilgi sahibi olan biri olarak çocukların ait olduğu sosyal çevrenin tüm unsurları çocuğu olumlu veya olumsuz uyarıcılar sunar.*” ifadesi ile çocuğun sosyal çevresi tarafından birçok yönden etkilendiğini belirtmektedir.

Ö27-SÖ değer eğitimini etkileyen unsurlarla ilgili olarak “*Diğer unsurlar kadar bunların da önemli olduğunu düşünüyorum. Anne babanın verdiği bir eğitim eğer ki dışarıdaki ortamlarda desteklenmiyorsa ya da tezat durumlar ortaya çıkıyorsa çocukta bir kargaşaya sebebiyet verir. Değer gelişiminde de bu durumların ortaya çıkmaması önemlidir.*” diyerek çocukların değer eğitimini etkileyen bu unsurların yeri geldiğinde aile ve okuldan daha etkili olabildiğini belirtmektedir.

Eğitim Programındaki Uygulamaların Etkililiğine ve Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenler genel anlamda eğitim programındaki değer eğitimi uygulamalarını yeterli bulmamaktadır. Bu yetersizliğin başlıca nedenlerinden biri uygulamada karşılaşılan sorunlar olarak gösterilmektedir. Ö9-OO “*Değerler eğitiminin kısa sürelide değil de yaşam boyunca süren bir süreç olduğunu düşünen biriyim. Bence yeterli değil.*” diyerek değer eğitiminin bir bütün olarak süreklilik arz etmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğretmen görüşlerine bakıldığında değer eğitiminin

konu başlıkları altında ayrı ayrı ele alındığı belirtilmektedir. Değerlerin bütünlükten koparılarak ayrı ayrı ele alınması yapılan uygulamaların havada kalmasına neden olmaktadır. Ö30-SÖ bu durumu “Çocuklara kitaplarda belli değerler verilmeye çalışılıyor ama havada kalıyor. Daha etkili şekilde anlatmak, aktarmak lazım. Konuşuyoruz, bitiyor orada.” ifadesi ile açıklamaktadır. Uygulamadaki bu aksaklık değerlerin gerçek yaşamdan kopmasına ve sadece kağıt üzerinde yapılmasına neden olmaktadır. Bununla ilgili olarak Ö23-SO etkinliklerin çoğu zaman kağıt üzerinde yapıldığını ifade ederken, Ö32-SO de değerlerin sadece koridor duvarlarına yazılarak öğretilmeyeceğini belirtmektedir. Sadece kağıt üzerinden yapılan bu etkinlikler değer eğitimi uygulamaların yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Ö25-SO ise değerler eğitiminin hayatın içinden uygulamalarla hayata geçirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Uygulamanın nasıl yapılacağını “Uygulamada ağırlık verilmeli. Örneğin ilkokulu bitirmede 2 veya 3 sosyal sorumluluk projesi katılım şartı olabilir. Aile ile öğretmen ile ve arkadaş çevresi ile ortak yapılacak. Müze ziyareti, huzurevi ziyareti, barınak ziyareti, bankada çocuğa hesap açmak birikimi teşvik etmek (kumbara yerine) her ay ailenin zorunlu işlerinden ya da kültürel faaliyetlerinden birine öğrencinin katılması resimlemesi okul sitesinde yayınlanması örneklerin sergilenmesi (örneğin fatura yatırmak, pazar alışverişi yapmak, bir evcil hayvan bakımını sağlamak sinema tiyatroya gitmek bir sergiye bir konsere katılmak bir zanaatkarın atölye çalışmasını izlemek vb.) çok faydalı olabilir. Çünkü eğitim ve hayat iç içedir.” şeklinde açıklamaktadır.

Eğitim programındaki uygulamaların yeterliliği için öğretmenlerin ve ailelerin bu uygulamaları desteklemesi gerektiği belirtilmektedir. Ö19-SÖ “Öğretmen ve aile tarafından güzelce desteklenirse yeterli” açıklaması ile uygulamanın etkililiğinin bir yerde aile ve öğretmen tarafından desteklenmesine bağlı olduğunu belirtmektedir. Yine Ö14-OO “Öğretmenlerin bire bir çabasının da etkili olduğunu düşünüyorum bazı değerleri hayatına geçirmiş ve hali hazırda hayatında uyguluyor olması ile çocuk görerek de bunu öğrenme söz konusu olabilir.” ifadesi ile uygulamanın etkililiğinde öğretmenlerin desteğinin önemini belirtmektedir. “Okuldaki eğitimin tek başına yeterli olduğunu düşünmüyorum, aile ile işbirliği içinde olunması gerektiğini düşünüyorum.” diyerek Ö30-SO da ailenin desteğinin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Eğitim programındaki uygulamaların yeterli olması öğretmen ve ailelerin programı desteklemelerine ve programın içinde yer almalarına bağlıdır. Aileler ve öğretmenler eğitim programı ile ilgili ne kadar bilgi sahibi olurlarsa çocukların değer gelişimini o kadar iyi destekleyebileceklerdir. Ancak Ö2-OO “Okullarda değerler eğitimi kapsa-

mında alınan konuların çoğu gereken özenle çocuğa aktarılmıyor ve değerler eğitiminin çoğu zaman din eğitimi gibi algılandığını ve ona yönelik eğitimler verildiğini görüyorum.” diyerek öğretmenlerin değerler eğitimi hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmektedir. Ö10-00 ise bu bilgi eksikliğinin öğretmenlere ve ailelere seminerler verilerek giderileceğini düşünmektedir.

Okul öncesi eğitim programında değer eğitimine ayrıca yer verilmemesi fakat programın temel özellikleri arasında çocuklara kültürel ve evrensel değerlerin kazandırılması yer alması nedeniyle öğretmenler eğitim programına uygun olacak şekilde kendi mesleki deneyimlerinden yola çıkarak yaptıkları uygulamalar ile bu durumun üstesinden gelmeye çalışmaktadır. Ö18-00 “Biz kendi eğitim programımızı kendimiz oluşturuyoruz diyebiliriz. Verilmiş bir eğitim programı bulunmamakta. Değerler eğitimi konu başlıklarını takip ederek kendi planlarımızı oluşturuyoruz. Yeterli olduğunu düşünüyorum.” diyerek programdaki boşluğu kendilerinin doldurduğunu ve bunun da yeterli olduğunu belirtmektedir. Yine Ö5-00 “Okul öncesi eğitim programı oldukça esnek, öğretmene de kalan bir durum. Yani eğitim programında yok deyip geçemiyoruz, yeri geliyor o anda fırsat eğitimi yapıyoruz, yeri geliyor planlıyoruz. Yeterli değil diye bir mazeret yok okul öncesi programı için.” diyerek yeri geldiğinde esnek programlarının etkisiyle değerleri ele aldıklarını bunun öğretmene kalan bir durum olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenler eğitim programındaki değer eğitimi uygulamalarının etkililiğinin öğretmenlere, çocuklara, ailelere, yapılan uygulamalara göre değiştiğini belirtmektedir. Bazı öğretmenlere göre eğitim programının nasıl olduğundan çok çocuğa nasıl iletildiği önemlidir. Ö9-00 bu konuda “Eğitim programından ziyade çocuğa ya da bireye bu eğitimi ileten eğitimcinin maharetine kalan bir durum olmalı bu.” diyerek öğretmenin önemine dikkat çekmiştir. Yine Ö3-00 süreci yöneten kişinin öğretmen olduğunu bu nedenle eğitim programının etkililiğinin öğretmenin uygulamalarına bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu görüşlerden anlaşılacağı gibi öğretmenin değerler eğitimine verdiği önem programın etkililiğini doğrudan etkileyecektir. Öğretmen görüşlerine bakıldığında değerler eğitimi ile ilgili çalışmaların genellikle öğretmenlerin inisiyatifine bırakıldığı anlaşılmaktadır. Ö22-SO “Eğitim programında yer alan başlıkların öncelikle öğretmenler tarafından özümsemiş, kabul görmesinin gerekliliğine inanıyorum. Öğretmenlerin kişisel tercihlerine bırakıldığını düşünüyorum. Bu konuda öğretmenlerin eğitimden geçmeleri gerektiğini düşünüyorum.” diyerek değer eğitiminin etkililiğinin öğretmenlerin değer eğitimi için hazır hale getirilmesine

bağlı olduğunu belirtmektedir.

Bazı öğretmenler, sınıflarına hâkim oldukları için kendi sınıflarında değerler eğitimini etkili uygulayabildiklerini belirtmektedir. Bu hakimiyette okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin çocuklarla uzun süre bir arada bulunmaları etkilidir. Ö5-00 “*Öğretmen sınıfındaki dinamiği bilir, sınıfının veya bir çocuğun neye ihtiyacı olduğunu bilirse, etkili şekilde bu değerlerle ilgili çalışmalar yapabilir.*” görüşü ile değer eğitiminin etkililiğinde çocukları tanımanın önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin bir kısmı uygulamaların etkisiz olduğunu belirtmektedir. Ö26-SO bu durumu “*Etkili olsa zaten bu kadar suç oranları artmazdı.*” şeklinde ifade etmektedir. Eğitim programındaki değer eğitimi uygulamalarının etkisiz olmasının bir nedeni olarak yaparak yaşayarak öğrenme uygulamalarının yapılmaması gösterilmektedir. Bu konuda Ö23-SO proje bazlı çalışmaların yapılması bunların da hayatın içine serpiştirilmesi gerektiği görüşündedir. Yine benzer şekilde Ö25-SO yapılan değer çalışmalarının toplumsal yaşama yansımalarının yetersiz olduğunu, hayatın içinden ve insanlara gerçekten dokunan uygulamaların yapılmasının gerekli olduğunu belirtmektedir. Yine programda eksiklerin ve kesinleşmesi gereken noktaların olduğu Ö19-SO tarafında vurgulanmaktadır.

Değerler eğitimi uygulamalarının etkililiğini etkileyen başka bir unsur olarak eğitim programındaki yoğunluk gösterilmektedir. Akademik başarıya yapılan vurgu değerler eğitiminin ikinci plana atılmasına neden olmaktadır. Bu durum etkinlikler için gerekli zamanının ayrılmasını engellemektedir. Bu durumu bazı öğretmenler etkinliklerin yarım bırakılması şeklinde yorumlamaktadır.

Değer Eğitimi Sürecinde Kullanılan Yöntem ve Materyallere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenler değer eğitiminde farklı yöntemler kullandıklarını belirtmektedir. Drama, oyun, yaratıcı drama, örnek olay, kukla gösterimi bu yöntemlerdendir. Ö1-00 değer eğitiminde yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlamasından dolayı drama yöntemini kullandığını ifade etmektedir. Yaratıcı drama yöntemini kullanan diğer bir öğretmen ise akran etkileşiminin değer eğitiminde önemli bir yer tuttuğunu belirtmektedir. Ö5-00’ya göre değer öğretiminde gerçekçi uygulamalar yapılmalıdır. Gerçekçi öğrenme ortamları sunan fırsat eğitiminin de etkili olduğu ifade edilmektedir. Bu uygulamayı Ö5-00 “*Okula bir usta geldiğinde mesela o gün hiç hesapta yokken, haydi gidip kolay gelsin deyip, su*

ikram edelim, ya da sınıfa giren bir hayvan olduğunda merhametle yaklaşmak gibi.” şeklinde ifade etmektedir.

Öğretmenler değer eğitiminde rol model olmanın çok önemli olduğunu belirtmektedir. Ö25-SO çocukların çevrelerindeki insanları rol model aldıklarını bu nedenle öğretmenlerin davranışlarının çocukların değer gelişimi için çok önemli olduğunu ifade etmektedir. Ö25-SO rol model olmak için yaptıklarını “Her zaman teşekkür ederim. Her hatamda içten özür dilerim. Paylaşmayı sevdiğimi vurgular. Gerekli yerde gerekli ufak tefek hediyeler veririm. Hasta olana geçmiş olsun demeyi... Yakını vefat edene başsağlığı dilemeyi. Özel hassasiyeti aile durumu olan çocuklarıma olayı yok saymadan ancak çok dile de getirmeden özel davranmayı fark ettiririm.” diyerek ifade etmektedir.

Değerler eğitiminde kullanılan diğer bir yöntem ise hikâye okumaktır. Hikâyeler okuyarak ve bu hikâyeler üzerinde konuşarak bazı değerlerin vurgulandığı belirtilmektedir. Yine çizgi film izletmek, hikâye yazdırmak kullanılan yöntemlerin arasındadır.

Değer eğitimi ile ilgili yapılan projelerin de etkili olduğu belirtilmektedir. Ö23-SO bu konuda “E-twinning projesi yapmıştım. Çocuklar üzerinde gayet olumlu değişiklikler gözlemledim. İyilik değeri üzerineydi. Hayvanlara, doğaya, yaşlılara, yardıma muhtaç insanlara... Her alanda etkinlikleri beraber yaptık. Hâlâ çocuklar ara sıra bahseder. Kısaca öğrencilerle beraber somut etkinliklerin faydalı olacağını düşünüyorum. Bu anlamda projeler güzel bir yol.” diyerek proje temelli çalışmanın değer eğitiminde etkili olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenler değer eğitiminde kitap, kukla, oyuncak, eğitici kartlar, çocukların yazdıkları yazılar (şiir, öykü...), gazete, dergi, video, animasyon, çizgi film, çeşitli görseller gibi materyalleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Çocukların değer eğitiminde bu materyalleri kullanmaktan hoşlandıkları belirtilmektedir. Bu konuda Ö28-SÖ sınıfındaki durumu “Genellikle dramalarla yapıyoruz. Bir de kartlarımız var. Hikâyelerle ve resimlerle anlatılıyor. Onu kullanıyoruz. Her ikisinden de keyif alıyorlar.” şeklinde anlatmaktadır. Bazı öğretmenler değer eğitimi projeleri kapsamında materyaller hazırladıklarını ifade etmektedir. Ö23-SÖ “Rulolardan kuş yemliği yapıp ağaçlara astık. Ramazan’da yiyecek kolisi hazırlayıp ihtiyacı olanlara dağıttık. Huzurevine gidip yaşlıları ziyaret ettik. Böylece iyilik, sevgi, saygı, yardımlaşma gibi değerleri kazandırdığımı düşünüyorum.” ifadesi ile hazırladığı materyalleri ve hazırlama amacını ifade etmektedir. Yine Ö25-SÖ sınıfta yaptıkları kayıp eşya kutusu ve paylaşım kutusu ile çocukların tutumluluk ve paylaşım gibi değerlerini geliştirmeye çalıştığını

belirtmektedir.

Çocukların bazı uygulamalar karşısında şaşırdukları ve bu uygulamaları evlerinde de yaptıkları ifade edilmektedir. Ö9-OO'nun “*Bir oyuncak kavgasında sözlü ve bazı çirkin kelimelerin kullanıldığı zaman bir terazi kullanmışım şaşır-mışlardı. Sonuç somut olarak izlenebildiği için hoşlarına gitti ve bunu ailesinde kullanan oldu.*” şeklinde belirttiği gibi soyut yaşantıları materyallerle somutlaştırıp görülebilir kılmak çocukların dikkatini çekmekte ve davranışlarını etkilemektedir. Burada kullanılan terazi çocukların davranışlarını somut bir şekilde değerlendirmelerini sağlamıştır.

Öğretmenlerin bir kısmı değerler eğitiminin materyal kullanımından ziyade hayatın içinden uygulamalarla olacağı kanaatindedir. Bu konuda Ö27-SÖ görüşünü “*Değerler materyallerle kazandırılmaz, bu bir ders değildir. Çocuğa ör-tük, gizil şekilde bu eğitimleri vermek gerekir.*” şeklinde ifade etmektedir.

Değer Eğitimi Sürecinin Takibine ve Ölçülmesine İlişkin Öğretmen Uygulamaları

Öğretmenler genel olarak çocukların değer kazanım sürecini gözlemlediklerini ancak bununla ilgili herhangi bir kayıt tutmadıklarını belirtmişlerdir. Ö25-SÖ bu durumu “*Ölçülebilir bir durum olmadığını düşünüyorum. Genel gözlem ile gelişmeler fark edilebilir. Ancak a kişisi tüm değerleri aldı, b kişisi az öğrendi demek zor. Çünkü insan sürekli değişim ve gelişim içinde...*” şeklinde açıklamaktadır. Ö23-SÖ ise “*Ailelerden dönüt alıyorum. Çocuklarla sohbet ediyorum. Onları gözlemliyorum. Etkinliklerin fotoğraflarını kaydediyorum.*” ifadesiyle belirttiği gibi gerekli dönütleri toplamasına rağmen herhangi bir şekilde ölçmeye ya da kayda tabi tutmadığını belirtmektedir.

Kayıt tutan öğretmenlerden Ö2-OO, yıllık bir çizelge yapıp onu aylara bölüp onun üzerinden çocukların takibini yaptığını belirtmektedir. Yine başka bir öğretmen sınıfta sadece sınıf gözlem formlarını doldurduğunu ifade etmektedir.

Sınıfta Tekrar Eden Olumsuz Bir Davranışa Karşı Öğretmen Uygulamaları

Öğretmenler sınıflarında tekrar eden olumsuz bir davranış gördüklerinde farklı yaklaşımlar uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan uygulamalardan biri olumsuz davranışın nedenini ortaya çıkarmaktır. Öğretmen nedeni ortaya koyarak olumsuz davranışa çözümler üretilebilmektedir. Bu konuda Ö27-SO

“Çocuk bu davranışı neden yapmış? Nedenden yola çıkarak davranmaya özen gösteriyorum. Eğer aile kaynaklıysa bu davranış; aile ile görüşüyorum. Çocuk kaynaklıysa konuşmayı ve doğruyu göstermeyi deniyorum.” diyerek davranışın nedenine göre çözüm ürettiğini belirtmektedir. Ö25-SO “Tekrarlanan davranışın aslında bilmeden yapılan bir hata değil bilinçli bir tercih olduğunu ve bu davranışa sebep evde bir sorun olup olmadığını öğrenmeye çalışıyorum.” diyerek çocuğu bu davranışa iten nedenin ortaya çıkarılmasının önemini vurgulamaktadır. Olumsuz davranışın sebebini öğrenmek için çocukla, aileyle görüşüldüğü ifade edilmektedir. Öğretmenler davranışın nedenini öğrendiklerinde onu düzeltmeye yönelik olarak alternatif çözümler üretme, çocuğun hatasını fark etmesini sağlama, empati kurmalarını sağlama gibi uygulamalar yapmaktadır.

Öğretmenlerin bir kısmı olumsuz davranışla karşılaştıklarında çocukları uyardıklarını belirtmiştir. Çocuklarla davranış hakkında birebir ya da sınıfça konuşulmakta, bu davranışın öğretmenini ve arkadaşlarını etkilediği belirtilecek onların empati kurmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Sonrasında davranışın devam etmesi halinde küçük cezalar verme, veli ile iletişime geçme, rehberlik servisi ile görüşme, aile ziyareti gibi uygulamalar yapılmaktadır.

Ö31-SO olumsuz bir davranış ile karşılaştığında bunu değer eğitimi içerisinde ele aldığını belirtmektedir. “Bu davranışları değerler eğitimi içerisinde örnekleyerek, konuyla alakalı çocukların fikirlerini alarak, daha sonra olması gereken davranışları nedenleriyle birlikte açıklayarak bu olumsuz davranışların azalmasını sağlamaya çalışıyorum.” diyerek değer eğitimi içinde olumsuz davranışları nasıl ele aldığını belirtmektedir. Yine olumsuz davranışlar karşısında drama ve tartışma yöntemlerinin kullanıldığı ifade edilmektedir. Ö5-OO ise “Tepki vermeden önce dikkatlerini dağıtıyorum. Hemen ne yapabileceğime, neyin eksik kaldığına, tüm sınıfa mı yoksa o öğrenciye karşı özel bir etkinlik mi planlamam gerektiğine odaklanıyorum. Bazen olaya özel hikaye bile yazdığım oluyor.” diyerek sınıfta karşılaştığı olumsuz davranışlara karşı özel etkinlikler oluşturduğunu ifade etmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada okullarda uygulanan değer eğitimi uygulamalarının okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine nasıl yansıdığına ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle öğretmenlerden değer eğitiminin gerekliliği ile ilgili görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Öğretmenler çoğunlukla değer eğitiminin gerekli gördüklerini belirtmiştir. Buna gerekçe olarak da değerlerin iyi

insan yetiştirmede, çocuğu hayata hazırlamada, toplum ahlakını sağlamada, küreselleşme ve teknolojinin hayatımıza etkilerini aza indirmede etkili olması gösterilmektedir. Son yıllarda aile içi şiddet, ırkçılık, uyuşturucu bağımlılığı, cinsel istismar, terörizm gibi sorunlarda meydana gelen artış ahlak, karakter ve vatandaşlık eğitimini içeren bir değer eğitimini ön plana çıkarmaktadır (Lovat ve Clement, 2008). Araştırmadaki öğretmen görüşleri değer eğitimine ilişkin bu yönelim ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin değer eğitimine ilişkin düşüncelerini Thornberg ve Oğuz'un (2013), İsveç ve Türkiye'deki öğretmenlerle yaptıkları çalışma da desteklemektedir. Bu çalışmada öğretmenler, öncelikle ilişkisel değerlerin (empati, saygı, nezaket, hoşgörü vb. gibi) öğretilmesini gerekli görmektedir. Bayırlı ve diğerleri (2020) ise, medyanın, teknoloji bağımlılığının, bireyselliğin çağın problemi olarak görüldüğünü, değerlerin zamanla zayıflayıp kaybaldığını, bu problemlerle baş etmek için değer eğitimine gereksinim duyulduğunu belirtmektedir. Kişilik gelişimini etkilemesinden dolayı erken dönemden itibaren değer eğitiminin yapılması gereklidir (Uzun ve Köse, 2017). Çocukların bireysel gelişimi, sosyal uyumu, yaşantıları ve daha iyi öğrenmeleri için değerlere ihtiyaç duyulmaktadır (Powney vd., 1995). Toplumsal fayda sağlamasından, kültür aktarımından, kişilik gelişimi desteklemesinden ve kaybolan değerleri yeniden kazandırmasından dolayı değer eğitimi gereklidir (Gür vd., 2015). Öğretmenlerin değerleri bir metafor olarak "yapıtasına" benzetmeleri (Yazar vd., 2017) de bu durumu desteklemektedir.

Değer eğitimi gerekli görülmesine rağmen araştırmadaki öğretmenler okullarda akademik başarı temelli bir eğitim yaklaşımının yer aldığını ve bu durumun gelecekte kazanma odaklı, bencil, yarışmacı bireylerin yetişmesine neden olacağını belirtmektedir. Öğretmenlere göre eğitim programı ve uygulamalar değer eğitimi için yeterli değildir. Değerlerin birer birer ele alınması, gerçek hayattan koparılarak kağıt üzerinde ve panolarda öğretilmeye çalışılması, eğitim anlayışının akademik başarı odaklı olması, etkinlikler için yeterli zaman olmaması yetersizliğin nedenleri olarak belirtilmektedir. Araştırmayı destekler şekilde değer eğitiminde uygulamalı çalışmaların yer almadığı; okulda program öğretiminin ön planda olduğu, öğrenilen bilgilerin gerçek yaşama aktarılmadığı, değer eğitimi için yeterli zaman verilmediği belirtilmektedir (Çelikkaya ve Filoğlu, 2014; Çengelci vd., 2013; Yiğittir ve Keleş, 2011). Berkant ve diğerleri (2014) ise çocukların sorumsuz, disiplinsiz, paylaşımdan uzak ve yarış odaklı olmalarına yetkililerin dikkat etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Oysa değerler, eğitimin bir parçası olmaktan ziyade eğitimin temelini oluşturmalıdır. Değerleri merkeze almayan eğitim programlarının etkisi akademik öğrenme de

dahil olmak üzere azalacaktır (Lovat ve Clement, 2008). Bu nedenle öğretmenler eğitim programı ve uygulamadaki yetersizliği kendi yaptıkları uygulamalar ile gidermeye çalışmaktadır. Bu durum değer eğitiminin öğretmenin isteğine bağlı olarak yürütüldüğünü göstermektedir. Yazar ve Erkuş (2013) da eğitim programı yeterliliğinde öğretmen inisiyatifinin önemini öğretmen görüşleri ile ortaya koymuştur. Brady (2011) ise öğretmenlerin sınıflarında yaptıkları uygulamaların kendilerinin benimsediği değerleri yansıttığını belirterek bilinçli ya da bilinçsiz değer aktarımının okulda her an devam ettiğini vurgulamaktadır. Öğretmenin sınıf aktivitelerini kontrol etmesinde ve yönetmesinde, eğitim içeriğini sunmasında, disiplin uygulamalarında, sınıf yönetiminde değerler etkilidir (Thornberg, 2008). Değerler, eğitim programlarının içine gömülü de olsa (Thornberg, 2008) bilinçli olarak ele alınmalıdır.

Eğitim programındaki yetersizlik, belirsizlik ve değer eğitimi uygulamalarının öğretmenlerin inisiyatifine bırakılması değer eğitiminin etkili bir şekilde yürütülmesini engellemektedir. Oysa değer eğitimindeki önemli rollerden biri okullara aittir. Okullar, çocukların arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle bir arada bulunarak planlı ya da plansız bir şekilde değerlerini geliştirdikleri kurumlardır. Thornberg (2008) öğretmenlerin değer sürecini, çocuklara başkalarına karşı nazik olmayı, iyi davranmayı, kurallara uyup bunları anlamaya çalıştıkları bir uygulama olarak tanımladıklarını belirtmektedir. Okuldaki bu tür değer eğitiminin bir anlamda “öğrencileştirme” süreci olduğunu vurgulamaktadır. Bu süreç çocukları hayata hazırlamaktadır. Bu çalışmada da okulların toplu yaşama alışkanlığının kazanılmasında önemli bir rolü olduğu vurgulanmaktadır. Okulların bu işlevinin yanında çocukların akranlarıyla ve diğer çocuklarla etkileşimlerini sağlama işlevi de değer gelişimi için önemlidir. Bu etkileşimin çocukların yeni değerler edinmesinde veya var olan değerlerini değiştirmesinde etkili olduğu ifade edilmektedir.

Öğretmenler okulların ailedeki değer eğitimi tamamlayıcı bir role sahip olduğu görüşündedir. Öğretmenlerin ve çocukların farklı değerlere sahip olarak okula gelmeleri değerler arasında dinamik bir süreç oluşmasını sağlamaktadır (Brady, 2011). Özellikle değer gelişimi zayıf olan çocuklar için okulun önemi bu nedenle çok fazladır. Bayırlı ve diğerleri (2020) ailelerin çocuklarına yeteri kadar zaman ayırmamalarının değer eğitiminde oluşturduğu boşluğu okulların doldurduğunu belirtmektedir. Araştırmada öğretmenler, okulların değer gelişimindeki rolünü tam olarak yerine getiremediğini de ifade etmektedir. Öğretmenlere göre okullar akademik başarı kadar değer gelişimini de hedeflemelidir.

Değer gelişimi okulların ana hedeflerinden biri olmalıdır. Değerler okul kültürü içinde yaşayarak öğrenilmeli, hayatın içinden uygulamalar ile geliştirilmelidir.

Değer gelişiminde önemli unsurlardan biri de ailedir. Öğretmenler aileyi değer gelişimindeki en önemli unsur olarak tanımlamaktadır. Öğretmenler ailenin değer gelişimine verdiği önemin çocuğun değer gelişimini etkilediğini belirtmektedir. Özellikle 0-6 yaş arası, gelişimin hızlı bir şekilde ilerlediği bir dönemdir. Öğretmenler bu dönemde ailenin çocuk üzerinde önemli bir etkisi olduğunu düşünmektedir. Okulda ne kadar değer öğretilse de ailede değerler pekiştirilmediğinde öğretimin etkisiz olacağı belirtilmektedir. Fidan (2009) çocukların söylenenden çok davranışlara dikkat ettiğini bu nedenle ailelerin okul-tutarlı davranışlarda bulunması gerektiğini belirtmektedir. Berkant ve diğerleri (2014) de okulda öğretilen değerlerle ailedeki değerlerin örtüşmemesinin sorun oluşturduğunu belirtmektedir. Gür ve diğerlerine (2015) göre okuldaki değer eğitiminin ailede desteklenmesinde güçlükler yaşanmaktadır. Benzer şekilde Gülay Ogelman ve Sarıkaya'ya (2015) göre okul öncesi öğretmenleri ailelerden bekledikleri desteği bulamaması nedeniyle değer eğitiminde zorluklar yaşamaktadırlar. Ailelerin akademik başarıya daha fazla önem vermesi bunun nedenlerinden biridir. Bir diğer neden olarak da ailenin yeterli bilinçte olmaması gösterilmektedir (Yazar ve Erkuş, 2013). Çocukların değer gelişimi için öğretmen-aile etkileşimi sağlanmalıdır. Veli toplantıları, veli geceleri, açık kapı uygulamaları, her zaman görüşebilme, gezilerde ve okul etkinliklerinde yardımlaşma, problem durumlarında bir araya gelme öğretmenler tarafından bu etkileşim için yapılan etkinliklerdir. Yine değer eğitimine aileyi katmak için okullar ebeveyn atölyeleri oluşturma, geziler düzenleme, okul amaçlarını aileyle oluşturma, dini-millî bayramlarda bir araya gelme, okul bültenleri oluşturma gibi etkinlikler düzenleyebilirler (Powney vd., 1995).

Öğretmenler değer gelişiminde okul ve aile dışında medyanın, sosyal medyanın, arkadaş çevresinin, yakın çevredeki insanların ve toplumda karşılaşılan herhangi bir insanın etkili olduğunu belirtmektedir. Özellikle medya değer gelişimini çok etkilemektedir. Medyatik kişilerin, fenomenlerin çocukların değerlerini etkilediği düşünülmektedir. Medyanın değer gelişiminde olumlu yanları olsa da olumsuz yanlarının daha ağır bastığı ifade edilmektedir. Buna neden olarak medyaya kolay ulaşılması, medya içeriğinin kontrol edilemeyeşi, medyanın amacının reyting olması gösterilmektedir. Ayrıca medyanın bilinçaltını da etkilediği belirtilmektedir. Berkant ve diğerleri (2014) çocukların medyanın etkisi ile kendi amaçlarından vazgeçerek medyadaki karakterlerin amaçlarını

gerçekleştirmeye çalıştıklarını belirtmektedir. Böylece okulun ve ailenin çocuk üzerindeki olumlu etkisi azalmaktadır (Fidan, 2009).

Değer gelişiminde sosyal grupların da önemli bir yeri olduğu belirtilmektedir. Sosyal gruplarda önem verilen değerlerin çocukların değer gelişimini etkilediği ifade edilmektedir. Berkant ve diğerleri (2014), akran gruplarında çoğunlukla olumsuz davranışların model alındığını ve istedik değerleri kazananların genellikle mağdur olduğunu belirtmektedir. Yine aile büyükleri, yakın çevreden rol model kişiler, okunan kitaplar değer gelişimini sağlamada etkili olan unsurlardır.

Öğretmenler değer eğitiminde drama, yaratıcı drama, örnek olay uygulaması, kukla gösterimi gibi yöntemleri kullandıklarını belirtmektedir. Ayrıca fırsat eğitimi, proje temelli öğrenme gibi yaklaşımların gerçekçi uygulamalar sunmasından dolayı değer gelişiminde etkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu yöntemlerin dışında öğretmenin değer eğitiminde rol model olduğu ifade edilmiştir. Alanyazına bakıldığında değer eğitiminde akran etkileşimli stratejiler, başkalarına hizmet, gelişimsel disiplin, rol modelleme ve mentorluk, aile katılımı, sosyal-duygusal yeterlilik öğretmek gibi yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir (Berkowitz, 2011). Değerler çoğunlukla derslerin veya etkinliklerin içinde ve rol model olarak öğretilmektedir (Çelikkaya ve Filoğlu, 2014; Sanger ve Osguthorpe, 2013). Thornberg ve Oğuz (2013) da öğretmenlerin gün içindeki sosyal etkileşimleri sonucunda genelde bilinçsiz olarak değer öğretimini gerçekleştirdiklerini belirtmektedir. Bunun dışında okulda yer alan kuralların değerler için bir temel oluşturduğu belirtilmektedir. Değer eğitimi okul kuralları ve sınıf yönetimi ile bütünleşmiş durumdadır (Thornberg, 2008). Öğretmenler sınıflarında rol model olma, teşvik etme, olaylara dikkat çekme, iyi ilişkiler oluşturma gibi çoğunlukla informal yoldan değer öğretimi yapmaktadır (Powney vd., 1995). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzları değer eğitimi için önemlidir. Etkileşime ve işbirliğine dayalı bir sınıf ortamındaki değer aktarımı ile öğretmen merkezli anlatıma dayalı bir sınıf ortamındaki değer aktarımı birbirinden farklı olacaktır. Araştırmada öğretmenlerin ifade ettikleri drama, yaratıcı drama, örnek olay, proje tabanlı öğrenme gibi uygulamalar bu nedenle oldukça kıymetlidir. Drama yönteminde yaparak yaşayarak işbirliği ve akran etkileşiminin sağlanması, değer gelişimine yardımcı olmaktadır (Aran ve Demirel, 2013; Berkowitz, 2011). Kaya ve Antepli'nin (2018) okul öncesi dönem çocukları ile yaptıkları çalışmalarında yaratıcı drama yoluyla verilen değer eğitiminin çocukların değer eğitimi puanları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Sinema filmi ya

da tiyatro da değer gelişimi için kullanılabilir (Fidan, 2009). Gündüz ve diğerleri (2017) okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitsel oyunlar aracılığıyla farklı değerlerin kazandırılabilirliğini ortaya koymaktadırlar. Ancak Uzun ve Köse (2017) okul öncesi öğretmenlerinin değerleri somutlaştırmada, uygun yöntem ve teknikleri belirlemede güçlük çektiklerini belirtmektedir.

Öğretmenler değer eğitiminde materyal olarak kitap, kukla, oyuncak, eğitici kartlar, çocukların yazdıkları yazılar (şiir, öykü vs.), gazete, dergi, video, animasyon, çizgi film, farklı görseller kullandıklarını belirtmektedir. Öğretmenlere göre somut yaşantılar sunan materyalleri kullanmak değer gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Uzun ve Köse'ye (2017) göre de okul öncesi öğretmenleri benzer materyaller kullanmaktadır. Araştırmada bu görüşlerden farklı olarak materyal kullanımı ile değer öğretilmeyeceği de ifade edilmiştir. Arıcı ve Bartan'ın (2020) ve Yıldız ve diğerlerinin (2021) okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin değerleri kazandırma sürecine yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarda ebeveynlerin bu süreçte en fazla çocuk kitaplarından yararlandıkları belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenler çocukların değer gelişimini gözlem yaparak takip ettiklerini belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarını ise birkaç gözlem formu hariç herhangi bir şekilde kaydetmemektedirler. Bu durumun nedenlerinden biri olarak da değerlerin sürekli değişim ve gelişim içinde olması gösterilmiştir. Aran ve Demirel (2013) sınıf öğretmenlerinin, Kuzu Jafari ve Demirel (2019) ise okul öncesi öğretmenlerinin araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde değerleri gözlem yoluyla takip ettiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenler değerleri nasıl değerlendireceklerini bilmedikleri için sıkıntı çekmektedir (Yiğittir ve Keleş, 2011). İskoç 5-14 Gelişim Programı'na baktığımızda programda değerlendirilebilecek (bilgi ve kavrama, saygı ve hoşgörü gibi tutumlar, araştırma ve değerlendirme gibi beceriler) ve değerlendirilemeyecek (çocukların kişisel duruşu gibi) öğrenme çıktılarının belirlenerek buna göre değerlendirme formlarının hazırlandığı görülmektedir. Öğretmenler bu formlar aracılığıyla gelişim ile ilgili aileyi ve çocuğu bilgilendirmektedir (Powney vd., 1995).

Thornberg ve Oğuz (2013) sınıfta çıkan problemlerin değer öğretimi için bir fırsat olarak görüldüğünü belirtmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin problem davranışlara karşı yaptıkları uygulamalar değer öğretimi için önemlidir. Bu araştırmada öğretmenlerin sınıflarında sürekli devam eden olumsuz bir davranış ile karşılaştıklarında yaptıkları uygulamalardan birinin olumsuz davranışın nedenini ortaya çıkarmak olduğu ortaya konmuştur. Davranışın nedenini ortaya

çıkarmak için çocukla ve aile ile görüşülmektedir. Bunun dışında bire bir veya sınıfça davranış hakkında konuşma, çocuğun empati yapmasını sağlama, görmezden gelme, ikinci tür ceza verme, aile ile görüşme, aile ziyareti, rehberlik servisi ile görüşme, değer eğitimi kapsamında olumsuz davranışlar üzerinde durma gibi uygulamalar yapılmaktadır. Özellikle çocuklar ile yapılan davranış hakkında konuşulması ve empati yapmalarının sağlanmaya çalışılması öğretmenlerin değer öğretiminde telkin yaklaşımını kullanmaya meyilli olduklarını göstermektedir. Bayırlı ve diğerleri (2020) ve Yiğittir ve Keleş (2011) tarafından yapılan çalışmalar da araştırma ile benzer sonuçlar içermektedir. Araştırmada öğretmenlerin genellikle problem davranışlara karşı benzer yöntemler kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin değer eğitimi farklı yaklaşımlar kullanmamalarının sebebi olarak değer eğitimi ile ilgili yeteri bilgiye sahip olmamaları gösterilmektedir (Bayırlı vd., 2020). Öğretmenlerin değer eğitimi tanımlarında felsefe, psikoloji, eğitim ve diğer akademik disiplinler ile ilgili teorilere atıfta bulunmamaları onların bu konudaki bilgi eksikliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Thornberg, 2008).

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda değer eğitimi konusunda bazı önerilerde bulunulması ihtiyacı doğmuştur. Değer eğitimine öğretmenlerin önem vermesine rağmen eğitim programının yoğunluğu, akademik başarı odaklı anlayış ve zaman yetersizliği gibi nedenlerle uygulamada eksiklerin olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle değer eğitiminin programın bir parçası olmasından ziyade programın temelini oluşturması önerilmektedir. Kağıt üzerinde ve sadece panoda yer alan değer etkinliklerinin yerine hayatın içinden ve farklı projelerle desteklenmiş, yaparak yaşayarak öğrenmeyi temel alan etkinliklerin yapılması gerekmektedir. Aile, okul, çevre, medya, sosyal medya değer gelişimi için bir bütün olarak hareket edebilmeli, eğitimin sadece okulların görevi olmasından ziyade toplumun bir sorumluluğu olduğu bilinci herkese yayılmalıdır. Okullardaki uygulamalar açısından bakıldığında çağdaş değer öğretim yöntemleri ile ilgili öğretmenlere eğitimler düzenlenmeli, sınıflar değer gelişimini sağlayacak materyaller ile donatılmalıdır. Okul-aile işbirliği ve hayat boyu öğrenme kavramlarının içi doldurularak ailelerin eğitim sürecinde aktif rol almaları sağlanmalıdır. Değer kazanma sürecinde en sık eleştiri alan unsurlardan biri de dijitalleşme sürecinde çocukların çeşitli araçlardan çok fazla etkilenildiğinin düşünülmesidir. Özellikle bu etkilenmenin olumsuz taraflarının daha çok ön plana çıktığı düşünülmektedir. Bu nedenle çocukların dijital araçlara ve teknolojiye olan bu ilgisi olumlu bir şekilde kullanılarak filmler, videolar, müzikler, oyunlar, dijital öyküler gibi unsurlar çocukların değer kazanmasında daha etkin ve

profesyonel bir şekilde kullanılmalıdır. Bu çalışmada değer eğitimi çalışmaları okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin bakış açıları doğrultusunda incelenmiştir. Eğitim sürecinin diğer basamaklarında farklı branşlardaki öğretmenlerin değer eğitimi noktasında ne tür çalışmalar yaptıkları da en az temel eğitim basamağındaki kadar önem taşımaktadır. Gelecek araştırmalarda farklı alanlardaki öğretmenlerin bu konudaki bakış açılarını ele almak faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Aktepe, V. ve 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>
- Almerico, G. M. (2014). Building character through literacy with children's literature. *Research in Higher Education Journal*, 26, 1-13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055322.pdf>
- Altun, S. A. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-17. <https://ded.dem.org.tr/gorsel/pdf/ded-1-makale-1.pdf>
- Aran, Ö. C. ve Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 151-168. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70483>
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2018.61>
- Arıcı, D. ve Bartan, M. (2020). Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin çocuklarına değer edindirme sürecine yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 6(1), 279-294. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.640496>
- Balci, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. (13. Baskı). Pegem Akademi.
- Bardi, A. ve Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and social psychology bulletin*, 29(10), 1207-1220. <https://doi.org/10.1177%2F0146167203254602>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/753041>
- Bayırlı, H., Doruk, O. ve Tüfekci, A. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimi hak-

- kındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 865-894. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.5m>
- Berkant, H. G., Efendioğlu, A. ve Sürmeli, Z. (2014). Investigation of teachers' views on values education. *Turkish Studies*, 9(5), 427-440.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 153-158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.003>
- Bolat, Y. (2016). Sosyal değerleri ve değerler eğitimi anlamak. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(29), 322-348. <https://asosjournal.com/DergiTam-Detay.aspx?ID=1283>
- Brady, L. (2011). Teacher values and relationship: Factors in values education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 56-66.
- Bruno, L. F. ve Lay, E. G. (2008). Personal values and leadership effectiveness. *Journal of Business Research*, 61(6), 678-683. http://www.g-casa.com/download/Bruno_Personal_Values_Leadership.pdf
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* [Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches]. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Çelikkaya, T. ve Filoğlu, 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>
- Çengelci, T., Hancı, B. ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56. <https://ded.dem.org.tr/gorsel/pdf/ded-25-makale-2.pdf>
- Dawis, R. V. (1991). Vocational interests, values, and preferences. In M. D. Dunette ve L. M. Hough (Eds). *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 833-871). Consulting Psychologist Press
- Edgington, W. D. (2002). To promote character education, use literature for children and adolescents. *The Social Studies*, 93(3), 113-116. <https://doi.org/10.1080/00377990209599893>
- 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%3%84%2%b12.pdf
- Gudmundsdottir, S. (1991). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 44-52.
- Gülay Ogelman, H. ve Sarıkaya, H. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin

- değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 81-100. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/11234/134081>
- Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H. ve Gündüz, D. D. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitsel oyunlar yoluyla kazandırılan değerler. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 62-70. <https://doi.org/10.21666/muefd.303856>
- Gür, Ç., Koçak, N., Şirin, N., Şafak, M. ve Demircan, A. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi: Ankara örneği. *Asian Journal of Instruction*, 3(1), 78-91. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17674>
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202. <https://doi.org/10.1080/713657146>
- Kaya, Y. ve Antepli, S. (2018). Okul öncesi dönemde yaratıcı drama yoluyla değerler eğitimi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 237-250. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yardrama/issue/38675/868838>
- Kenan, S. (2009). The missing dimension of modern education: Values education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(1), 279-295. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ837782.pdf>
- Kuzu Jafari, K. ve Demirel, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 13-35. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/download/issue-file/23153>
- Lovat, T. ve Clement, N. (2008) Quality teaching and values education: coalescing for effective learning. *Journal of Moral Education*, 37(1), 1-16, <https://doi.org/10.1080/03057240701803643>
- Masemann, V. L. (2013). Culture and education. In R. F. Amove, C. A. Torres, S. Franz (Ed.) *Comparative education: The dialectic of the global and the local* (pp. 113-133). Rowmann Littlefield Publishers.
- Özer, M. ve Aktaş, B. Ç. (2019). Değerler eğitimi devamlılığı: Okul öncesi eğitim programından hayat bilgisi öğretim programına. *İlköğretim Online*, 18(1), 389-405. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527640>
- Quisumbing, L. R. ve de Leo, J. (2005). *Learning to Do: Values for Learning and Working Together in a Globalized World. An Integrated Approach to Incorporating Values Education in Technical and Vocational Education and Training. UNESCO-APNIEVE Sourcebook No. 3.* https://unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/LearningToDo.pdf
- Powney, J., Cullen, M. A., Schlapp, U., Glissov, P., Johnstone, M., & Munn, P.

- (1995). *Understanding values education in the primary school*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- Sanger, M. N., & Osguthorpe, R. D. (2013). Modeling as moral education: Documenting, analyzing, and addressing a central belief of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 167-176. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.002>
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz Theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Schwartz, S. H. ve Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(3), 268-290. <https://doi.org/10.1177%2F0022022101032003002>
- Tahiroğlu, M., Yıldırım, T. ve Çetin, T. (2010). Değer eğitimi yöntemlerine uygun geliştirilen çevre eğitimi etkinliğinin, ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 231-248.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791-1798. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.004>
- Thornberg, R. ve Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59(1), 49-56. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.005>
- Topaç, N., Bardak, M., Kirişçi, M. ve Mertoğlu, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının değer kavramlarını tanımlamalarının incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 447-487. <https://doi.org/10.34234/ded.720094>
- Tsirogianni, S. ve Gaskell, G. (2011). The role of plurality and context in social values. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41(4), 441-465. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2011.00470.x>
- Uzun, M. ve Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/317295>
- Yazar, T. ve Erkuş, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 196-211. <https://>

dergipark.org.tr/en/download/article-file/786944

- Yazar, T., Özekinci, B. ve Özlem, L. A. (2017). Öğretmen ve okul yöneticilerinin değerler eğitimi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 245-269. <https://enadonline.com/public/assets/catalogs/0132718001543917911.pdf>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Genişletilmiş Baskı). Seçkin.
- Yıldız, E., Elibol, H. ve Ada, M. (2021). Okul öncesi eğitim çağında çocuğu olan ebeveynlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2317-2344. <https://doi.org/10.26466/opus.864098>
- Yiğittir, S. ve Keleş, H. (2011). In views of classroom teachers concerning in social studies course the values education. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(189), 144-155. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36193/406957>
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin değer yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 407-416. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1724629>

Extended Abstract

Basic Education School Teachers' Views on Value Education

Yusuf ÖZDEMİR, Teacher.
Ministry of Education, Samsun/Turkey.
yusuefozdemir82@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2024-6916>

Elif MERCAN UZUN, Assistant Professor.
Ondokuz Mayıs University, Samsun/Turkey.
elfmercan@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9069-1375>

Eda BÜTÜN KAR, Corresponding Author, Assistant Professor.
Sinop University, Sinop/Türkiye.
edabutun@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6226-0137>

Article Type: Research Article
<https://doi.org/10.34234/ded.857721>
Received Date: 01.07.2021
Accepted Date: 11.09.2021
Published Date: 25.12.2021

Introduction

Humans are social beings, who possesses cognitive, affective, and social characteristics, require interaction with the society in which they live. Considering these characteristics of humans, education systems aim both to develop human characteristics and to give people the qualities that will ensure the continuation

of society. Particularly in parallel with rapid developments, the decline of human behavior and social characteristics caused a focus shift to studies aimed at improving the people's affective side. This aim can only be realized with character education, value education, and moral education.

Values are beliefs that shape people's decisions, goals, and desires. These beliefs are mediators for people while determining their priorities in life and motivate their actions. Also, the functioning and survival of society depend on values. It is possible to determine the behavioral tendencies in society and examine their changes over time by analyzing the values in the society. The fact that values are so effective in human and social behavior has led efforts to examine values in detail. As a result of these studies, values have been classified into different categories. The categories made by Spranger, Rokeach, and Schwarz are widely accepted.

One of the main goals of schools is to contribute to the value development of children. Students are taught values in a planned or unplanned manner within the school environment. Many characteristics of a teacher, whether their actions in the classroom or the methods they use in the lessons, all affect the value development of children. To employ this effect in a planned manner, value education has started to take place in schools in an organized way. For this purpose, methods such as value transfer, moral reasoning, value analysis, value clarification, and active learning are starting to be utilized in values education.

The behaviors that children acquire during the primary education period are permanent and has long-lasting effect. Teachers working in primary education have an essential role in value development. The teachers' views on values education and the practices they carry out in their classrooms will provide information about the values education practices in primary education. For this reason, answers to the following questions were sought in the research to reveal the views of primary education teachers on values education:

1. What are the teachers' views on the necessity of value education?
2. What are the teachers' views on factors (family, school, etc.) that affect the value education process?
3. What are the teachers' views on the effectiveness and adequacy of the practices in the curriculum?
4. What are the teachers' views on the approaches and materials used as alternatives to the practices put in the curriculum?

5. What are the teacher practices regarding monitoring and assessing the value education process?
6. What are the actions teacher take against repetitive negative behaviours in the classroom?

Method

In this study phenomenology, a qualitative research method, was employed. The study group of the research consists of 33 pre-school and classroom teachers over 2020-2021 academic year. The reason for choosing pre-school and primary school teachers for the research is to examine the values education practices in the primary education period in a holistic approach. The study group was formed through maximum variation sampling, one of the purposive sampling methods. The study collected data through interview form developed by the researchers. While preparing the interview form, classroom teachers, pre-school teachers, and experts were consulted. The prepared form was sent to the teachers via Google Forms. Descriptive analysis was performed on the obtained data. For the validity and reliability of the data obtained, measures were taken to ensure the credibility, transferability, reliability, and the confirmability of the data.

Results

The study found that teachers see value education as a necessary endeavour. The study also indicates that the understanding of education focused only on academic success turns children into competitive, selfish, and winning-focused individuals. The trend of weakening in human values due to the rapid developments and change in the world creates a growing need for values education.

Teachers state that one of the most important functions of the family is value education, and the school has a role to help fill the gaps where the family falls short. According to them, communication and harmony between family and school is significant for value development. Schools enable children to acquire many values by enabling them to spend time together.

Teachers state that outside of school and family, peers, media, social media, people in the inner circle, and storybooks are effective in value development. Eventhough the media cannot be regulated or supervised, and has several negative impacts that negatively affect the development of values in children. Howe-

ver, it has also been reported that the media can be effective in value education with educational cartoons, workshops, and public service announcements.

One of the findings of the research is that teachers do not find the activities in the curriculum sufficient. The reason for this is that little time is allocated for values education, the acquisition of the values are handled independently from each other, and the education consists of activities that only utilize the board and paper. It is stated that the activities to be carried out in values education should be connected to life and the activities should be supported by the family. Teachers make up for the deficiency in the curriculum at their own discretion.

Teachers use methods such as drama, games, creative drama, case studies, and puppet shows in value education. They state that it is important to be a role model. Teachers use materials such as books, puppets, toys, educational cards, writings by students (poems, stories, etc.), newspapers, magazines, videos, animations, cartoons, and different visuals in value education.

Teachers stated that they had difficulties in assessing and keeping track of value development in value education. It was stated that follow-up forms are rarely utilized. When a negative situation arises in the classroom, action is taken mainly to reveal the reason for the behaviour. To solve the problem, students receive warnings, they are encouraged to empathize, and if the behaviour continues, there are practices such as giving small punishments, contacting the parents, arranging a meeting with the guidance service, and visiting the family.

Discussion and Conclusion

Teachers consider value education a necessary endeavour. Supporting this finding, Bayırlı et al. (2020) stated that the increase in technology addiction and individuality causes the weaken the human values, therefore values education is needed to cope with these problems. Again, Uzun and Köse (2017), Gür et al. (2015) revealed the necessity for value education in their studies. Although value education is considered necessary, the curriculum and practices are not sufficient to address this need. This notion is also supported by Çengelci et al. (2013), Çelikkaya and Filoğlu (2014), and Berkant et al. (2014).

The family is seen as the most influential factor in value development. Schools, on the other hand, have a complementary role in value education. For this reason, the school-family association in value education is very important. Fidan (2009) supports the results of the research with her claim that children pay

attention to behaviors rather than the spoken word, therefore, families should behave in accordance with the school. Berkant (2014) also underlined the inconsistency between the values taught at school and the values of the family as a problem.

The research revealed that the media, social media, the inner circle of friends, and people in the close environment are effective in values education, besides the family and school. It was stated that the media, in particular, is very important in value development. Berkant et al. (2014) state that children's efforts to mirror the characters on T.V and media affect their value development. According to Fidan (2009), this situation reduces the influence of school and family on the child.

Methods such as drama, creative drama, case studies, and puppet shows are used in value education. In addition, there is an emphasis on the importance of being a role model. Çelikkaya and Filoğlu (2014) revealed that teachers mostly teach values by discussing them in lessons and through role models. According to Gür et al. (2015), values are presented in classroom activities, apart from that, they are conveyed through practices such as drama, projects, and case studies.

One of the problems encountered in value education is the follow-up and evaluation of value development. Yiğittir and Keleş (2011) also state that teachers have difficulties in this area. The reason for this is that values constantly develop and change. When teachers encounter negative behavior, they usually try to overcome this situation by one-on-one teacher and student interactions or addressing the whole classroom regarding it. This demonstrates that teachers generally use the suggestion approach when they encounter a problem. According to Bayırlı et al. (2020), this situation is due to teachers not having knowledge about different approaches.

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

Finansman / Funding: Yazarlar, bu araştırmayı desteklemek için herhangi bir dış fon almadıklarını kabul ederler. / The authors acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Yazar (lar) / Author (s): Yusuf ÖZDEMİR, Elif MERCAN UZUN, Elif BÜTÜN KAR

Yazar Katkıları / Author Contributions: Yusuf ÖZDEMİR (%40), Elif MERCAN UZUN (%30), Elif BÜTÜN KAR (%30)

Çıkar Çatışması / Competing Interests: Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler. / The authors declare that they have no competing interests.

Din Eğitiminin Bilimler Arasındaki Konumu: James Michael Lee'nin Din Öğretimi Yaklaşımı Bağlamında Bir İnceleme*

The Place of Religious Education Among Sciences:
A Study in the Context of James Michael Lee's
Approach to Religious Instruction**

Gurbet KIZILTAN, Sorumlu Yazar, Dr.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Bursa / Türkiye

gurbetk@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5022-2328>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 05.07.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 13.11.2021

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2021

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: Kızıltan, G. (2021). Din eğitiminin bilimler arasındaki konumu: James Michael Lee'nin din öğretimi yaklaşımı bağlamında bir inceleme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19 (42), s. 267-304

<https://doi.org/10.34234/ded.962905>

* Bu makale Doç. Dr. Turgay Gündüz danışmanlığında hazırlanan doktora tezinden türetilmiştir.

** This article is derived from the doctoral thesis prepared under the supervision of Associate Professor Turgay Gündüz.

Öz: İlahiyat bilimleri ve sosyal bilimler olmak üzere iki farklı bilimi ilgilendiren konu alanı ile çok içerikli bir boyuta sahip olan din eğitiminin önemli meselelerinden biri söz konusu bilimlerden hangisine ait bir disiplin olduğuna karar vermektir. Yapılan araştırmalarda konu ile ilgili olarak; sosyal bilim yaklaşımı ve teolojik yaklaşım olmak üzere öne çıkan iki yaklaşım tespit edilmiştir. Literatür taraması ve betimsel analize dayanan bu çalışmanın amacı James Michael Lee'nin sosyal bilim yaklaşımı çerçevesinde din eğitiminin hangi bilimler arasında yer alması gerektiği sorusuna cevap aramaktır. Bu amaçla makalede öncelikle Lee'nin yaklaşımında “din”in ve “öğretim”in mahiyeti, din öğretim süreci ve içeriği incelenmekte daha sonra sosyal bilim yaklaşımının antitezi durumundaki teolojik yaklaşımın mahiyeti, metodolojisi, temel argümanları ve son olarak sosyal bilimsel din öğretiminin teoloji ile ilişkisi ortaya konmaktadır. Araştırma neticesinde, Lee'nin, yaklaşımını teolojik yaklaşım eleştirisi üzerine inşa ettiği, din öğretimini bir *öğretme* (teaching) biçimi; ampirik bir faaliyet olan öğretmeyi de spekülatif ve bilişsel bir bilim olan teolojinin değil, sosyal bilimin konusu olarak gördüğü tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretim-öğrenme sürecine ilişkin bilimsel verilere dayalı teorik ve pratik deneysel bir çalışma alanı olan ve amacı dinî davranışları kolaylaştırmak olan din eğitimi için en uygun makro teorinin, teoloji değil, sosyal bilim olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Din Öğretimi, Sosyal Bilim, Teolojik Yaklaşım, James Michael Lee.

&

Abstract: One of the important issues regarding religious education, is how to ground the subject since it is multi-dimensional and concerns two different sciences such as theological and social sciences. In this study; two prominent approaches, namely the social science approach and the theological approach, have been identified. The aim of this study based on literature review and descriptive analysis is to seek an answer to the question of where to ground religious instruction using the framework of the social science approach of James Michael Lee. First of all, the nature of “religion” and “instruction”, the religious instruction process, and content were analyzed. Then, the methodology and basic arguments for theological approach, which stands as the antithesis of the social science approach is analyzed, and finally the relationship between social scientific religious instruction and theology is revealed. In conclusion, it has been found that Lee regards religious instruction as a form of teaching, which is an empirical activity and considers teaching as subject of social science, rather

than theology, which is regraded as speculative and cognitive science. Thus, being grounded in theoretical-practical experimental field of study that is based on scientific data related to teaching-learning process religious education, in term of macro theory is situated mong social sciences.

Keywords: Religious Education, Religious Instruction, Social Science, Theological Approach, James Michael Lee.

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

Giriş

Din ve eğitim olmak üzere temel iki içerikten meydana gelen din eğitimi, din boyutu ile ilahiyat bilimlerinin (teoloji); eğitim boyutu ile özelde eğitim bilimlerinin genelde sosyal bilimlerin çalışma alanına girmektedir. Din eğitiminin birden fazla bilimi ilgilendiren konu alanına sahip olması hangi bilimler kategorisinde yer alması gerektiği hususunda tartışmalara konu olmaktadır. Ayrıca çok içerikli boyutu, din eğitiminin kendine özgü araştırma alanını ve bu araştırma alanına uygun bilimsel metotları belirleme, araştırma alanı ile ilgili genel sonuçlara ulaşma, teori ve ilkelerini ortaya koyarken esas alacağı bilimlere karar verme, pratik uygulamalara kaynaklık edecek uygun bir teorik zemin oluşturma ve böylece eğitimin pratik boyutunu bilimselleştirme işini de zorlaştırmaktadır. Din eğitiminin bahsi geçen bu önemli meselelerinin açıklığa kavuşturulabilmesi için öncelikle bilimsel bir çalışma alanı olarak kendine özgü kimliğini kazanması, nerede durması gerektiğini ortaya koymak önemlidir. Dolayısıyla din eğitiminin öncelikli meselelerinden biri hangi bilimler arasında yer alması gerektiğine karar vermektir.

Yapılan araştırmalarda, özellikle bilim olarak geç fark edilmesi ve nispeten genç bir bilim dalı olması nedeniyle ülkemizde din eğitiminin bilimler arasındaki yeri meselesinin müstakil bir şekilde ele alınıp detaylı bir şekilde incelenmediği, dolayısıyla bu konuda net bir şekilde ortaya konulmuş farklı yaklaşımlardan da söz etmenin mümkün olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte din eğitimi bilimi ile ilgili birkaç eserde bu meselenin detaylı olmaksızın ele alındığı ancak yeterince tartışılmadığı tespit edilmiştir. Osman Pazarlı (Pazarlı, 1967, s. 3, 6) ve Selahattin Parladır (Parladır, 1996, s.13), din eğitimi eğitim bilimleri içinde konumlandırırken; Beyza Bilgin din eğitiminin disiplinler arası bir disiplin olduğuna işaret etmektedir (Bilgin, 2001, s. 1-2). Alman literatüründen hareketle din eğitimi biliminin bilimler arasındaki yeri meselesini *Din Eğitimi Bilimine Giriş* adlı kitabında müstakil bir başlık altında nispeten detaylı bir

şekilde irdeleyen Cemal Tosun, konu ile ilgili olarak: “Din eğitiminin yeri eğitim bilimleridir”, “din eğitiminin yeri ilahiyat bilimleridir”, “din eğitimi bilimi disiplinler arası bağımsız bir disiplindir” şeklinde üç yaklaşım tespit etmektedir (Tosun, 2001, s. 38-57). Tosun’a referansla meseleyi ele alan M. Şevki Aydın, din eğitimi bilimini disiplinler arası bir disiplin olarak temellendirmektedir (Aydın, 2017, s. 52, 81, 406). Öneme binaen bu meselenin farklı boyutları ile daha kapsamlı bir şekilde araştırılması gerekli görüldüğünden bu çalışmada literatür taraması genişletilerek konu ile ilgili olarak yurt dışında yapılmış çalışmalara imkânlar ölçüsünde ulaşılmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırmalarda, özellikle Batı’da uzun yıllar önce başlayan tartışmalar neticesinde din eğitiminin bilimler arasındaki yeri konusunda çeşitli yaklaşımlar geliştirildiği tespit edilmiştir. Batılı bir din eğitim bilimci olan Lee bu yaklaşımları; teolojik yaklaşım ve sosyal bilim yaklaşımı olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Genellikle aşkın Tanrı anlayışını benimseyen teolog ve din eğitim bilimcilerinin benimsediği ve din eğitiminin tüm normlarını ve uygulamalarını teolojiden elde etmesi gerektiğini iddia eden teolojik yaklaşım, dinî öğrenmede Tanrı’nın lütfunu ana faktör olarak gördüğünden süreç içeriğinden ziyade ürün içeriğine odaklanmakta, böylece başta öğrenci olmak üzere öğretim sürecinin diğer önemli değişkenlerini ihmal etmektedir. Din eğitiminin bilimselleşmesi sürecine büyük katkı sunan ve ilk kez sosyal bilim verilerini din eğitime entegre etmeye çalışan Albert Coe’nun öncülüğünü yaptığı (Coe, 1917), ancak Lee’nin kapsamlı ve sistemli bir makro teoriye dönüştürdüğü sosyal bilim yaklaşımı, din eğitimi sosyal bilimsel bir disiplin olarak konumlandırmaktadır. Lee’nin özellikle teolojik bilim eleştirisi üzerine inşa ettiği bu yaklaşım, sosyal bilimin öğretim etkinliğine yatkınlığı yanında deneysel bir faaliyet olan öğretimin spekülatif ve bilişsel bir bilim olan teolojinin işi olmadığını, din eğitimi için geçerli makro teoriyi teolojinin değil, sosyal bilimin oluşturduğunu, bu yüzden din eğitiminin tüm normlarını öğretim sürecinin deneysel analizinden elde etmesi gerektiğini ve din eğitiminde kilit noktanın öğrencilerde dinî davranışların nasıl daha verimli bir şekilde kolaylaştırılacağını araştırmak ve bu araştırma sonuçlarına göre uygulamada bulunmak olduğunu iddia etmektedir (Lee, 1971a). Din eğitiminin bilimler arasındaki yeri meselesi ile ilgili olarak geliştirilmiş en kapsamlı yaklaşımlardan biri olması, eğitim/öğretim meselesini son derece sistematik bir şekilde incelemesi ve Batılı teolojik din eğitimi yaklaşımlarının etraflı bir kritiği olması açısından bu çalışmada Lee’nin sosyal bilimsel din öğretimi yaklaşımı merkeze alınmıştır.

Bu çalışma, deskriptif bir yöntemle Lee perspektifinden sosyal bilimsel din öğretimi yaklaşımının teorik çerçevesini ortaya koymayı ve bu suretle din eğitiminin bilimler arasındaki konumu meselesine açıklık getirmeyi hedeflemekte-

dir. Bunun yanısıra sosyal bilim ve teolojik bilim arasındaki temel farklılıkları ortaya koymak ve Lee'nin neden sosyal bilim yaklaşımını teolojik yaklaşıma tercih ettiğini tespit etmek amacıyla teolojinin mahiyeti, teolojik bilimin metodolojisi ve teolojik yaklaşım savunucularının din eğitiminin teolojik bir disiplin olduğuna dair argümanları da incelenecektir. Bu çalışmanın odağında yer alması nedeniyle birincil kaynak olarak *trilogy* olarak isimlendirilen 3 ciltlik temel yapıtı başta olmak üzere Lee'nin eserleri referans alınmıştır. Çalışmada ayrıca teolojik yaklaşımın önde gelen savunucularının görüşlerine de yer verildiğinden onların da bazı eserleri literatüre dâhil edilmiştir. Bu suretle din eğitiminin hangi bilimler kategorisinde yer alması gerektiği sorusunu iki farklı yaklaşım perspektifinden inceleme amaçlanmıştır.

Ülkemizde din eğitiminin bilimler arasındaki konumu meselesi ile ilgili olarak yapılan kapsamlı ilk müstakil çalışma olma özelliği taşıyan bu araştırma, konu ile ilgili olarak yapılacak yeni çalışmalar için soru oluşturma ve meseleye yeni bir perspektifle bakma imkânı sunması açısından önemli bulunmaktadır.

Lee'nin Din Öğretimi Yaklaşımı

Hristiyan din eğitim camiasında 1960'larda özellikle Katolik din eğitiminde teolojik yaklaşımın önde gelen savunucularından Josef Jungmann ve öğrencisi Johannes Hofinger'in teolojik görüşlerini esas alan "öğretim pratiği teolojik içeriğin hizmetçisidir" din eğitim paradigması hüküm sürmüştür (Newell, 2004, s. 22). Ancak 1962-65 yıllarında gerçekleşen II. Vatikan Konsil'i, sadece teolojik ilkelerin değil, seküler bilime ait bulguların inanan kimsenin inancını daha saf ve daha olgun bir şekilde yaşamasına katkı sağlayacağını vurgulayarak inanç eğitiminde sosyal bilimlerin potansiyel katkısını onaylamıştır (Hobson ve Welbourne, 2002, s. 55-58). Konsil'in bu deklarasyonu, Katolik Kilisesi'nde büyük bir yankı uyandırmış ve birçok teolog veya din eğitim bilimcinin din eğitim yaklaşımlarını Konsil'in bu kararı ışığında revize etmesini sağlamıştır. Lee'nin sosyal bilimsel din öğretimi yaklaşımı da aslında bu açılımın bir parçasıdır (Lee, 1972a, s. 10).

Öğretim tecrübesine dayanarak farklı teorik yaklaşımların din eğitimi açısından uygunluğu ve yeterliliği üzerine incelemelerde bulunan Lee, tespitleri neticesinde sosyal bilimsel din öğretimi yaklaşımının temellerini atmıştır. 1971-1985 yılları arasında yayımladığı *The Shape of Religious Instruction*, *The Flow of Religious Instruction* ve *The Content of Religious Instruction* adlı üç ciltlik (trilogy) eserlerinde yaklaşımını detaylarıyla ortaya koyan Lee, özellikle seri-

nin ilk cildi olan *The Shape of Religious Instruction* ile asırlarca Hristiyan din eğitiminde makro teorik yaklaşım olarak benimsenen teolojik yaklaşıma adeta meydan okumuştur. Bu kitap eleştirmenler tarafından din eğitiminde “devrimci bir çalışma” olarak nitlendirilmiştir (Lee, 1976, s. 253). Bunun temel nedeni, Lee'nin bu kitabında din öğretimi için en uygun makro teorinin teoloji değil, sosyal bilim olduğunu iddia etmesidir (Lee, 1982, s. 122 ve 1996, s. 45). Ayrıca Lee, din öğretiminin ontolojik olarak teolojiden farklı bir alan olduğunu ve bu nedenle teolojik emperyalizmden kurtulması gerektiğini belirten ilk Katolik din eğitimci/eğitim bilimcidir (Lee, 1976, s. 253).

Lee'ye göre din öğretimi teolojik yaklaşım gibi doğasına uygun olmayan yaklaşımlara dâhil edilmek suretiyle bir kimlik krizi ile karşı karşıya bırakılmıştır. Ona göre din öğretim işi, hem sosyal bilim hem de teolojik bilim ile ilişkili olsa da esas itibarıyla sosyal bilimsel bir disiplindir. Dolayısıyla acil bir şekilde din öğretiminin sosyal bilim yapısı içindeki ayırt edici kimliğini ortaya koymak gerekir (Lee, 1971a, s. 225).

Öğretme-öğrenme eylemine odaklanan sosyal bilimsel din öğretiminin temel amacı öğrencide dinî davranışları etkili bir şekilde kolaylaştırmaktır. Dinî davranışları kolaylaştırmak amacıyla sosyal bilim verilerini merkeze alan Lee'nin din öğretim yaklaşımının ayırt edici özelliği sosyal bilim ilkelerine ve metodolojisine sıkı sıkıya bağlı olmasıdır (Lee, 1971a, s.184-216). Sosyal bilimin temel özelliği, masa başı bir metodolojiden ziyade deneysel, objektif ve nicel verilere dayanmasıdır. Öğretim işinde sosyal bilim verilerini normatif olarak kabul eden sosyal bilimsel din öğretimi, ampirik olarak gözlemlenmiş ve doğrulanmış olgulardan elde edilen yasalara dayanarak dinî davranışları anlamayı, açıklamayı ve öngörmeyi amaçlar (Burgess, 1975, s. 127-128) ve deneyim, doğrulama, öngörme, değerden bağımsız olma, kolaylaştırma, davranış değişikliği, öğrenme ortamını şekillendirme vb. ile ilgilenir (Coughlin, 1981, s. 131).

Sosyal bilim de her bilim gibi kendi teknik terminolojisine sahiptir. Yaklaşımında davranış, değişken, öngörü, doğrulama vb. sosyal bilim terimlerini esas almakla birlikte Lee kendine has bir terminolojiye de sahiptir. Lee zaviyesinden bazı kavramlara ne tür anlamlar yüklenildiğini bilmek, yaklaşımının doğru anlaşılması açısından önemlidir.

Lee'nin yaklaşımında temel kavramlar

Lee'nin yaklaşımının merkezinde *din öğretimi* terkinin oluşturduğu *din* ve *öğretim* kavramları ile *öğretim kavramıyla* yakından ilişkili olan *öğrenme*, *öğret-*

me, eğitim ve davranış kavramları yer almaktadır. Bu kavramların Lee cephesinden nasıl anlaşıldığını bilmek önemlidir. Çünkü Lee'nin teolojik yaklaşıma yönelik eleştirilerinin temelinde bu yaklaşımın özellikle öğrenme ve öğretmeyi ele alış biçimi yer almaktadır.

Din terimini, her türlü ilahi yönelimli dine atıfta bulunmak için kullanan ve işlemsel olarak tanımlayan Lee'ye göre *din*, bir insanın Tanrı ile yaşadığı ilişkinin bütününe ifade eden (Lee, 2000, s. 256) inanç, bilgi, deneyim, duygu ve pratiklerin bir karışımı, kişisel olarak yaşanan holistik bir hayat tarzıdır (Lee, 1982, s. 107). İşlemsel tanım, dini, dinî olarak nitelendirilebilecek belirli davranışlar cinsinden tanımlar ve herhangi bir belirsizlik içermez. Ayrıca işlemsel tanım, biliş gibi herhangi bir insan işlevini vurgulamak yerine, kişiyi bilişsel, duyuşsal ve hayat tarzı gibi tüm işlevleri ile bir bütün olarak ele alır (Lee, 1985a, s. 21). Buna göre Lee'nin işlemsel din tanımı, dinin bütünüyle insan deneyimi olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla bütünseldir çünkü varoluşsal olarak insan varlığının tüm alanlarını içerir ve bütünleştirir. Ayrıca bu tanım kişiseldir çünkü dini, ilişki halindeki bir kimsenin etkinliği olarak görür. Son olarak bu tanım deneyimseldir çünkü dini doğrudan insanın deneyim alanına yerleştirir (Lee, 1985b, s. 650). Yaklaşımında işlemsel tanımı esas almak suretiyle dinin bütünüyle bir insan etkinliği olduğunu vurgulayan Lee'nin bu tanımı sosyal bilim yaklaşımının nasıl bir din öğretimi öngördüğünü anlamak açısından oldukça önemlidir.

Lee'ye göre öğretimin doğası öğrenmeye bağlı olduğundan öğretim ancak öğrenme açısından doğru bir şekilde tanımlanabilir. Çünkü öğretim, başka bir kişide öğrenmeye neden olmak, öğrenmeyi kolaylaştırmaktır (Lee, 1973a, s. 57). Lee'ye göre *öğrenme* ise bir inşa etme, bireyin davranış değişikliklerini gözlemlemekten elde edilen bir çıkarım (Burgess, 1996, s. 212), davranıştaki herhangi bir değişikliği belirtmek için kullanılan bir kavramdır (Lee, 1973a, s. 59). Öğrenme aynı zamanda gözlemlenen davranışta değişiklik meydana gelip gelmediğini saptayan bir ölçüttür (Lee, 1978a, s. 40).

Öğrenmeyi davranış değişikliği olarak tanımlayan Lee'ye göre *davranış*, hem açıktan yapılan fiziksel eylemleri hem de içsel psikolojik ve duygusal süreçleri ve örtük zihinsel faaliyetleri içine alan bir kavramdır (Lee, 1971a, s. 55). Sosyal bilimciler genel olarak insan davranışlarını bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üçe ayırırlar. Lee bu davranışlara, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarının belirli bir davranış kalıbı içinde kaynaşıp bütünleşmesi sonucunda ortaya çıkan ve *hayat tarzı davranışı* (life-style behavior) olarak

adlandırdığı dördüncü bir davranış türünü daha ilave eder (Lee, 1981, s. 27 ve 1978a, s. 40). Yaklaşımında görünen-haricî davranışlara odaklanan Lee, yaşam tarzı davranışlarını oldukça önemli bulur. Çünkü bu davranışlar deneysel olarak test edilebilir ve doğrulanabilir (Lee, 1970a, s. 13). Buna karşılık gözlenemeyen veya herhangi bir ölçüm aleti ile ölçülemeyen örtük veya içsel süreçlerdeki değişimi değerlendirmek kolay değildir (Lee, 1971a, s. 55) . Lee'nin davranış tanımı, sosyal bilim metodolojisine bağlılığını ve din öğretimi yaklaşımının bir hayat tarzı olan dinin öğretimine imkân vermesi açısından önemlidir. Çünkü örtük veya içsel dinî davranışları öğretmek kolay değildir. Ayrıca öğrencinin bu davranışları kazanıp kazanmadığını tespit etmek oldukça güçtür. Lee'nin yaklaşımında dinî davranış belirsiz veya gizemli bir fenomen değil; tanımlanabilir, gözlenebilir ve ölçülebilir dolayısıyla öğretiler bir fenomendir.

Teolojik yaklaşım ve sosyal bilim yaklaşımı arasındaki temel farklılıklardan biri öğrenme hadisesine yaklaşım biçimidir. Genel olarak teolojik yaklaşım savunucuları, kişiyi harekete geçiren ve öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan temel etkenin Kutsal Ruh olduğunu, bir başka deyişle öğrenmenin ilahi bir lütufla gerçekleştiğini, dolayısıyla dinî öğrenmenin diğer öğrenme türlerinden farklı olduğunu iddia ederler (Lee, 1996, s. 55). Lee, araştırma verilerine dayanarak (Goldman, 1964, s. 1-9) tüm öğrenme türlerinin aynı olduğunu, dolayısıyla dinî öğrenmenin diğer öğrenme türlerinden farklı olmadığını belirtir (Lee, 1978a, s. 50). Çünkü din, hayatın bir parçasıdır, dolayısıyla dinin öğrenilmesi bir bireyin kişisel yaşamının bir parçası olup, kişinin genel öğrenme sürecinden ayrılabilecek bir şey değildir (Lee, 1988a, s. 167). Ona göre teolojik yaklaşım savunucularının dinî öğrenmeyi teslis inancının bir gereği olarak Kutsal Ruh'un gizemli etkinliğine dayandırmaları ve öğrenme sürecini yöneten yasaları görmezden gelmeleri makul değildir. Lee, içkin Tanrı'nın, öğrenme-öğretme de dâhil insani her süreçte kendi koyduğu yasalara göre yer aldığını, din de dâhil her türlü öğretme-öğrenmenin bu yasalara göre meydana geldiğini (Lee, 1973a, s. 150), sosyal bilimlerin öğretme ve öğrenmenin doğasına ilişkin temel ilkeleri, olguları keşfetmek suretiyle din öğretimine katkı sağladığını ve din öğretiminin bu olgu ve ilkeleri pedagojik faaliyetinin dokusuna dâhil etmesi halinde Kutsal Ruh'un etkisinin kendisini göstereceğini belirtir (Lee, 1988a, s. 166-167).

Lee'nin öğrenme ile ilgili görüşlerinin şekillenmesinde Thomastic realizm de büyük bir etkiye sahiptir. Katolik din eğitimine önemli katkılar sunan St. Thomas, insanın ruh ve bedenden oluştuğunu, insanoğlunun her eyleminde bu iki ilkenin eşzamanlı olarak hareket ettiğini savunur (Küken, 1996, 203-204). Buna

göre Lee, öğrencinin doğaüstü bir boyuta da sahip olduğunu, doğal ve doğaüstü boyutlarının bir birey olarak öğrencinin varlığında ayrılmaz bir şekilde iç içe geçtiğini belirtir (Lee, 1963, s. 122). Lee'nin sosyal bilimsel yöntemler kullanılarak dinî davranışın tespit edilebileceği ve değiştirilebileceği konusunda ısrar etmesinin temelinde, insanın doğal ve doğaüstü boyutları arasında ayrılmaz yapısal bir ilişki olduğu görüşü yer almaktadır. Çünkü sosyal bilimsel din öğretimi, dinî öğrenmenin teolojik yaklaşım savunucularının iddia ettiği gibi kişiliğin doğaüstü, gizemli boyutuna göre değil, aksine öğrencinin kişilik yapısının bütünlüğüne göre meydana geldiği, dolayısıyla etkili din öğretiminin öğrencinin kişilik yapısındaki bu bütünlüğü tanıması, koruması ve bu bütünlüğe göre meydana gelmesi gerektiği ilkesini esas almaktadır.

Lee'ye göre *öğretim* (instruction), *öğretme* (teaching) ile eşanlamlıdır ve öğrenmeyi daha hızlı gerçekleştirmek için eğitsel süreçleri olabildiğince etkin hale getirmek, öğrenme kazanımlarını bireyin yaşam tarzına kalıcı bir şekilde transfer etmek için öğrenme ortamını yapılandırmak suretiyle (Lee, 1971a, s. 8) öğrenme kazanımlarının kolaylaştırıldığı maksatlı eğitim sürecini ifade etmektedir (Lee, 1978a, s. 41). Ayrıca öğretim, öğretme-öğrenme süreci ile ilgili bilimsel veri, yasa ve teorilere dayalı (Lee, 1993a, s. 33) deneysel bir faaliyet, bir bilimdir (Lee, 2000, s. 253). Bilim olarak öğretim üç temel fonksiyona sahiptir. Bunlar; *açıklama*, *öngörü* ve öğretim aktivitesini *doğrulama*dır. Bilim olarak öğretim, din eğitimcisine öğretim aktivitesine ilişkin temel açıklamalar sunar. Böylece eğitimci belli bir pedagojik yöntemin muhtemel başarı veya başarısızlığının nedenlerini bilebilir. (Lee, 1992, s. 168-169 ve 1993b, s. 190). Bilim olarak öğretim, eğitimciye güvenilir bilgi akışı sağlar böylece eğitimci hangi pedagojik yöntemin hangi koşullarda işe yarayıp yaramayacağı konusunda öngöründe bulunabilir (Lee, 1972b, s. 43-54). Öngörü olmaksızın öğretim gelişigüzel bir aktiviteye dönüşür. Lee'nin yaklaşımında öngörü, öğretme-öğrenme dinamiğinin merkezinde yer almaktadır. Hatta Lee, öngörünün, din öğretiminin sosyal bilimin mi yoksa teolojik bilimin mi bir disiplini olduğunu saptamada önemli bir ölçüt olduğunu belirtir (Lee, 1971b, s. 112-113). Çünkü teolojik yaklaşımda Kutsal Ruh'un eylemlerini öngörmek imkânsızdır. Lee'ye göre doğrulama; hakikati tespit etme, kesinlik oluşturma ve gerçekliği tesis etme işlemidir (Lee, 1971a, s. 121-122). Lee'nin yaklaşımında açıklama, öngörü ve doğrulama aslında sosyal bilimin metodolojisini tanımlamaktadır.

Lee'ye göre öğretim, aynı zamanda bir sanat, bilimsel olarak doğrulanmış yasa, olgu ve teorilere dayalı olarak performans sergilemektir (Lee, 1990a, s. 293). Çünkü öğretim, pedagojik eylemin yaratıcılığını (sanat) ve geçerliliğini

(bilim) muhafaza edecek şekilde hem sanatsal hem de bilimsel unsurlar kullanır (Baatuma, 1986, s. 132). Bir sanat olarak öğretim, istendik sonuçları doğuracak şekilde bilimsel verilerin ve ilkelerin ustaca, artistik ve dinamik bir form içinde ve maksatlı olarak biçimlendirilmesi/yapılandırılmasıdır (Lee, 1973a, s. 215-22 ve 1993b, s. 188).

Öğretim (instruction) ve eğitim (education) arasında parça-bütün ilişkisi olduğunu belirten Lee'ye göre öğretim özetle; bir amaca yönelik olarak gerçekleştirilen bir eğitim şeklidir ve gayesi öğrenmeyi, hususî olmayan kaynaklardan ve ortamlardan elde edilen benzer durumdaki öğrenmelerden daha etkili, daha hızlı ve daha kolay gerçekleştirmek, işi rastlantıya bırakmamaktır (Lee, 1982, s. 111-112).

Sosyal bilim yaklaşımı ile ilgili yazdığı ilk eserlerinde *din eğitimi* (religious education) terimini kullanan, ancak yaklaşımına ilişkin görüşlerini kapsamlı ve sistemli hale getirdiği sonraki çalışmalarında, özellikle trilogy ve sonrasında yazdığı eserlerde, *din öğretimi* (religious instruction) terimini tercih eden Lee'ye göre bu terim, sosyal bilim yaklaşımının mahiyeti ve amaçları açısından daha uygun ve daha kullanışlıdır (Lee, 1988c, s. 34). Lee'nin bu terimi tercih etmesinin temelinde eğitim ve öğretim kavramlarına yüklediği anlamlar yer almaktadır. Lee, eğitimi, öğretimi de içine alan daha genel; öğretimi ise daha özel bir kavram olarak ele almaktadır. Dolayısıyla teorisinin odağında daha geniş bir kavram olan din eğitimi değil, din öğretimi vardır.

Din öğretiminin mahiyeti

Dinî davranışların çok farklı etkenler aracılığı ile ortaya çıktığının farkında olan Lee, din öğretimi terimi ile dikkatini bu faktörler içerisinde kontrol edilebilir olanlara yöneltmektedir (Newell, 2004, s. 27). Çünkü öğretim, tesadüfi öğrenmeyi değil, planlı ve maksatlı eğitimi ifade etmektedir (Lee, 1983b, s. 2 ve 2000, s. 243). Buna göre din öğretimi, formal-informal yapılandırılmış herhangi bir ortamda bir amaca yönelik olarak gerçekleştirilen din eğitim türünü ifade etmektedir (Lee, 1995, s. 536). Dolayısıyla okul ile sınırlandırılmaksızın öğrenme kazanımlarını üretmek için planlanmış/yapılandırılmış her türlü kolaylaştırma faaliyeti din öğretimidir (Lee, 1970a, s. 12 ve 1993a, s. 33).

Öğretimi bilim ve sanat olarak tanımlayan Lee, din öğretimini de öğretme-öğrenme yasalarına dayalı bilimsel ve sanatsal bir faaliyet olarak nitelemektedir (Lee, 2000, s. 252-253). Çünkü din öğretimi temel formunu ve uygulamaya yönelik ilkelerini öğretim sürecinin doğasında yer alan ve öğretim sürecine yön veren ilkelerden alır (Lee, 1978a, s. 42). Öğretim süreçlerinin icrası ise bir sa-

nattır. Bilimsel açıdan din öğretimi, dinî öğrenmenin nasıl kolaylaştırıldığı ve öğrencinin davranışının dinî doğrultuda nasıl değiştirildiği konusunda sürekli olarak sosyal bilim bulgularına ve ilkelerine dayanır. Sanatsal bir faaliyet olarak din öğretimi ise fiili bir beceri ve öğrenme kazanımlarını kolaylaştırma yeterliliğinden oluşmaktadır. Buna göre din öğretmeni yalnızca din öğretim bilimine dayanmakla yetinmemeli, dinî davranışları kolaylaştırmak için gerekli becerilere de sahip olmalıdır (Lee, 1971a, s. 51).

Lee'nin yaklaşımının temel ilkelerinden biri din öğretiminin bir *kolaylaştırma* süreci olmasıdır. Kolaylaştırma, “öğrenme koşullarının, bireyin gelişimsel olarak bulunduğu düzeyde öğrenebileceklerini öğrenmesini mümkün kılacak şekilde, bilinçli olarak düzenlenmesidir.” (Lee, 1971a, 49). Kolaylaştırma sürecindeki en önemli değişken, öğrenme ortamını bilinçli bir şekilde yapılandırmak suretiyle davranış değişikliğine neden olan öğretmendir (Lee, 1970a, s. 12). Lee, kolaylaştırma sürecinin sosyal bilimlere has bir aktivite olduğunu, öğrenmeyi Tanrı'ya havale eden teolojik yaklaşımın davranış değişikliğini kolaylaştırmak için gerekli donanımına sahip olmadığını, bu yüzden teolojik bilim savunucularının sosyal bilimin kolaylaştırma sürecindeki rolünü yeterince önemsemediklerini, bu durumun da din öğretimi açısından olumsuz sonuçlar doğurduğunu belirtir (Lee, 1971a, s. 209).

Din öğretimi faaliyetinde kolaylaştırılması istenen öğrenme kazanımları *davranışsal sonuçlardır* (Lee, 1970a, s. 12). Lee, din öğretiminin öğrencinin bilişsel, duyuşsal, ürün ve süreç içeriklerinin tamamını, bir başka deyişle hem dâhilî hem de haricî davranışlarını bir bütünlük içinde ve eşzamanlı olarak değiştirmeyi hedeflemesi gerektiğini belirtir. Lee'nin yaklaşımında tüm bu içerikler Hristiyan yaşam tarzını veya dinî hayatı oluşturur (Lee, 1971a, s. 56, 212-213). Dolayısıyla din öğretiminin en temel görevi öğrencide dinî hayatı kolaylaştırmak veya dinî doğrultuda davranış değişikliği meydana getirmektir (Lee, 1970a, s. 12 ve 1971a, s. 55). Çünkü gerçek öğrenme davranış değişikliği ile sonuçlanır, davranışta değişiklik yoksa öğrenme de yoktur (Cullen, 2005, s. 176). Dolayısıyla Lee'nin yaklaşımında bir bireyin davranışlarının değiştirilmesi öğrenmeyi ifade etmenin işlevsel bir yoludur (Lee, 1971a, s. 212).

Sosyal bilimsel din öğretiminin önemli odak noktaları vardır. Bunlardan biri, Lee tarafından kavramsallaştırılan *Hristiyan yaşamıdır* (Burgess, 1974, s. 296 ve 1975, s. 132). Yaşamın dinî boyutunu ifade eden Hristiyan yaşamı (Christian living), birbiriyle uyumlu, birbirini tamamlayıcı ve kişinin kendisini gerçekleştirmesini mümkün kılarak içindeki potansiyeli ortaya çıkarmasını sağlayan ge-

lişimsel beş boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; ideolojik (dinî inanç) boyut, ritüel (ibadet ya da dinî uygulamalar) boyutu, entelektüel (dinî bilgi ve anlama) boyut, tecrübe (dinî duygu) boyutu ve bütün bunların sonunda ortaya çıkan etki (dinî davranış) boyutudur (Glock, 1962, s. 98-110). Lee'ye göre dinî yaşam, kişinin bu beş boyutun tamamını uyum içinde harekete geçirmesidir. Bu boyutların hiç-biri tek başına dinî yaşamı oluşturmaz (Lee, 1971a, s.11).

Sosyal bilimsel din öğretiminin önemli bir diğer odak noktası dini öğrenmede önemli bir role sahip olan *deneyim*dir. Çünkü bu yaklaşıma göre dinin kendisi bir deneyim, aslında yaşamı deneyimleme biçimidir (Cullen, 2005, s. 174). Lee, bir kimsenin hâlihazırdaki kişisel deneyiminin öğretmen tarafından doğru bir şekilde yönlendirilmesi durumunda bu kimsenin hayatı daha anlamlı bir şekilde yaşamasının mümkün olacağını belirtir. Ona göre teolojik yaklaşım, öğrenme için temel bir rehber olan deneyimi aktarılacak teolojik içerik için bir araç olarak kullanmakta ve deneyimin eşsiz eğitici zenginliğini kavramakta son derece başarısız olmaktadır (Merry, 2000, s. 88).

Lee, din öğretim sürecinde; *amaç, konu, öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve değerlendirme* olmak üzere altı temel değişken olduğunu (Lee, 1972c, s. 370-371), bu değişkenleri maksatlı bir şekilde düzenlemek suretiyle din öğretiminin öğrenme kazanımlarını ortaya çıkaracağını, ayrıca din öğretimine uygun makro teorik yaklaşımın, bu temel değişkenleri içerip içermediğini ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ayrı ayrı ve bir bütün olarak açıklayabilme, öngörebilme ve doğrulayabilme yeterliliğini test etmek suretiyle belirlenebileceğini belirtir (Lee, 1973a, s. 151 ve 1996, s. 49).

Yaklaşımında amaca yaptığı vurgu ile öne çıkan Lee, din öğretiminin sonuçlarının “din” olmasını ister. Buna göre din öğretiminin temel amacı, dinî davranışları (Lee, 1978a, s. 53), Lee'nin terminolojisi ile Hristiyan yaşamını kolaylaştırmaktır (Burgess, 1974, s. 296). Teolojik eğitimin amacı bireyin bilinçli bir şekilde kilise cemaati içinde sosyalleşmesini sağlamaktır. Bu, bireyin davranışlarının mensubu olduğu cemaat tarafından kontrol edilmesi ve sınırlandırılması, dolayısıyla bireyin manipüle edilmesi ve kişisel büyüme potansiyelinin ihmal edilmesi anlamına gelmektedir (Poochigian, 1986, s. 112-113). Çünkü teolojik eğitim amaçları bakımından GCD ve Roman Katolik Kilisesi'nin diğer resmi beyanlarına bağlıdır (Lee, 1980, s. 344-345). Lee'nin yaklaşımında öğretim sürecinin önemli bir diğer değişkeni öğretilen şey (konu) veya öğrenme içeriğidir. Sosyal bilim yaklaşımı, din öğretiminde asıl konunun, din öğretimi sürecinde öğretilen-öğrenilebilen “din” olduğunu söyler. Teolojik yaklaşım savunucu-

ları ise din öğretiminde asıl konunun teoloji olduğunu ileri sürerler (Lee, 1982, s. 132 ve 1993a, s. 33).

Sosyal bilim yaklaşımı din öğretim işinde öğretmene büyük bir sorumluluk yükler. Çünkü öğretmen, bir amaca yönelik olarak öğrenme ortamını yapılandırmak suretiyle öğrenmeyi kolaylaştıran en yetkin kimse, öğrencinin dinî hayatını etkilemek suretiyle davranışını değiştiren bir uzmandır (Lee, 1970b, s. 67-69 ve 1995, s. 554). Din öğretiminde öğretmene çok az önem atfeden teolojik yaklaşım, genellikle bir çocuğun eğitiminde öğretmenin daima Kutsal Ruh'a tabi olduğunu çünkü din öğretiminin öğretmen ve öğrenci arasında değil de Tanrı ve öğrenci arasında meydana gelen doğüstü ve gizemli bir olay olduğunu ileri sürmektedir (Moran, 1966, s. 116-117). Ancak Lee, din öğretiminin gizemli bir deneyim olmadığını, her şeyden önce, öğrenme kazanımlarını ortaya çıkaracak şekilde maksatlı olarak yapılandırılmış öğrenme ortamında öğrenci ve diğer değişkenler arasında meydana gelen bir etkileşim olduğunu belirtir (Lee, 1971a, s. 209).

“Tüm öğrenme, öğrencinin moduna göredir” (Lee, 1963, s. 111-143) ilkesini esas alan sosyal bilimsel din öğretiminin merkezinde ve hedefinde bir *birey* olarak öğrenci yer almaktadır. İnsani gelişime, öğrencinin kişiliğinin bütünlüğüne odaklanmak ve olabileceği her şey için imkânlar sağlamak din öğretiminde hayati derecede önemlidir (Lee, 1971a, s. 34). Lee'nin bir birey olarak öğrenciyi din öğretim sürecinin odak noktalarından biri olarak görmesinin temel nedeni Hristiyan din eğitiminde uzun yıllar benimsenen *Sadakat yaklaşımı* (fidelity approach) ve bunun pratik bir sonucu olan *Munich metodunun* bireyi ihmal etmesi ve sadece ürün içeriğine odaklanmasıdır. Bunun yanı sıra aşkın Tanrı anlayışını benimseyen teolojik yaklaşım savunucuları, öğrenciyi genellikle Kutsal Ruh tarafından öğretilenlere inançla cevap verebilecek *alt tür* sorumlu bir varlık olarak görmektedirler (Lee, 1996, s. 54). Bu yüzden teolojik yaklaşım savunucularının büyük bir çoğunluğu dinî öğrenmenin diğer öğrenme türlerinden farklı olduğunu çünkü dinî öğrenmenin insanın gayretinden ziyade Tanrı'nın lütfu ile gerçekleştiğini, dolayısıyla bilimsel araştırmalara konu olamayacağını iddia etmektedirler (Knox, 1976, s. 71). St. Thomas'a referansla Lee, insanoğlunun hem doğal hem de doğüstü boyutlarının bir birey olarak öğrencinin varlığında iç içe geçtiğini, dolayısıyla dinî öğrenmenin, kişiliğin mistik veya doğüstü boyutuna göre değil, bir bütün olan bireyin kişilik yapısına göre meydana geldiğini belirtir (Lee, 1963, s. 120-128). Bu bağlamda sosyal bilimsel din öğretimi, öğrenciye ve öğrenme sürecine, öğrencinin aslında bir insan olarak gerçekte

nasıl bir işlev gördüğü ve öğrenenin aslında nasıl öğrendiği zaviyesinden bakmak suretiyle teolojik yaklaşımdan ayrılmaktadır.

Sosyal bilimsel din öğretimi, sosyal bilim verilerine dayalı yapılandırılmış öğrenme ortamının üzerinde önemle durur. Bunun temel nedeni Lee'nin vahyi tarihsel bir fenomen olmaktan ziyade insanoğluna özgü sürekliliği olan bir deneyim olarak görmesidir (Lee, 1971a, s. 16). Buna göre deneyim, ilahi vahyin izharıdır. O halde öğretmenin görevi Tanrı'nın vahyinin bilinçli ve anlamlı bir şekilde davranış tarzına dâhil olmasını sağlayacak şekilde öğrencinin deneyimlerini yapılandırmaktır (Knox, 1976, s. 103). Öğrenme ortamı veya din sınıfı, Tanrı ile irtibat kurmayı kolaylaştırmayı amaçlarsa Tanrı kendisini deneyimler aracılığıyla ifşa eder. Öğrenci buna göre hareket ettiğinde de Hristiyan yaşam tarzını inşa etmiş olur (Lee, 1971a, s. 16). Bu yüzden Lee, öğrenme ortamını veya sınıfı *Hristiyan yaşamı için bir laboratuvar* olarak kavramsallaştırır. Hristiyan yaşamı için laboratuvar, aslında öğrencilerin bütünsel olarak dinî yaşam tarzı arayışlarına girdikleri şartlar bütünüdür (Lee, 1985a, s. 34). Böyle bir ortam, bireyin kendi gelişim özelliklerine göre öğrenmesine olanak sağlar (Burgess, 1974, s. 310). Teolojik yaklaşım savunucuları, dinî öğrenmede ana faktörün Tanrı'nın lütfu olduğunu düşündüklerinden ortam değişkenine de önem vermezler (Lee, 1995, s. 558). Onlara göre öğrenme ortamının yapılandırılması yani kolaylaştırma Tanrı'ya müdahale etmek veya Tanrı'yı kontrol etmek ve öğrenciyi manipüle etmektir. Lee, kolaylaştırma sürecinde Tanrı'nın eylemlerine müdahale etmenin söz konusu olmadığını, ayrıca kontrol edilen şeyin öğrenme ortamı olduğunu, dolayısıyla tüm süreçlerde yer alan içkin Tanrı'nın yapılandırılmış öğrenme ortamında, insanın fitratına göre hareket etmek suretiyle etkili bir şekilde faaliyette bulunabileceğini iddia eder. Ayrıca Lee, öğrenme hedeflerini öğrenci ile ortaklaşa hazırlamak suretiyle öğretmenin öğrenciyi manipüle etmekten sakındığını belirtir (Knox, 1976, s. 73,105).

Sosyal bilimsel din öğretimi, değerlendirmeyi din öğretiminin tamamlayıcı bir boyutu olarak görür. Çünkü değerlendirme, hem öğrencinin öğrenip öğrenmediğini hem de onun neyi, ne ölçüde öğrenmiş olduğunu, nasıl öğrendiğini keşfetmeye yardımcı olur. Dolayısıyla öğretme-öğrenme sürecinde değerlendirme, hem eğitimciye hem de öğrenciyi kendi ilerleyişi hakkında somut bilgi vermesi açısından çok önemli bir role sahiptir (Lee, 1971a, s. 54 ve 1982, s. 140). Lee'ye göre öğrenci öğrenmesinin bir amaca yönelik olarak değerlendirilmesi, spekülâtif kanıtlardan ziyade bilimsel temellere dayanmalı, olumlu ve sürekli olmalıdır. Ayrıca değerlendirmede amaç, yalnızca nihai öğrenme ka-

zanımlarını ölçmek değil, öğrencinin istenilen hedeflere ulaşmasına yardımcı olmak olmalıdır (Burgess, 1974, s. 311 ve 1996, s. 218-219). Yani öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretimin son noktası olarak değil, öğretim sürecinin bir parçası olarak düşünülmelidir (Lee, 1978b, s. 28). Lee, bu husustaki görüşlerini şöyle özetler: “Sınav, öğretimi takip etmez. Sınav, öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır.” (Lee, 1963, s. 438-39). Teolojik yaklaşım savunucuları değerlendirmeye gereken önemi vermez, hatta din eğitiminin verimliliğini bilimsel metotlar kullanılarak değerlendirmekten bilhassa kaçınırlar. Bunun çeşitli nedenleri vardır, ancak temel neden din eğitiminin gerçek sonuçlarının, Kutsal Ruh’un gizemli hediyeleri olduğunu bu yüzden değerlendirmeye tabi tutulamayacağını düşünmeleridir (Knox, 1976, s. 106). Lee’ye göre din öğretiminin sonuçları gizemli ise, eğitimcinin uyguladığı pedagojik işlemlerden herhangi birinin başarılı ya da başarısız olduğunu ya da öğrencinin herhangi bir kazanımı elde edip etmediğini bilmesi veya öngöründe bulunması mümkün olamaz (Lee, 1982, s. 140-141 ve 1996, s. 57-58). Değerlendirmeyi bir zorunluluk olarak gören Lee, din öğretiminin gelişimi için gizlilikten arındırılması gerektiğini, çünkü dinî davranışın belirsiz, gizemli bir fenomen olmadığını, aksine dinî davranışın tanımlanabilir, gözlemlenebilir ve ölçülebilir olduğunu ileri sürmekte (Lee, 1972c, s. 371-373 ve 1985a, s. 30) ve söz konusu iddiasını hem dinî kaynaklar hem de bilimsel verilerle desteklemektedir (Peabody, 1909, s. 3).

Lee’nin yaklaşımında din öğretiminin temel görevi öğretme-öğrenme sürecini bilimsel olarak araştırmak ve incelemektir. Ona göre öğretme-öğrenme sürecinde yer alan değişkenleri sistematik ve kapsamlı bir şekilde incelemeyen, bu değişkenler arasındaki etkileşimi araştırmayan, öğretme-öğrenme sürecini açıklamayan ve doğrulamayan teolojik makro teorinin din öğretiminde uygulanabilirliği söz konusu olamaz. Çünkü din öğretiminin özü öğretmedir. Öğretme ise bilişsel bir bilim olan teolojinin değil, sosyal bilimin işidir.

Sosyal bilimsel din öğretimi metot-içerik düalizmini reddeder. Bu husus, Lee’nin yaklaşımını teolojik yaklaşımdan ayıran önemli farklardan biridir. Metodun büyük ölçüde içerik tarafından belirlendiğini iddia eden teolojik yaklaşım savunucuları, metot ve içeriği bir birinden tamamen ayırmak suretiyle metot-içerik düalizmini benimsemektedirler. Çünkü onlara göre içerik (mesaj) doğüstü bir şekilde verilmiştir, dolayısıyla öğretmen yöntemden ziyade içerikle ilgilenmelidir (Knox, 1976, 69-70). Onlara göre din eğitiminin görevi teolojik bilgiyi olabildiğince orjinaline sadık kalarak öğrenciye aktarmaktır (Lee, 1970b, s. 56-57 ve 1995, s. 546). Bu bağlamda teolojik yaklaşımın önde gelen

savunucularından Hofinger, din eğitimi pratiğini, teolojik içeriği öğrencilere aktarma yolundan ibaret görürken (Hofinger, 1961, s. 62-65); Josef Goldbrunner din eğitiminin, teolojik mesajın hizmetçisi olarak düşünülebileceğini belirtir (Goldbrunner, 1961, 112-113). Lee'ye göre ise din öğretim camiasında yaygın olarak kabul gören metot-içerik ikilemi tamamen yanlıştır (Lee, 1972c, s. 369-370). Lee'nin metot-içerik düalizmini niçin reddettiğini anlayabilmek için öncelikle metot ve içerikten ne anladığını ortaya koymak önem arz etmektedir.

Din öğretiminin içeriği

İçerik genel olarak öğretmen tarafından öğretilen ve öğrenci tarafında öğrenilen çok boyutlu bir gerçeklik olarak tanımlanır (Lee, 1985b, s. 8). Din öğretimi için en uygun içerik Lee tarafından tanımlanan *din öğretim ameliyesidir*. Biçimsel olarak bakıldığında din öğretim ameliyesinin *din* ve *öğretim* olmak üzere temel iki içerikten oluştuğu görülmektedir. Lee'nin *özel içerik* olarak adlandırdığı ve bir kavramsallaştırmadan ziyade yaşanan bir deneyim olan *din*, din öğretiminin öğrenme konusunu; *yapısal içerik* olarak kavramsallaştırdığı öğretim ise din öğretim sürecini veya pratiğini (metot) ifade etmektedir (Lee, 1983a, s. 301 ve 1983b, s. 33 ve 1988a, s. 153). Her türlü din öğretim faaliyeti bu iki temel içerikten oluşur. Otonom bir varlığa sahip olmayan bu iki içerik, din öğretimi ameliyesinde varoluşsal olarak kaynaşarak din öğretimi için en uygun içeriği oluşturur (Lee, 1985b, s. 8 ve 1992, s. 177). Buna göre Lee'nin din öğretim yaklaşımında özel ve yapısal içerik arasında herhangi bir düalizm söz konusu değildir. Çünkü Lee'ye göre yapısal içerik yalnızca öğretim pratiği (metot) olmadığı gibi özel içerik de yalnızca öğretilen şey değildir. Yapısal içerik aynı zamanda öğrenilen şeydir. Çünkü bir içeriğin öğretilme şekli (metot) öğretilen içeriği büyük oranda etkiler ve değiştirir. Dolayısıyla içerik-içerik ikilemi söz konusu olamaz (Lee, 1983b, 33-34).

Din öğretiminin yapısal içeriği. Din öğretimi pratiğinin, yalnızca içerik aktarma görevini yerine getirme yöntemi olarak değil, önemli bir içerik ögesi olarak görülmesi gerektiğini belirten (Burgess, 1974, s. 304) Lee, öğretim çalışmalarını verimli kılmak için öğretim sürecine dair bir taksonomi oluşturmuştur. Öğretme eyleminin taksonomisi olarak adlandırılan bu taksonomi, mantıksal olarak düzenlenmiş farklı davranış kategorilerinin tanımlanması ve sınıflandırılmasından oluşmaktadır (Lee, 1973a, s. 32-35). Söz konusu bu taksonomiye göre din öğretiminin altı yapısal içeriği vardır. Lee'nin genelden özele ilerleyen bir sınıflandırma içinde tanımlandığı bu içerikler sırasıyla şunlardır: *Yaklaşım*

(approach), *stil* (style), *strateji* (strategy), *metot* (method), *teknik* (technic) ve *adım* (step) (Lee, 1972c, s. 369 ve 1978b, s. 23).

Yaklaşım, kişinin öğretme eylemine yönelik temel yönelimdir. Sosyal bilim yaklaşımı ve teolojik yaklaşım gibi (Lee, 1971a, s. 33). *Stil*, öğrenme faaliyetlerinin yönünü belirleyen öğretim modelidir. Bu modelden, metotlar ve teknikler neşet eder. Din öğretiminde yaygın olarak bilinen stiller: Öğretmen merkezli, öğrenci merkezli (Lee, 1983b, s. 36 ve 1992, s. 197). *Strateji*, öğretme-öğrenme eyleminin belli yöntem ve tekniklerini içeren kapsamlı, sistemli, somut bir iskeledir (Lee, 1971a, s. 34 ve 1992, s. 197). Din öğretiminde yaygın olarak kullanılan stratejiler: Aktarma stratejisi, yapılandırılmış öğrenme stratejisi (Lee, 1977, s. 131). *Metot*, öğretme-öğrenme eyleminde kullanılan bir dizi pedagojik prosedürdür. Bireysel öğretim, problem çözme din öğretiminde kullanılan başlıca metotlardır. *Teknik*, belirli bir öğretme-öğrenme durumunda bir pedagojik olayın yapılandırıldığı somut ve spesifik yoldur. *Adım*, öğretim uygulamasında ortaya konulan son derece spesifik davranış birimi veya davranış dizisidir. Adım, pedagojik eylemin en doğrudan gözlemlenebilir özelliğidir ve öğrenci davranışının bağlı olduğu, önceden ayrıntıları ile belirlenmiş öncül öğretmen davranışı olarak hizmet eder (Lee, 1992, s. 197-199).

Lee'nin öğretme eyleminin taksonomisi, din eğitimcilerinin eğitsel etkinliklerinde iç pedagojik uyumu yakalamaları ve böylece din eğitiminde verimi arttırmaları açısından önemlidir.

Din öğretiminin özsel içeriği. Özsel içeriğin muhtelif öğrenme türlerini ortaya çıkaran birbirinden farklı, ancak birbiri ile etkileşim içinde olan alt içeriklerden meydana geldiğini belirten Lee, deneysel araştırma verilerine dayanarak; *ürün içeriği* (product content), *süreç içeriği* (process content), *bilişsel içerik* (cognitive content), *duyuşsal içerik* (affective content), *sözlü içerik* (verbal content), *sözsüz içerik* (nonverbal content), *bilinç dışı-bilinçli içerik* (unconscious-conscious content) ve *yaşam tarzı içeriği* (lifestyle content) olmak üzere dokuz içerik tanımlar (Lee, 1985b, s. 13-17 ve 1992, s. 173). Din öğretiminin özsel içeriği olan din, bu alt içeriklerin etkileşimine bağlı olarak değişik biçimlere bürünür (Lee, 1982, s. 116 ve 1988a, s. 154).

Herhangi bir aktivite veya çalışmanın sonucu olarak kabul edilen, dolayısıyla somut bir şekilde gözlemlenebilen (Baatuma, 1986, s. 174) ve genellikle statik olan içeriği Lee, *ürün içeriği* olarak tanımlar (Lee, 1992, s. 173). Ürün içeriği her ne kadar daha çok bilişsel bir etkinliğin kazanımı olarak görülse de duyuşsal ve yaşam tarzı ekinlikleri sonucunda ortaya çıkan pek çok ürün içeriği de vardır

(Lee, 1985b, s. 40-41). Teolojik yaklaşım savunucuları din öğretiminin tek ürün içeriğinin teoloji olduğunu iddia ederler. Teolojinin, bilişsel ürün içeriği olarak özsel içerikte önemli bir yeri olduğunu kabul etmekle birlikte Lee, özsel içerik için tek bir ürün içeriğinden söz etmenin mümkün olmadığını, teolojik yaklaşımın bu iddiasının emperyalistçe olduğunu belirtir (Lee, 1985b, s. 40).

Süreç içeriği, ürün içeriğinin aksine dinamik ve soyuttur (Burgess, 1996, s. 196). Lee, din öğretimi de dâhil varoluşsal her eylemin, ürün ve süreç içeriğinin bileşiminden oluştuğunu, dolayısıyla bu iki içeriği birbirinden tamamen ayırmanın mümkün olmadığını belirtir. Çünkü ürün ve süreç içeriği arasında varoluşsal bir ayırmadan ziyade kavramsal bir ayırım söz konusudur. (Lee, 1985b, s. 35-36). Ayrıca Lee, sürecin basitçe içeriği aktarmanın bir yolu olmadığını, özü itibarıyla bizatihi gerçek bir içerik olduğunu (Lee, 1978b, s. 22), bu yüzden ürün içeriğinden daha önemli olduğunu vurgular (Lee, 1992, s. 173). Çünkü Lee'nin yaklaşımında din, yaşanan bir deneyim olarak bizatihi bir sürece işaret etmektedir.

Bilişsel içerik, entelektüel içeriktir. Ancak bu içerik, hem entelektüelleştirme sürecinin sonucunda ortaya çıkan ürün içeriğini hem de entelektüelleştirmenin süreç içeriğini kapsar (Lee, 1992, s. 175 ve 1985b, s. 129). Çünkü biliş, hem bir düşünme ürünü hem de bir süreçtir. Süreç olarak biliş, düşünme biçimidir. Lee'ye göre düşünme biçimimiz ne düşündüğümüzden daha önemlidir. Çünkü düşünme biçimimiz, düşündüğümüz şeyi güçlü biçimde etkiler (Lee, 1987a, s. 51). Bilişsel içerik, *bilgi* (knowledge), *anlama* (understanding) ve *hikmet* (wisdom) olmak üzere üç kademededen oluşmaktadır. Bilgi, gerçeğin basit bir şekilde anlaşılması, belirli bir gerçekliğin temelinde yatan gerçeklerin fark edilmesidir. Anlama, belirli bir gerçekliğin altında yatan temel ilkelerin ve nedenlerin kavranmasıdır. Hikmet, belirli bir gerçekliğin nihai sebebi olarak tanımlanmaktadır. Lee'ye göre hikmet, bilişsel kazanımın zirvesidir (Lee, 1985b, s. 134,159 ve 1987a, s. 50-51). Dinî alanda hikmet, bir insanın her şeyi Tanrı ile ilişkilendirmesi, tüm sonuçları ve gerçekliği Tanrı'ya bağlaması anlamına gelir (Lee, 1987a, s. 51).

Duyuşsal içerik, duyguları, tutumları ve değerleri, bir başka deyişle *his* ile karakterize edilen her türlü içeriği ifade eder (Cullen, 2005, s. 179) ve hem his sürecini hem de bu his sürecinden elde edilen ürün içeriğini kapsar (Lee, 1985b, s. 196). Din öğretiminin hem bilişsel hem de duyuşsal içeriği içermesi gerektiğini belirtmekle birlikte Lee, yaklaşımında özellikle duyuşsal içeriğe odaklanmaktadır. Çünkü deneysel araştırmalar duyuş ve dinî davranış arasında derin bir bağ olduğunu ortaya koymaktadır (Baatuma, 1986, s. 176).

Sözlü içerik, dini öğretirken kullanılan birtakım kelimeler dizisidir. Doğası itibariyle duyuşsal olmaktan ziyade bilişsel olan bu içerik, yalnızca diğer içerikleri iletmek için kullanılan bir araç değil, bizatihi bir içeriktir. Çünkü öğrencinin ve eğitimcinin kullandığı sözcüklerin kendileri mesajdır veya mesajın sözel bir parçasıdır. Dolayısıyla din öğretmeni sözlü içeriği bizatihi otantik bir ösel içerik olarak kabul etmelidir (Lee, 1985b, s. 276-277). Teolojik yaklaşım savunucuları sözlü içeriğin din öğretiminin bütününe oluşturduğunu iddia etmektedirler. Çünkü onlar için din öğretiminin özü teolojik içeriği saf bir şekilde öğrenciye aktarmaktır (Lee, 1970b, s. 81 ve 1985b, s. 292).

Sözsüz içerik, din eğitimcisinin dini öğretirken kullandığı fiziksel ifadeler, jest ve mimikler, hareketler veya sesler kümesi, bir başka deyişle kelime kullanılmayan tüm iletişim biçimleridir. Lee'ye göre sözsüz içerik kendi başına bir içerik olmakla birlikte diğer içerik türlerinin de taşıyıcısı olduğundan din öğretiminde son derece önemlidir (Lee, 1985b, s. 276-277).

Bilinçdışı içerik, kişinin farkındalık seviyesinin altına düşen içerik olarak tanımlanmaktadır. Bu içerik, kişinin farkındalık seviyesinin dışında olduğu için nasıl çalıştığını, hatta "orada" bir şey olup olmadığını bilmek mümkün değildir (Lee, 1985b, s. 475-476). Serbest çağrışım egzersizlerinde, hayallerde ortaya çıkan bilinç dışı içerik din öğretiminin de önemli içeriklerinden birini oluşturmaktadır (Lee, 1992, s. 175). Çünkü öğrencinin özellikle duyuşsal düzeyde öğrendiklerinin rengi ve dokusu üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Burgess, 1996, s. 198).

Lee'nin yaklaşımında sürekli olarak vurguladığı ilkelere biri *holizm* (holizm)'dir. Bilinçli insan faaliyetleri ve bilinç dışı insan faaliyetleri arasındaki dinamik ilişki açısından holizm, bilinç ve bilinç dışı süreçler arasında bir sınır çizmenin hem çok zor hem de yanlış olduğu anlamına gelmektedir. Sürekli olarak insanın *homo integer* olduğuna ve kişiliğin bir bütün olarak işlev gördüğüne vurgu yapan Lee, hem bilimsel olarak hem de holistik olarak bilinç ve bilinç dışını birbirinden ayırmanın doğru olmadığını belirtir (Lee, 1985b, s. 484). Çünkü din öğretim eyleminde öğretmen bir bütün olan öğrenci ile yalnızca bilinç alanında değil bilinç dışı alanda da etkileşime girer (Baatuma, 1986, s. 180). Bu yüzden Lee, etkili bir din öğretimi için öğretmenin hem kendi bilinç dışı davranışlarının hem de öğrencinin bilinç dışı davranışlarının farkında olması ve kendi bilinç dışı süreçlerini öğrencinin bilinç dışı süreçlerine uydurması gerektiğini belirtir (Lee, 1985b, s. 515).

Lee, din öğretiminin ösel içeriğini oluşturan dokuz içerik içerisinde en önemli içeriğin *yaşam tarzı içeriği* olduğunu belirtir. Çünkü yaşam tarzı hem

kendi başına bir içeriktir hem de diğer tüm içeriklerin işlevsel koordinasyonunu gerçekleştirmektedir. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların hâlihazırdaki dinamik entegrasyonundan oluşan yaşam tarzının temel karakteristik özelliği *bütünleştirici* oluşudur. Buna göre yaşam tarzı içeriği, en genelinden en özeline bir kimsenin beşeri fonksiyon repertuarını içermesi bakımından *bütünsel*, sayısız insan aktivitesini ve davranışını, bir dereceye kadar uyumlu bir kişisel işleyiş modeli haline getirmesi bakımından bütünleştiricidir (Lee, 1985b, s. 608-612, 629). Bütünsellik ile aslında Lee, bilişsel, duyuşsal ve yaşam tarzı içeriklerinin birbirine entegre olmasını kastetmektedir. Dolayısıyla etkili bir din öğretimi, öğrencinin psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve yaşam tarzı davranışlarının tamamına odaklanmalıdır.

Din öğretim içeriği ve din öğretim metodu arasında bir düalizm olmadığını altını çizmekle birlikte Lee, bir eğitimcinin öğretme şeklinin, öğrenen üzerinde, eğitimcinin öğrettiği özsel içerikten çok daha fazla etkiye sahip olduğunu iddia eder. Buna göre yapısal içerik genellikle eğitim dinamiğindeki özsel içerikten daha güçlü bir içeriktir; çünkü özsel içeriği değiştirir ve eğitim dinamiğinin temel bileşenini oluşturur (Lee, 1992, s. 177).

Teolojik Yaklaşımın Metodolojisi ve Temel Argümanları

Sosyal bilim yaklaşımını teolojik yaklaşım eleştirisi üzerine inşa eden Lee zaviyesinden teolojik yaklaşımı reddederken, teolojinin ne olduğu, hangi özelliklerinin veya yönteminin din öğretim faaliyeti için uygun olmadığını ortaya koymak önemlidir. Çünkü bu hususlar, din öğretiminin sosyal bilimin mi yoksa teolojinin mi bir disiplini olduğu noktasında önemli içerikler ortaya koyacaktır.

Teolojinin mahiyetine ilişkin Hristiyan dünyasında şaşırtıcı düzeyde farklı teolojik görüş mevcuttur. Bu yüzden Lee, teoloji yerine teolojiler ifadesini kullanmanın abartı olmayacağını ifade eder (Lee, 1971a, s. 101). İncil'de hiçbir yerde kullanılmayan teoloji kavramı, St. Thomas tarafından *Hristiyan iman bilimi* olarak literatüre kazandırılmıştır (Van Ackeren, 1967, s. 39). Etimolojik olarak Yunanca *theos* ve *logos* kelimelerinden meydana gelen *teoloji* (theology), Tanrı'ya ilişkin düşünme ve konuşmaların organizasyonu (Jenkins, 1984, s. 343), akademik bir disiplin olarak *Tanrı bilimi* anlamına gelmektedir (Little, 1990, s. 649). Hristiyan teologlara göre teoloji, iman aracılığı ile kilisenin vaz etmek zorunda olduğu ve Hristiyanların da inanmak zorunda olduğu hususları entelektüel açıdan açıklığa kavuşturmak için çaba sarf eder (Brunner, 1964, s. 178-181).

Lee'ye göre teoloji, Tanrı'yı ve O'nun fiillerini sistematik bir şekilde keşfetmek ve açıklamak (Lee, 2000, s. 256) için hem akli hem de ilahî vahyi kullanan bilişsel bir araştırma biçimi (Lee, 1982, s.108), Tanrı ve Tanrı'nın evrenle ilişkisi konusu ile ilgilenen bir inceleme alanıdır. Bu dünyada tecellileriyle bilinmek isteyen Tanrı'yı kavramak ve sarih bir şekilde açıklamak teolojik incelemelerin görevidir (Lee, 1971a, s. 103-104).

Teolojik bilimin metodolojisi

Lee'nin sosyal bilim yaklaşımını teolojik yaklaşıma tercih etmesinin temel nedenlerinden biri her iki bilim arasındaki metodoloji farkıdır. Çünkü teolojik bilim, öncelikli ilkeleri ve araştırma metotları açısından diğer bilimlerden esaslı bir şekilde ayrılmaktadır. Özellikle doğrulama metodu ile teologların profan bilimler olarak adlandırdığı bilimlerden esaslı bir şekilde ayrılan (Hick, 1960, s. 12-31; Ommen, 1979, s. 357-384; Allen, 2017, s. 417-433) teolojiyi kendine özgü yapan temel özellik, araştırdığı tüm verilerin başlangıç ve bitiş noktası itibarıyla Tanrı ile ilişkili olması veya referansının Tanrı olmasıdır (Lee, 1971a, s. 112-113).

Teolojide doğrulama metodu olarak; *Kutsal Kitap* (scripture), öğretme yetkisini elinde bulunduran kutsal kurum *majisteryum* (magisterium), *gelenek* (tradition), *iman* (faith) ve *doğal mantık* (natural logic) kullanılır (Lee, 1971a, s. 122). Lee, bu beş temel doğrulama metodunu iki başlık altında toplar. Çünkü bunların ilk dördü doğaüstü; sonuncusu ise doğaldır. Dolayısıyla teolojik bilimde kullanılan birincil doğrulama metodu doğaüstüdür (Knudsen, 1966, s. 158-159). Lee'nin tespitlerine göre doğaüstü olmayan doğal mantık da daima doğaüstü doğrulayıcılar ile bağdaşacak şekilde kullanılmaktadır. Aksi durumda doğal mantık metodolojik açıdan kusurlu olarak görülmektedir (Lee, 1971a, s. 126).

Teoloji, kutsal kitaplara ve kilise dogmalarına dayandığı için doğrulama yöntemleri, kutsal kitap, gelenek, magisterium veya iman aracılığıyla konuşan Tanrının otoritesinden neşet etmektedir, dolayısıyla deneysel değil spekülatiftir (Lee, 1971a, s. 126-127). Buna karşılık sosyal bilim, olayların ve ilişkilerin kontrollü gözleminden ve deneysel analizinden neşet etmiştir. Örneğin Hristiyanlığın en temel ilkesi, kişinin komşusunu sevmesidir. Buna göre öğretmen öğrencisinin bu kazanımı edinmesini nasıl sağlayacak veya öğrencisinin söz konusu kazanımı elde edip etmediğini nasıl doğrulayacak? Bu konuda teolojik düşünme mi, Kutsal kitap mı yoksa gelenek mi öğretmene yardımcı olacak? Lee bu konuda teolojik bilimin benimsediği doğrulama yöntemlerinden hiçbiri-

nin öğretmene yardımcı olamayacağını; ancak ampirik deneylerin ve kontrollü gözlemin doğrulama konusunda öğretmene yol gösterebileceğini belirtir (Merry, 2000, s. 91). Çünkü sosyal bilimlerde önermelerin doğrulanması, *farklılıklar yöntemi, uyuşma yöntemi, birleşik uyuşma ve farklılık yöntemi, kalıntılar yöntemi, birlikte değişme yöntemi* gibi genel doğrulama yöntemlerinden birine göre olayların ve ilişkilerin kontrollü gözlemine ve deneysel testine dayanır (Lee, 1971a, s. 128, 159,189).

Lee'nin sosyal bilimsel din öğretimi yaklaşımının kalbi ampirik gözlemdir. Kişisel ve mistik unsurlar içeren teolojik bilim ise metodolojik açıdan spekülasyon olduğundan deneysel bilgiyi imkânsız kılmaktadır. Bu yüzden teolojik yaklaşım savunucularının araştırma sonuçları doğrulama açısından ciddi problemler içerebilmektedir.

Teolojik bir disiplin olarak din eğitimi

1970'li yılların başlarına kadar, hem Katolik hem Protestan din eğitiminde makro teorik yaklaşım olarak teoloji esas alınmıştır (Baatuma, 1986, s. 113-114; Newell, 2004, s. 20). Teolojik makro teori, din eğitimi, pratik teolojinin bir dalı olarak kavramsallaştırır (Thompson, 1978, s. 614-615) ve teolojinin din eğitiminin tüm boyutlarını açıklama, öngörme ve doğrulama imkânına; din eğitiminin gerçekleşebildiği veya gerçekleşme imkânı bulamadığı koşulları bilme ve açıklama; başarılı bir din eğitim müfredatını tasarlama ve etkili öğretme teknikleri icat etme, deneme; kimin etkili bir din öğretmeni olup olmadığını belirleme gücüne sahip olduğunu ileri sürer (Lee, 1982, s. 122 ve 1996, s. 45). Bu iddianın temel sebebi, teolojinin uzun yıllar bilimlerin özellikle de dinî bilimlerin kraliçesi olarak görülmesidir (Seymour, 2004, s. 282).

Teolojinin din eğitiminin temelini oluşturan Tanrı-insan ilişkisinin incelenmesi ve açıklanması ile ilgili olduğunu belirten teorisyenlere göre teoloji, din eğitim teorisinin kalbidir (Knox, 1976, s. 6). Bu yaklaşımın önde gelen savunucuları D. Campbell Wyckoff, Berard Marthaler, Johannes Hofinger, Randolph Crump Miller ve John Westerhoff III'dir (Lee, 1990b, s. 599). Teoloji ve eğitim arasındaki ilişkide Westerhoff III, teolojinin, eğitimin ne olduğunu ve nasıl olduğunu belirleyen bir referans noktası, bir norm olduğunu belirtir. Ona göre teolojik varsayımlar din eğitiminin (*catechesis*) hem teorisini hem de pratiğini anlamak için bir filtredir (Westerhoff III, 1978, s. 284-285). Lee'nin karşı kutbunu temsil eden teolojik yaklaşımın meşhur savunucularından Miller'a göre teoloji, Hristiyan eğitiminin anahtarıdır ve din eğitim teorisinin her yönü için

kural koyucudur, normatiftir (Miller, 1950). Buna göre teoloji, eğitim felsefesinin, kullanılacak tekniklerin, ulaşılabilecek hedeflerin belirlenmesinde belirleyici faktördür (Thompson, 1978, s. 612). Dolayısıyla din eğitiminin doğası ve kapsayıcı makro teorisi temel olarak teolojik olmalıdır. Çünkü din eğitiminin amaçları, din öğretimi işlemleri ve din öğretiminin makro teorisi gizli veya açık teolojik varsayımlar içermektedir (Miller, 1980, s. 2, 153-154). Lee'ye göre Miller'ın bu iddiası gerçeklikler arasındaki birincil varlıksal ve işlevsel ayrımları yok saymaktadır. Çünkü Tanrı'nın yarattığı ve nüfuz ettiği bir dünyada sanat, edebiyat, hatta çiftçilik vb. her insan faaliyeti belirli teolojik varsayımlar içermektedir. Lee'ye göre din öğretiminin temelde teolojik varsayımlara sahip olduğunu ve bu yüzden teolojik olduğunu iddia etmek, sanatın, edebiyatın hatta çiftçiliğin birtakım teolojik varsayımlara sahip olduğu için temelde teolojik olduğunu iddia etmek kadar anlamsızdır (Lee, 1996, s. 46).

Din öğretiminin kendine özgü, eşsiz bir varlığa sahip olduğunu belirten (Lee, 1973b, s. 282) Lee'ye göre din öğretimi pratik teolojinin bir kolu değildir, dolayısıyla teolojik bir disiplin değildir (Lee, 1971a, s. 108). Çünkü pratik teoloji, Tanrı'nın vahyi ve insanoğlunun bir Hristiyan olarak yaşamının sonuna kadar bu vahye verdiği tepki arasındaki ilişkiyi inceler (Lee, 1971a, s. 107, 241). Kiliseye özgü pratik teoloji ile pratiğin kendisi arasında çok büyük varlıksal bir farklılık vardır. Teoloji, kilise tarafından ifa edilen pratikler üzerine bilişsel bir düşünmedir. Dolayısıyla teoloji, kilise tarafından icra edilen pratikle aynı şey değildir. Bir başka deyişle pratik teoloji, kilise pratiğinin teolojisidir, pratik ile pratiğin teolojisi ise aynı şey değildir. (Lee, 1996, s. 47 ve 2000, s. 263-265). Lee'ye göre eğer pratik üzerine düşünme veya pratiğin teolojisi, pratiğin kendisi ile aynı olsaydı, o zaman tüm gerçeklik esas itibarıyla teolojik olurdu ki bu da bir tür indirgemecilik veya teolojik emperyalizm olurdu (Lee, 1995, s. 542-543 ve 1990b, s. 600). Ayrıca Tanrı'nın yarattıkları, tıpkı felsefi bir boyuta sahip oldukları gibi, teolojik bir boyuta da sahiptir. Fakat Tanrı'nın yaratıklarının her birinin mahiyeti ve çalışması, bu boyutların herhangi birine indirgenerek izah edilemez (Lee, 1982, s. 126 ve 1996, s. 48).

Kognitif bir bilim olan teoloji, genellikle dini kendi entelektüel perspektifinden ikincil düzeyde ele alıp inceler (Lee, 1991, s. 217). Bu yüzden Lee, bir yaşam biçimi olarak kabul ettiği din ile bir düşünme biçimi olarak kabul ettiği teoloji arasında kesin bir ayrım öngörür. Ona göre öğretme-öğrenme süreçleri ile alakadar olan din öğretimi, öğrencinin daha zengin bir dini yaşam sürdürebilmesi için öğrenme durumunun yapılandırılması ile ilgilenir (Lee ve Hiltz,

1968, s. 557-558). Dolayısıyla spekülatif ve bilişsel bir bilim olan teoloji, din öğretim süreci ile uyumsuz. Çünkü teoloji, doğrudan dini veya dinî davranışı ortaya çıkaramaz. Bir bütün olarak din, hayat boyu süren bir ilişki, yaşanan deneysel bir gerçekliktir. Bilişsel içerik esasen yaşam tarzı içeriğinden farklı olduğundan teolojik içerik Hristiyan yaşam tarzını ortaya çıkaramaz (Lee, 1985a, s. 21). Nitekim bilimsel araştırmalar ortaya koymuştur ki biliş, hayat tarzı gibi bilişsel olmayan sonuçlar ortaya çıkaramaz (Lee, 1992, s. 190 ve 2000, s. 256-257). Dolayısıyla, kişisel dindarlık için çabalayan din eğitimcinin sadece teolojik düşünceleri dikkate alması uygun değildir (Lee, 1973b, s. 278, 282).

Lee, her ne kadar sürekli olarak teolojik bilim ile sosyal bilim arasındaki farka vurgu yapıp din öğretimini teoloji biliminin sınırlarının dışında tutsa da esasında teoloji ile sosyal bilim arasında, özsel içerik olarak teolojinin kendine uygun rolü üstlendiği işbirliğine dayalı bir ilişki biçimi öngörmektedir. Dolayısıyla iddia edildiği gibi Lee'nin yaklaşımı teolojiz bir din öğretimini savunmamaktadır (McBrien, 1976, s. 174-175; Darcy-Berube, 1978, s. 119-120; Newell, 2004). Lee'nin yaklaşımında ne teoloji din öğretimi için bir norm, ne de din öğretimi teolojik içeriğin bir taşıyıcısı veya hizmetçisi olarak hizmet görmektedir. Bu bağlamda Lee zaviyesinden din öğretimi-teoloji ilişkisini daha detaylı bir şekilde ortaya koymak, sosyal bilimsel din öğretim yaklaşımını farklı boyutlarıyla daha iyi anlamak açısından faydalı olacaktır.

Sosyal Bilimsel Din Öğretiminin Teoloji İle İlişkisi

Sosyal bilim olarak din öğretiminin ayırt edici özelliklerinden biri *değer-yargısızlıktır* (Lee, 1971a, s. 142, 207). Dinî fenomenleri açıklamayı, öngörmeyi ve doğrulamayı hedefleyen hiçbir makro teorinin, politik ve dinî açıdan tekelci olmaması gerektiği ilkesini benimseyen (Lee, 1973b, s. 281-282) Lee'nin sosyal bilim yaklaşımında değer-yargısızlık, din öğretiminin teolojik yargılardan bağımsız olması anlamına gelmektedir (Lee, 1971a, 207). Değer-yargısız din öğretimi vurgusu ile Lee, din öğretiminin teoloji ile hiçbir ilişkisi olmadığını veya teolojiyi tamamen dışladığını iddia etmediğinin altını çizer. Çünkü Lee'ye yöneltilen eleştirilerin başında teolojisiz bir din öğretimi öngördüğü iddiası gelmektedir (Newell, 2006, s. 7). Yaklaşımında teolojinin rolünü yadsımayan Lee, aslında, din öğretiminin Pratik teolojinin bir kolu olarak kavramsallaştırılması anlayışına itiraz etmektedir. Çünkü Lee din öğretiminin ontolojik olarak teolojiden farklı olduğunu ileri sürmektedir.

Teolojinin din öğretiminde normatif bir role sahip olduğunu, dolayısıyla din öğretiminin her yönü ile tamamen teoloji tarafından belirlendiğini ileri süren

teolojik yaklaşım savunucularının (Lee, 1971a, s. 245 ve 1973a, s. 21) söz konusu iddialarına karşılık Lee, teolojinin din öğretiminin özsel içeriğinde kilit bir role sahip olduğunu ancak hiçbir şekilde din öğretiminin belirleyici normu olamayacağını belirtir (Lee, 1971a, s. 246). Ona göre teoloji, din öğretiminde *dâhili* ve *harici* olmak üzere iki role sahiptir (Lee, 2000, s. 257). Teoloji, din öğretiminin özsel içeriğinin yani dinin bir boyutu olduğunda dâhili rolünü yerine getirmiş olur. Böylece teoloji, din öğretim faaliyetinin bir parçası haline gelir ve din öğretim olayında kendine uygun rolü üstlenir (Lee, 2000, s. 257). Ancak teolojinin din öğretim işinde icra ettiği rol din öğretimi tarafından belirlenir. Bir başka deyişle teolojinin dâhili rolünü tam anlamıyla yerine getirebilmesi için teoloji terimlerine değil din öğretiminin özsel içeriğinin terimlerine dayanması gerekir (Savage, 1990, s. 27). Ayrıca din öğretim sürecinde yer alan diğer değişkenler din öğretim faaliyetinde nasıl bir role sahipse teoloji de benzer bir role sahiptir. Çünkü teoloji, din öğretim ameliyesinde yer alan özsel içerik, öğrenci, öğretmen, öğrenme ortamı vb. tüm değişkenler ile de sürekli etkileşim halindedir. Teolojinin din öğretimi ile ilişkisi söz konusu bu dinamik etkileşim içinde sürüp gider (Lee, 1978a, s. 54-55).

Lee'ye göre teoloji, din öğretiminin teolojik anlamı üzerinde düşündüğünde harici rolünü yerine getirmiş olur. Bir başka deyişle teoloji, din öğretiminin, din öğretimi açısından anlamı üzerinde değil de teoloji açısından anlamı üzerine düşündüğünde harici rolünü yerine getirmiş olur. Buna göre din öğretimi, din öğretim işini daha da geliştirmek maksadıyla teolojik düşünmeyi kullanabilir. Fakat bu, teolojik düşünmenin, din öğretiminin pedagojik dinamiğiyle aynı veya ona eşdeğer olduğu anlamına gelmez. Din öğretimi, bir din öğretimi teolojisinden yalnızca din öğretimi işini herhangi bir şekilde daha ileriye taşımak ve geliştirmek açısından yararlanabilir (Lee, 1982, s. 155-156).

Özetle; teolojinin din öğretim işindeki asıl fonksiyonu, din öğretimi adı verilen teolojik olmayan gerçekliğin teolojik anlamı üzerinde düşünmektir. Din öğretimi kavramlarını, olgularını ve yasalarını açıklamaya, öngörmeye ve doğrulamaya çalışmak değildir. Buna göre teoloji, din öğretiminin yapısal içeriği açısından hiçbir role sahip değildir (Lee, 1978a, s. 50-54). Ancak Lee'ye göre bu durum sosyal bilimsel din öğretimi yaklaşımının teolojik içeriğin değerini düşürdüğü anlamına gelmez. Aksine sosyal bilimsel din öğretimi, gerekli koşulları oluşturarak gerçek teolojik öğrenmelere olanak sağlar (Lee, 1969, s. 24). Bu yüzden din öğretimi, uygulamalı teoloji olarak da adlandırılmaktadır (Merry, 2000, s. 85).

Lee, teolojik yargılara tabi olmamakla sosyal bilimsel din öğretiminin, profesyonel işbirliğini teşvik etmek suretiyle teolojinin din eğitimcilerini birbirinden ayırma eğiliminde olduğu hususlarda işbirliğini artırabileceğini ve dinî çoğulculuğu kolaylaştırabileceğini belirtir (Lee, 1988b, s. 109-124) Böylece farklı dinî eğilimlere sahip eğitimciler inanç sınırları boyunca birbirlerinin çalışmalarını kullanabilir veya birbirlerinden yararlanabilirler (Lee, 1971a, s. 4).

Sonuç

Bilimsel bir çalışma alanı olarak din eğitiminin ilahiyat bilimlerinin mi yoksa sosyal bilimlerin mi bir disiplini olduğu problemi, din eğitim bilimcilerinin araştırma alanları ile ilgili teori ve ilkelerini ortaya koyarken hangi bilimleri esas alacaklarını bilmeleri açısından son derece önemlidir. Çünkü söz konusu teori ve ilkeler pratik uygulamalara kaynaklık etmektedir. Dolayısıyla din eğitiminin hangi disiplinler kategorisinde yer alması gerektiğine karar vermek hem teorik hem de pratik açıdan önem arz etmektedir. Din eğitimi için en uygun makro teoriyi tespit etmenin yolu, din eğitim sürecinin ne olduğu ve din eğitiminin tam olarak ne iş yaptığı ile ilgili soruları açıklığa kavuşturmaktan geçer. Lee'nin yaklaşımına göre din eğitimi, dinî öğrenmeyi kolaylaştırır. O halde din eğitiminin mahiyeti, öğrenme kazanımlarını ortaya çıkarıp çıkarmadığına bakılarak izah edilebilir. Buna göre din eğitimi için uygun bir makro teori, öğretme-öğrenme hadisesinin gerçekte nasıl ortaya çıktığını, din eğitiminde mevcut temel değişkenlerin (öğrenci, öğretmen, öğrenme konusu ve öğrenme ortamı) hedeflenen öğrenme kazanımları kolaylaştırılacak şekilde nasıl birbiriyle etkileşim içine girdiklerini kapsamlı ve sistematik bir şekilde açıklayabilme, öngörebilme ve doğrulayabilme gücüne sahip olmalıdır. Bu, din öğretimi için uygun herhangi bir makro teori araştırmasında önemli bir ölçüttür. Bu ölçüte göre din eğitimi için en uygun makro teori teoloji değil, sosyal bilimdir. Çünkü dinî öğrenmeyi Kutsal Ruh'a havale eden ve bu suretle diğer öğrenme türlerinden ayıran teolojik makro teori, öğrenme yasalarını ihmal etmekte, din eğitiminin çok boyutluluğu yerine sadece aktarılan içeriğe odaklanmakta, dolayısıyla öğretim sürecinin diğer önemli değişkenlerini hem ihmal etmekte hem de bu değişkenler arasındaki ilişkiyi yani öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini izah edememektedir.

Teoloji, öncelikli ilkeleri ve araştırma metotları, özellikle doğrulama metodu açısından teologların profan bilimler olarak niteledikleri bilimlerden esaslı bir şekilde ayrılır. Çünkü diğer bilimler Tanrı'nın kelimasını, imanı veya majesteryumu öncelikli delil olarak kullanmaz. Dolayısıyla teolojik bilim metot açısından

doğüstü ve spekülatifdir; kişisel ve mistik unsurlar ihtiva etmekte dolayısıyla ampirik bilgiye imkan tanımamaktadır. Bu yüzden teoloji, deneysel bir araştırma alanı olan din eğitimi için uygun makro teori olamaz. Çünkü din eğitimin özü öğretmedir. Deneysel bir faaliyet olan öğretme ise bilişsel ve spekülatif bir bilim olan teolojinin değil, sosyal bilimin işidir. Bu yüzden Lee'nin din öğretiminde uygulanan temel kavram ve yasalar, sosyal bilimlerin ve özellikle de öğretme-öğrenme süreciyle ilgili kavram ve yasalarıdır.

Din ve öğretimin mahiyetini ele alış şekli, din öğretiminin odak noktaları, içeriği, öğretim sürecinde öğrenme ortamını yapılandırmadaki rolü dolayısıyla öğretmene yaptığı vurgu ve hayatla iç içe bir din anlayışı ile hem teorik hem de pratik açıdan din öğretimine önemli katkılar sunan Lee'nin yaklaşımında öğretme eylemi kendi içinde herhangi bir dinî değer veya inanç kümesini barındırmamakta yani değer-yargısızdır. Dolayısıyla farklı teolojiler için bir temel oluşturan bu yaklaşım, çeşitli inanç pozisyonlarının savunucularına kendi inançlarını öğretme imkânı sunması açısından da önemli bulunmaktadır.

Kaynakça

- Allen, P. L. (2017). Is there verification in theology?. *Open Theology*, 3(1), 417-433.
- Aydın, M. Ş. (2017). *Din eğitimi bilimi*. Kimlik Yayınevi.
- Baatuma, W. S. (1986). *An integrative approach to teaching-learning processes derived from the theories of Randolph Crump Miller and James Michael Lee* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Faculty of The Southern Baptist Theological Seminary.
- Bilgin, B. (2001). *Eğitim bilimi ve din eğitimi*. Gün Yayıncılık.
- Burgess, H. W. (1974). James Michael Lee's social-science approach to religious instruction. *Notre Dame Journal of Education*, 3, 293-212.
- Burgess, H. W. (1975). *An invitation to religious education*. Religious Education Press.
- Burgess, H. W. (1996). *Models of religious education: Theory and practice in historical and contemporary perspective*. Victor Books.
- Brunner, E. (1964). *Truth as encounter*. Westminster Press.
- Coe, G. A. (1917). *A social theory of religious education*. C. Scribner's sons.
- Coughlin, K. J. (1981). *Religious education in everyday life* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Faculty of the Graduate Theological Union.

- Cullen, W. (2005). James Michael Lee: A social science approach to religious instruction. *Lutheran Educational Journal*, 140(3), 160-185.
- Darcy-Berube, F. (1978). The challenge ahead of us. Padraic O'Hare (Ed.), *Foundations of religious education* içinde (ss. 111-131). Paulist Press.
- Glock, C. Y. (1962). On the study of religious commitment. *Religious Education*, 57(4), 98-110.
- Goldbrunner, J. (1961). Catechetical method as handmaid of kerygma. Johannes Hofinger (Ed.), *Teaching all nations: A symposium on modern catechetics* içinde (ss. 108- 121). Herder and Herder.
- Goldman, R. (1964). *Religious thinking from childhood to adolescence*. Routledge and Kegan Paul.
- Hick, J. (1960). Theology and verification. *Theology Today*, 17(1), 12-31.
- Hobson, P. & Louise, W. (2002). Modal shifts and challenges for religious education in catholic schools since Vatican II. *CEJ*, 6, 55-71.
- Johannes, H. (1961). *The art of teaching Christian doctrine: The good news and its proclamation*. University of Notre Dame Press.
- Jenkins, D. E. (1984). Theology. John M. Sutcliffe (Ed.), *A Dictionary of Religious Education* içinde (ss. 343). SCM Press.
- Knox, I. (1976). *Above or within? The supernatural in religious education*. Religious Education Press.
- Knudsen, R. D. (1966). Rudolf Bultmann. Philip Edgcumbe Hughes (Ed.), *Creative minds in contemporary theology* içinde (ss. 131-159). Eerdmans.
- Küken, G. (1996). *Doğu-batı felsefesi etkileşiminde İbn Rüşd ve St. Thomas Aquinas felsefelerinin karşılaştırılması*. Alfa Yayınevi.
- Lee, J. M. (1963). *Principles and methods of secondary education*. McGraw-Hill.
- Lee, J. M. & John T. H. (1968). Diocesan religion programs: A national survey. *The Catholic Educational Review*, 66, 553-565.
- Lee, J. M. (1969). The third strategy: Social science catechetics. *Today's Catholic Teacher*, (November), 21-28.
- Lee, J. M. (1970a). Behavioral objectives in religious instruction. *The Living light*, 7(4), 12-19.
- Lee, J. M. (1970b). The teaching of religion. James Michael Lee & Patrick C. Rooney (Ed.), *Toward a future for religious education* içinde (ss. 55-92). Pflaum Press.
- Lee, J. M. (1971a). *The shape of religious instruction: A social science approach*. Religious Education Press.

- Lee, J. M. (1971b). Toward dialogue in religious instruction. *The Living Light*, 8, 109-121.
- Lee, J. M. (1972a). Religious Education's Future. *National Catholic Reporter*, (October), 10.
- Lee, J. M. (1972b). Prediction in religious instruction. *The Living Light*, 9, (Summer), 43-54.
- Lee, J. M. (1972c). Hope in instructional practice. *Religious Education*. 67(5), 368-374.
- Lee, J. M. (1973a). *The flow of religious instruction: A social science approach*. Religious Education Press.
- Lee, J. M. (1973b). Religious education and the catholic university. *Notre Dame Journal of Education*, 4(3), 276-283.
- Lee, J. M. (1976). Roman Catholic religious education. Marvin J. Taylor (Ed.), *Foundations for Christian education in an era of change* içinde (ss. 242-258). Abingdon.
- Lee, J. M. (1977). Toward a new era: A blueprint for positive action. James Michael Lee (Ed.), *The religious education we need: Toward the renewal of Christian education* içinde (ss. 112-155). Religious Education Press.
- Lee, J. M. (1978a). Key issues in the development of a workable foundation for religious instruction. Padraic O'Hare (Ed.), *Foundations of religious education* içinde (ss. 40-63). Paulist Press.
- Lee, J. M. (1978b). Process content in religious instruction. Iris V Cully, Kendig Brubaker Cully & Randolph Crump Miller (Ed.), *Process and relationship: Issues in theology, philosophy, and religious education: A festschrift for Randolph Crump Miller* içinde (ss. 22-30). Religious Education Press.
- Lee, J. M. (1980). Christian education and moral development. Brenda Munsey (Ed.), *Moral development, moral education, and Kohlberg: Basic issues in philosophy, psychology, religion, and education* içinde (ss. 326-355). Religious Education Press.
- Lee, J. M. (1981). Training religious educators II. *Modern Ministry*. (December), 26-29.
- Lee, J. M. (1982). The authentic source of religious instruction. Norma H. Thompson (Ed.), *Religious education and theology* içinde (ss. 100-197). Religious Education Press.
- Lee, J. M. (1983a). To basically change fundamental theory and practice. Marlene Mayr (Ed.), *Modern masters of religious education* içinde (ss. 254-323). Religious Education Press.
- Lee, J. M. (1983b). Religious education and the Bible: A religious educationist's view. Joseph S. Marino (Ed.), *Biblical themes in religious education* içinde (ss. 1-61). Religious Education Press.

- Lee, J. M. (Ed.). (1985a). Lifework spirituality and the religious educator. *The spirituality of the religious educator* içinde (ss. 7-42). Religious Education Press.
- Lee, J. M. (1985b). *The content of religious instruction: A social science approach*. Religious Education Press.
- Lee, J. M. (1987a). Forward to the basics. *Catechist*, (March), 50-56.
- Lee, J. M. (1988a). How to teach: foundations, processes, procedures. Donald Ratcliff (Ed.), *Handbook of preschool religious education* içinde (ss. 152-223). Religious Education Press.
- Lee, J. M. (1988b). The blessing of religious pluralism. N. H. Thompson (Ed.), *Religious pluralism and religious education* içinde (ss. 57-124). Religious Education Press.
- Lee, J. M. (1988c). Catechesis sometimes, religious education always: Another roman catholic perspective. Marlene Mayr (Ed.), *Does the church really want religious education? An ecumenical inquiry* içinde (ss. 32-66). Religious Education Press.
- Lee, J. M. (Ed.). (1990a). Facilitating growth in faith through religious instruction. *Handbook of faith* içinde (ss. 264-302). Religious Education Press.
- Lee, J. M. (1990b). Social science. Iris V. Cully & Kendig Brubaker Cully (Ed.), *Harper's encyclopedia of religious education* içinde (ss. 598-600). Harper & Row,
- Lee, J. M. (1991). Procedures in the religious education of adolescents. Donald Ratcliff & James A. Davies (Ed.), *Handbook of youth ministry* içinde (ss. 214-256). Religious Education Press.
- Lee, J. M. (1992). General procedures of teaching religion, Donald Ratcliff (Ed.), *Handbook of children's religious education* içinde (ss. 164-206). Religious Education Press.
- Lee, J. M. (1993a). Religious education volunteers are very special. Donald Ratcliff & Blake J. Neff (Ed.), *The complete guide to religious education volunteers* içinde (ss. 30-48). Religious Education Press.
- Lee, J. M. (1993b). Compassion in religious instruction. Gary L. Sapp (Ed.), *Compassionate ministry* içinde (ss. 171-216). Religious Education Press.
- Lee, J. M. (1995). Religious instruction and religious experience. Ralph W. Hood (Ed.), *Handbook of religious experience* içinde (ss. 535-567). Religious Education Press.
- Lee, J. M. (1996). Religious education and theology. Jeff Astley (Ed.), *Theological perspectives on Christian formation: A reader on theology and Christian education* içinde (ss. 45-68). W.B. Eerdmans Publishing Company.

- Lee, J. M. (Ed.). (2000). Vision, prophecy, and forging the future. *Forging a better religious education in the third millennium* içinde (ss. 243-267). Religious Education Press.
- Little, S. P. (1990). Theology and education. Iris V. Cully & Kendig Brubaker Cully (Ed.), *Harper's encyclopedia of religious education* içinde (ss. 649-655). Harper & Row.
- Merry, M. (2000). Social-science theory in religious education according to James Michael Lee. *St. Vladimir's Theological Quarterly*, 44(1), 83-102.
- Mcbrien, R. P. (1976). Toward an American catechesis. *The Living Light*, 13(2), 167-181.
- Miller, R. C. (1950). *The clue to Christian education*. Scribner.
- Miller, R. C. (1980). *The theory of Christian education practice; how theology affects Christian education*. Religious Education Press.
- Moran, G. (1966). *Catechesis of revelation*. Herder and Herder.
- Newell, E. J. (2004). *James Michael Lee's social science religious instruction*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Teachers College Columbia University.
- Newell, E. J. (2006). James Michael Lee's crusade for empiricism. *Christian Education Journal*, 3(1), 6-26.
- Ommen, T. B. (1979). Verification in theology: A tension in the revisionist method. *The Thomist: A Speculative Quarterly Review*, 43(3), 357-384.
- Parladır, S. (1996). *Din eğitimi bilimine giriş*.
- Pazarlı, O. (1967). *Din eğitim ve öğretiminde genel metotlar*. İrfan Yayınevi.
- Peabody, F. G. (1909). The social conscience and the religious life. *Religious education*, 4(1), 1-6.
- Poochigian, R. L. (1986). *A critical analysis of selected roman catholic religious education theorists from the perspective of adult education research and theory*, (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Wisconsin-Madison.
- Savage, M. D. J. (1990). *Christian doctrine in adult religious education: A critical study* (Yayımlanmamış yüksek lisanas tezi). Durham University, <http://theses.dur.ac.uk/6227/>.
- Seymour, J. L. (2004). The clue to Christian religious education: Uniting theology and education, 1950 to the present. *Religious Education*, 99(3), 272-286.
- Tosun, C. (2001). *Din eğitimi bilimine giriş*. (2. B.), Pegem A Yayıncılık.
- Thompson, N. H. (1978). Current issues in religious education. *Religious Education*. 73(6), 611-626.
- Westerhoff III, J. H. (1978). Christian education as a theological discipline. *SLJT (St. Luke's Journal of Theology)*, 21(4), 280-288.
- Van Ackeren, G. F. (1967). Theology. *New Catholic Encyclopedia*, 14, 39-49.

Extended Abstract

The Place of Religious Education Among Sciences: A Study in the Context of James Michael Lee's Approach to Religious Instruction

Gurbet KIZILTAN, Corresponding Author, Ph. D.
Republic of Turkey National Education Ministry, Bursa / Turkey.
gurbetk@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5022-2328>

Article Type: Research Article

<https://doi.org/10.34234/ded.866098>

Received Date: 05.07.2021

Accepted Date: 13.11.2021

Published Date: 25.12.2021

Introduction

Religious education consists of two basic contents (Lee, 1983a, p. 301), religion and education. In terms of its scope, religion is located within the theological sciences whereas education is in the field of social sciences. This multi-content dimension of religious education has caused controversy about which sciences are the right place for religious education. This topic has been discussed in few works dealing with the science of religious education in Turkey (Pazarlı, 1967, p. 3, 6; Parladr, 1996, p.13; Bilgin, 2001, p. 1-2; Tosun, 2001, p. 38-57; Aydın, 2017, p. 52, 81, 406), but there are different approaches that emerged after long discussions on the subject in the West. Lee divides these approaches into two: The social science approach and the theological approach (Lee, 1971a ve 1973a). The aim of this study is to reveal the theoretical framework of the social science approach from Lee's perspective, and thus to seek an answer to the question of which science religious education should be in.

Lee's Religious Instruction Approach

The theological religious education paradigm prevailed in Christian religious education until the 1960s (Newell, 2004, p. 22). However, II. The Vatican Council made a revolution by emphasizing the importance of utilizing social science data in religious education (Hobson and Welbourne, 2002, p. 55-58). Lee's approach is actually part of this revolution (Lee, 1972a, p. 10).

Lee revealed his approach in his three-volume works called trilogy, which he published between 1971-1985 (Lee, 1971a, 1973a, 1985b). In these works, Lee argues that religious education is ontologically a different field from theology (Lee, 1976, p. 253), therefore it is not a theological but a social scientific discipline (Lee, 1982, s. 122 and 1996, s. 45).

The distinctive feature of Lee's approach is that it adheres to empirical, objective, and quantitative social science methodology and basic principles (Lee, 1971a, p.184-216; Coughlin, 1981, p. 131), and understand, explains, and predicts religious behaviors based on empirical data (Burgess, 1975, p. 127-128).

Main concepts in Lee's approach

At the center of Lee's approach are the concepts of religion, teaching/instruction, learning, and behavior. According to Lee's operational definition, religion is a holistic lifestyle that expresses the entire relationship a person has with God (Lee, 2000, p. 256). Pointing out that religion is a purely human activity with this definition (Lee, 1985a, p. 21 and 1985b, p. 650), Lee also defines teaching in terms of learning. Teaching is facilitating learning (Lee, 1973a, p. 57) and leading to behavior change (Lee, 1978a, p. 40; Burgess, 1996, p. 212). Behavior is a broad concept that includes both overt physical actions and internal activities (Lee, 1971a, p. 55).

Based on research data (Goldman, 1964, p. 1-9), Lee states that religious learning is not different from other types of learning (Lee, 1978a, p. 50), and social sciences contribute to religious education by discovering the basic principles of the nature of teaching-learning (Lee, 1988a, p. 166-167), but the theological approach that relegates religious learning to the Holy Spirit ignores learning laws (Lee, 1973a, p. 150 ve 1996, p. 55).

According to Lee, teaching which is synonym with instruction that structures educational processes for desired learning outcomes (Lee, 1971a, s. 8), is an

experimental activity, a science-art (Lee, 2000, p. 253) based on scientific data, laws, and theories (Lee, 1993a, p. 33). Teaching as science has three functions: explanation (Lee, 1992, p. 168-169 and 1993b, p. 190), prediction (Lee, 1972b, p. 43-54), and verification of teaching activity (Lee, 1971a, p. 121-122).

The nature of religious instruction

Lee's theory focuses on religious instruction rather than the broader concept of religious education (Lee, 1988c, p. 34). With this term, Lee directs his attention to the controllable factors that lead to religious behavior (Newell, 2004, p. 27) because instruction refers to planned education (Lee, 1983b, p. 2).

Religious instruction is a scientific and artistic activity based on the science of teaching-learning (Lee, 1978a, p. 42), a facilitation process that brings about a change in behavior in the direction of religion (Burgess, 1996, p. 20; Lee, 1970a, p. 12).

Religious instruction has important focal points: Experience (Cullen, 2005, p. 174), and Christian life (Burgess, 1974, p. 296, which expresses the religious dimension of life and consists of five dimensions (Glock, 1962, p. 98-110; Lee, 1971a, p. 56, 212-213).

In the religious instruction process, there are six basic variables: Student as an individual in the center and target of religious instruction (Lee, 1963, p. 111-143), aim (Lee, 1978a, p. 53), subject-matter (Lee, 1982, p. 132), teacher (Lee, 1995, p. 554), learning environment (Lee, 1985a, p. 34), and evaluation (Lee, 1978b, p. 28). The approach that includes these basic variables and explain, predict and verify the relationship between them is the most appropriate approach for teaching religion (Lee, 1996, p. 49).

The content of religious instruction

The religious instruction consists of two basic contents (Lee, 1985b, p. 8): Religion which is called substantive content and instruction which is called structural content. Religion is the learning subject of religious instruction; structural content refers to the religious instruction practice (Lee, 1988a, p. 153).

The structural content of religious instruction. According to Lee's taxonomy, religious instruction has six structural contents from general to specific (Lee, 1972c, p. 369): Approach (Lee, 1971a, p. 33), style (Lee, 1983b, p. 36), strategy (Lee, 1977, p. 131), method, technic, and step (Lee, 1992, p. 197-199).

The substantive content of religious instruction. Lee, based on empirical research data defines nine substantive contents; product content (Lee, 1992, p. 173; Baatuma, 1986, p. 174), process content (Lee, 1978b, p. 22), cognitive content (Lee, 1987a, p. 51), affective content (Lee, 1985b, p. 196; Cullen, 2005, p. 179), verbal content (Lee, 1970b, p. 81), nonverbal content, unconscious-conscious content, and lifestyle content (Lee, 1985b, p. 276-277, 475-484, 608-612, 629). Religion, which is the substantive content of religious instruction, takes on many and different forms depending on the importance and order of these sub-contents (Lee, 1982, p. 116).

Methodology and Main Arguments of the Theological Approach

To determine whether religious instruction is a form of social science or theology, it is important to know the nature of theology and the methodology of theological science.

Theology, introduced to Christian literature by St. Thomas (Van Ackeren, 1967, p. 39), means the science of God as an academic discipline (Little, 1990, p. 649). According to Lee, theology is a cognitive study that uses reason and divine revelation (Lee, 1971a, p. 103-104) to systematically explore and explain God and His actions (Lee, 2000, p. 256), a field of study that deals with God and His relationship to the universe (Lee, 1971a, p. 103-104).

The methodology of theological science

As a verification method; theological science, which uses the scripture, the magisterium, tradition, faith, and natural logic (Lee, 1971a, p. 122), is fundamentally different from the sciences that theologians call profane sciences (Allen, 2017, p. 417-433; Hick, 1960, p. 12-31; Ommen, 1979, p. 357-384). Theological science, which includes personal and mystical elements, is methodologically speculative and supernatural (Knudsen, 1966, p. 158-159). In the social sciences, the verification of propositions is based on the controlled observation and experimental testing of facts and relationships (Lee, 1971a, p. 128, 159-89).

Religious education as a theological discipline

Theological macro theory conceptualizes religious education as a branch of practical theology (Thompson, 1978, p. 614-615) and argues that theology is the determining norm of religious education (Miller, 1950; Knox, 1976, p. 6;

Westerhoff III, 1978, p. 284-285), that is, it has the power to explain, predict and verify all dimensions of religious education (Lee, 1982, p. 122). Lee argues that religious instruction has a unique ontological existence of its own (Lee, 1973b, p. 282), not a branch of practical theology, and therefore not a theological discipline (Lee, 1996, p. 47).

Social Scientific Religious Instruction's Relationship with Theology

Lee states that theology has a key role in the substantive content of religious instruction, but in no way can it be the determining norm of it (Lee, 1971a, p. 246). He argues that theology has two basic roles in religious instruction, internal and external (Lee, 2000, p. 257). Theology fulfills its internal role when it is a dimension of the substantive content of religious instruction, namely religion (Savage, 1990, p. 27). According to Lee, theology fulfills its external role when it reflects on the theological meaning of religious instruction (1982, p. 155-156). Accordingly, theology plays no role in the structural content of religious instruction (Lee, 1978a, p. 50-54).

Conclusion

Lee, who keeps religious instruction outside the boundaries of theology and positions it as a social scientific discipline, states that the essence of religious education is teaching. Teaching, which is an experimental activity, is the work of social science, not of theology, which is cognitive science. The theological macro theory, which relegates religious learning to the Holy Spirit and thus distinguishes it from other types of learning, neglects the laws of learning and cannot explain how learning occurs. In addition, theological science, which is based on the word of God, faith, or magisterium as a method of verification, is methodologically speculative. Because it contains personal and mystical elements, thus making sound empirical knowledge impossible. Therefore, theology cannot be the appropriate macro theory for the religious instruction, which is an empirical research area.

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

Finansman / Funding: Yazar bu araştırma için TÜBİTAK'tan finansman desteği aldığını kabul eder. / The author acknowledges that he received financial support from TÜBİTAK for this research.

Duygu ve Düşüncelere Saygı Değerinin Etkinlik Temelli Öğretiminin Saygı Eğilimine Etkisi*

The Impact of Activity-Based Teaching of the Value of Respecting the Feelings and Opinions of Others on the Students' Inclination to Respect**

Yasemin ALTUNSOY, Doktora Öğrencisi.

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon / Türkiye

y.kinalioglu_61@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6969-0853>

Zeynep BAŞCI NAMLI, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum / Türkiye

zbasci@atauni.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-2865-5976>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 06.07.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 23.10.2021

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2021

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: Altunsoy, Y. & Başçı Namlı, Z. (2021). Duygu ve düşüncelere saygı değerinin etkinlik temelli öğretiminin saygı eğilimine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19 (42), s.305-335

<https://doi.org/10.34234/ded.959194>

* Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir ve 7-9 Kasım 2019 tarihlerinde 8. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (ISSSE-USBES 2019)'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**This study was produced from the first author's master's thesis. It was presented as an oral presentation at the 8th International Social Studies Education Symposium (ISSSE-USBES 2019) on 7-9 November 2019.

Öz: Bu çalışmanın amacı, dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "duygu ve düşüncelere saygı" değerinin etkinlik temelli öğretiminin öğrencilerin saygılı olma eğilimine etkisini araştırmaktır. Karma araştırma yaklaşımlarından gömülü desenin kullanıldığı çalışma, 35 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin (deney grubu, n=17; kontrol grubu, n=18) katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşamasında; deney grubunda duygu ve düşüncelere saygı değerini içeren çeşitli etkinlikler kullanılırken; kontrol grubunda ise mevcut program çerçevesinde sosyal bilgiler ders kitabı üzerinden yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak *Saygılı Olma Eğilimi Ölçeği* ve *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu* kullanılmıştır. Uygulama sonucunda, deney grubu öğrencilerinin saygı eğilimi düzeylerinde artış meydana geldiği görülmüştür. Öğrencilerin saygı değerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; etkinlikler yoluyla saygı değerini kazanmaya daha istekli oldukları, bireysel ve toplumsal açıdan değerlerin önemini anlama ve saygılı olma bilinçlerinde bir farkındalık meydana geldiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değer Eğitimi, Duygu ve Düşüncelere Saygı, Saygı Eğilimi, Etkinlik Temelli Öğretim.

&

Abstract: The aim of this study is to investigate the activity-based teaching of the value of "respecting others' thoughts and feelings", which is included in the fourth grade Social Studies Curriculum, in terms of its impact on students' inclination to respect. The study employed an embedded research design, from among the mixed research approaches, and was conducted with the participation of 35 fourth grade students studying at primary school (experimental group, n=17; control group, n=18). In the implementation phase, various activities were conducted in the experimental group in such a way as to involve the value of respecting others' thoughts and feelings, whereas in the control group, it was carried out on the Social Studies textbook within the framework of the current program. In the study, *The Scale of Inclination to Respect* and *Semi-structured Interview Forms* were used as data collection tools. At the end of the study, it was found that the level of students' inclination towards being respectful increased in the experimental group. Moreover, the students' views indicated that they were more willing to gain the value of respect through activities, and that they became more aware of the importance of recognizing the values in terms of individual and social aspects as well as of being respectful of them.

Keywords: Value Education, Respecting Others' Thoughts and Feelings, Inclination to Respect, Activity-Based Teaching.

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

Giriş

Bir toplumun sosyokültürel birikimini meydana getiren en önemli parçalar, o toplumun bireyleri tarafından oluşturulmaktadır (Özensel, 2003). Okullar, bu birikimi oluşturacak bireylerin uygun bilgi, beceri ve değerler ile yetişmesini ve gelişmesini amaçlayan kurumlardır. Günümüzde okullar, öğrencilere akademik başarıya ulaşmalarının yanında onlara yetmişmiş ve kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yaşamlarını sürdürme becerilerini kazandırabilmeyi ve onları “iyi insan” olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. İyi insan yetiştirme çalışmalarında ise değerler, önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle de ilkokulda değerler eğitimi çalışmalarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi, öğrencilerin ileriki yaşamları için sağlıklı bir kişilik oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Albayrak, 2015). Bu değerlerden biri olan “saygı”, öğrencilerin kazanması gerekli görülen temel bir değer konumundadır. Saygı; birçok bilgiyi, sezgiyi ve değeri bünyesinde barındıran ve alt yapı oluşturan temel bir değerdir (Loomans ve Loomans, 2005). Nitekim öğrencilerin saygılı olma değerinin ve neden farklı düşüncelere saygılı olmaları gerektiğinin bilincine varabilmeleri, onların saygı ile birlikte farklı değerleri de içselleştirebilme ve kişiliklerinin bir bütün halinde gelişebilme süreçlerine olumlu yönde etki edebilir. Saygı değerine ait alt kavramlardan birini “duygu ve düşüncelere saygı” oluşturur (MEB Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2017). Farklı duygu ve düşüncelere saygı değeri bünyesinde adalet, barış, empati ve insan haklarına saygı değerlerini de barındırır. Başka bir deyişle insanların birlikte huzur ve barış içinde yaşamaları, farklı görüşlerin rahat ve objektif bir biçimde ifade edilebilmesi, herkesin farklı düşüncelere ve hislere sahip olabileceğini kabullenebilme durumu; duygulara ve düşüncelere saygı duyabilen insanların olduğu ortamlarda var olabilir (Balcı ve Yelken, 2013). Bireylerin farklı duygulara ve düşüncelere saygıyla bakabilmeleri; bu değer kazandırılması hedeflenen öğrencilerin okul öncesi dönemden başlayarak, öğretim programlarında duygu ve düşüncelere saygı değeri ile karşılaşabilmeleri ve öğrencilerin değer kazanma süreci içinde aktif bir şekilde yer alabilmeleriyle mümkün olabilir.

Saygı değerine ilişkin alanyazın incelemesinde, çalışmaların özellikle özsaygı, farklılıklara saygı ve Türk büyüklerine saygı değerlerine yönelik araştırma-

lar etrafında şekillendiği görülmüştür (Çatlak, 2017; Ekmişoğlu, 2007; Eren, 2015; Gümüş; 2016; Güven, 2012; Kacar, 2018; Öztürk, 2018; Topcubaşı, 2015; Yıldırımçakar, 2018). Bununla birlikte ilkokul ve özellikle de dördüncü sınıf seviyesinde yapılan çalışmalarda, duygu ve düşüncelere saygı değerine ilişkin sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür. Oysa duygu ve düşüncelere saygı duyulan ortamlar, insanların demokratikleşme süreçlerinde önemli bir yol aldıkları ve insan hakları standartlarının yükseldiği ortamlardır. İnsanların birlikte huzur ve barış içinde yaşamaları, farklı görüşlerin rahat ve objektif bir biçimde sunulması, herkesin farklı düşüncelere ve hislere sahip olduğunu kabullenme durumu; duygulara ve düşüncelere saygı duyan insanların olduğu ortamlarda mevcuttur. Ayrıca dördüncü sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışma, öğretmenlerin en çok önem verdikleri değerlerden birinin “duygu ve düşüncelere saygı” değeri olduğunu ortaya koymuştur (Balcı ve Yelken, 2013). Dolayısıyla farklı duygu ve düşüncelere saygı ile bakmanın; insanın, toplumun ve devletlerin demokratik kimlikleri üzerinde bu denli etkili olması, bu değerın öne alındığı bir çalışmayı gerekli kılmaktadır.

Öğrencilere, açık veya örtük program dâhilinde değer kazandırabilme sürecinde yararlanılabilecek bazı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar, geleneksel veya öğrenci merkezli yaklaşımları da içerebilmektedir. Ancak ortaya çıkan yeni yaklaşımlar; her ders ve kazanımda olduğu gibi, değerleri kazandırma sürecinde de öğrenciyi merkeze alabilecek etkinlikler ile örülü bir düzenlemenin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Özden, 2005). 2005 yılında yenilenen öğretim programları ile kavram ve becerilerinin öğretiminde olduğu gibi değer kazandırma sürecinde de kazandırılması hedeflenen değerler ile ilgili etkinliklerin hazırlanıp planlamalarının önceden yapıldığı, öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı bulduğu ve yapılan çalışmalarda aktif rol aldığı bir öğretim süreci geçirebilmesi esastır (Aydın, 2010). Öğrencinin aktif katılımını esas alan ve öğrencinin merkezde olduğu etkinlik temelli öğretim süreci; öğrencilerin çeşitli etkinlikler ile bilgiye ulaşmasını amaçlayan ve bilgiye ulaşmada aktif konumda olduğu, gerçekleştirilen etkinlikler sonunda öğrencilerin motive olduğu ve eğitsel doyum yaşadığı yapılandırmacı bir öğrenme-öğretme sürecidir (Kalem ve Fer, 2003). Etkinlik temelli değer kazandırma sürecinde, öğrenciyi merkeze alacak farklı etkinliklerden faydalanılması, her öğrencinin ayrı bir birey olarak kendi değer yargılarını ve değer sistemlerini oluşturması sürecinde etkili olabilir. Ayrıca farklı etkinliklerle karşılaşan öğrencilerin değer kazanma sürecinde aktif ve motive olmaları ile eğlenceli bir öğretim süreci geçirmeleri sağlanır (Akın, 2007). Öğrencilere saygı değerini kazandırabilmek ve bu değere yönelik

farkındalık oluşturabilmek amacıyla çeşitli yaklaşımlar ve yöntemler üzerinde çalışılmıştır. Değer kazandırma sürecinde; çokkültürlü eğitim (Öztürk, 2018) ve karakter eğitimi (Demir, 2008), storyline (Çatlak, 2017) ve yaratıcı drama yöntemi (Barcın, 2018), filmlerin etkisi (Kavun, 2018), tarihi konular ile (Gülmüş, 2015) ve edebi metinlerin içerdikleri değerler (Özkan, 2017) ve farklılıklara saygı (Topcubaşı, 2015; Polat ve Yıldız, 2018) programlarından faydalanmanın değer kazandırmaya ilişkin çalışmalarla karşılaşılmıştır. Ayrıca etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ile birlikte, tutum ve davranışlarına da etki ettiğine dair sonuçlara ulaşılmıştır (Aktepe, 2010; Kösterelioğlu, Bayar ve Kösterelioğlu, 2014). Aktepe (2010), yaptığı çalışmada yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretim yaklaşımı ile kazandırılmasının, öğrencilerin yardımseverlik değerine dair farkındalıklarını artırdığını ortaya koymuştur. Yine gerçekleştirilen başka bir çalışma ise; etkinlikler ile örülü bir eğitim sürecinin öğrencilerin akademik başarıları ile iletişim becerilerine ve farklılıklara saygı düzeylerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır (Kösterelioğlu, Bayar ve Kösterelioğlu, 2014). Nitekim farklılıklara saygı değeri, duyu ve düşüncelere saygı değeri ile oldukça ilişkilidir.

Duyu ve düşüncelere saygı değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılmasına dair bir çalışmanın bulunmayışı ve yapılan çalışmalarda, etkinlikler ile öğretimin farklı değerler ve tutumların kazanımına olumlu etki ettiğinin görülmesinden dolayı, dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "duyu ve düşüncelere saygı" değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılmasının öğrencilerin saygılı olma eğilimine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Kontrol grubu öğrencilerinin saygılı olma eğilimleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney grubu öğrencilerinin saygılı olma eğilimleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin saygılı olma eğilimleri ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney grubu öğrencilerinin saygı değerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin analizi konusunda açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, karma araştırma yaklaşımlarından gömülü desen ile yürütülmüştür. Gömülü karma desende; nitel ve nicel veriler eş zamanlı ya da sıralı olarak toplanır ve yöntemlerden birinin verileri, diğer yöntemin verilerini destekler (Rıfat, Kabakçı-Yurdakul ve Ersoy, 2014). Bu çalışmada nicel verileri desteklemek için nitel veriler kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilinde yer alan iki farklı ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 35 öğrenci ile yürütülmüştür. Sınıflardan biri, saygı değerine ilişkin etkinlik uygulamalarının yapıldığı (Deney Grubu [DG], n=17), diğeri ise mevcut programın uygulandığı (Kontrol grubu [KG], n=18) olarak belirlenmiştir. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Çalışma Grubuna Dair Demografik Bilgiler

Gruplar	Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
DG	Erkek	12	34,3
	Kız	5	14,3
KG	Erkek	7	20
	Kız	11	31,4
Toplam		35	100

Etik Kurul Onayı

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan 21.05.2021 tarih ve 19 numaralı karar ile gerekli izin alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde veri toplama araçları olarak Sarmusak tarafından geliştirilen *Saygılı Olma Eğilimi Ölçeği* ve araştırmacılar tarafından oluşturulan *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu* kullanılmıştır.

Saygılı olma eğilimi ölçeği (SOEÖ)

Etkinliklerin saygılı olma eğilimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla Sarmusak (2011) tarafından geliştirilen *Saygılı Olma Eğilimi Ölçeği* kullanılır.

mıştır. 14 maddeden oluşan ölçek “her zaman (4), çoğu zaman (3), çok nadir (2), hiçbir zaman (1)” olmak üzere dörtlü Likert tipinde derecelendirilmiştir. Puanlama yapılırken 1., 2., 3., 6., ve 8. maddeler tersinden toplanmaktadır. Ölçekten alınacak minimum puan 14, maksimum puan ise 56’dır. Toplam puan deneklerin saygı eğilim puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması, saygı eğilimlerinin yüksek; düşük olması saygı eğiliminin düşük olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Sarmusak (2011) tarafından Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı ,77 olarak; bu araştırma için ise ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı ,81 olarak hesaplanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırmanın nicel verilerini desteklemek ve saygı değerine ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koymak amacıyla hazırlanan *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu* kullanılmıştır. Görüşmeler deney grubunda yer alan 17 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve isimlerinin kodlanarak (Ö1, Ö2, Ö3.....Ö17) kullanılacağı konusunda bilgilendirme yapılmıştır.

Uygulama Süreci

Uygulama, deney ve kontrol grubunda haftada bir ders saati olmak üzere sekiz hafta sürmüştür. Deney grubunda dersler duygu ve düşüncelere saygı değerini kazandırmayı amaçlayan etkinlikler kullanılarak, kontrol grubunda ise mevcut programa bağlı kalınarak, sosyal bilgiler ders kitabı üzerinden yürütülmüştür. Ayrıca deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere araştırma süreciyle ilgili gerekli bilgiler verildikten sonra SOEÖ ön test olarak uygulanmıştır. Ön testler uygulandıktan sonra, hazırlanan ders planlarına bağlı kalınarak deney ve kontrol gruplarında sürece başlanmıştır. Uygulama süreci deney ve kontrol gruplarında gerçekleştiikten sonra SOEÖ son test olarak uygulanmış ve deney grubu öğrencileri ile görüşmeler yapılarak süreç tamamlanmıştır. Uygulama süreci Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Uygulama Süreci

Deney ve kontrol gruplarının ders süreçleri aşağıda ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

Deney grubu ders süreci

Deney grubu uygulama sürecinin planlı yürütülebilmesi için dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi birey ve toplum öğrenme alanındaki kazanımlara uygun ders planları hazırlanmıştır. Süreçte kullanılacak etkinlikler, Değerler Eğitimi Merkezi (www.dem.org) adresindeki etkinliklerden yararlanılarak ve uzman görüşüne başvurularak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Etkinlikler, 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kazanımları esas alınarak ve duygu düşüncelere saygı değerini içerecek şekilde düzenlenmiştir. Uygulanan etkinliklerde; grup çalışması, beyin fırtınası, video izleme, konuşma halkası, metin tamamlama, görsel okuma, ödevlendirme, tartışma, edebi metin okuma, oyun ile öğretim, soru-cevap, örnek olay, kompozisyon yazma, münazara, rol oynama teknikleri kullanılmıştır. Deney grubundaki uygulama süreci sınıf öğretmeni olan araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Deney grubundaki uygulama sürecinde ilgili kazanımlara ilişkin etkinlikler detaylı olarak Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Deney Grubu Uygulama Süreci

Hafta	Kazanım	Etkinlik
1	SB. 4.1.4. Kendisini, farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar. SB. 4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.	El Sıkışma (Tanışma Etkinliği) Mevlana ile Hacı Bektaş-ı Veli (Grup Çalışması-Beyin Fırtınası) Sen Olsaydın Ne Yapardın? (video İzleme-Konuşma Halkası)

2	SB. 4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar. SB.4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.	Tahta Kaşık (Metin Tamamlama) Görseller (Görsel Okuma)
3	SB.4.1.3. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar. SB.4.1.4. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar. SB. 4.1.5. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanıır.	Gözle-Yaz (Ev Ödevi-Gözlem) Sevgi ve Saygı (Şiir Etkinliği) Farklı Özelliklerim (Video İzleme-Tartışma)
4	SB.4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.	Ne Yaparsınız? (Kendini Tanıma) Saygı Oyunu (Oyun Etkinliği) Resim Yapma
5	SB. 4.1.3. Kendisini, farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar. SB. 4.1.4. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar. SB. 4.1.5. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanıır.	İki Gözlü Çocuk (Hikaye Tamamlama) Kendimi Nasıl Görüyorum? (Etkinlik, Soru-Cevap)
6	SB. 4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.	Murat ile Merve (Örnek Olay) Kompozisyon Çalışması
7	SB. 4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.	Fıkra ile Özdeyişler (Soru- Cevap) Münazara Çalışması
8	SB. 4.1.3. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar. SB. 4.1.4. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar. SB. 4.1.5. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanıır.	Renkler ile Farklılıklar (Drama) Stand Oluşturma

Kontrol grubu ders süreci

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama süreci; sınıf öğretmeni tarafından mevcut programa bağlı kalınarak, sosyal bilgiler ders kitabı üzerinden yürütülmüştür. Bu süreçte duygu ve düşüncelere saygı değeri, 2017 sosyal bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kazanımlarında yer alan haliyle sosyal bilgiler ders kitabı üzerinden işlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sorularına göre parametrik ya da nonparametrik testlerden hangisinin kullanılacağını belirlemek amacıyla normallik analizi yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sayısı 30'un altında olduğu için normallik analizinde Shapiro Wilk normallik testi uygulanmıştır (Can, 2017). Normallik analizi sonucunda parametrik testlerden bağımsız gruplar t testinin kullanılma-

sına karar verilmiştir. Analizler gerçekleştirilmeden önce kullanılan parametrik testlerin varsayımları incelenmiştir (Landau ve Everitt, 2004; Pituch ve Stevens, 2016; Yockey, 2011). Varyansların homojenliği varsayımı Levene testiyle incelenmiş ve bazı analizlerde karşılanmadığı görüldüğünden Welch düzeltmesi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2011; Pallant, 2016).

Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda uygulamanın ne kadar etkili olduğunu belirlemek için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü değeri, 0.2 küçük, 0.5 orta, 0.8 büyük etki büyüklüğü olarak kabul edilir (Can, 2017). Araştırmada bu etki büyüklüğü dikkate alınmıştır.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirildiği ve okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlandığı bir analizdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda içerik analizi yapılırken öncelikli olarak veriler dikkatle incelenmiş ve kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar kontrol edilerek benzer kodlar uygun kategoriler altında toplanmıştır. Güvenirliği sağlamak amacıyla, bir sosyal bilgiler eğitimcisi ve bir sınıf eğitimcisi tarafından bağımsız bir şekilde verileri kodlamaları ve uygun kategoriler altında toplamaları istenmiştir. Araştırmacılar ve uzmanlar arasındaki görüş birliği ve ayrılığı için Miles ve Huberman'ın formülü [(Güvenirlik = görüş birliği sayısı / (toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı)] kullanılarak güvenirlilik hesaplanmıştır. Hesaplanan bu güvenirlilik katsayısının %90 olması beklenir (Baltacı, 2017). Bu araştırmada uygulamanın güvenirlilik çalışmasında %95 oranında bir uzlaşma (güvenirlilik) sağlanmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra gerekli düzeltmeler yapılarak analiz sürecine son hali verilmiştir. Öğrencilerin isimleri Ö1, Ö2, Ö3..... Ö17 şeklinde kodlanmış ve öğrencilerin ifadelerine doğrudan alıntılar yoluyla yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; veri analizinden elde edilen bulgular, araştırma soruları çerçevesinde ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test - Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Kontrol grubundaki öğrencilerin saygılı olma eğilimi ölçeğinin ön test-son test

puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Paired samples *t*-testi ve betimsel istatistik analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Saygılı Olma Eğilimi Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik ve Paired Samples *t*-testi Sonuçları

	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	d
Ön Test	48.94	3.57	17	2.09	.052	-.47
Son Test	46.78	5.43				

* $p > 0.05$, d: Etki Büyüklüğü

Tablo 3'te, saygılı olma eğilimi ölçeğinden elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu dikkat çekmektedir. Tablo 3 incelendiğinde, saygılı olma eğilimi açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(17)} = 2.09, p > 0.05$).

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin saygılı olma eğilimi ölçeği ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Paired samples *t*-testi ve betimsel istatistik analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Deney Grubu Öğrencilerinin Saygılı Olma Eğilimi Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik ve Paired Samples *t*-testi Sonuçları

	\bar{X}	Ss.	Sd	t	p	d
Ön Test	44.12	6.50	16	3.64	.002*	1.27
Son Test	51.12	4.30				

* $p < 0.05$

Tablo 4'te saygılı olma eğilimi ölçeğinden elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının farklılaştığı tespit edilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin etkinlik temelli gerçekleştirilen uygulamalardan sonra saygı eğilim düzeylerinin anlamlı bir şekilde arttığı söylenebilir. Bu farklılık, yüksek düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir ($t_{(16)} = 3.64, p < 0.05$).

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test - Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin saygılı olma eğilimi ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar *t*-testi ve betimsel istatistik sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Saygılı Olma Eğilimi Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar *t*-testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p	d
KG	18	48.94	3.57	24.55	2.70	.012*	-93
DG	17	44.12	6.50				

* $p < 0.05$

Tablo 5'te saygılı olma eğilimi ölçeğinden elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları arasında (DG; $X=44,12$; KG; $X=48,94$) anlamlı bir farklılık vardır. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulamalar öncesinde saygılı olma eğilim düzeyleri deney grubundaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($t_{(24,55)} = 2.70$, $p < 0.05$). Bu farklılık, yüksek düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin saygı eğilim ölçeği son test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla ön test puanları gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğinden tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) gerçekleştirilmiştir. Tek yönlü ANCOVA gerçekleştirilmeden önce bu testin varsayımları olan son test puanlarının her bir grup için normal dağılması varsayımı ve varyansların homojenliği varsayımları incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı görülmüştür.

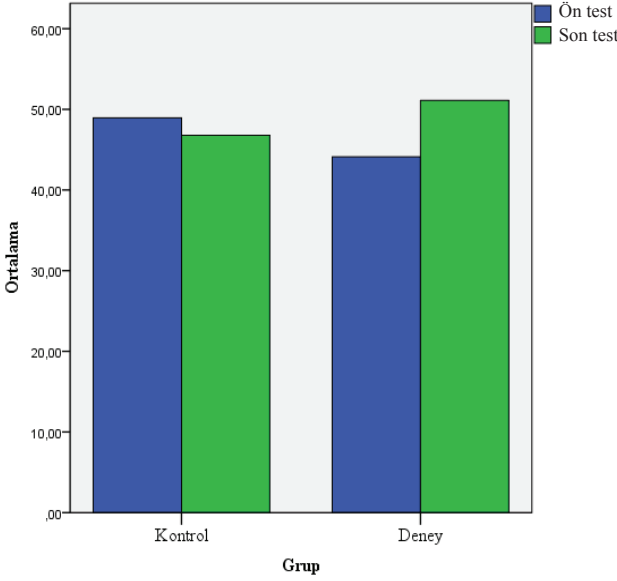
Tablo 6: Saygılı olma Eğilimi Ölçeği Son Test Puanları İçin Gerçekleştirilen Tek Yönlü ANCOVA Sonuçları

	KT	Sd	KO	F	p
Ön Test	35.71	1	35.71	1.50	.229
Grup	200.36	1	200.36	8.42	.007*
Hata	761.17	32	23.79		
Toplam	961.54				

* $p < 0.01$.

Tablo 6'da gerçekleştirilen tek yönlü ANCOVA sonucunda öğrencilerin ön test saygılı olma eğilimi ölçeği puanları incelendiğinde, son test saygılı olma eğilimi ölçeği puanlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,32)} = 18.42$, $p < 0.01$). Öğrencilerin ön test puanlarına göre düzenli-

miş son test saygılı olma eğilimi ölçeği puanları deney ve kontrol grubu öğrencilerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğrencilerin ön test puanları kontrol edildiğinde, deney grubu öğrencilerinin ($Ort_{düz=}$ 51.61) son test puanları kontrol grubu öğrencilerinin ($Ort_{düz=}$ 46.31) puanlarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Öğrencilerin ön test ve son test puanlarındaki değişim grafiksel olarak Şekil 2’de görülmektedir.



Şekil 2. Saygılı Olma Eğilimi Puanlarının Değişimi

Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin saygı değerine ilişkin görüşlerini almak amacıyla öğrencilere dört soru sorulmuştur. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar incelenerek içerik analizi yapılmıştır. Görüşmelerden alınan cevaplara ilişkin bulgulara yer verilerek elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda sunulmuştur. Öğrencilerin görüşlerinden bazı doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Saygılı davranmanın nedenlerine ilişkin bulgular

Deney grubu öğrencilerine ilk olarak; “Neden insanlar birbirlerine saygılı davranmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Saygılı Davranmanın Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kod	Öğrenciler	Öğrenci Görüş Örnekleri
Çevredeki insanlarla iyi geçinme isteği	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇	“Kavga ve gürültüden uzak durmak için saygılı olmalıyız. Ben diğer insanlara saygılı davranırsam onların da bana karşı saygılı olmasını sağlarım. Birbirimizle iyi geçinmek için saygılı olmak şarttır. (Ö8)”
Arkadaşlık bağlarının güçlenmesi	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇	“Saygının olduğu yerde kötü davranışlar uzaklaşır. Arkadaşlık bağlarının daha güçlü olmasını sağlar. Kalp kırılmalarının yaşanmamasının birinci şartı insanların birbirlerine saygı olmasına bağlıdır. (Ö5)”
İnsanların üzülmesini engelleme	Ö ₂ , Ö ₇ , Ö ₁₃ , Ö ₁₇	“İnsanların üzülmemesi için. Aynı zamanda kendim de üzülmemek için. Çünkü saygının olmadığı yerde çevremdekiler bir gün bana da saygısızca davranacak ve ben de üzüleceğim. Ayrıca insanlarla arkadaş olmak için ve onlarla iyi geçinebilmek için de saygılı olmalıyım.(Ö13)”
Kendine saygılı olunması beklentisinde olma	Ö ₈ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄	“Saygının olmadığı yerde, çevremdekiler bir gün bana da saygısızca davranacak ve ben de üzüleceğim. Bu yüzden saygılı davranmam gerekir. (Ö13)”
Birlik ve beraberlik oluşması	Ö ₁₁ , Ö ₁₅	“Huzur ve kargaşanın olmadığı bir ortamda yaşamak için. Kavga ve gürültüden uzak bir toplumda olmak istediği için. Birlik ve beraberliğin sağlanması için. Arkadaşlık ve kardeşlik duygusunun gelişmesi için. Bu nedenlerden dolayı insanlara saygılı olunmalı. (Ö15)”
Doğru iletişim kurabilmek	Ö ₁₂	“Herkes birbirine saygılı olursa, o zaman doğru şekilde iletişim kurabiliriz. (Ö12)”

Tablo 7 incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin saygılı davranmanın nedenlerine ilişkin verdikleri cevapların büyük bölümünü “çevredeki insanlarla iyi geçinme isteği” ve sonrasında “arkadaşlık bağlarının güçlenmesi”nin oluşturduğu görülmektedir. En az sayıda ifade edilen nedenin ise; “doğru iletişim kurabilmek” olduğu belirlenmiştir.

Duygu ve düşüncelere saygı değerinin ifadesine ilişkin bulgular

Deney grubu öğrencilerine görüşme formunda ikinci soru olarak; “Duygu ve düşüncelere saygılı olma senin için ne ifade ediyor?” sorusu yöneltilmiş ve bu soruya ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Duygu ve Düşüncelere Saygı Değerinin İfadesine İlişkin Öğrenci Görüşleri		
Kod	Öğrenciler	Öğrenci Görüş Örnekleri
Önemseme	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇	“İnsanların nasıl konuşmaları birbirinden farklıysa düşünceleri de birbirinden farklı olabilir. Saygılı insan; başkasının düşüncesine de kendi düşüncesi kadar önem verir. Artık herkese saygılıyım. Önceden sadece annemin babamın ve öğretmenimin düşüncesine saygılıydım ama artık herkese karşı böyleyim. (Ö2)” “İnsanların duyguları ve düşünceleri bizden çok farklı da olsa onlara saygı duymalıyız. Düşüncelerine saygı duyduğum arkadaşlarımla birlikte mutlu yaşarım. Bir konuda farklı düşünsek bile ikimizin de düşüncesini önemserim ve gerçekleştirmeye çalışırım. Örneğin; tek bir topumuz olsa, arkadaşım yakar top oynamak istese, ben de futbol oynamak istesem, onunla asla tartışmam. Fikrine saygı duyarım. Önce bunlardan birisini, sonra da diğerini peş peşe oynayalım derim. (Ö3)”
Eleştirmeme	Ö ₃ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂	“Birbirimizin düşüncelerine ve duygularına anlayışla bakmalıyız. Onun düşüncesini farklı diye reddetmem. Onun istediğini de yapmaya çalışırım. Bana güzel gelen bir şey ona güzel gelmemiş olabilir, bu çok normal. Başkaları onları eleştirse bile ben onları eleştirmem. (Ö7)”
Kızımama	Ö ₆ , Ö ₉ , Ö ₁₇	“Mesela bir arkadaşım bir şeye güldüğünde, ben ona gülmüyorum onunla dalga geçmem. Bazı arkadaşlarımız oyun oynarken kızları oyuna almamalım diyor. Onunla bu düşüncesi yüzünden kızmıyorum ama anlatmaya çalışıyorum. Ona, kızlar da oyuna girsin ama hem kızların hem de erkeklerin oynayabileceği bir oyun oynayalım diyorum. Bir arkadaşım çiçekleri çok seviyor, hep onlarla oynuyor. Ben onun kadar çiçekler ile ilgilenmiyorum ama onunla dalga geçerse veya kızarsam, o benimle arkadaş olduğuna pişman olur. Hep böyle yaparsam da ilerde yalnız kalırım. (Ö17)”
Alay Etmeme	Ö ₁₂ , Ö ₁₃	“İyi ve başkalarının fikrine saygılı bir insan olmak için başkalarının duygu ve düşünceleri ile alay etmemeliyim. (Ö13)”
Sevme	Ö ₁₄	“Benden farklı düşünen insanları da seviyorsam onlara saygı duyuyorum demektir. İnsanlar farklı düşünmeli, çünkü onların sayesinde yeni icatlar ortaya çıkabiliyor. O yüzden onlara destek bile olmalıyız öğretmenim. (Ö14)”

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı değerini nasıl tanımladıklarına ilişkin verdikleri cevapların büyük bölümünü “önemseme” oluşturmaktadır. İkinci sırada ise, “eleştirilmeme” gelmektedir. En az verilen cevap ise “sevme” olarak görülmektedir. Bu yanıtı veren öğrenciler; duygu ve düşüncelere saygılı insan olmayı, karşıdaki kişiyi sevme ile ilişkilendirmiştir.

Etkinliklerin saygılı olmaya etkisine ilişkin bulgular

Deney grubu öğrencilerine üçüncü soru olarak; “Yapılan etkinliklerin saygılı olmaya etkisi hakkında neler söylersin?” sorusu yöneltilmiş ve bu soruya ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Etkinliklerin Saygılı Olmaya Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kod	Öğrenciler	Öğrenci Görüş Örnekleri
Saygı davranışlarında artış	Ö ₁ , Ö ₂₂ , Ö ₃₂ , Ö ₄₂ , Ö ₅₂ , Ö ₆₂ , Ö ₇₂ , Ö ₈₂ , Ö ₉₂ , Ö ₁₀₂ , Ö ₁₁₂ , Ö ₁₂₂ , Ö ₁₃₂ , Ö ₁₅₂ , Ö ₁₆₂ , Ö ₁₇₂	“Daha saygılı olmaya ve bu saygıyı herkese göstermeye karar verdim. Aileme karşı daha saygılı olduğumu fark ettim. Arkadaşlarıma da daha saygılı, daha şefkatli ve iyi oldum gibi. Önceden benden farklı ve ilginç düşüncelere sahip arkadaşlarım ile dalga geçtiğim de olmuştu ama her olayda aynı düşünceleri ve duyguları yaşayamayız. Kimi sevinir, kimi sevinmez, Kimi üzülür, kimi üzülmez. Ama ben saygımı kaybetmem ve arkadaşlığımı devam ettiririm. (Ö1)” “Saygıyla ilgili düşüncelerim değişti. Daha saygılı ve dürüst davranılması gerektiğini anladım. Eskiden olsa, biri benden farklı düşünse; kızar ve ağız dalaşına girerdim. Şimdi ise karşı tarafı sınırlendirmemeye çalışıyorum. Ağzımdan çıkan laflar saygısızca olmasın diye dikkat etmeye çalışıyorum. Öncesinde saygısızca bağırduğum ve hakaret ettiğim bile oluyordu. Ama bu davranışlarımı değiştirmeye çalışıyorum. Çünkü saygının dostluğun temeli olduğunu anladım. (Ö8)”
Farklı fikirlere destek olma	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₁₁ , Ö ₁₅	“Evet, daha saygılıyım. Çünkü saygılı olmanın ne kadar önemli olduğunu anladım. Bence artık saygılı bir insanım. Benden farklı düşünenler de fikirlerini söyleyebilsinler diye uğraşıyorum. Annem ve babamın düşünceleri ve istedikleri benim isteğimden farklıysa onlara karşı düzgün konuşuyorum ve bağırımıyorum. (Ö3)” “Daha saygılı biri olduğumu düşünüyorum. Sınıfta durduk yere ağlayan veya benim gülmediğim esprilere gülen insanlarla alay ediyordum. Daha önce, farklı fikirleri olanlara da öyle. Ama şimdi, onlara karşı saygılıyım. Hatta arkalarında bile durabiliyorum diğer öğrencilere karşı ve onlara fikirlerini söylemelerinde destek oluyorum. Davranışlarımda değişiklikler olduğunu hissedebiliyorum. (Ö15)”
Uyum sağlama	Ö ₃ , Ö ₁₂ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇	“Eskisine göre daha saygılıyım. Öncesinde arkadaşlarımla düşünceleri farklıysa çok da umursanıyordum. Kızıp bağırıyordum bile. Ama şimdi daha farklı davranıyorum. Onlara uyum sağlamaya çalışıyorum. (D12)”
Olumlu davranış değişikliği	Ö ₂ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇	“Daha saygılı biri olduğumu düşünüyorum. Sınıfta durduk yere ağlayan veya benim gülmediğim esprilere gülen insanlarla alay ediyordum. Daha önce farklı fikirleri olanlara da öyle. Ama şimdi onlara karşı saygılıyım. Hatta arkalarında bile durabiliyorum diğer öğrencilere karşı. Davranışlarımda değişiklikler olduğunu hissedebiliyorum. (Ö15)”
Saygının önemini anlama	Ö ₃ , Ö ₇ , Ö ₁₄	“Ben yine eskisi gibi saygılı olduğumu düşünüyorum öğretmenim. Eskiden de insanları farklı özelliklerinden dolayı aşağılamıyordum. Ama şimdi neden böyle davranmam gerektiğini daha iyi anladım. İnsanlar bizden farklı düşünceler de onlara da saygı duymamız gerektiğini düşünüyorum. Bu şekilde hem birbirimize daha anlayışlı oluruz hem de arkadaşlığımızı daha güzel olur. (Ö14)”

Tablo 9’da görüldüğü gibi, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun etkinlikler sonrasında “saygı davranışlarında artış” olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

İkinci sırada farklı “fikirlere destek olma” ardından “uyum sağlama” gibi etkileri olduğunun ifade edildiği görülmektedir.

Saygı değerinin kazandırılmasında farklı etkinlik önerilerine ilişkin bulgular

Deney grubu öğrencilerine “Saygılı insan olmanın kazandırılmaya çalışıldığı bir çalışmada hangi etkinlikleri görmek istersin?” sorusu yöneltilmiş ve bu soruya ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Öğrencilerin, Saygı Değerinin Kazandırılmasında Farklı Etkinlik Önerilerine İlişkin Görüşleri

Kod	Öğrenciler	Öğrenci Görüş Örnekleri
Rol oynama	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₁₃	“Saygı ile ilgili daha çok rol oynama ve canlandırma yaptırıldım. (Ö7)”
Saygı köşesi	Ö ₇ , Ö ₁₄ , Ö ₁₆	“Saygı köşesi yapardım. Bütün çalışmalarımız orada sergilen-sin isterdim. (Ö14)”
Grup çalışması	Ö ₃ , Ö ₁₇	“Öğrencilerimi gruplara ayırdım. “Birisinden farklı düşün-se ne yapardın?” diye bir canlandırma yapıp sunmalarını isterdim. Bir de şunu yapardım. Kâğıtların üzerine farklı duygular yazıp sınıfa asardım. Bir olay hakkında konuşurdum. “Böyle bir olayda siz hangi duyguyu hissedersiniz?” diye sorardım. Herkesin hissettiği duygunun olduğu kâğıdın altına gitmesini isterdim. Sonra onlara; “Bakın, herkes farklı duygular hisset-ti. Ama hepimiz birbirimizle çok iyi anlaşıyoruz. O yüzden duygular farklı olursa, anlaşamayız diye bir şey diyemeyiz.” derdim. (Ö17)”
Kompozisyon yarışması	Ö ₁₅	“Saygının önemini en iyi anlatanlara ödül verildiği bir kompo-zisyon yarışması yaptırıldım okul genelinde. Birinci olanları ödüllendirdim. (Ö15)”
Resim yapma	Ö ₅	“Sınıfımda ve çevremde gördüğüm saygılı davranışların resmi-ni çizdirirdim öğrencilerime. (Ö5)”
Şiir yazma	Ö ₇	“Saygı ile ilgili daha çok canlandırma yaptırıldım öğretme-nim. Kendilerinin bir şiir oluşturmalarını isterdim. Sınıfımda bir saygı köşesi yapar, saygıyla alakalı bütün etkinliklerimizi oraya asardım. (Ö7)”
Çizgi film izleme	Ö ₁	Yine sizin yaptırdıklarınızı yaptırıldım ama belki biraz daha fazla çizgi film izletirdim. (Ö1)”
Kitap okuma	Ö ₈	“Öğrencilerime saygının ne kadar önemli olduğunu anlatan ki-taplar okuturdum. (Ö8)”
Saygı içerikli oyunlar	Ö ₁₁	“Saygı içerikli daha çok oyun oynattırıldım. (Ö11)”
Aynı etkinlikler	Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂	“Farklı bir şey yapmazdım öğretmenim. Bu yapılan etkinlik-lerin bana zaten bir sürü şey kattığını düşünüyorum. (Ö10)”

Tablo 10’da görüldüğü gibi, saygı değerinin kazandırılmasında çeşitli etkin-lik önerilerinin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin saygı değerini kazandırmak için sundukları etkinlik önerileri arasında ilk sırayı “rol oynama” etkinliği, ar-dından sınıfta bir “saygı köşesi oluşturma” almıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan “duygu ve düşüncelere saygı” değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılmasının öğrencilerin saygılı olma eğilimine etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan biri, etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin saygılı olma eğilimi düzeyinin kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, alan yazında yapılan benzer çalışmaların bulgularını da destekler niteliktedir. Öztürk (2018), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan çokkültürlü eğitim programı uygulamasının, öğrencilerin farklılıklara saygı düzeylerine etkisini incelemiş ve öğrencilerin farklılıklara saygı düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Banks (2019), çokkültürlü eğitimin öğrencilerin saygı düzeylerinde olumlu bir etki yarattığını belirtmiştir. Yine Polat ve Yıldız (2018), okulöncesi dönemi çocuklarına uyguladıkları farklılıklara saygı programının, öğrencilerdeki farklılıklara saygı düzeyine etkisini incelediği çalışmasında, deney grubu öğrencilerinde saygı düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu bulmuştur. İşcan (2007) ve Keskinoglu (2008) da ilköğretim öğrencilerine uygulanan etkinlik temelli değerler eğitimi programının, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerine olumlu etkisi olduğunu belirlemiştir.

Araştırmada, görüşmelerden elde edilen bulgulara bakıldığında ise; öğrencilerin, insanlara karşı saygılı davranmalarının nedenlerinin; insanlarla iyi geçinebilme, birlik ve beraberlik ile arkadaşlık bağlarının güçlenmesi, aynı saygıyı diğer insanlardan da bekleme, insanların üzülmemesini sağlama ve doğru iletişim kurabilme olduğu görülmektedir. Bu bulgular, saygının tanımını ve insanlara saygılı davranma nedenlerini ortaya koyan bazı araştırmaların sonuçlarını da destekler niteliktedir. Nitekim Türk Dil Kurumu tarafından yapılan “saygı” tanımı incelendiğinde; insanların üzülmemesinden ve rahatsız olmasından çekinme ve önemseme durumunun da saygı tanımı içinde geçtiği görülebilir (TDK, 2005). Ersoy (2016), dördüncü sınıf öğrencilerinin farklılıklara saygı ve hoşgörü değerlerine ilişkin yürüttüğü çalışmasında, saygılı olma davranışının, özellikle okul ortamında, insanlarla iyi geçinmek için zorunlu bir ihtiyaç olduğu sonucunu tespit etmiştir. Dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılan başka çalışmalarda da farklılıklara saygı ile hoşgörü düzeyindeki artışın, öğrencilerin buldukları ortamdaki insanlarla iyi geçinebilme düzeylerine de olumlu bir katkı sağladığı belirtilmiştir (Aslan ve Aybek, 2018; Roth vd., 1996). Öğrencilerin, birbirleri ile iyi geçinerek, kavga ve kargaşa ortamı oluşabilme ihtimalini

ortadan kaldıran saygının hâkim olduğu bir ortam sağlama hedefinde olmaya çalıştıkları söylenebilir. Yaman, vd.'nin (2009) ilköğretim öğrencilerinin etik değerlere ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmalarının bulgularında da benzer ifadelere rastlanmaktadır. Bu çalışmada; öğrenciler için okulda uygulanması gereken en önemli değerlerden birinin “kimseye rahatsızlık vermemek” olduğu görülmektedir. Bununla beraber öğrencilerin birbirleri ile iyi geçinebilme çabası içinde olmaları; aralarındaki bağlılık, birlik ve beraberlik ile arkadaşlık ilişkilerine de olumlu yönde etki edebilir. Bu şekilde olumlu ilişkiler kurulabilmesini sağlayan önemli değerlerden biri olan saygı ise (Kıral, 2018), çocukların sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kurabilmeleri için gereklidir (Felmlee ve Muraco, 2009). Öğrenciler; birbirlerinin farklılıklarına, duygularına ve düşüncelerine karşı saygı göstererek, farklılıklardan dolayı oluşabilecek ön yargı ve hoşgörüsüzlük problemleri ile karşılaşp arkadaşlarının üzülmelerinin önüne geçebileceklerini düşünebilirler. Bununla birlikte öğrenciler, saygılı olma bilinci geliştirerek kendilerinin de farklılıklarından dolayı benzer problemler yaşayabilme olasılıklarının önüne geçmeye çalışıyor olabilirler. Çünkü saygı gösterebilmek, aynı saygıyı görebilmenin temel şartı konumundadır (Kıral, 2018). Bu nedenle; öğrenciler, kendilerinin karşılaşmak istedikleri saygı kadar, karşısındaki kişilere de saygı gösterebilmelidir (Littauer ve Littauer, 2005).

Öğrencilerin duygu ve düşüncelerine saygı değerini; insanları önemseme, eleştirmeme, kızmama, alay etmeme ve sevmeme durumları şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. İnsanların ve görüşlerinin önemsenmesinin, insanların üzülmemesinin önüne geçilmeye çalışılmasının saygı kavramına ait özellikler olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Akkoyun, 2016; Arıcı ve Maden, 2018). Ancak araştırma ile ilgili alanyazın taraması yapıldığında, duygu ve düşüncelere saygı değerinin öğrenciler açısından neler ifade ettiğine dair çalışmalara sınırlıdır (Aslan, 2019). Bununla birlikte bu çalışmada, duygu ve düşüncelere saygı değerinin ifade ettiği kavramların, saygı değeri ile ilişkilendirilebilir olduğu söylenebilir. Saygı kavramında olduğu gibi, duygu ve düşüncelere saygı kavramının da temelinde, farklılıkları önemseme vardır (Arıcı ve Maden, 2018). Öğrenciler, olay ve durumlara karşı kendilerinden farklı olarak ortaya çıkan duygu ve düşünce durumlarını kızmadan, alay etmeden karşılayarak duygu ve düşüncelere saygılı bir birey gibi hareket ettiklerini düşünebilirler. Aynı zamanda öğrenciler, farklı düşüncelerin aksi veya farklı bakış açılarında yorumlar yapmadıklarında, yani olumsuz eleştiride bulunmadıkları takdirde farklı düşüncelere saygılı olduklarını düşünmektedirler. Ancak öğrencilerin farklı düşünceleri kritik edebilmeleri ve yapılan eleştiriden ders çıkarabilmeleri, onlar

için önemli bir gerekliliktir. Çünkü doğru yapılan eleştiri ile farklı düşüncelerin alışverişi gerçekleşip yeni öğrenmeler sağlanabilir (İnam, 1994).

Etkinliklerin saygılı olmaya etkisine yönelik olarak öğrenciler, etkinlikler sayesinde saygılı davranmada artış yaşadıklarını, farklı fikirlere karşı desteklerinin daha çok arttığını, çevresindeki insanlar ile uyum sağlayabilme davranışlarında iyileşme meydana geldiğini, kendilerinde olumlu davranış değişikliği oluştuğunu fark ettiklerini ve saygının önemli olduğunu daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular Aktepe'nin (2010), yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretiminin öğrenci tutumuna etkisini incelediği çalışmasında, etkinliklerin öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuyla benzerlik göstermektedir. Üner (2011), farklılıklara saygı eğitim programının uygulanması ile ilgili yaptığı çalışmasında; farklılıklara saygı programının, öğrencilerin bütün gelişim alanlarına olumlu katkı sağladığını bulmuştur. Aynı şekilde Rosenzweig (1999), çokkültürlü eğitim programı uygulamasının öğrencilerin sosyal biliş düzeyine etkisini incelediği çalışmasında, çok kültürlü eğitim programının, öğrencilerin ahlaki ve sosyal alanlardaki becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Topcubaşı (2015), farklılıklara saygı eğitim programının, farklılıklara saygı düzeyine etkisini incelediği çalışmasında, saygı eğitimi ile öğrencilerin empatik düşünme becerileri ve sosyal yeterliliklerinde artış sağlandığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda; yapılan etkinlikler ile saygının insanlar ve toplumlar için ne kadar önemli olduğunun anlaşılabilmiş olması sonucu göz önüne alındığında, öğrencilerin kendilerine ait bir "saygı bilinci" kavramı oluşturmaya başladıkları veya sahip oldukları bu bilinci daha da geliştirebildikleri söylenebilir. Başka bir deyişle öğrencilerin farklı etkinlikler ile karşılaştırılması, onların saygı değerine karşı farkındalık ve duyarlılık kazanmalarını sağlayabilir.

Öğrencilerden, farklı etkinlik önerilerinin neler olduğu konusundaki görüşlerine bakıldığında; rol oynama ile grup çalışmalarına ağırlık verilmesi, okulda bir saygı köşesinin olması gerektiği, saygı temalı kompozisyon yarışması ile resim yapma, şiir yazma, çizgi film izleme, saygı içerikli oyunlar oynama etkinliklerine ağırlık verilebileceği, saygı değeri temalı kitaplar okutulabileceği sonuçlarına varılmıştır. Ulaşılan bulgular; duygu ve düşüncelere saygı değerini kazandırmaya yönelik yapılan etkinliklerin öğrencilerde eğitsel bir doyum sağladığını gösterebilir. Konu ile ilgili yapılan benzer çalışmalar ise, öğrencilerin çoğunluğunun görüşünü destekler niteliktedir. Halstead (1996), okullarda değerler eğitimini incelediği araştırmasında; rol oynama ve dramatizasyon, grup çalışmaları, sınıf içi etkinlikler ve eğitici oyunların kullanılabilceğini benzer şekilde Berkant, Efend-

dioglu ve Sürmeli de (2014), rol oynama ve drama çalışmalarının öğrencilere değer kazandırmada etkili olabilecek teknikler olabileceği üzerinde durmuşlardır. Dolayısıyla etkinlik temelli bir değerler eğitimi programında, rol oynama, grup çalışmaları ile oyunlar gibi öğrenciyi süreçte aktif kılan çalışmaların ağırlıklı bir şekilde yer almasının gerekli olduğu söylenebilir. Başka bir çalışmada ise (Fidan, 2009), değer temalı filmlerin izletilmesinin, değer kazandırma sürecinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır Okullarda oluşturulabilecek saygı köşesi de değer kazandırmanın görsel boyutunu oluşturan etkinliklerden birisidir. Alanyazın taramasında saygı köşesi oluşturma ile ilgili çalışmaya rastlanmazken, saygı köşesi ile paralel amaçları taşıyan “iyilik köşesi” etkinliğinin gerçekleştirildiği çalışmalar bulunmaktadır (Arabacı ve Akgül, 2013). İyilik köşesi oluşturma etkinliğinin öğrencilerin “iyilik yapma” değeri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle okullarda hazırlanan değer köşelerinin değer kazandırma sürecinde faydalı olabilecek çalışmalar olduğu söylenebilir. Bununla birlikte değer kazandırma sürecinde görsel içerikli çalışmalara ek olarak edebi metinlere ve yazma çalışmalarına da yer verilebilir. Benzer çalışmalarda elde edilen bulgular da bu görüşü doğrular niteliktedir. Şiir ve kompozisyon çalışmaları (Yaman vd., 2009), edebi metinler (Bohlin, 2005) ve masallardan (Çayır, 2003; Uçar, 2007) yararlanılmasının değer ve karakter eğitimi sürecinde etkili olduğuna vurgu yapılmaktadır.

Sonuç olarak, yapılan bu araştırma dördüncü sınıf Sosyal bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan “duygu ve düşüncelere saygı” değerinin etkinlik temelli öğretiminin öğrencilerin saygılı olma eğilimini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bulgular ışığında, değer kazandırma sürecinde öğrenciyi aktif hale getirecek ve yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayacak etkinlikler sunulmasının, öğrencilerin değerleri içselleştirebilmelerinde oldukça önemli bir araç olduğu, değerlerin bireysel ve toplumsal açıdan önemini daha iyi algıladıkları, öğrencilerin görsel becerilere dayalı etkinliklerle daha çok karşılaşmak istedikleri, etkinlik temelli öğretimin öğrencileri değer kazanma sürecinde daha istekli, aktif ve grup çalışmalarına katılmaya istekli hale getirdiği sonuçlarına ulaşılabilir. Araştırmanın ulaştığı sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Programda yer alan değerlerin kazandırılmasında etkinlik temelli öğretim sürecine yer verilebilir.
- Değer kazandırma sürecinde; farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, içeriği zenginleştirilmiş etkinliklere yer verilebilir.

Kaynakça

- Akın, M. F. (2007). *Özdeşlik konusunun öğretiminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenme ürünlerine etkileri* (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde “yardımseverlik” değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkoyun, F. (2016). Saygı kavramına transaksyonel analiz (TA) açısından bakış. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(4).
- Albayrak, F. (2015). *İlkokul sosyal bilgiler kazandırılan değerlerle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Arabacı, İ. B. ve Akgül, T. (2013). Elazığ ilinde uygulanan etkinlik temelli değer öğretimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 7-31.
- Arıcı, İ. ve Maden, K. (2018). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında saygı değeri. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 22(1).
- Aslan, S. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumları ve görüşlerinin incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 80-95.
- Aslan, S. ve Aybek, B. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çokkültürlü eğitime dayalı olarak uygulanan etkinlikler ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(1), 58-82.
- Aydın, M. Z. (2010). Okulda çalışan herkesin görevi olarak değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Buluşması*, 22.
- Balcı, F. A. ve Yelken, T. Y. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 195-213.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Banks, J. A. (2019). *An introduction to multicultural education*. New York Pearson.
- Barcın, F. (2018). *İlkokul 4. sınıf değerler eğitiminde yaratıcı drama yönteminin etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Berkant, H. G., Efendioğlu, A. ve Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitimine yönelik

- öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5). <http://dx.doi.org/10.782.7/TurkishStudies.6732>
- Bohlin, K. E. (2005). *Teaching Character Education Thorough Literature*. London.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPPS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Çatlak, İ. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına empati becerisi ve farklılıklara saygılı olma değerinin kazandırılmasında storyline yönteminin etkisi* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çayır, K. (2003). İnsan hakları ve demokrasi kültürünün geliştirilmesi: Ders kitaplarının yazımı. M. T. Bağlı ve Y. Esen (Ed.), *Ders kitaplarında insan hakları: İnsan haklarına duyarlı ders kitapları için*. (ss. 21-45). Tarih Vakfı Yayınları.
- DEM, Değerler Eğitimi Merkezi. (2017). <https://degerler.org/kademe/saygi/ilkokul-3-4> adresinden 05.09.2017 tarihinde alındı.
- Demir, B. (2008). *Adalet ve saygı içerikli karakter eğitimi programının 7. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Eren, S. (2015). *Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, A. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü algısı ve deneyimleri: Bir fenomenolojik araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1). <https://doi.org/10.17860/efd.31740>
- Felmlee, D. ve Muraco, A. (2009). Gender and friendship norms among older adults. *Research on Aging*, 31(3), 318-344.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 2(2), 1-18.
- Gülmüş, R. (2015). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularında değer öğretimine ilişkin sınıf öğretmeni görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Gülmüş, O. (2016). *İlkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik değerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretimi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim

Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Güven, S. (2012). *Sınıf Öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. *Values in education and education in values*, 3-14.
- İnam, A. (1994). Eğitimi eleştirmek. *Bilim ve Teknik*, 316, 64-67.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kacar, M. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarında çokkültürlü kişiliğin farklılıklara saygı üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3(2). <https://doi.org/10.19126/suje.346975>
- Kavun, M. (2018). *Çocuklara değer aktarımında Türk sinemasının rolü: Kemal Sunal filmleri örneği* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Keskinoglu, M. Ş. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değerler eğitimi programının ahlaki olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıral, E. (2018). Kayıp giden bir değer: saygı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 4-9.
- Kösterelioğlu, I., Bayar, A. ve Kösterelioğlu, M. (2014). Öğretmen eğitiminde etkinlik temelli öğrenme süreci: Bir durum araştırması. *Electronic Turkish Studies*, 9(2). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6406>
- Landau, S. ve Everitt, B. S. (2004). *A handbook of statistical analyses using SPSS*. Boca Raton: Chapman & Hall ; CRC.
- Littauer, F. ve Littauer, M (2005). *Kişilik bulmacası*. H. B. Çelik (Çev. Ed.). Sistem Yayıncılık.
- Loomans, D. ve Loomans, J. (2005). *Çocuklara öz saygıyı ve değerleri öğretmenin 100 yolu*. T. Göbekçin (Çev. Ed.). Ege-Meta Yayınları.
- MEB. (2017). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler; Eğitimde dönüşüm*. Pegem A Yayıncılık.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3),

217-240.

- Özkan, Z. S. (2017). *Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Öztürk, F. (2018). *Çokkültürlü eğitim çerçevesinde hazırlanan etkinliklerle farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu, SPSS ile adım adım veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Polat, Ö. ve Yıldız, T. Ö. (2018). 5-6 yaş grubu için geliştirilen aile katılımlı farklılıklara saygı programının çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 389-403. <https://doi.org/10.17244/eku.466812>
- Pituch, K. A. ve Stevens, J. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences: analyses with SAS and IBM's SPSS*. New York: Routledge.
- Rıfat, M., Kabakçı-Yurdakul, I. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 65-86. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m>
- Rosenzweig, J. E. (1999). *I have a new friend in me: The effect of a multicultural/anti-bias curriculum on the development of social cognition in preschoolers* (Doctoral thesis). University of Arizona, USA.
- Roth, N. L., Hunt, T., Stavropoulos, M. ve Babik, K. (1996). Can't we all just get along: Cultural variables in codes of ethics. *Public Relations Review*, 22(2), 151-161.
- Sarmusak, D. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve algıladıkları öğretmen tutumlarının öğrencilerin ahlaki değer yargılarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TDK (2005). *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Topcubaşı, T. (2015). *Farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Uçar, G. (2007). Ayla Çınaroğlu'nun "Keçi Masalı" adlı eserinde toplumsal bilinç eğitimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 455-461.
- Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsü, Kayseri.

- Yaman, E., Mermer, E. Ç. ve Mutlugil, S. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin etik davranışlara ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 93-108.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Ayrıntı Basım, Yayın ve Matbaacılık.
- Yıldırımçakar, A. (2018). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin informal ilişkiler düzeyleri ile farklılıklara saygı düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Yockey, R. D. (2011). *SPSS demystified: a step-by-step guide to successful data analysis*. Boston: Prentice Hall.

Extended Abstract

The Impact of Activity-Based Teaching of the Value of Respecting the Feelings and Opinions of Others on the Students' Inclination to Respect

Yasemin ALTUNSOY, Ph. D. Student

Trabzon University, Institute of Graduate Studies, Trabzon / Turkey

y.kinalioglu_61@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6969-0853>

Zeynep BAŞCI NAMLI, Corresponding Author, Assistant Professor

Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Erzurum / Turkey

zbasci@atauni.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-2865-5976>

Article Type: Research Article

<https://doi.org/10.34234/ded.899968>

Received Date: 06.07.2021

Accepted Date: 23.10.2021

Published Date: 25.12.2021

Introduction

The most integral parts that make up the socio-cultural background of a society are formed by the individuals who live within that society (Özensel, 2003). In this context, schools act as institutions that aim to raise individuals with appropriate knowledge, skills, and values, to build up such background. Nowadays, schools also seek to provide students with the necessary skills to continue their lives as well-trained and self-actualized individuals, to raise them as “good people”, and enabling them to achieve academic success. Undoubtedly, values play an important role in such an aim of raising good people. Conducting an effective values education, especially at primary schools, helps students

to build healthy personalities that can shape better future for them (Albayrak, 2015). Being among such values, “respect” is a critical one that students must acquire. Moreover, respect is a fundamental value that includes a great variety of meanings, intuitions, in such a way that provide the foundation (Loomans & Loomans, 2005). In fact, when students become aware of the value of being respectful to different opinions and why they should do so, this consciousness may positively affect their process of internalizing different values along with respect and enhance the development of their personalities as a whole. One of the sub-concepts of the value of respect is “respect for feelings and opinions of others” (MoNE, Social Studies Curriculum, 2017)

The process of acquiring students with values whether explicitly or implicitly through the curriculum could be based on some approaches which can be traditional or student-centred ones. However, emerging new approaches reveal the necessity of a new arrangement of practices intertwined with activities so that students are placed at the centre in the process of instilling values in them, as is the case in every acquisition activity (Özden, 2005). Relying on the active participation of students, the activity-based teaching process in which the students are at the centre is a constructivist learning and teaching process that aims to enable students to access information in an active manner through various activities, and to ensure that students become motivated and educationally satisfied at the end of the activities (Kalem & Fer, 2003). Drawing on a variety of activities that will put the student at the centre during an activity-based value acquisition process can be influential in that each student can create their own value judgments and value systems as a separate individual. In addition, when encountered various activities, it is believed that students will be likely to be more active and motivated in the process of gaining values, and to experience an enjoyable learning process (Akin, 2007).

Due to the lack of relevant studies conducted on how to instil the value of respect for feelings and opinions of others via educational activities, and as the studies in the literature have proved that teaching via educational activities have a positive effect on the acquisition of values and attitudes. This study aims to examine the use of educational activities aiming at making students gain the value of “respect for feelings and opinions,” which set in the Social Studies Curriculum of Grade 4, and their impact on students’ inclination to become respectful individuals. Based on this general objective, the study sought to answers the following questions:

- Is there a statistical significance between the pre-test and post-test scores of the control group students' tendency to be respectful?
- Is there a statistical significance between the pre-test and post-test scores of the experimental group students' tendency to be respectful?
- Is there a statistical significance between the pre-test and post-test scores of the experimental and control group students' tendencies to be respectful?
- What are the opinions of the experimental group students about the value of respect?

Method

We employed an embedded research approach in order to determine the impact of activities prepared to make students gain the value of respect for feelings and opinions of others on their tendency to respect by using the activity-based teaching technique.

Sample Group, Data Collection and Data Analysis

This study was conducted with 35 students studying in Grade 4 at two different primary schools in Erzurum, Turkey, in the 2017/18 academic year. Data was collected via the *Tendency to Be Respectful Scale* developed by Sarmusak and the *Semi-Structured Interview Form* created by the researchers. Independent groups *t-test* was used to analyse the data obtained from the scale, and content analysis was used to analyse the interviews with the students.

Results, Discussion and Conclusion

This study investigated the effect of instilling the value of “respect for feelings and opinions” on students through the activities included in Social Studies curriculum for Grade 4 via on the students' tendency to be respectful. The data analyses indicates no statistical significance between pre-test and post-test scores of the students in the control group related to the tendency to be respectful, while a statistical significance was founded between scores of the students in the experimental group. Consequently, it appears that the level of tendency of the students in the experimental group related to showing respect increased significantly after the activity-based practices. Such results also support the findings of similar studies found in the relevant literature (İşcan, 2007; Keskinöglü, 2008; Öztürk, 2018; Polat & Yıldız, 2018; Banks, 2019).

The findings from the interviews show that the reasons why the students behave respectfully towards people stem from the motives of getting along well with people, strengthening the bonds of friendship with unity and solidarity, expecting the same respect from others, making sure that people do not get upset, and developing the right kind of communication. In another study conducted with Grade 4 students on the values of respect and tolerance for differences, Ersoy (2016) emphasized that respectful behaviour is a compulsory need to get along with people, especially in the school environment. Furthermore, some other studies conducted with Grade 4 students reported that the increased level of respect for differences and tolerance also contribute positively to the likelihood of students to get along with people in their environment (Aslan & Aybek, 2018; Roth, Hunt, Stavropoulos & Babik, 1996).

This study revealed that the students attribute meanings to the value of respect as; caring for feelings and opinions of people, not criticizing them, not getting angry with them, not mocking them, but rather loving them. Several studies in the literature support our findings since they have reported that caring for people and their opinions, and trying to prevent people from getting upset are the among the characteristics of the concept of respect (Akkoyun, 2016; Arıcı & Maden, 2018).

Regarding the impact of the activities related to being respectful, the students stated that the activities helped them improve their tendency to behave respectfully, their sense of support for different ideas, and their behaviour in adapting to the people around them, and that they came to realize that they experienced a positive behavioural change, and understood better the importance of respect. Such findings are similar to what Aktepe (2010) reported in a study that investigated teaching benevolence as a value via activity-based teaching approach in terms of its impact on student attitude, concluding that activities positively affect student attitudes. In a study examining the effect of a multicultural education program on the social cognition levels of the students, Rosenzweig (1999) found that the multicultural education program improved the students' moral and social skills.

When asked about their opinions on different activity suggestions, the students stated that role playing and group work should be used more, that there should be a respect corner in the school, that an essay contest on the theme of respect could be organized, that certain activities such as painting, writing poetry, watching cartoons, and playing games in relation to showing respect could

be integrated into the teaching processes, and that book-reading activities could be carried out with the theme of showing respect. Halstead (1996) maintained that role playing and dramatization, group work, in-class activities and educational games can be used to teach values at school. Similarly, Berkant, Efendioğlu, and Sürmeli (2014) emphasized that role-playing and drama studies may turn out as effective techniques to instil in students the necessary values (Fidan, 2009), and concluded that watching value-themed films proved effective in the process of values acquisition. However, some other studies, have emphasized that the use of poetry and essay-writing activities (Yaman, Mermer, & Mutlugil, 2009), literary texts (Bohlin, 2005) and fairy tales (Çayır, 2003; Uçar, 2007) is an effective way of teaching values and character education.

In conclusion, this study has revealed that the activity-based teaching of the value of “respect for feelings and opinions of others” included in the Social Studies Curriculum for Grade 4 positively affects the students’ tendency to be respectful. In the light of such findings, it could be concluded that presenting activities during value acquisition process, that activate the students and enable them to learn by doing is of great importance. On one hand, students can internalize values and perceive their importance better on both individual and social levels, on the other hand students prefer activities based on visual skills more, and activity-based teaching triggers students to be more active and eager to participate in group work through the process of values acquisition.

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

Finansman / Funding: Yazarlar, bu araştırmayı desteklemek için herhangi bir dış fon almadıklarını kabul ederler. / The authors acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Yazar (lar) / Author (s): Yasemin ALTINSOY, Zeynep BAŞÇI NAMLI

Yazar Katkıları / Author Contributions: Yasemin ALTINSOY (%50), Zeynep BAŞÇI NAMLI (%50)

Çıkar Çatışması / Competing Interests: Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler. / The authors declare that they have no competing interests.

Plansız Gebelik Sürecindeki Kadınların Dini, Manevi ve Psikolojik Durumlarının İncelenmesi*

Investigation of Religious, Spiritual and Psychological Conditions of Women During Unintended Pregnancy Period **

Amine Hümeysra BULDUR, Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi.

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul / Türkiye

aminehumeyra@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6187-077X>

Gülüşan GÖCEN, Doç. Dr.

İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İstanbul / Türkiye

gulusan.gocen@istanbul.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-4856-9653>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 13.10.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 26.11.2021

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2021

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: Buldur, A.H. & Göcen, G. (2021). Plansız gebelik sürecindeki kadınların dini, manevi ve psikolojik durumlarının incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19 (42), s. 337-374

<https://doi.org/10.34234/ded.1009333>

* Bu çalışma, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne bağlı olarak Haziran 2020 tarihinde tamamlanmış "Plansız Gebeliklerde Manevi Desteğin Rolü" isimli Yüksek Lisans Tezi'nin bir bölümünden üretilmiştir.

**This study was produced from a part of the Master's Thesis titled "The Role of Spiritual Support in Unintended Pregnancies", which was completed in June 2020, affiliated to the Istanbul University Institute of Social Sciences.

Öz: Bu makalenin amacı; plansız gebelik yaşayan anne adaylarının, gebeliği ve anneliği anlamlandırma biçimlerini incelemek, anneliğe geçiş sürecindeki bu kritik dönemde deneyimledikleri tecrübeleri dini, manevi ve psikolojik yönleriyle ele alarak din psikolojisi perspektifiyle bir resim çizmeye çalışmaktır. Durum deseninde hazırlanan bu nitel saha araştırmasında, amaçlı örnekleme tiplerinden kartopu ve ölçüt örnekleme ile seçilmiş 21-38 yaş aralığında (ort. 28,7), mevcut durumda plansız gebelik yaşayan, 11'inin ilk gebeliği, 6'sının ikinci gebeliği, 7'sinin üçüncü gebeliği, 1'inin ise dördüncü gebeliği olan, ağırlıklı olarak lisans ve lisansüstü eğitime sahip, 12'sinin aktif olarak çalışmakta olduğu 25 evli Müslüman kadın ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Betimsel ve içerik analizi ile yapılan çözümlenmeler sonucunda; plansız gebelik yaşayan kadınların yaşadıkları duygusal yoğunlukla mücadele etmek için dini ve manevi başa çıkma yöntemlerini kullandıkları (i), hem aile ve sosyal çevrelerinden hem de bu alandaki profesyonellerden manevi destek almaya ihtiyaçlarının olduğu (ii) tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların gebeliklerini ilk öğrendikleri andaki duygu hallerinde “şaşkınlık ve şok” alt teması baskın gelirken (iii), anneliği anlamlandırma biçimlerinde nitelendirdikleri en yoğun kavram “sorumluluk” alt teması olmuştur (iv). Bir anne adayını bebeğini dünyaya getirip getirmeme noktasında nelerin arada bırakabileceğine dair sebepler listesinde ise “ekonomik durum” ve “eşi ile ilişkisi” alt temaları ön plana çıkmıştır (v).

Anahtar Kelimeler: Gebelik, Plansız Gebelik, Din Psikolojisi, Dini Başa Çıkma.

&

Abstract: The aim of this study is to examine the ways in which expectant mothers who have had an unintended pregnancy make sense of pregnancy and motherhood, and to try to draw a picture from the perspective of the psychology of religion by considering the religious, spiritual and psychological aspects of their experiences during this critical period in the transition to motherhood. In this qualitative field study, phenomenological approach was employed with conducting semi-structured interviews with 25 married Muslim women, 12 of whom are actively working, majority of them have completed undergraduate and graduate education and whose ages varies from 21 to 38 (mean 28.7), selected by snowball and criterion sampling approaches of purposeful sampling methods, 11 of them had their first pregnancy, 6 of them had their second pregnancy, 7 of them had their third pregnancy and 1 had their fourth pregnancy. The results obtained from descriptive and content analysis have indicated that women who experienced unintended pregnancy use religious and spiritual cop-

ing methods to combat the emotional intensity they experience (i), and they need moral support from both their family and social circles and professionals in this field (ii). In addition, while the sub-theme of “surprise and shock” was dominant in the emotional states of the participants when they first learnt about their pregnancy (iii), the concept they described most intensely in the way they made sense of motherhood was the sub-theme of “responsibility” (iv). The sub-themes of “economic status” and “relationship with her spouse” came to the fore in the list of reasons that affect the descision of mother-to-be about giving birth to her baby (v).

Keywords: Psychology, Pregnancy, Unintended Pregnancy, Psychology of Religion, Religious Coping.

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

Giriş

Ebeveyn olma kararını vermek her zaman planlı ve bilinçli bir şekilde olmamaktadır. Kadınların gebeliğe ve doğuma karşı tutumları, gebeliğin planlı olup olmasına göre farklılık gösterebilmektedir. Gebelerin, gebeliklerine dair algıları kendilerini, fetüsü ve doğuma dair davranışlarını etkileyen önemli unsurlardandır. Planlı gebelik; istenen ve güvenli bir şekilde sürdürülen gebelik olarak nitelendirilirken, plansız gebelik; ilerleyen süreçte istendiği durumda güvenli, istenmediği durumda ise kürtaja götüren gebelik olarak tasvir edilmektedir (Abajobir vd., 2017; Ersoy vd., 2015; Karaçam vd., 2010; Arslan ve Mete, 2005).

Plansız gebelik; bireysel, ailevi ve sosyal etkileri ile dünya genelinde yaygın bir problem olarak görülmektedir. Küresel olarak baktığımızda gebeliklerin %40'ı plansızdır (Abajobir vd., 2017) ve her yıl yaklaşık 80 milyon kadın plansız gebelik yaşamaktadır (Ersoy vd., 2015). Hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde yaygın olan plansız gebelikler; uzun vadede anne ve bebek için çeşitli olumsuz sonuçlar doğurduğu için, özellikle gelişmekte olan ülkelerde sıklığı azaltılmaya çalışılan başlıca problemlerdendir (Ersoy, 2015). Bu gebeliklerin olumsuz sonuçları öncelikle anneyi, bebeği ve aileyi, dolaylı olarak da toplumu etkilemektedir (Bahk vd. 2015; Arslan ve Mete, 2004). Bu sebeple, plansız gebeliğin olumsuz sonuçlarını azaltmaya yönelik çalışmaların yapılabilmesi için, öncelikli olarak plansız gebeliğin doğası ve gebe üzerindeki etkileri üzerine araştırmaların yapılması önem arz etmektedir.

Türkiye’de her sene 1.183.652 doğum gerçekleşmektedir (TÜİK, 2019). Bunların ise %26’sı plansızdır. Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması sonuçlarına

göre (2018); plansız gebelik oranlarının yüksek olmasının sebebi, 15-49 yaş arası kadınların %63'ünün daha fazla doğum yapmak istememesine karşılık yalnızca %49'unun modern kontraseptif (korunma) yöntemleri kullanmasından kaynaklanmaktadır.

Ülkemizde ve yurtdışında plansız gebeliklerin doğum sonrası etkileri üzerine pek çok araştırma yapılmıştır. Örneğin Taner (2014) araştırmasında plansız gebeliklerin doğum sonrası etkilerini incelemiş ve erken dönemdeki annelik davranışları üzerinde olumsuz etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Khajehei (2015) de araştırmasında; plansız gebelik yaşayan anne adaylarının gebelik sırasında veya doğumdan sonra ruhsal bozukluk yaşama olasılıklarının çok daha yüksek olduğunu söylemektedir. Karamustafa (2017) ve Bahk (2015) da plansız gebelik yaşayan kadınların doğum sonrası depresyon (postpartum depresyon) yaşama riskinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Plansız gebelik ile ruh sağlığı arasındaki ilişkiyi inceleyen Ali (2016) plansız gebelik yaşayan kadınların ruh sağlıklarının bozulma olasılığının 9,19 kat daha fazla görüldüğünü ifade etmiştir.

İnsanlık tarihi kadar eski olan aile planlaması uygulamalarıyla kişiler, istedikleri zaman, istedikleri sayıda çocuk sahibi olmak için birtakım doğum kontrol yöntemlerine yönelmiş ve hala da yönelmektedir. Hayatındaki büyük yaşam olaylarından birisi üzerinde doğum kontrol yöntemleriyle yüzde yüz kontrol gücü olmadığını bilmesine rağmen bir bebek sürpriziyle karşılaştığında hayal kırıklığına uğramaktadır. Plansız gebeliğin sebep olduğu psikolojik ve fizyolojik problemler, özellikle kadının yaşam kalitesine etki etmekte ve bu durumla baş etmekte güçlük çekmektedir. Bu ruhsal bunalım halinden sıyrılmaya çalışırken, anne adayı yalnızca fiziksel ve psikolojik değil aynı zamanda sosyal ve manevi yönden de değişiklik yaşamaktadır.

Gebelikte dini yaşam ve maneviyatın etkisine dair yapılan çalışmalara baktığımızda; Pargament vd. (2007) kadınların plansız gebelik sürecinde maneviyatı iyileştirici bir anahtar olarak gördüklerini belirtirken, Yali ve Lobel (1999) gebelik sürecinde kadınların % 86'sının manevi başa çıkma mekanizması kullandığını söylemiş, Pakzad vd. (2018) manevi yaşam tarzının gebeliğe ilişkin stres düzeyini ne düzeyde etkilediğine dair yaptıkları çalışmada, katılımcıların hayatları manevi yaşam tarzıyla daha uyumlu olduğunda, gebeliğe özgü daha az stres yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Gebelik döneminde manevi yaşamı inceleyen Mutmainnah ve Afıyanti de (2019), gebelik süreci, doğum ve doğum

sonrasında manevi anlamlandırma biçiminin gebenin güven, motivasyon, sebat ve psikolojik dayanıklılığını artırdığını tespit etmiştir.

İnsanın biyopsikososyal ve manevî açıdan iyi olma halinin bütüncüllüğü gebeler için de geçerlidir ve insan olmak, tam iyilik hali içine olmayı gerektirmektedir. Maneviyatı insan doğasının en temel boyutu olarak gören Jung'un (2005) da işaret ettiği gibi tüm insani meselelerin maneviyatla bağlantıları olduğunu ve bunları görmeden tam bir iyileşmenin mümkün olmayacağını kabul edilmesi gerekmektedir. Bu sebeple gebelik gibi insanın yaşam dönemeci olan bir sürecin sadece fiziksel biyolojik ve psikolojik özellikleri üzerinde yoğunlaşmış manevi yönünün göz ardı edilmesi de insana bütüncül yaklaşmanın önünde büyük bir engel teşkil etmektedir (Gügen, 2019). Zira manevi boyut, kişiye derin bir anlam ve amaç sağlamaktadır (Uysal, 2021). Bu anlam ve amaç kazanımı ise kişiye sıkıntı ve zorluk yaşadığı durumlarda umut kaynağı olabilmekte ve sorunlarıyla başı çıkmasında farklı bir perspektif sunabilmektedir. Bu nedenle, tam manasıyla bir iyileşmeden bahsetmek için fiziksel, duygusal ve bilişsel işleyişin yanı sıra manevi işleyişin de dikkate alınması gerekmektedir (Hill ve Pargament, 2015).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, gebeliği plansız olan anne adaylarının, bu süreç içerisindeki tecrübelerini dini, manevi ve psikolojik yönüyle derinlikli bir şekilde incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma deseni olarak durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarında; araştırılan kişi, kurum, grup veya ortam ile bir olgu ya da yaşam olayının insanlar tarafından etkileşimine dair kapsamlı bilgi edinme imkanı bulunabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Büyüköztürk vd., 2014). Durum çalışmasına uygun olarak da yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda görüşme tekniği; zengin betimlemelere olanak sağlamakta, verilerin çeşitliliği, derinliği, dokusu ve duygusu ile daha çok ilgilenmektedir (Neuman, 2017).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yönteminden yararlanılan bu çalışmada; ölçüt örnekleme kullanılarak, halen gebelik döneminde olan,

plansız bir şekilde gebe kalmış olsa da doğum yapmaya karar vermiş gebeler çalışmaya alınmıştır. Gebeliklerinin trimester dönemleri (üç aylık period) noktasında bir sınırlamamaya gidilmemiş, her dönemden gebe çalışmaya dâhil edilmiştir. Müslüman ve evli olan, 21-38 yaş aralığında 25 plansız gebenin 16'sı İstanbul'da, 5'i Konya'da, 2'si Ankara'da, 2'si Yalova'da yaşamaktadır. Katılımcıların 1'i ilköğretim mezunu, 8'i lise mezunu, 13'ü üniversite mezunu, 3'ü ise yüksek lisans mezunudur. Katılımcılardan 1'i fizyoterapist, 1'i işletmeci, 1'i, mimar, 1'i fotoğrafçı, 1'i avukat, 4'ü, muhasebeci, 3'ü psikolog, 7'si öğretmen ve 6'sı ev hanımı olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların 12'si aktif olarak çalışmakta, 13'ü ise çalışmamaktadır. 11'i, sosyo ekonomik durumlarını "iyi", 12'si "orta", 1'i "ortanın altı" ve 1'i "zayıf" olarak nitelendirmiştir. Evlilik uyumunu 7 'si "çok iyi", 10'u "iyi", 5'i "orta", 3'ü ise "zayıf" olarak değerlendirmiştir. 9'u, çocuk bakımında kendilerine yardım eden birilerinin olduğunu söylerken, 16'sı bu konuda destek aldığı birisini belirtmemiştir. Katılımcıların 20'si normal doğum yapmayı planlarken 5'i sezeryan doğum gerçekleştirecektir. Katılımcılardan 6'sı gebelik sürecinde tıbbi bir problem yaşarken 19'u yaşamamıştır. Katılımcıların 11'i ilk gebeliğini yaşarken 6'sı ikinci gebeliğini, 7'si üçüncü gebeliğini, 1'i ise dördüncü gebeliğini yaşamaktadır.

Veri Toplama Aracının Oluşturulması

TÜBİTAK projesi kapsamında "Kadınlarda Görülen Depresyonla Mücadelede Dini/Manevi Başa Çıkma Stillerinin Rolü" konusunda gebe polikliniklerinde araştırmacı olarak görev alırken, gebelerden gelen geri bildirimler, plansız gebelik özelinde müstakil bir çalışma yapılmasına ihtiyaç olduğunu düşündürmüştür. Aynı dönemde psikolog olarak çalışmakta olduğum anne-çocuk merkezinde de plansız gebelik yaşayan kadınların azımsanmayacak kadar çok olduğuna şahitlik etmek ve çevremde bu tecrübeyi yaşayanları fark etmek bu konuya olan ilgimi artırıp ciddiye alarak çalışmaya sevk etmiş ve bu iki çalışma sahası bu çalışmanın katılımcılarına ulaşma noktasında ilk bağlantı noktaları olmuştur.

Yurtiçi ve yurtdışı kaynaklarda yapılan çalışmaları incelendiğinde özellikle yurt içinde plansız gebelik yaşayan kadınların manevi yaşamlarına dair bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. İlgili literatür taranarak, ulaşılan çalışmalardan bir soru havuzu elde edilmiş, sonrasında buradan benzer soruların elenmesi ve araştırma sorularına hizmet eden maddelerin öne çıkartılmasıyla bir taslak oluşturulmuştur. Görüşme formunun hazırlanmasında soruların kolay anlaşılabilir, odaklı, açık uçlu, yönlendirmeden kaçınan, çok boyutlu olmayan, farklı tür-

leri barındıran ve mantıklı bir biçimde sıralanmasına dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Taslak form, görüşme sorularının geçerliliğini, içerik ve yapı bakımından değerlendirilmesini sağlamak amacıyla nitel araştırma tekniklerini çalışmalarında sıklıkla kullanan, Din Psikolojisi ve Eğitim Bilimleri alanlarında uzman iki akademisyene ve iki klinik psikoloğa gönderilmiş ve onlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Ana uygulamaya geçilmeden önce 4 kişi ile ön görüşme yapılmış ve soruların uygulanabilirliği test edilmiş, soruların anlaşılıp cevaplanabilir olup olmadıkları değerlendirilmiştir. Nihayetinde görüşme sorularına kişisel bilgi formu eklenerek İstanbul Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Etik Kurulu'na (6606), sunulmuş ve gerekli onay alınmış veri toplama aracı uygulanabilir hale getirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 2018 yılının Ağustos-Kasım ayları arasında yazarın psikolog olarak görev yaptığı anne-çocuk merkezine gelen kadınlardan ve onların çalışmadan haberdar ederek katılımlarını teşvik ettikleri çevrelerinden toplanmıştır. Görüşmeler; İstanbul'da ikamet eden katılımcılar ile yüzyüze, İstanbul dışında yaşayan katılımcılar ile online (görüntülü) ortamda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların hepsine çalışmanın bilimsel bir araştırma olduğu, kişisel hiçbir verilerinin paylaşılmayacağı konusunda bilgilendirme yapılmış ve verdikleri yanıtların çalışmada kullanılması konusunda hem alıntılama hem de ses kaydı izni alınmıştır. Ortalama 50-60 dakika süren görüşmeler, katılımcıların izniyle araştırmacı tarafından ses kaydına alınarak muhafaza edilmiştir. Katılımcıların isimleri gizli tutulmuş, her birine isim yerine katılımcı numaraları verilmiştir.

Görüşme sırasında alınan ses kayıtları dijital ortamdan yazıya aktarılarak çözümlenmesi yapılmış; veriler, betimsel ve içerik analiziyle değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için elde edilen bulgular araştırma yöntemleri konusunda uzman akademisyenlere iletilmiş, gelen tavsiye ve önerilerin ışığında temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın bulguları, plansız gebelerin, gebeliklerini öğrenme süreçlerinde deneyimlediklerine dair altı alt tema altında; (i) “şaşkınlık, şok”, (ii) “üzüntü”, (iii) “endişe kaygı, korku”, (iv) “ağlama hissi”, (v) “sevinç ve mutsuzluk birlikte, duygu karmaşası”, (vi) “engellenmişlik”, plansız gebelerin ideal gebelik tasavvuruna ilişkin dört alt tema olarak; (i) istekli ve planlı olmak”, (ii) “fizyolojik ve psikolojik olarak hazır olmak”, (iii) “çocuklarının arasında yeterli yaş farkının olması” ve (iv) “eş desteği almak”, anneliğin anlamlandırılmasına dair sekiz alt tema altında; (i) “süper

kahraman olmak”, (ii) “sorumluluk sahibi olmak”, (iii) “merhametli olmak”, (iv) “sabırlı olmak”, (v) “fedakar olmak”, (vi) “karşılıksız, koşulsuz, sonsuz sevgi”, (vii) “mucize, lütuf, nimet”, (viii) “arkadaş olmak”, plansız gebelik yaşayan kadınların, bebeklerini dünyaya getirip getirmeme konusunda arada bırakan sebepler yedi alt tema altında; (i) “ekonomik durum”, (ii) “eşi ile ilişkisi”, (iii) “sorumluluk almaya hazır hissetmemeleri”, (iv) “sağlık problemleri”, (v) “halihazırda çocuk sahibi olmak”, (vi) “ailevi sorunlar”, (vii) “korku, kaygı” plansız gebeliklerde dini-manevi başa çıkmaya ilişkin üç alt tema altında; (i) “dua etmek”, (ii) “namaz kılmak”, (iii) “kur’an okumak” ve plansız gebelerin manevi destek uzmanlarından beklentilerine dair iki üst tema altında; (i) “rehberlik etmesi beklentisi”, (ii) “motive etmesi beklentisi” şekillenmiş ve bulgular araştırmacının gözlemleri ile desteklenerek yorumlanmıştır.

Bulgu ve Yorum

Plansız Gebeliğin Psikolojisi ve Anlamlandırma Süreci

Hayat, sıradanlığı bozan sürprizlerle doludur. Kişiler, alışageldikleri düzen, yer ve kişiler içerisinde herhangi bir kesinti veya değişiklik yapmadan yaşarken kendilerini daha güvende hissetmektedir. Plansız gebelik ise kişiler için beklenmedik olaylardan birisidir. Bu çalışmanın araştırma sorusu olan “gebeliğin psikolojisi ve fizyolojisi göz önünde bulundurulduğunda, plansız olmasının anneliğe geçişte nasıl bir etkisi olmaktadır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla katılımcılara bu beklenmedik gebeliklerini öğrendiklerinde ne hissettikleri sorulduğunda yaşadıkları duyguları “şaşkınlık, şok” (K1, K3, K7, K8 K9, K15, K16, K17, K18, K21, K22, K23), üzüntü (K2, K5, K6, K8, K10, K11, K12, K14, K16, K21, K24), “endişe, kaygı, korku” (K2, K4, K5, K7, K8, K9, K12, K13, K15, K19, K20, K22, K23, K25), “ağlama hissi” (K4, K5, K6, K11, K13, K21, K22, K23, K24), “sevinç ve mutsuzlukla birlikte, bir duygu karmaşası” (K2, K7, K8, K9, K13, K14, K17, K20, K22, K25) ve “engellenmişlik” (K4, K8, K9, K16) alt temaları ile ifade etmişlerdir.

“Şaşkınlık, şok” duygusu, plansız gebeliğin ilk öğrenildiğinde yaşanan hisler içinde listesinin en başında gelmiştir. Menstrüel siklustaki (adet döngüsü) değişiklikten şüphelenerek, ihtimal vermeseler de gebelik testi yapmaya karar veren katılımcılardan birisi: *“Eşimle test yaparak öğrendik ama eşim çok emin-di gebe olmadığımдан boşuna yapıyoruz diyordu. Tabi ikimizde büyük şok yaşa-*

dık hatta eşim ilk gebeliğimdeki test ile şaka yaptığımı düşündü, şoku atlatmak uzun sürdü” (K7) sözleriyle, test sonucu karşısındaki şaşkınlığını dile getirmiştir. Sürprizler, duygusal tecrübelerimizin yoğunluğunu etkileyen, biliş ve duygu arasındaki önemli bir bağlantıdır (Mellers vd., 2013). Bu çalışmada da katılımcıların; plansız gebeliklerini öğrendikleri an karşılaştıkları sürprize karşı ilk tepkileri duygusal yoğunluk olmuştur. K6'nın *“İlk başta büyük şok yaşadım, ne yapacağımı bilemedim. Öleceğimi zannettim, zaten ilk başta hep yok saydım”* sözleriyle ifade ettiği gibi, ilk etapta hemen hemen tüm katılımcılar adeta kilitlenmiş ve fonksiyonlarını kısa süreliğine de olsa yitirdiklerini vurgulamışlardır.

Plansız gebeliğin öğrenilmesi sürecinde en sık yaşanan duygulardan ikincisi “üzüntü” alt teması olmuştur. Üzüntü, hayal kırıklığı ve umutsuzluğu içinde barındıran çok temel ve doğal bir duygudur. Genelde bir kayıp hissi ile tetiklenir ve ulaşılamayan bir amaca yanıt verme biçimidir. Üzüntünün temel işlevi yaşantıları gelecekte daha iyi duruma getirmek için motivasyonu artırmaktır. Aynı zamanda üzüntü duygusu, kişinin kendisini korumak amacıyla geliştirdiği bir savunma mekanizmasıdır (Joaquim vd., 2018). Katılımcıların gebeliklerini öğrendiklerinde üzüntü duyduklarını ifade etmeleri, bu minvalde okunduğunda daha iyi anlaşılacaktır. *“Öğrendiğimde ne kadar üzüldüğümü anlatamam. 5 haftalık hamileydim ve evliliğimin ikinci ayıydı daha çok erken olduğunu, kendimi asla hazır hissetmediğimi bu bebeğe bakamayacağımı düşünüyordum” (K5).* Gebeliğini öğrendiği andaki hislerini hayal kırıklığı ve umutsuzluk içerisinde yaşadığı üzüntü olarak açıklayan katılımcı, beklediği desteği elde ettikten sonra daha iyi hale geldiğini söylemiştir.

“Endişe, kaygı ve korku” alt temaları da plansız gebeliğin öğrenilme sürecinde yaşanan duygular listesinde kayda değer bir yer almıştır. Hayatın planlandığı gibi gitmemesi, çoğu zaman can sıkıcı olabilmektedir. Plansız gebelik yaşayan katılımcıların da tecrübe ettiği bu yaşam olayı hayatlarının her yönüne nüfuz ettiği için onları derinden etkilemektedir. K8'in de ifade ettiği üzere: *“Bazı işle alakalı planlarımın aksayacağını düşünerek engellenmiş gibi hissettim, yarım kalacaktı her şey”* plansız gebelik kadınların yıllarca emek vererek ulaştığı işiyle ilgili hayatında bir gerileme olarak görüldüğünde endişe ve korku duygularına yol açmaktadır.

Plansız gebelik sürecinde olan kadınların iş yerlerindeki ortamlarından aldıkları geri dönütler de bu duruma olumsuz etki edebilmektedir: *“İş yerinde ne tepki alacağımı düşündüm ve işten çıkarılacağımı bildiğim için çok üzüldüm. İşimi seviyorum ve tecrübe kazanmak istiyorum ama bu hayalimi biraz rafa*

kaldırmam gerekecek” diyen K16, çalışma ortamında gebeliğinin bir kriz olarak algılanmasından dolayı üzüntü duymaktadır. Destekleyici bir ortam ve esnek çalışma düzenlemeleri, plansız gebenin bir nebze olsun teselli olmasını sağlayabilmekteyken, işini kaybetme korkusuyla yüz yüze gelen gebe için durum pek iç açıcı olmamaktadır. Duygusal stresine ek olarak hem maddi hem de statü kaybı yaşayacak olan gebenin stresi K16’da olduğu gibi giderek katlanabilir.

Plansız gebelik yaşayan anne adaylarının, planlı gebelik yaşayanlara kıyasla daha endişeli oldukları görülmektedir (Schetter ve Tanner: 2012). Destek eksikliği hissetmeleri durumunda endişeleri daha da artmaktadır (Deklava vd., 2015). Bu bulgular, katılımcıların verdiği cevaplar göz önüne alındığında şaşırtıcı değildir. Anne adayları çok hazırlıksız yakalandıkları bu duruma kaygılı yaklaşmışlar, çevrelerinden gelecek tepkilerden çekinmiş ve ne hissettiklerine odaklanma noktasında sıkıntı yaşamışlardır. Bir katılımcı, gebeliğini ilk öğrendiği zamanları *“İçimde tereddütler vardı ama gerçekle yüzleşince duygularım birbirine girmişti ve kabullenememiştim, bir sürü soru vardı kafamda hepsinden kaçmak istiyordum”* (K15) diyerek her şeyden uzaklaşıp olan biteni yok saymak ve gerçeklerden kaçmak istediğini söyleyerek ifade etmiştir. Hissettikleri kaygının dozunu artıran büyük faktörün yakın çevrelerinin nasıl karşılayacağına dair soru işaretlerinin olduğunu belirten katılımcılardan birisi de bu durumu; *“Değişik bir duyguydu hem şimdi olmamalıydı diye düşündüm hem sevinç duydum hem üzüntü hissettim. Bir yandan da kemirip duran bir kaygı vardı. Eşimin ve ailemin nasıl tepki vereceğini çok merak ettim”* (K2) sözleriyle açıklamıştır.

Plansız Gebelerin İdeal Gebelik Tasavvuru

Katılımcılara zihinlerindeki ideal gebelik özelliklerini öğrenmek amacıyla *“tekrar gebe kalacak olsalar neyi değiştirmek isteyecekleri”* sorulduğunda çoğunluğu, gebelik süreciyle ilgili aynı kalmasını istedikleri şeylerden ziyade değiştirmeyi dilediklerine odaklanmıştır. Değiştirmeyi istedikleri şeylerin ise; *“istekli ve planlı olmak”* (K1, K2, K6, K7, K11, K18, K19, K22, K23), *“fizyolojik ve psikolojik olarak hazır olmak”* (K4, K14, K17, K18, K21), *“çocuklarının arasında yeterli yaş farkının olması”* (K1, K3, K7, K21) ve *“eş desteği almak”* (K7, K10, K16, K21, K25) gibi alt temalar altında toplandığı tespit edilmiştir:

Tekrar gebe kalacak olurlarsa; ancak çocuk sahibi olmayı düşündükleri, arzu ettikleri ve geleceğe dönük düşünceleri arasında yer vermeye başladıkları bir zamanda olmayı isteyeceklerini söyleyen katılımcılardan birisi *“Keşke maddi ve manevi olarak hazır olsaydım daha ciddiye alsaydım ve gerçekten karar ver-*

dikten sonra hazır bir şekilde bebek yapmaya karar verseydik, bir daha planlı bir çocuk dünyaya getirmeyi isterdim” (K19) demiştir. Buldukları şartların henüz gebe kalmak için uygun olmadığını düşünen katılımcılar, ideal gebelik tasvirlerini de bunun üzerinden yapmışlar, şartların gebeliklerini planlayacak ölçüde yerine gelmesini ve böylece istekli davranacakları bir gebelik arzularını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların nazarındaki ideal gebelik tasvirinde bir diğer etmen; bir dahaki gebeliğin hem fizyolojik hem de ruh sağlıklarının kendilerini tatmin ettiği ve bir çocuk sahip olmaya elverişli bir durumda olduklarına kanaat ettikleri zamanda gerçekleşmesi yönünde olmuştur. “*Hamile kalmadan önce sağlığımla ilgili daha detaylı bir taramadan geçip hamile kalmak isterim. Değiştirme şansım olsaydı hamile kalmadan önce bir talasemi taşıyıcısı olduğumu bilmek isterdim*” diyen (K4), fizyolojik durumu hakkında gebelik öncesinde daha fazla bilgiye sahip olmayı istediğini söylerken, K18; “*Hamilelikten uzun süre önce sigarayı bırakmış olmayı isterim. Bu bana zaman zaman suçlu hissettiriyor*” sözleriyle, sağlığına daha dikkat ettiği ve daha bilinçli olduğu bir dönemde gebe olmayı isteyeceğini söylemiştir. Ruh sağlıklarının daha stabil olduğu, duygusal ve davranışsal işlevlerini rahat bir şekilde sürdürebildikleri bir dönemde gebe kalmayı isteyeceklerini belirten katılımcılardan birisi şu sözleri söylemiştir; “*Ruhsal halimin, eşimle aramın daha iyi olmasını, daha iyi şartlar altında öğrenmeyi isterdim*” (K14). Gelişim öğelerinden birisi olarak kabul edilen ve daha çok öğrenme sürecinin gerekliliği olarak kullanılan “hazır bulunmuşluk” kavramının, katılımcıların verdikleri cevaplardan referansla, gebelikte de önemli olduğu, gebelerin yaşayacakları sürece dair önceden bilgi sahibi olmalarının, yeterlilik hisleri ve motivasyonlarını önemli ölçüde etkileyeceği düşünülmüştür.

Bir daha gebe kalacak olsa, değiştirmek isteyeceği şartların çocuklarının arasındaki yaş farkı olacağını söyleyen K1, bu isteğini şöyle ifade etmiştir: “*Diğer çocuklarının büyümesini isterdim. Emen bir çocuğum var sonuçta. Bu kadar stres yapmazdım eğer 2-3 sene sonra olsaydı*”. Katılımcıların cevaplarına baktığımızda; çocuklarının arasındaki yaş farkının az olmasının, iş yüklerini ve streslerini artırdığını vurguladıkları, yaş farkının daha fazla olması durumunda daha müreffeh bir gebelik geçireceklerini düşündükleri görülmektedir.

Yeniden gebe kalmaları durumunda, şu anki gebeliklerinden farklı olarak, eşlerinin kendilerine daha çok destek olmasını ve gebelik sürecinde daha aktif rol oynamasını isteyen katılımcılardan birisi şu ifadeleri kullanmıştır: “*Eşimin daha hazır ve istekli olmasını ve daha çok destek vermesini isterdim*” (K16).

Gebelik süreçlerinde eşlerini yeterli ölçüde yanlarında hissetmeyen katılımcılar, kendi istekleri veya yönlendirme ile onların da süreçlerine dahil olmasını arzu ettiklerini ifade etmişlerdir.

Anneliğin Anlamlandırılması

Annelik, toplumun her kesiminde kutsal olduğu düşünülen ve oldukça önem atfedilen rollerden birisidir. Anneliğin kadınlığın ayrılmaz bir parçası ve içgüdüsel bir duygu olduğu, kadına verilen en değerli ve imtiyazlı bir görev olduğu söylemleri yeniden inşa edilerek farklı formlarda karşımıza çıkmaktadır (Tuğrul, 2018).

Katılımcılara, bu çalışmanın araştırma sorusu olan “gebeliğin psikolojisi ve fizyolojisi göz önünde bulundurulduğunda, plansız olmasının anneliği anlamlandırma nasıl bir etkisi olmaktadır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla, onlara anne olmanın anlamı sorulduğunda “süper kahraman olmak” (K5, K7), “sorumluluk sahibi olmak” (K1, K3, K5, K7, K9, K13, K15, K18, K19, K20, K21, K22), “merhametli olmak” (K2, K14, K20, K22), “sabırlı olmak” (K2, K22, K6), “fedakâr olmak” (K13, K15, K22), “karşılıksız, koşulsuz, sonsuz sevgi” (K2, K6, K12, K17, K18, K19) , “mucize, lütuf, nimet” (K4, K8, K10, K11, K14, K15, K16), “arkadaş olmak” (K12, K19, K20) gibi cevaplar gelmiş, tüm katılımcıların karşılıksızlık, sevgi ve fedakârlık temelinde birleştiği görülmüştür.

Katılımcıların anneliği en yoğun olarak nitelendirdikleri kavram “sorumluluk” alt teması olmuştur. Bu sorumlulukları yerine getirmenin oldukça zor olduğuna dikkat çekmek için katılımcılardan, normal insanların yapamadığı şeyleri yapma güçlerine sahip olan ve bu güçlerini toplumun iyiliği için kullanan karakter olan “süper kahraman” benzetmesini yapanların olduğu görülmüştür. “*Keşfetmek, öğrenmek, olabildiğinin en iyisi olmak için sürekli çalışmak, sorumluluklarını yerine getirmeye çalışmak, her işe yetişmek ve asla yorulmamak. Annelik, tam anlamıyla bence süper kahramanlık demek*” (K5). “*Emanet edilmiş bir can, annelik sorumluluğunu kaldırabilmek için kesinlikle ayrı bir güç geliyor bence anneye, bazı durumlarda süper kahraman gibi bile hissedebiliyorsun*” (K7). Katılımcıların, sorumluluklarına insanüstü bir anlam yükleyerek yaşadıkları durumların daha da özel hale geldiğini betimledikleri görülmektedir.

Her toplumda çocuk yetiştirme uygulamaları ve çocuk bakımı, toplumun kültürel normlarına uygun olarak gerçekleşmektedir. Anneler kendilerini sorumlu ebeveynler olarak görmekte ve bu nedenle bebeklerinin sağlığı ve refahı için

tehdit oluşturabilecek risklerden kaçınmak için çok daha fazla çaba göstermektedir. Bakıma muhtaç bir varlığa gösterdiği ihtimamı, katılımcılardan birisi “Sizden bir parça oluyor, size ait. Onun canı acısa sizin de acıyor. Etrafınızda sizden bir parça var, size muhtaç. Çok büyük bir sorumluluk bence annelik, bir an bile aklından çıkmıyor” (K1) diyerek sorumluluğunu ihtiyaçlarını gidermekle mükellef olması bakımından açıklarken, K3; “Bana göre anne olmanın anlamı sadece çocuk doğurmak değil, ondan sorumlu olmak, çocuğunu her anlamda iyi yetiştirmek, ruh sağlığını korumak ve çocuğun manevi ihtiyaçlarını karşılayabilmektir” diyerek bu mesuliyetin dünyaya getirmekle bitmediği bilakis yeni başladığını; fiziksel, duygusal ve manevi ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurmak gerektiğini ifade etmiştir.

Günümüz modern dünyasında artık bir ebeveynin tıp, pediatri, çocuk psikolojisi, beslenme bilimi gibi alanlarda asgari ölçüde bilgiye sahip olması beklenmektedir. Anneler kendilerini adeta bir sınava hazırlanmış gibi hissetmekte ve sorumlu oldukları konulara itina ile hazırlanmaya çalışmaktadır. Bu sorumluluk hissini kendilerini yetiştirme ve geliştirme konusunda bir motivasyon aracı olsa da zaman zaman yıkıcı ve yıpratıcı duygulara da zemin hazırladığı görülmektedir: Bir katılımcı “Yeni bir dünya kurmak, büyük bir sorumluluğun üstesinden gelmek. Doğru yaptığından emin olmaya çalışmak, hep bir sınavdaymışsın gibi. Çok yorulduğumu ve yetişemeyeceğimi hissediyorum bazen” (K9) diyerek kendisinin sürekli sırandığını düşündüğünü ve yaşadıklarının üstesinden gelmekte zorlandığını ifade ederken, bir başka katılımcı ise; “Çok büyük bir sorumluluk, fedakarlık. Artık kendi hayatımın planını değil doğmamış kızımın hayatının planını yapıyorum. Anne olmak gelecek demek. Her anlamda kendimi yetiştirmeye çalışıyorum” (K13) demiş ve bu sorumluluğunun altından kalkmaya çalışmak için çözümü kendisini sürekli güncellemeye çalışmakta bulunduğunu ifade etmiştir.

Katılımcıların annelik sorumluluğu üzerinde yoğun olarak durdukları ve mesuliyetlerinin annelik rolü üzerinde vazgeçilmez bir yeri olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Murphy (2000); kadınların kendilerini “bebeklerinin sağlığını ve refahını geliştirmek ve sürdürmekle görevli olan, aktif sorumlu ve rasyonel anneler” olarak inşa ettiklerini ileri sürmektedir. Hatta bunu bir boyut ileriye taşıyıp anneliğin artık ahlaki bir girişim olarak lanse edildiğini, çocuklarının sağlığını ve refahını korumayı ihmal etmenin “anneleri ahlaken hesap verebilir hale getirdiği” algısının benimsenmeye başladığını söylemektedir (Liamputtong, 2009). Çocukların sağlığını ve refahını sağlayamayan anneler,

sorumlu hareket edemeyen kişiler olarak görülme riski taşıyacaktır. Sonuç olarak, annelerin “ahlaklı, sorumlu ve ihtiyatlı kişi” kimlikleri, toplum tarafından verilen sorumluluk bilincinin ağırlığıyla tehdit edilecektir.

Katılımcıların annelik üzerinde durduğu bir diğer alt tema “karşılıksız, koşulsuz, sonsuz sevgi” olmuştur. Fromm’a (1985) göre anne sevgisinin koşulsuz olmasının sebebi, çok özel bir yapısının olmasının sonucudur. Karşısındakini önceleyen ve bencil olmayan yapısından dolayı anne sevgisi, sevgilerin en yüce türü ve tüm duygusal bağların en kutsalı olarak kabul edilmektedir. Manap ve diğerlerine (2015) göre anne sevgisi çocuğuna fiziksel, duygusal ve manevi bir dokunuştur. Bu dokunuşun gücü çocukların benlik saygısını, motivasyonunu, başarısını ve mutluluğunu beslemektedir.

Katılımcılardan odaklandığı bir başka alt temanın “merhamet” olduğu görülmüştür. Anne çocuk ilişkisinin seyrinde doğumla birlikte oluşan bağın zaman geçtikçe merhamete ve sevgiye dönüştüğü görülmektedir (Yıldız, 2019). Katılımcıların birçoğu anneliği aynı zamanda “mucize, lütuf, nimet” alt teması ile nitelendirmiştir. Örneğin; “*Kadın olmanın manasıdır bence annelik. Çok güzel bir şey, büyük bir nimet*” diyerek anneliğe çok büyük bir mânâ yükleyen K4, kadınlığın ancak anne olmakla bir anlam kazandığını ifade etmiştir. Duygularını daha derin bir şekilde ifade eden bir katılımcı da anneliğin kendisinde uyandırdığı etkiyi “*Tuhaf bir şey, bazen çok güçlü, bazen de çaresiz hissettiren bir şey. Bir kadını kökten değiştiren, dönüştüren, sıcacık duyguları açığa çıkarıveren sarsıcı, muhteşem bir deneyim, mucize gibi*” (K14) sözleriyle ifade etmiş ve bir dizi duygular silsilesi yaşadığını belirtmiştir.

Plansız Gebelik Yaşayan Kadınların Bebeklerini Dünyaya Getirip Getirmeme Kararını Verme Süreci

Gebe olduğunu öğrendiği andan itibaren her kadının bebeğini dünyaya getirip getirmeyeceğine dair karar vermesi gereken bir süreç başlamıştır. Dini hassasiyetleri olan her anne adayını, kendi sağlığı için bir risk unsuru olmadığı müddetçe bebeğinin yaşama hakkına müdahale edemeyeceğine inanmaktadır. Nitekim kürtaj neredeyse tüm dinler tarafından yasaklanmıştır (Hedayat vd., 2006). Plansız gebeliklerde, anne adayını her ne kadar mensubu olduğu dinin izin vermediğini veya sadece etik olmadığını bilse de onu arada bırakacak bazı sebeplerden dolayı kürtajı düşünmekte, yeltenmese bile en azından aklından geçirebilmektedir.

Katılımcılara bu çalışmanın araştırma sorusu olan “plansız gebelik yaşayan kişileri bebeği dünyaya getirme kararını verirken arada bırakan ve motive eden sebepler nelerdir?” sorusuna cevap bulmak amacıyla bir anne adayını bebeğini dünyaya getirip getirmeme noktasında nelerin arada bırakabileceği sorulmuş ve hemen hemen hepsi en az bir sebep söylemişlerdir. Anne adaylarına bu soruyu kendileri üzerinden sormanın psikolojik bir bariyer etkisi yaratacağı ve etki altında kalmalarına sebep olacağı için soru formatı üçüncü tekil kişinin dilemmasına yönelmiş gibi düzenlenmiştir. Nitekim bu soruya verilen cevapların katılımcıların kendi hikâyeleriyle örtüştüğü görülmüştür. Bir anne adayını bebeğini dünyaya getirme noktasında nelerin arada bırakabileceğine dair sebepler listesini “ekonomik durum” (K1, K6, K8, K11, K12, K16, K18, K21), “eşi ile ilişkisi” (K8, K10, K11, K13, K14, K17, K20, K22), “sorumluluk almaya hazır hissetmemeleri” (K4, K8, K15, K16, K17, K19, K20, K22, K26), “sağlık problemleri” (K2, K5, K13), “hâlihazırda çocuk sahibi olmak” (K3, K20, K23), “ailevi sorunlar” (K1, K2, K8, K11), “korku, kaygı” (K13, K15, K22, K23) gibi alt temalar oluşturmuştur.

Bir bebek haberi öğrenildiği andan itibaren ailenin gider bütçesine bir kalem daha eklenmektedir. K6, bir bebeğin masraflarının doğum öncesinde başladığını şu sözleriyle dile getirmiştir: “*Daha doğmadan başlıyor masraflar, özel hastaneler ateş pahası, doğumu alelade bir hastanede yapmak istemez kimse. Sonrasında bebeğe bakım şartları var, maddi durumun iyi olsa bunların üstesinden gelmek çok kolay, sanırım bir anneyi en çok maddi yetersizlik arada bırakabilir*” (K6). Annenin yükünü hafifletmenin yolunun maddi koşullara bağlı olduğunu ifade eden K6, bu şartlar sağlanmadığında hepsine kendisinin yetmesi gerektiğini düşünen anne adayının bu yükün altında ezileceğini vurgulamaktadır.

Temelde “her çocuk rızıkıyla gelir” teslimiyetine sahip gelenekten geldikleri anlaşılan katılımcıların, bir taraftan da hayatlarındaki alım gücü standartlarının yükselmesiyle sorunları aşma potansiyelinin de doğrudan artacağını varsayan bir yaklaşım izledikleri görülmektedir. Örneğin bir katılımcı; “*Bence ekonomik sebepler arada bırakabilir ancak. Diğer tüm sebepler ortadan kalkar bu iyi olduğunda çünkü mesela çocukların arasındaki yaş farkının azlığı bile problem olmaktan çıkar, her türlü destek alabilirsiniz durumunuz iyi olduğunda. Psikoloğa da götürebilirsiniz, istediğiniz eğitimi de aldırabilirsiniz vs.*” (K21) sözleriyle ideal çocuk büyütme senaryosunda, ekonomik gelirin iyi olmasının olmazsa olmaz unsurlardan birisi olduğuna dikkat çekmiştir. Ona göre, ortaya çıkacak olan problemlerin çözümü noktasında imdada ilk koşacak olan faktör finansal kaynaklar olacaktır.

Bebeği dünyaya getirme noktasında gebenin en çok etkilendiği faktörlerden ikincisi “eşi ile ilişkisi” alt teması olmuştur. İlişkiler, gelişimsel değişimleri ve geçişleri kolaylaştırmak ve olumsuz yaşam olaylarının etkisinde tampon görevi görmek için oldukça önemlidir. Özellikle ebeveynliğe geçiş sırasında olduğu gibi stres, kırılabilirlik ve gelişimsel zorluk seviyeleri yüksek olduğunda, ilişkiler bireyin psikolojik uyumuna katkıda bulunabilmektedir (Figueiredo vd., 2008). Bununla birlikte, ilişkiler stresli olayların müsebbibi olabilir ve sonuç olarak bireyin psikolojik sağlığını olumsuz yönde etkileyebilir. Ebeveynliğe geçiş esnasında eşin sağladığı ilişki ve desteğin oldukça önemli olduğunu vurgulayan katılımcılardan birisi; “*Eşimden başka hiçbir sebep çocuğumu doğurmama engel olamaz. Eğer eşim istemediğini söyleseydi sanırım tek başıma cesaret edemezdim ya da çok zorlanırdım*” (K10) sözleriyle eşinin desteğinin bebeğini dünyaya getirmeye karar vermesinde büyük ölçüde rol oynadığını belirtmiştir. Gebelikte kadınlar eşlerine ve onlardan gelen desteğe daha bağımlı hale gelmektedir (Rosand vd., 2011). Eş desteği; bir kadının gebeliğini isteme veya istememe kararında etkin olan ana bileşenlerden birisi olarak görülmektedir. Kroelinger ve Kathryn (2000), gebelerle yaptıkları bir çalışmada bir eşin gebelik sırasındaki desteğinin ve endişesinin, annenin hamileliği gerçekleştirme arzusu için olumlu sonuçlar doğurduğunu tespit etmişlerdir. İlişkinin dirayeti, eşin güvenilirliği, desteği ve gebeliğe karşı hisleri, anne adayının gebeliğine dair kararlarını ve deneyimlerini etkilemektedir.

Gebeliğini devam ettirip ettirmemeye karar verme noktasında gebelerin en çok etkilendiği alt temalardan üçüncüsünün, “kendilerini sorumluluk almaya hazır hissetmedikleri” olduğu görülmüştür. İlk iki faktöre göre bağlamı çok daha geniş olsa da temelde kastedilenin bir çocuğun tüm ihtiyaçlarını karşılamaya, onu çok sevmeye, kendisine daha az zaman ayırmaya, daha fazla strese, maddi ve manevi olarak her şeyiyle onun için seferber olmaya hazır olmadıkları anlamlarında kullanıldığı görülmüştür. Örneğin bir katılımcı, “*Bir canın sorumluluğunu alabiliyor olmak gerek. Bundan sonraki tüm hayatını ona göre şekillendirmeye cesaret edebilmek aynı zamanda. Bunlara hazır olduğunu düşünmezse arada kalır illa ki*” (K4) sözleriyle anneliğin yepyeni bir hayata başlangıç olduğunu ve bu hayata geçme cesaretini kendisinde bulamamayı hazırlıksız olmak olarak nitelendirmiştir.

Gebeliklerini öğrenme sürecinde katılımcılar yaşadıkları duygular içinde kaygı ve korkunun da arada kalmaya sebep olabileceğini söylenmiştir. Örneğin bir katılımcı, “*Kaygı arada bırakabilir en çok. Her gebenin kaygı düzeyi ve hayat*

şartları farklı olduğu için kimisi maalesef kürtaýla sonuçlanıyor, kimisi tüm bu sorunlarla başa çıkıp yoluna bebeği ile devam ediyor” (K23) diyerek, kaygısını kontrol altına alıp mücadele etmeyi başarabilenlerin bebeğini dünyaya getirme noktasında kararlı olabileceklerini fakat kaygılarına yenik düşüp başa çıkamayanların ise kararsız kalabileceklerini ifade etmiştir.

Gebelerin kaygılarını artıran ve arada kalmalarına sebep olan bir diğer alt tema da halihazırda çocuklarının olmasıdır. Henüz daha emzirdiği bir bebeğinin olması veya çocuğunun daha öz bakımını yapacak yeterliğe gelmemiş olması onları daha fazla telaşlandırmaktadır. Bir katılımcı, “*Benim iki kızım var mesela ve daha çok küçükler. Onlara haksızlık edeceğim gibi geldi çocuk doğurarak bu beni çok arada bıraktı” (K3) sözleriyle, küçük çocuğunun olmasının gebenin duygusal yükünü nasıl artırdığını çok net bir şekilde özetlemektedir. Sadece kendi mesaisinin artacağına değil, aynı zamanda bu durumdan etkilenecek olan çocuklarının ruh haline de odaklanarak meşakkatli bir yolculuğa çıkmanın muhasebesini yaptığı hissini uyandırmaktadır.*

Plansız Gebelikte Dini ve Manevi Başa Çıkma

Her bireyin, hayata karşı benimsemiş olduğu kendisine özel bir oryantasyon sistemi vardır. Bu sistem, bireyin sahip olduğu dünya görüşüne göre kutsal veya seküler temelli olabilmektedir. Eğer din, kişinin oryantasyon sisteminin bir parçası ise olayları nasıl değerlendireceğini etkilemekte ve kişi bunu dini bir başa çıkma mekanizması olarak kullanmaktadır (Ayten, 2012). Pargament ve diğerleri (2011) dini başa çıkmayı; “yaşam stresörlerini kutsal ile açıklayarak ve anlamlandırarak başa çıkma çabası” olarak tanımlamaktadır. Yapılan çalışmalarda, dinin kişinin kontrol duygusunu geliştirdiği ve bunun ruh sağlığını olumlu yönde etkilediği hatta dini ve manevi başa çıkmanın, başa çıkma yöntemleri arasında en faydalı olanı olduğu tespit edilmiştir (Hood vd., 2009). Kişi, bir dini benimseyip onun değerleriyle yaşamaya karar verdiğinde, yaşamını anlamlı kılan bir tercih yapmış demektir. Bu karar, kişinin anlamlı bir yaşam sürdürebilmesi için ihtiyaç duyduğu olumlu bakış açısını sağlayan, iyimserliğini artıran ve ümidini besleyen bir kuvvet olmaktadır (Frankl, 2017; Göcen, 2014).

Bir kriz döneminde, maneviyat, görünürde anlaşılmaz olanı anlama ve görünürde yönetilemez olanı yönetme mücadelesinde kişiye yardımcı olmaktadır. Plansız gebelik yaşayan katılımcıların da bu durumdan yalnızca fiziksel, sosyal, psikolojik olarak değil, aynı zamanda manevi olarak da etkilendiği ve yaşadıkları süreci anlamlandırmak için dini başa çıkmayı kullandıkları görülmektedir.

Bu çalışmanın araştırma sorusu olan “Katılımcıların yaşadığı manevi süreçler plansız gebelik süreçlerini nasıl etkilemektedir ve plansız gebelikte yaşanan olumsuz duygu ve düşünceler ile başa çıkmada katılımcıların dini veya manevi başa çıkma durumları nasıldır?” sorusuna cevap almak amacıyla gebelik dönemlerindeki inançlarına yönelik pratikleri sorulduğunda “dua etmek” (K1, K2 K3, K5, K6, K7, K8, K9, K12, K13, K14, K15, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25) “namaz kılmak” (K4, K5, K8, K11, K16, K18, K23, K24) ve “Kur’an okumak” (K2, K6, K10, K14, K15, K18, K23) olmak üzere üç alt tema altında toplandığı görülmüştür:

Hayatın çeşitli alanlarındaki zorluklarla başa çıkmada kullanılan yöntemler listesinin başında dua gelmektedir (Horozcu, 2010; Arıcı, 2005). Allport’a (1965) göre birey duayı kendi iradesinin, niyetinin nihai sınırını içeren ve tanıya ulaştıran bir araç olarak algılamaktadır ve genellikle bireyin niyeti, bir yardım beklentisi ve kendisine yöneldiği şeyden bir cevap umudu ile bütünleşmektedir. Dua ederek Allah’a ümit ve güvenle yönelen insan, kendi çaresizliğini itiraf etmekte fakat aynı zamanda hayata bir anlam yükleyerek yaşama arzusunu devam ettirmektedir. Dua eden insan Allah ile köklü bir bağ kurmakta ve O’nun yüce kudretine duyduğu derin itimadını dile getirmektedir (Göcen, 2015). Sıkıntılı zamanlarla başa çıkmak için kişinin yalnızlık hissini ortadan kaldırarak manevi bir destek unsuru mahiyetinde olan duanın yapılan birçok farklı çalışma neticesinde psiko-sosyal ve fiziksel sağlığı olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Albayrak, 2009; Gashi, 2016).

Katılımcıların hemen hepsi gebelik sürecinde dua ettiklerini, birçoğu da artık daha çok dua ettiğini veya dualarının formunun değişiklik gösterdiğini söylemişlerdir. Örneğin “*Daha çok dua ediyorum artık, aslında bu beni bazen rahatsız da ediyor, sanki işim düştüğü için Allaha yakınlaşmışım, çıkar ilişkimden dolayı daha fazla hatırlıyordum gibi suçlu hissettiriyor*” diyen (K12) bir yandan içinde daha fazla dua etme hissini bulduğunu ama diğer yandan sıkıntılı anında daha fazla ihtiyaç duyduğu için yaratıcıya karşı kendisini mahcup hissettiğini ifade etmiştir. Gebelik sürecinde duanın etkisine karşı inançlarının daha da güçlendiğini söyleyen katılımcılar da olmuştur (K3, K9, K20). Kendisine dua edenlerin olduğunu belirten bir başka katılımcı da “*Kayınvalidem, annem, teyzelerim hep güzel dualar edip destek oldular. Çok iyi hissettirdi bu bana. Ben de ilk ‘neden oldu’ diyordum ama şimdi sağlıklı doğması için dua ediyorum hep*” (K1) diyerek kendisine dua edenlerin onu müspet yönde etkilediğini ve dua etme pratiğini kendisinin de tecrübe etmeye başladığını belirtmiştir. Dua

ederken kimsenin kendisine eşlik etmemesine sitem eden katılımcılardan birisi ise; “*Dualarım hep içimde kaldı ama eşlik eden kimse olmadı, olmasını çok isterdim ama*” diyen (K22) de dua ederken eşlik eden kimsenin olmamasından dolayı burukluk yaşadığını ve bunun kendisinde bir ukde olarak kaldığını söylemiştir.

Katılımcıların inançları doğrultusundaki tecrübe ettikleri değişiklikler konusunda ikinci sırayı namaz almıştır. Namaz ibadetinin ne gibi farklılıklarla tecrübe edildiğine baktığımızda, birbirinden farklı yansımaların olduğu görülmüştür. Manevi yönden kendilerini güçlendirmenin yolu olarak namaz kılmayı tercih edenler (K4, K16) olduğu gibi, daha önce namaz kılmadığı halde gebelik döneminde namaza başlayan (K11), devamlı olarak kılmaya başlamasa da belirli bir vaktin namazını zaman zaman kıldığını söyleyen de olmuştur: “*Normalde beş vakit namaz kılan biri değilim ama gebeliğimde çok içimden gelerek kendiliğimden sabah namazlarına kalktığım oldu*” (K5). Namaz kılmakta güçlük çektiğini söyleyen K18 ise “*İlk hamileliğimde hiç kaza namazı bırakmamaya gayret etmiştim. 2-3 defa hatim inmiştim. Ama bu gebeliğim plansız olunca malesef daha az oldu, ibadetlerime özen gösteremedim şimdiye dek fakat bir an önce başlamak istiyorum*” sözleriyle gebeliğinin plansız oluşundan ötürü istediği gibi bir süreç geçiremediğinden ve mutmain bir şekilde ibadet edemediğinden dem vurmıştır.

Katılımcıların gebelik sürecinde namaz konusunda üç gruba ayrıldığı söylenebilir. Birinci grubun daha önceden kıldığı şekliyle namaz kılmaya devam ettiği, ikinci grubun bu süreçte namaza başladığı ve üçüncü grubun ise namaz kılmadığı fakat içten içe kılmayı istediği, namazlarında aksaklık yaşadıkları için vicdanen bu durumdan rahatsızlık duyduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Namaz fiili bir duadır ve bireyin yaşadığı sıkıntı ve zorluklar karşısında mücadele edebilmesi için psikolojik bir güç kazandırır (Kardavi, 1986). Yaratıcı ile irtibatla kalmayı sağlayan namaz, aynı zamanda bireyin sorumluluk duygusunu da artırmaktadır. Yeni bir sorumluluk almaya, ebeveyn olmaya hazırlanan katılımcıların da bu süreçte namaza yönelmiş olmaları şaşırtıcı değildir.

Katılımcıların gebelik sürecindeki yaşam pratiklerinde ‘dua’ ve ‘namaz’dan sonra ‘Kur’an okumak’ üzerine yoğunlaştıkları görülmüştür. Örneğin, “*Günlük Kur’an-ı Kerim okuma sürem arttı*” diyen (K15) daha önce periyodik olarak okuduğu Kur’an süresinden daha fazla okumaya başladığını söylemiştir. “*İlk haftalarda çok zor geldi ibadet özellikle namaz, bulantılardan ve diğer rahatsızlıklara dolayı ama toparlandıkça şimdi daha çok ibadet etmeye çalışıyorum, Kuran dinliyorum, okuyorum ve daha çok dua ediyorum*” diyerek ilk dönemle-

rinde fiziksel olarak gücünün çok yetmediğini fakat buna rağmen ibadet etmeyi ihmal etmediğini vurgulayan K23 ise Kur'anı yalnızca okumadığını, aynı zamanda Kur'an dinlemeye özen gösterdiğini de belirtmiştir (Kılıç, 2019).

Kur'an okumak; yaratıcıyla bağ kurmanın, irtibatın metafiziksel bir yoludur. Ruhsal iletişimi sözlü hale getiren bu bağ ise bireyin varlığını anlamlandırmasına yardım eder. Esas olan duygu ve histir, Kur'an okumak bireye yalnız olmadığını hissettirir. Kur'an'ın yaratıcının kendisine hitabı olduğunu bilen kişi, Arapça ifadesinin ne anlama geldiğini bilmese bile, o bağı hissetmektedir (Köse, 2020). Katılımcıların da bu bağı hissettikleri ve deneyimlemek istedikleri görülmektedir.

Gebelerin Manevi Destek Algıları ve İhtiyaçları

Teorik ve kavramsal pek çok çalışma, dini ve manevi faktörlerin etkilerinin ruh sağlığına olumlu etkilerinin olduğunu açıklamaktadır (Toussaint vd., 2012; Yapıcı, 2007). Plansız gebelik yaşayan katılımcıların da gebelik süreçlerinde dini ve manevi destek unsurlarından faydalandığı, bu çalışmanın bulguları arasındadır. Buna ek olarak, katılımcıların profesyonel olarak manevi destek almaya ihtiyaç duyup duymadıkları ve böyle bir hizmeti almak isteyip istemedikleri anlaşılmak istenmiştir. Bu sebeple “*Hem dini hem de psikolojik açıdan size manevi danışmanlık sunacak birisinden destek almayı ister miydiniz?*” sorusu sorulmuş ve hepsinden böyle bir desteği almayı istediklerine dair cevaplar gelmiştir.

Bir manevi destek uzmanının danışmanlık sunmasını çok isteyen bir katılımcı, “*Çok güzel olurdu. Mesela bağlatmanın günah olmadığını söylemiş bir hoca. Üçüncüden sonra onu okudum ve düşünmeye başladım bu doğumumdan sonra bağlatmayı*” (K1) diyerek, ona destek sunacak kimsenin fihhi yönden bilgili ve dini ruhsatlardan kendisini haberdar edecek birisi olmasını istediğini belirtmiştir. Bir başka katılımcı ise “*Mesela şu an bu yöneltilen sorular psikolojik olarak destek oldu bana, insanı daha da rahatlattığı için konuşmak iyi geliyor. Daha önce dini olarak psikolojik destek annemi kaybettiğimde almıştım çok iyi gelmişti*” (K7) sözleriyle, manevi destek hizmetinin kendisi için “dini olarak psikolojik destek” anlamına geldiğini ifade etmiş ve daha önce yas sürecinde böyle bir hizmet almanın kendisine iyi geldiğini söylemiştir.

Gebelik sürecinde, inançlarına yönelik bir destek bulup bulamadıkları sorulan katılımcıların çoğu (K1, K2, K4, K6, K7, K8, K10, K11, K14, K15, K16, K17, K19, K20, K22, K23, K24) müspet yönde cevap vermiş, bir kısmı ise inandığı

dini değerler olmasaydı kürtaşı düşünceğini belirtmiştir (K1 K14, K16, K20, K22, K24). Nitekim, gönülden bağıllık duydukları inançlarının, hayatlarındaki önemli bir kararı vermelerinde büyük payının olduğunu vurgulayan katılımcılardan birisi şu sözleri söylemiştir: “*Bakamam, geleceğini nasıl sağlarım aldırayım gibi düşüncelerden inancım sayesinde sıyrıldım*” (K1).

Gebelerin Manevi Destek Uzmanlarından Beklentileri

Katılımcılar, kendilerine dini ve psikolojik yönden danışmanlık hizmeti sunacak birisinden kişiden onlara “rehberlik etmeleri” (K3, K8, K10, K11, K15, K20, K21, K25) ve “motive etmeleri” (K1, K4, K5, K6, K13, K14, K16, K20, K22, K23, K25) beklediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı, manevi destek uzmanlarının bu süreçte daha çok kendilerine yol gösterme noktasında destek olmalarını istediklerini söylemişlerdir. “*Bilgili biriyle konuşmak rahatlatırdı, terapi gibi yani doğru yolu gösterirdi, kendimi iyi hissedirdim*” diyen (K11), hem dini hem de psikolojik açıdan danışmanlık hizmeti verebilecek birisinin yol göstericiliğinin, kendisine terapi gibi geleceğini söyleyerek onun için ruhsal bir sağaltım işlevi göreceğini ifade etmiştir. “*Daha iyi anne olabilmenin, evlatlarımızı Allah rızası için yetiştirmenin nasıl olacağına dair desteğini almak isterdim. Bazı zamanlar kendimi güçsüz ve yetersiz hissediyorum çünkü*” diyen (K10) kendisini yetkin hissetmediği bir husus olan İslam’da anne olarak kadın konusunda bilgilendirilmeyi ve yönlendirilmeyi arzu ettiğini belirtmiştir. Anneliği konusunda kendisini eksik hisseden bir diğer katılımcı ise “*Aslında önce neyi düzeltmem gerektiğini bilmediğim için bu konuda bana yardımcı olmasını çok isterdim. Anneliğimi çok problemlili buluyorum, beni en fazla üzüp yıpratın şey bu çünkü*” (K20) sözleriyle, anneliği özelinde bir yerlerde yanlış yaptığını hissettiğini fakat yanlışların nerelerde olduğu noktasında bir kılavuzun yol göstermesine gereksinim duyduğunu ifade etmiştir.

Manevi destek uzmanlarından beklenen rehberlik etmeleri hususu, yalnızca bilgilendirip yol göstermelerini değil, aynı zamanda gebeliği kabullenme ve sürece adapte olmalarını kolaylaştırma konusunu da kapsamaktadır. “*İlk zamanlarda mesela istemiyordum ve ne yapmam gerektiğini bilmiyordum sürekli eşime suç buluyordum, bunu kabullenmem konusunda yardım almayı çok isterdim*” diyen (K21), ilk zamanlarının sancılı geçtiğini ve kendisini razı etmek için ehil birisinden destek almayı istediğini söylemiştir. “*Ebeveyn olma, sorumluluk alma, duruma alışma vb. konularında destek vermesini isterdim*” diyen (K17) de (K21) ile benzer minvalde, gebeliği kabullenip, sorumluluğunu aldığı

ebeveynliğe hazırlık sürecine geçmek için desteklenmeye ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. *“Gebelik insanda bazen duygusal boşluklara ve sorgulamalara sürüklüyor. Bu yüzden sürekli okuması, namazlarını aksatmaması ve muhabbeti ile kendisine getirecek birini istiyor. Gebelik hayret verici bir olay, buna tefekkür ile bakmama yardımcı olabilecek birisini isterdim”* diyen (K15) ise kendisine bu yolda hatırlatmaları ve telkinleri ile eşlik edecek, gözden kaçırdıklarını fark ettirecek, yaratıcı ile olan bağı güçlendirmesine vesile olacak, bir yâren gibi destek verecek birisini istediğini söylemiştir.

Katılımcıların bir diğer kısmı ise manevi destek uzmanlarının bu süreçte daha çok kendilerini güdüleyerek destek olmalarını istediklerini söylemişlerdir. Örneğin *“İlk başlarda çocuğun bir hediye olduğunu düşünmek aklına gelmiyor insanın, olumlu şeyler anlatarak destek olursa güzel olurdu”* diyen (K4), bebeğinin kendisine Allah’tan gelen bir hediye olduğunu hatırlatacak ve güzel sözlerle bunu pekiştirecek bir dış sesin destek olmasını istediğini belirtmiştir. Bir başka katılımcı ise *“Beni güncel dertlerimin arasından sıyracak, yaşadığım zorlukların bir karşılığı olacağına dair sözleriyle şifa olacak etkin birisi veya da olan da hayır vardır diyecek, benim yalnız olmadığımı benim gibi birçok kimsenin olduğunu hatırlatacak birisi bana çok yardımcı olmuş olurdu”* (K14) diyerek, yaşadıklarının bir ecri olduğunu ve mükafatını mutlaka alacağını telkin edecek, süreci anlamlandırmasına yardımcı olacak ve onun tek başına olmadığını, aynı durumu yaşayan başkalarının da olduğunu söyleyerek teselli edebilecek birisinden destek almaya ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Yalnız olmadığının hatırlatılmasını isteyen bir başka katılımcı da *“Yani bir hoca kolay kolay aldır demez zaten, ben de aynı düşünüyorum. Ama sadece dini değil de duygu durumumu da anlayan birisinin olmasını isterdim tabi ki. Bana yalnız olmadığımı hatırlatan destek veren birisi iyi olurdu”* (K1) sözleriyle, manevi destek uzmanını zihninde ilk bir “hoca” olarak canlandırdığı fakat yalnızca inancına yönelik referanslarını kullanan değil, aynı zamanda plansız gebeliğinin iç dünyasında oluşturduğu ve uyandırdığı yankıları da anlayan ve elinden tutan birisi olmasını istediğini ifade etmiştir.

İnandıkları dinin değerleri ile bütünleşerek güçlenmek isteyen katılımcılar, bu konuda yüreklendirilmek istediklerini belirtmişlerdir: *“Annelik sürecine hazırlanmak için inanç konusunda özellikle desteklenmeyi çok isterdim. Zaten elhamdülillah Müslüman insanlarız, onun için çocuk karnımda şu an ama onaylansaydım bu beni daha da rahatlatırdı”* diyen (K22), çocuğunu doğurma kararını almasındaki tek faktörün, dini inancı olduğunu vurgulamış ve düşünceler-

lerinin bir uzman tarafından da kabul gördüğünü bilse çok daha iyi hissedeceği söylemiştir. “İnsanın bu süreçte dengeleri değişebiliyor. Bazen inandığı şeyleri unutabiliyor. Tevekkülü, bunun aslında Allah’ın bir hikmeti olduğunu unutabiliyor. İbadetleri zayıflayabiliyor. Bu konuda gebe olan kişiye bunları tekrar hatırlaması için yardımcı olunabilir” diyen (K23) ise Yaratıcı’ya teslim olmanın yaşattığı hafifliği gebenin sık sık tecrübe etmesini sağlamanın onu yardımcı olacağını belirtmiştir. Nitekim K23’ün de ifade ettiği gibi; tevekkül etmeyi zihinsel bir sığınak olarak metaforlaştırmak, insanı psikolojik açıdan rahatlatan ve mutlu olmasına zemin hazırlayan manevi bir yapı olarak ele alınmaktadır (Şahin, 2018).

Manevi destek uzmanlarından beklenen motive etmeleri hususunun; güdülenmenin yanı sıra aynı zamanda şevklerini artırma ve enerjilerini yükseltme konusunu da kapsadığı görülmektedir. Örneğin bir katılımcı, “Efendimizin ve ailesinin yaşadığı zorlukları anlatıp motive edebilir” (K6) sözleriyle, kendi yaşadığı sıkıntıları, Hz. Peygamber’in hayatından örnekler vererek anlamlandırmasında yardımcı olabilecek bir uzman beklentisi olduğunu ifade etmiştir. “Ben bir vaizeye açıldım bu konuda; ‘hocam çok kötüyüm’ dedim, bir an enerjisinden etkilendim sanırım. O bana biraz nasihatte bulunmuştu; ‘bunlar gebelikte çok normal şeyler, kendini suçlama, bunu yanlış bir şey gibi görme, mutlaka destek al, bunlar hepimizin yaşadığı şeyler’ vs. o an duymak istediğim şeylerdi” diyen (K20) ise daha önce bir din görevlisine başvurduğunu ve yaşadıklarını normalleştirmesine, kendisine yüklenmekten vazgeçmesine, suçluluk hissinin kurtulmasına yardımcı olacak sözlerle kendisini rahatlattığını belirtmiştir. Nitekim psikolojik yardım alan dindar bireylerin manevi danışmanlık hizmetlerinden beklentilerinin incelendiği Çağlan ve Göcen’in (2020) çalışmasında da katılımcıların, birleştirici dil ve davranışlar bütünü ile yaklaşılarak manevi destek uygulamalarından faydalanmak istedikleri tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın temel amacı, plansız gebelik yaşayan anne adaylarının yaşadıkları müşterek tecrübeleri manevi ve psikolojik yönü ile ele alarak, gebeliği ve anneliği anlamlandırma ve yorumlama biçimlerini incelemek, plansız gebelikten anneliğe geçişte manevi yaşamlarının seyrini tespit etmeye çalışarak bu hayati döneme din psikolojisi çerçevesince yaklaşılmaya çalışmaktır. Nitel araştırma yönteminin tercih edildiği bu çalışmada görüşme tekniği kullanılmış ve mevcut durumda plansız gebelik yaşayan evli Müslüman kadınlar tercih edilmiştir. 28,7

yaş ortalamasında 25 kişiden oluşan çalışma grubuna, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, yaşadıkları plansız gebeliğe ilişkin sorular sorulmuş, bulgular betimsel ve içerik analiz yapılarak yorumlanmıştır.

Katılımcıların gebeliklerini öğrenme süreçlerinde yaşadıkları duygular, “şaşkınlık, şok”, “üzüntü”, “endişe kaygı, korku”, “ağlama hissi”, “sevinç ve mutsuzluk birlikte, duygu karmaşası” ve “engellenmişlik” olarak altı alt tema olarak tespit edilmiştir. Tahmin edildiği gibi, günlük rutinlerini beklenmedik bir şekilde bozan plansız gebelik haberini alan anne adayları ilk öğrendikleri anda olumlu duygular yaşamamıştır. İdeal gebelik tasavvurları ise dört alt tema olarak, “istekli ve planlı olmak”, “fizyolojik ve psikolojik olarak hazır olmak”, “çocuklarının arasında yeterli yaş farkının olması” ve “eş desteği almak” gibi koşullar çerçevesinde ifade edilmiştir. İnsan, yaşamını sürdürürken doğası gereği ön görmediklerini kontrol etmeye çalışmakta ve bunu yönettiğine dair bir inanca ihtiyaç duymaktadır. Gebeliğin de hem ruhu hem bedeni hem de ailevi ve sosyal yaşantıyı etkileyen önemli bir değişim kulvarı olduğu göz önüne alındığında, dengeyi korumak adına planlı bir şekilde gerçekleşmesini arzulamak makul görünmektedir.

Diğer yandan, katılımcıların anneliği anlamlandırma biçimleri incelendiğinde, ortaya “süper kahraman olmak” “sorumluluk sahibi olmak”, “merhametli olmak”, “sabırlı olmak”, “fedakar olmak”, “karşılıksız, koşulsuz, sonsuz sevgi”, “mucize, lütuf, nimet” ve “arkadaş olmak” şeklinde sekiz alt tema çıkmıştır. Ortaya çıkan temalarda da görüldüğü üzere, annelik her zaman fedakarlık ve sorumluluk üzerine inşa edilen bir yaşam rolü olmuştur. Burada süper kahraman metaforundan da anlaşıldığı üzere, sevgi, merhamet, sabır, fedakarlık gibi zorlukları gündeme getirilse de bu güçlere sahip olmak mucize olarak görülmüştür. Katılımcıların beklenmedik bir gebelik yaşadıkları göz önüne alındığında, yine de anneliği yüküne rağmen yüceliği ile ele almaları olumlu bir anne tanımları olduğunu göstermektedir.

Plansız gebelikte anne adayını bebeğini dünyaya getirme noktasında arada bırakan etmenlerin anlaşılmasına çalışıldığı başlıkta ise alt temalar yedi farklı sebep olarak “ekonomik durum”, “eşi ile ilişkisi”, “sorumluluk almaya hazır hissetmemeleri”, “sağlık problemleri”, “hâlihazırda çocuk sahibi olmak”, “ailevi sorunlar” ve “korku, kaygı” şeklinde ortaya çıkmıştır. Burada başı çeken faktörün ekonomik sebepler olması tarih boyunca insanları zorlayan nedenler sıralamasında çok değişiklik olmadığını göstermektedir. İslam dini içerisinde “rızk korkusuyla çocuklarınıza kıymayın” (İsra, 17/31) şeklindeki uyarı da bu-

nun kanıtıdır. Bir bebeğin maddi külfetine karşılık yine İslam geleneğinde o bebeğin kendi rızkiyla beraber geleceğine dair olan inanç da bu düşüncenin bir sonucudur. Gelişen şartlarla birlikte daha fazla imkânın olduğu dünyada her doğan çocuğun aynı düzeyde imkânla karşılaşmamasının onu dünyaya getiren anneye kaygı vermesi de makuldür. Ayrıca, önceki dönemlere kıyasla çok daha fazla gündemde olan ve etkileri üzerine araştırmalar yapılan “eş desteği” de bugün ihtiyaç duyulan baba ebeveynliğini daha da öne çıkaran bir etmen haline getirmiştir (Duman, 2019; Ilska ve Basista, 2017).

Son olarak plansız gebelikte manevi yaşam ele alınmış ve gebelikte oryantasyon sürecinin bir parçası olan dini ve manevi süreçleri daha derinden incelemek maksadıyla plansız gebelikte ibadetlerin seyrine dair temalar belirlenmeye çalışılmış ve bunun neticesinde katılımcıların dini ve manevi tecrübelerinin “dua etmek”, “namaz kılmak” ve “Kur’an okumak” gibi dini ve manevi başa çıkma mekanizmalarını kullandıkları üç alt tema şeklinde belirlenmiştir.

İnançlar ve onlardan doğan eylemler insanın kendi kutsalı ile olan ilişkisi üzerinde temellenmektedir (Göcen, 2018). İnsanın her şeyi kontrol edemediğini anlayıp kendi sınırlarını derinden duyumsayıp güçsüz hissettiği zor zamanlarında, her şeyi yöneten ve her yönden güçlü olan kutsalına yönelmesi beklenen bir durumdur. Kişi kendi kontolsüzlüğünü akışa bırakırken, düzensizliğe de bir düzen verene sığınma ihtiyacı gösterebilmektedir. Burada da beklenmedik bir bebek haberiyle karşılaşan kadınların kendi içlerindeki dar dairenin dışına çıkarak üst anlamı görmeye çalıştığı, kendilerinden daha güçlü ve tüm şartlara hakimiyet kurana teslim olma ihtiyaçları içinde namaz kılmak, kur’an okumak ve her ikisini de içine alan geniş tabanlı olarak dua yani Allah’la iletişim olarak karşımıza çıkmaktadır.

Katılımcıların manevi destek algı ve ihtiyaçlarına dair görüşleri değerlendirildiğinde tamamının dini ve psikolojik açıdan danışmanlık hizmeti verecek bir uzmandan destek almak istediği görülmüştür (Çağlan, 2020; Gügen, 2019). Katılımcıların manevi destek uzmanlarından beklentilerinin neler olduğu incelendiğinde ise gebeliği kabullenme ve sürece adapte olmaları konusunda yol gösterici olup destek olmalarına dair iki üst tema olarak “rehberlik etmesi beklentisi” ve bu süreçte yaşadıklarının ecrini hatırlatarak güdüleyen, yalnız olmadıklarını hissettiren, teselli eden, süreci anlamlandırmalarına yardımcı olmalarını kapsayan “motive etmesi beklentisi” taşıdıkları belirlenmiştir. Gebelerin manevi destek konusundaki profesyonel destek arayışlarının günümüzde “doğum destekçisi” şeklinde bir açılım gösterdiği görülmektedir (Bekmezci vd. 2016).

Katılımcıların inançlarından aldıkları motivasyonları belirlemek amacıyla

inançlarına yönelik bir destek bulup bulamadıklarına dair soruya verdikleri cevaplar ele alındığında hepsi inançlarından büyük bir destek aldıklarını söylemişler, bir kısmı ise yalnızca inandığı dini değerlerin kürtajı düşünmesine engel olduğunu ifade ederek gönülden bağlılık duydukları inançlarının bu önemli kararı almalarındaki rolünün büyüklüğünü vurgulamışlardır.

Gebelik süreçlerinde yakın çevrelerinden manevi destek gören veya psikolojik dayanıklılığı güçlü olan ve içsel motivasyonları ile kendilerini manevi yönden besleyebilen katılımcıların, çevrelerinden manevi destek görmeyen veya kendi motivasyon kaynaklarını keşfetme imkanı bulamayan katılımcılara kıyasla gebelik süreçlerinde daha az korku, üzüntü, stres ve gerginlik yaşadığı, duygusal yoğunluklarının nispeten daha stabil olduğu ve plansız gebeliğin olumsuz yönlerini daha az gündeme getirdikleri görülmüştür (Berthelon vd., 2018; Bahk vd., 2015). Yapılan bir çok çalışma, plansız ve stresli geçen gebeliklerden doğan çocukların fiziksel ve bilişsel gelişim düzeylerinin daha zayıf olduğunu ve ilerleyen yaşamlarının daha olumsuz seyrettiğini söylemektedir (Coussons-Read, 2013; Bradley, 2013; De La Rochebrochard ve Joshi, 2013; David, 2006). Plansız gebeliklerin bu uzun soluklu etkisi düşünüldüğünde, anne adaylarının manevi yönden desteklenmesi yalnızca daha sağlıklı bir gebelik dönemi geçirmelerinin sağlamayacak, aynı zamanda dünyaya gelecek çocukların yaşamlarında koruyucu önleyici bir işlev görecektir.

Araştırmanın teorik çerçevesinde değinilen “baba desteğinin rolü” konusu, bulguları değerlendirirken hem plansız gebelik yaşayan kadınların ideal gebelik algılarında “eş desteği almak” faktörü olarak, hem de gebelik süreçlerinde desteğine en çok ihtiyaç duydukları kimselerde ilk sırada “eşlerinin” yer almasıyla karşımıza çıkmış ve babaların plansız gebeliklerdeki rolüne dair bütünsel bir perspektif sunmuştur. Bu çalışma her ne kadar plansız gebelik yaşayan kadınları incelemiş olsa da, anne adayından sonra bu süreci en çok etkileyen ve bu süreçten en çok etkilenen kişi olarak baba adayları da gündeme gelmiştir. Bu sebeple, ihmal edilen bir konunun paydaşı olan babanın da müstakil çalışmalarda yerini alması elzem görünmektedir.

Araştırmanın hem sınırlılıkları hem de nitel bir araştırma deseninde hazırlanmasından dolayı söylemek gerekir ki, bu çalışmanın bulguları herhangi bir genelleme niteliği taşımamaktadır ve görüşme yapılan 25 katılımcının kendi gebelik hikayesi ile sınırlıdır. Her ne kadar böyle bir şart aranmasa da katılımcıların hepsi evli ve dini inancı İslam olan bireylerle sınırlı olmuştur. Katılımcıla-

rın eğitim ve sosyoekonomik durumlarının bilgisi alınmış olsa da bu konudaki farklılıkların plansız gebelikte etkilerinin olup olmadığı açık ve net bir şekilde ortaya konulamamıştır. Burada plansız bir gebelik olmasına rağmen bebeğini dünyaya getirme kararını vermiş kadınların görüşleri incelenmiştir. Öte taraftan bu tercihin aksi yönünde karar almış kadınlar üzerine özellikle dini ve manevi başa çıkma süreçleri, dindar kadınların kendi dini yaşamlarıyla kürtaj kararını aldıktan sonraki yaşam durumları gibi konular incelenmeyi beklemektedir. Genelde toplum sağlığı özelde de kadın, çocuk ve aile sağlığının korunması ve de iyileştirilmesi için özellikle yaşanmamış gibi davranmanın getirdiği birçok psikolojik ve sosyal etmen akademik sahaya henüz yansımaya da günlük hayatta karşımıza dramatik olarak çıkmaktadır.

Bu çalışmanın bulguları ve araştırma esnasında yapılan gözlemler doğrultusunda plansız gebelik yaşayan kadınların bu süreçlerini daha sağlıklı yürütmelerinde yardımcı olmak için verilebilecek öneriler şu şekilde ifade edilebilir: (i) Az sayıda çalışmanın olduğu plansız gebeliklere dair, psikoloji ve din psikolojisinin ortak nicel ve nitel saha araştırmaları yapması yapılabilir. (ii) Plansız gebeliklerde sürecin paydaşı ve ebeveynlerden birisi olan eş de bu durumdan etkilenmektedir. Doğrudan baba ve eş rolünü de baz alan, baba adaylarının dini/manevi yaşamlarının, inançlarına dair motivasyonlarının ve başa çıkmalarının plansız çocuk sahibi olmaları durumuna etkisini konu alan müstakil çalışmalar yapılabilir. (iii) Gebelik dönemi ve doğum sonrasına yönelik kadınların yaşadığı psikolojik ve fizyolojik değişikliklere dair çeşitli müdahale ve destek programları olmasına karşın, plansız gebelik özelinde kadının yeni rolüne ve sorumluluklarına uyum sağlamasını kolaylaştıracak hiç bir müdahale programı planlanmamıştır. Plansız gebelik yaşayan anne adayının değişen dünyasına adapte olmasında yardımcı olacak, manevi ve sosyal destek alabileceği platformlar oluşturulmalıdır.

Kaynakça

- Abajobir, A. A., Alati, R., Kisely, S., Najman, J. M. (2017). Antecedents and maternal health outcomes of unintended pregnancy: a systematic review. *Ethiop Med J.* 55(4), 325-336.
- Albayrak, A. (2009). *Üniversite Gençlerinin Dua Tutum ve Davranışları*. Karadeniz Basın Yayım, Rize.
- Ali, A. (2016). Relationship between Unwanted Pregnancy and Health-Related Quality of Life in Pregnant Women. *Journal of the College of Physicians*

and Surgeons Pakistan. 26(6). 507-512.

- Allport, G.W. (1965). *The Individual and His Religion*. Macmillan Company. New York.
- Arıcı, A. (2005). *Ergenlerde Dini Başa Çıkma Yöntemi Olarak Dua*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, İ. ve Mete, S. (2004). Beklenmeyen Gebelikler, *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. S.8(1).
- Ayten, A. (2012). *Tanrı'ya Sığınmak: Dini Başa Çıkma Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. İstanbul. İz Yayıncılık.
- Ayten, A.(2018). *Din ve Sağlık Kavram, Kuram ve Araştırma*. İstanbul.Marmara Akademi Yayınları.
- Bahk, J., Yun, S.-C., Kim, Y., & Khang, Y.-H. (2015). Impact of unintended pregnancy on maternal mental health: A causal analysis using follow up data of the Panel Study on Korean Children (PSKC). *BMC Pregnancy and Child-birth*, 15(1), 85. <https://doi.org/10.1186/s12884-015-0505-4>
- Barrett, G., & Wellings, K. (2002). What is a 'planned' pregnancy? Empirical data from a British study. *Social Science & Medicine*, 55(4), 545-557. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(01\)00187-3](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(01)00187-3)
- Berthelon, M. Kruger, D. Sanchez, R. (2018). "Maternal Stress During Pregnancy and Early Childhood Development". *IZA Institute of Labor Economics*. S.11452.
- Bekmezci, H., Özkan, H., Bayrak, S., Öztürk, T., & Toprak, N. (2016). Gebelerin Doğum Koçluğu Hakkındaki Bilgi, Görüş Ve Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 19(1). <https://doi.org/10.17049/ahsbd.05630>
- Bradley Sarah E. K. (2013). The consequences of unintended pregnancy on child health. Population Association of America annual conference.
- Coussons-Read, M. E. (2013). Effects of prenatal stress on pregnancy and human development: Mechanisms and pathways. *Obstetric Medicine*, 6(2), 52-57. <https://doi.org/10.1177/1753495x12473751>
- Çağlan, K. & Göcen, G. (2020). Psikolojik Yardım Almanın Dini / Manevi Açından Damgalanması ve Bu Süreci Yaşayanların Manevi Danışmanlık Hizmetlerinden Beklentileri. *Değerler Eğitimi Dergisi*. <https://doi.org/10.34234/ded.617263>
- David, H. P. (2006). Born Unwanted, 35 Years Later: The Prague Study. *Reproductive Health Matters*, 14(27), 181-190. [https://doi.org/10.1016/S0968-8080\(06\)27219-7](https://doi.org/10.1016/S0968-8080(06)27219-7)
- De La Rochebrochard, E., & Joshi, H. (2013). Children Born After Unplanned Pregnancies and Cognitive Development at 3 Years: Social Differentials in

- the United Kingdom Millennium Cohort. *American Journal of Epidemiology*, 178(6), 910-920. <https://doi.org/10.1093/aje/kwt063>
- Deklava, L., Lubina, K., Circenis, K., Sudraba, V., & Millere, I. (2015). Causes of Anxiety during Pregnancy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205, 623-626. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.097>
- Duman, B.U. (2019). *Postpartum Depresyon, Eş Desteği ve Duygu Düzenleme Güçlükleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dunkel Schetter, C., & Tanner, L. (2012). Anxiety, depression and stress in pregnancy: Implications for mothers, children, research, and practice. *Current Opinion in Psychiatry*, 25(2), 141-148. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e3283503680>
- Ersoy, E., Karasu, Y., Çelik, E. Y., Ersoy, A. Ö., Tokmak, A., & Taşçı, Y. (2015). Individual features and contraceptive attitudes of women who had unintended pregnancy. *Journal of Clinical and Experimental Investigations*, 6(3). <https://doi.org/10.5799/ahinjs.01.2015.03.0528>
- Figueiredo, B., Field, T., Diego, M., Hernandez-Reif, M., Deeds, O., & Ascencio, A. (2008). Partner relationships during the transition to parenthood. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 26(2), 99-107. <https://doi.org/10.1080/02646830701873057>
- Frankl, V. (2017). *İnsanın Anlam Arayışı*. Çev. Selçuk Budak, 37. Bsk., İstanbul, Okyanus Yay.
- Fromm, E. (1985). *Sevme Sanatı*, Say Yayınları, İstanbul.
- Gashi, F. (2016). Dua ve Hayat Memnuniyeti Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 25: 2, 1-29.
- Göcen, G. (2018). *Psikoloji Mitoloji ve Din*. İstanbul. Kaknüs Yayınları.
- Göcen, G. (2015). Tüp Bebek Tedavisi Almış Kadınların Dinî Başa Çıkma Süreçleri ve Dinî Yaşantıları Üzerine Nitel Bir Araştırma. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 32. 165-217.
- Göcen, G. (2014). *Şükür; Pozitif Psikolojiden Din Psikolojisine Köprü*. İstanbul: Dem Yayınları
- Gügen, B. (2019). Gebelik Sürecindeki Kadınlarda Manevi İyi Oluş İle Hayat Memnuniyeti İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü. (2019). 2018 Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması. T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı ve

TÜBİTAK, Ankara Türkiye.

- Hedayat, K. M., Shooshtarizadeh, P., & Raza, M. (2006). Therapeutic abortion in Islam: Contemporary views of Muslim Shiite scholars and effect of recent Iranian legislation. *Journal of Medical Ethics*, 32(11), 652-657. <https://doi.org/10.1136/jme.2005.015289>
- Hill, P. C.; Pargament, K. I. (2015). Din ve Maneviyatın Kavramlaştırılması ve Ölçülmesindeki Gelişmeler, Beden ve Ruh Sağlığı Araştırmaları İçin Olası Bulgular. Çev. Mustafa Ulu, *Bilimname*, 2015, .1 (28). s.343- 368.
- Hood, R. W., Hill, P. C., & Spilka, B. (2009). *The psychology of religion: An empirical approach* (4th ed). Guilford Press.
- Horozcu, Ü. (2010). *Din Psikolojisi Açısından Dünyevi İstek Duaları*, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ilska, M., & Przybyła-Basista, H. (2017). Partner support as a mediator of the relationship between prenatal concerns and psychological well-being in pregnant women. *Health Psychology Report*, 4, 285-295. <https://doi.org/10.5114/hpr.2017.68235>
- Joaquim, R. M. (2018). Psychobiology of Sadness: Functional Aspects in Human Evolution. *EC Psychology and Psychiatry*. 7(12), 1015-1022.
- Jung, C. G. (2005). *Modern Man in Search of a Soul*. Routledge Classics.
- Karaçam, Z., Şen, E., & Amanak, K. (2010). Effects of unplanned pregnancy on neonatal health in Turkey: A case-control study: Effects of unplanned pregnancy on babies. *International Journal of Nursing Practice*, 16(6), 555-563. <https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2010.01881.x>
- Kardavi, Y. (1986). *İbadet*. çev. Hüsamettin Cemal. Pınar Matbaacılık. Trabzon.
- Karamustafa, F.C. (2017). *Postpartum Depresyonda Evlilik Doyumu Ve Benlik Saygısının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Khajehei, M. (2015). Mental health of perinatal women. *World Journal of Obstetrics and Gynecology*, 4(2), 46. <https://doi.org/10.5317/wjog.v4.i2.46>
- Kılıç, D. (2019). Gebelik Sürecinde Dini Manevi Yaşam Üzerine Nitel Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köse, A. (2020). “Kuran Okumak İnsanı Neden Rahatlatır?”. (Çevrimiçi). <http://www.aktuelpsikoloji.com/kuran-okumak-insani-neden-rahatlatir-7272h.htm>. Erişim Tarihi: 10.04.2020.
- Kroelinger, C. D., & Oths, K. S. (2000). Partner Support and Pregnancy Wantedness. *Birth*, 27(2), 112-119. <https://doi.org/10.1046/j.1523-536x.2000.00112.x>

- Liamputtong, P. (200). Motherhood, Risk And Responsibility: Infant Care In Northern Thailand. *Journal of Family Studies*.
- Manap, J. Fazilah, I. Syaidatun, N.A.Z. Zuraidah, A. (2015). How Do Mothers Nurture Love Via Parenting?. *Jurnal Psikologi Malaysia*. 29(2).
- Mellers, B., Fincher, K., Drummond, C., & Bigony, M. (2013). Surprise. *Progress in Brain Research* (C. 202, ss. 3-19). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-62604-2.00001-0>
- Murphy, E. (2000). Risk, responsibility, and rhetoric in infant feeding. *Journal of Contemporary Ethnography*. 29(3): 291-325.
- Mutmainnah, M., & Afyanti, Y. (2019). The experiences of spirituality during pregnancy and child birth in Indonesian muslim women. *Enfermería Clínica*, 29, 495-499. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2019.04.074>
- Neuman W. L. (2017). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. çev. Sedef Özge. c.1. Yayın Odası. Ankara.
- Uysal, S. (2021). *Gelenek ve Gelecek Arasında İslami Psikoloji*. Çamlıca Yayınları. İstanbul.
- Pakzad, M., Dolatian, M., Jahangiri, Y., Nasiri, M., & Alidoust Dargah, F. (2018). The Correlation between Islamic Lifestyle and Pregnancy-Specific Stress: A Cross-Sectional, Correlational Study. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 6(6), 1163-1167. <https://doi.org/10.3889/oam-jms.2018.104>
- Pargament, K., Feuille, M., & Burdzy, D. (2011). The Brief RCOPE: Current Psychometric Status of a Short Measure of Religious Coping. *Religions*, 2(1), 51-76. <https://doi.org/10.3390/rel2010051>
- Røsand, G.-M. B., Slinning, K., Eberhard-Gran, M., Røysamb, E., & Tambs, K. (2011). Partner relationship satisfaction and maternal emotional distress in early pregnancy. *BMC Public Health*, 11(1), 161. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-161>
- Şahin, M. (2018). *Dini Bir Değer Olarak Tevekkül Yöneliminin Psikolojik Sebepler ve Sonuçları Üzerine Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Taner, S. (2014). *Planlanmamış Gebeliklerin Doğum Sonrası Erken Dönemdeki Annelik Davranışına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Toussaint, L., Webb, J. R., & Keltner, W. (2012). Religion, spirituality, and mental health. In J. D. Aten, K. A. O'Grady, & E. L. Worthington, Jr. (Eds.), *The psychology of religion and spirituality for clinicians: Using research in your*

practice (331–356). Routledge/Taylor & Francis Group.

Tuğrul, Y. G. (2018). Dindar Kadınların Annelik Algısı: Reçel Blog ve Müslüman Anneler Blogunun Karşılaştırmalı Analizi. *Fe Dergi*. 10(2).

Türkiye İstatistik Kurumu. Doğum İstatistikleri. (Çevrimiçi). www.tuik.gov.tr. Erişim: 15.05.2021.

Yali, A. M., & Lobel, M. (1999). Coping and distress in pregnancy: An investigation of medically high risk women. *Journal of Psychosomatic Obstetrics & Gynecology*, 20(1), 39-52. <https://doi.org/10.3109/01674829909075575>

Yapıcı, A. (2007). *Ruh sağlığı ve din: Psiko-sosyal uyum ve dindarlık*. Karahan Yayınları.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız, E. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Annelik Değerine Yükledikleri Anlamların Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Extended Abstract

Investigation of Religious, Spiritual and Psychological Conditions of Women During Unintended Pregnancy

Amine Hümeyra BULDUR, Corresponding Author; Ph.D. Student.
İstanbul University Social Science Institute, İstanbul / Turkey
aminehumeyra@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6187-077X>

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

Article Type: Research Article

<https://doi.org/10.34234/ded.899968>

Received Date: 13.10.2021

Accepted Date: 26.11.2021

Published Date: 25.12.2021

Introduction

Deciding to be a parent is not always planned, voluntary and conscious. Pregnant women's reactions to delivery may differ if the pregnancy is planned or unintended. Planned pregnancy is described as a desired and safely sustained pregnancy. Unintended pregnancy is described as a safe pregnancy when it is desired in the ongoing process, or as a pregnancy that leads to abortion when not wanted (Abajobir et al., 2017; Ersoy et al., 2015; Karaçam et al., 2010; Arslan and Mete, 2005).

Unintended pregnancy is a widespread problem worldwide with potentially significant personal, familial and social consequences. Globally, 40% of preg-

nancies are unintended (Abajobir et al., 2017). Unintended pregnancy, which is common in both developed and developing countries; is seen as one of the main problems that need to be prevented or reduced, especially in developing countries, as it causes various negative consequences for the mother and baby in the long term (Ersoy, 2015). The negative consequences of these pregnancies directly affect the mother, baby and family (Khajehei, 2015; Taner, 2014) and have an indirect impact on the society (Bahk et al. 2015; Arslan and Mete, 2004). For this reason, it is important to conduct research on the nature of unintended pregnancy and its effects on pregnant women so that the negative consequences of unintended pregnancy could be prevented.

The integrity of human biopsychosocial and spiritual well-being is also valid for pregnant women, and being human requires being in a state of complete well-being. Therefore, in order to talk about a full recovery, spiritual functioning as well as physical, emotional and cognitive functioning should be taken into account (Hill & Pargament, 2015).

In this respect, the research questions of this article are as follows:

- Considering the psychology and physiology of pregnancy, how does unintended pregnancy affect the transition to motherhood and making sense of motherhood?
- What are the reasons that causes dilemma for women with unintended pregnancy that affect their decision regarding giving birth to a baby and what motivate them?
- How do the spiritual values of the participants affect the unintended pregnancy processes?
- What is the religious or spiritual coping mechanism of the participants that helps them in dealing with the negative feelings and thoughts experienced in unintended pregnancy?

Method

Research Design

This research is designed as a qualitative case study with phenomenological approach. Phenomenology is an in-depth and comprehensive study and explanation of a phenomenon that we have previously learned in a real context

(Yıldırım and Şimşek, 2016). From purposeful sampling methods, snowball sampling, criterion sampling are used in this study. Accordingly, the study group consists of married and Muslim women who are currently experiencing an unintended pregnancy.

Data Collection and Analysis

The data were collected between in August-November 2018. The data collection tools are interview and observation. Semi-structured interview technique was used in the research. Interview technique in qualitative research enables rich descriptions and is more interested in the diversity, depth, texture and emotion of the data (Neuman, 2017). After getting the permission from participants, the interviews were recorded, then transcribed and analyzed. The participants were referred to by numbers instead of names, by assigning numbers to reach participant. In this way, their identities were kept anonymous. Descriptive and content analysis method were used to analyze the data. In addition to the detailed descriptions, direct quotations were frequently included. The findings were interpreted with support of the researcher's observations.

Conclusion, Discussion and Suggestions

The main purpose of this study is to examine the ways of interpreting pregnancy and motherhood by considering the common experiences of expectant mothers who have had an unintended pregnancy in terms of its spiritual and psychological aspects, and to approach this vital period within the framework of the psychology of religion by trying to comprehend the state of their spiritual life in the transition from unintended pregnancy to motherhood. In this study, in which the qualitative research method was preferred, the interview technique was used and married Muslim women who are currently pregnant were preferred. The study group consisting of 25 people with an average age of 28.7, who were asked questions about the unintended pregnancy they experienced using a semi-structured interview form, and the findings were interpreted by descriptive and content analysis.

As anticipated, expectant mothers who receive the news of an unintended pregnancy that unexpectedly disrupt the dynamic of their daily routine do not experience positive emotions when they first learn about it. The emotions experienced by the participants during the learning process of their pregnancy; were

divided under six sub-themes; “confusion, shock”, “sadness”, “anxiety, worry, fear”, “feeling of crying”, “joy and unhappiness together, emotional confusion” and “sense of frustration”. Whereas ideal pregnancy conceptions put into four sub-themes; “being willing and planned”, “being physiologically and psychologically ready”, “having a sufficient age difference between their children” and “receiving spousal support”. While living his life, human beings by nature try to control what they cannot foresee and needs a belief that they can manage it. Considering that pregnancy is an important change that affects both the soul, the body, and the family and social life, it seems reasonable to wish it to take place in a planned way in order to maintain the balance.

On the other hand, when the participants’ ways of interpreting motherhood are examined; eight sub-themes emerged such as: “being a superhero”, “being responsible”, “being compassionate”, “being patient”, “sacrifice”, “unconditional, unconditional love”, “miracle, grace, blessing” and “being friends”. As can be seen in the emerging themes, motherhood has always been a life role built on sacrifice and responsibility. As can be understood from the superhero metaphor here, although challenges stem from love, compassion, patience and sacrifice are brought to the agenda, having these challenges is seen as a miracle. The fact that even participants who experienced an unexpected pregnancy still consider motherhood with dignity despite the burden it places on them, shows that they have a positive mother definition.

When it comes to understand the factors that affect the mother-to-be’ decisions regarding giving birth or not in unintended pregnancy, seven sub-themes are emerged; “economic situation”, “relationship with their spouse”, “not feeling ready to take responsibility”, “health problems”, “currently having children”, “family problems” and “fear and anxiety”. In the world where there are more opportunities with the improving conditions, it is likely that the mother who gave birth to worry that her child might not get the same level of opportunity.

In addition, “spousal support”, which is more popular issue than in previous periods and whose effects have been scrutinized, has made parenting a factor that is more relevant today than before (Duman, 2019; Ilska & Basista, 2017).

Finally, the spiritual life in unintended pregnancy was discussed and the themes related to the act of worship in unintended pregnancy were tried to be determined in order to examine the religious and spiritual processes that accompanying the orientation process in pregnancy. As a result, the religious and spiritual experiences of the participants were divided as three sub-themes in

which they used religious and spiritual coping mechanisms such as “making duah”, “performing salah” and “reading the Qur’an”.

When the opinions of the participants about their perceptions and needs of spiritual support were evaluated, it was seen that all of them wanted to receive support from an expert who would provide religious and psychological counseling (Çağlan, 2020; Gügen, 2019). When the expectations of the participants from the spiritual support specialists are examined; two themes have been determined as “Expectation for Guidance” and “Expectation to Motivate”. The pregnant women search for professional support has led to the development of a new concept which is called “birth supporter” (Bekmezci et al. 2016).

When the answers of the participants to the question about whether they could find any comfort through their religious beliefs, all of them said that they received great support from their religious beliefs. Some participations even stated that only their religious values prevented them from thinking about abortion, and they emphasized the importance of their faith in making this important decision.

In line with the findings of this study and the observations made during the research, suggestions that can help women with unintended pregnancies to carry out these processes more healthily can be expressed as follows: more quantitative and qualitative field studies can be done about unintended pregnancies as there are few studies related to psychology and psychology of religion disciplines (i). In unintended pregnancies, the partner of the mother also got affected by the situation. Independent studies can be conducted on the impact of the father candidates’ religious/spiritual lives, their motivations regarding their beliefs and their coping mechanism, which are directly related to the role of father or spouse, and having unintended child. (ii) Although there are various intervention and support programs regarding the psychological and physiological changes experienced by women during pregnancy and postpartum, no intervention program has been planned to facilitate the adaptation of women to their new role and responsibilities in the context of unintended pregnancy. Platforms should be created to help the expectant mothers who have an unintended pregnancy adapt to their changing world and receive moral and social support (iii).

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

Finansman / Funding: Yazarlar, bu araştırmayı desteklemek için herhangi bir dış fon almadıklarını kabul ederler. / The authors acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Yazar (lar) / Author (s): Amine Hümeýra BULDUR, Gülüşan GÖCEN

Yazar Katkıları / Author Contributions: Amine Hümeýra BULDUR (%50), Gülüşan GÖCEN (%50)

Çıkar Çatışması / Competing Interests: Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler. / The authors declare that they have no competing interests.

Değerler Eğitimi Dergisi (DED) Yazım Kuralları

Değerler Eğitimi Dergisi altı ayda bir (Haziran ve Aralık) aylarında yayımlanan disiplinler arası hakemli akademik bir dergidir. Dergide din, ahlâk, değerler ve karakter eğitimi ile ilgili sosyal bilimlerin tüm alanlarında derleme, deneysel, betimsel vb. kuramsal çalışmalar; model önerileri, metaanaliz, türünde makaleler, kitap ve bilimsel etkinlik tanıtımları ve benzeri yazılar yayımlanır. Derginin temel amacı, küreselleşmenin ortaya çıkardığı imkân ve meydan okumalara karşı, eğitimin temel hedeflerinden biri olan değerler eğitimi alanında yerel ve uluslararası bilimsel katkılar sağlamaktır.

Dergiye yayımlanmak üzere gönderilen yazılar amaç, kapsam, içerik, yöntem, yazım kurallarına uygunluk yönlerinden yayın kurulunca incelenir. Uygun bulunan yazılar bilimsel yetkinlikleri açısından değerlendirilmek üzere alanında uzman iki hakeme, gerekli görüldüğü takdirde üçüncü bir hakeme daha gönderilir. Hakem raporlarının da olumlu olması durumunda çalışma yayım sırasına alınır. Hakem raporları gizlidir. Yazar(lar)a çalışmalarıyla ilgili dört ay içerisinde cevap verilir. Yazarlar, yayın kurulu ve hakemlerin raporlarını dikkate almak zorundadırlar. Yayımlanan yazıların sorumluluğu (bilimsel/yasal) yazarına aittir. Yayın kurulu, gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar yayımlansın ya da yayımlanmasın iade edilmez. Yayımlanmış yazıların her türlü yayın hakkı Değerler Eğitimi Dergisi'ne aittir. Dergide yayımlanmış yazılardan kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Derginin yayın dili Türkçe'dir. Türkçe dışında bir dille kaleme alınmış yazıların çevirisi Yayın Kurulu ve Hakemlerin redaksiyonundan sonra yayımlanır. Çalışmalar, dergide makalenin gönderiliş tarihi esas alınarak sıralanır.

Değerler Eğitimi Dergisi'ne makale gönderimi, DergiPark sistemi üzerinden yapılmaktadır.

Biçim Özellikleri

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında kağıda üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm bırakılarak (16x24,7 cm'lik alana) 2 satır aralıklı, sola dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Bununla birlikte, gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmalrı amacıyla 10x17 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bu nedenle tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılarda aşağıdaki öğeler bulunmalıdır.

Metin

Metnin özelliğine paralel olarak, metinde şu bölümler yer almalıdır: Başlık sayfası, Türkçe özet ve anahtar kelimeler, metin, teşekkür ya da okura notlar (gerekiyorsa), referanslar, yazarlara ait biyografik bilgiler, tablolar, şekiller, ekler. Deneysel çalışmalar giriş, yöntem, bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. Deneysel çalışmaların yöntem kısmında örneklem, veri toplama araçları ve işlem alt bölümleri yer almalıdır. Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir. Referanslar için dipnot kullanılmamalı, dipnotlar sadece metne ilâve açıklamalar için kullanılmalıdır.

Tablolar

Metinlerde, tablolar tab ayarlarıyla yapılmamalı, tablolama araçları kullanılarak hazırlanmalıdır. Tablolar numaralandırılmalı ve tablo başlıkları, tablonun ilk satırı olacak şekilde düzenlenmelidir. Tablolarda sağ ve sol dış kenarlık çizgileri kullanılmamalı, satır ve sütün çizgilerine gerektiğçe yer verilmelidir. Grafik, şekil ve resimler yüksek çözünürlükte (en az 200 dpi) .TIF, .EPS, .JPG türlerinden bir dosya türüyle, metinden ayrı kaydedilerek gönderilmelidir.

Başlık ve Özet

Başlıkta yazarların adları, soyadları, akademik unvanları, çalıştıkları kurum belirtilmelidir. Ayrıca yazarların iletişim bilgileri (posta adresi, telefon, faks, e-mail) tam olarak belirtilmelidir. Yazının başlığının sola dayalı olarak ve boşluklarla beraber yetmiş karakterden fazla olmaması tavsiye olunur.

Başlıktan sonra Türkçe özet yer almalı, Türkçe özet 200 kelimeyi geçmeyecek uzunlukta olmalı, özetle atıf kullanılmamalıdır. Özeti, makalenin amacı, genel içeriği ve bulgularını yansıtacak nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Anahtar kelimeler, özetten sonra yer almalı ve 10 kelimeyi geçmemelidir.

Metnin en sonunda en az 1500 kelime olacak şekilde İngilizce özet yer almaktadır. İngilizce özet, makalede yer alan bütün başlıkları içermelidir. Makalede yer alan bütün referansların yine özetle de görünecek şekilde metne yerleştirilmesi gerekmektedir. İngilizce anahtar kelimeler, özetten sonra yer almalı ve 10 kelimeyi geçmemelidir.

Kaynakça

Hem metin içinde hem de kaynakçada, Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayınlanan Publication Manual of American Psychological Association 7.baskısı esas alınmaktadır.

Özgeçmiş

Özgeçmiş formu aşağıdaki bilgileri içermelidir.

Ad SOYAD, Akademik Unvan

Elektronik Posta: Yazışma Adresi: İlgi Alanları: Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler: (Yayın ve Diğer Çalışmalardan Seçmeler 5 çalışmayı aşmamalıdır.)

ETİK GÖREV VE SORUMLULUKLAR

Değerler Eğitimi Dergisi etik görev ve sorumlulukları, Committee on Publication Ethics (COPE) tarafından yayınlanan rehberler ve politikalar dikkate alınarak hazırlanmıştır.

YAYINCININ ETİK SORUMLUKLARI

Değerler Eğitimi Dergisi Ensar Neşriyat Ticaret A.Ş. yayınıdır. Yayıncı, aşağıdaki etik sorumlulukların bilinciyle hareket etmektedir:

- Değerler Eğitimi Dergisi'ne gönderilen çalışmaların tüm süreçlerinden editör sorumludur. Bu çerçevede ekonomik ya da politik kazançlar göz önüne alınmaksızın karar verici kişi editördür.
- Yayıncı, bağımsız editör kararı oluşturulmasını taahhüt eder.
- Değerler Eğitimi Dergisi'nde yayınlanmış her makalenin mülkiyet ve telif hakkını korur ve yayınlanmış her kopyanın kaydını saklama yükümlüğünü üstlenir.
- Editöre ilişkin her türlü bilimsel suiistimal, atıf çeteciliği ve intihalle ilgili önlemleri alma sorumluluğuna sahiptir.
- Herhangi bir şekilde yazarlardan ücret talep etmez.

EDİTÖR ve EDİTÖR KURULUNUN ETİK SORUMLULUKLARI

Dergi İçeriği ile ilgili Sorumluluklar

Editör/Editör Kurulu, dergide yayımlanan her makaleden sorumludurlar. Yayınladıkları materyalin kalitesini sağlamak ve yayınlanmış kaydın bütünlüğünü korumak durumundadırlar. Bu kapsamda editör/editör kurulu;

- Yalnızca akademik olarak karar verir ve verilen bu kararlar ile ilgili tam sorumluluk alır.
- Çalışmaların adil ve tarafsız şekilde değerlendirilebilmesi amacıyla düşünce özgürlüğü ilkesine uygun hareket etmeye özen gösterir.
- İş süreçlerini fikri mülkiyet haklarına ve etik standartlara uygun yürütür.
- Okuyucuların ve yazarların bilgi ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çaba sarf eder, sürekli olarak derginin gelişimini sağlamaya çalışır.
- Yazarların ve hakemlerin gizliliğini korur, hakem sürecini de buna uygun yönetir.

- Derginin süreçlerinin geliştirilmesi konusunda yazar, okuyucu ve hakem kurulu üyelerinin görüşlerini dikkate alır.
- Hakemlik ve yayıncılıkla ilgili araştırmaları takip eder, yeni bilgiler ışığında derginin süreçlerini gözden geçirir.

Okuyucu ile İlişkiler

- Editör/editör kurulu, yayınlanan çalışmaların özgün olmasına dikkat eder, çalışmanın okuyucu, araştırmacı ve uygulama yapan kişilere bilimsel katkı sağlamasına özen gösterir.
- Editör/editör kurulu tüm paydaşlardan gelen geri bildirimleri dikkate alır, açıklayıcı ve bilgilendirici geri dönüş sağlamak için çaba sarf eder.

Yazarlar ile İlişkiler

- Editör/editör kurulu, tüm çalışmaların uygun nitelikli hakemler tarafından incelenmesi konusunda özen gösterir.
- Sürece dair yaşanabilecek aksaklıkların önüne geçebilmek için editör/editör kurulu yazar(lar) ile sürekli iletişim halinde bulunur.

Hakemler ile İlişkiler

- Hakem atamaları sırasında, yazarlar ve hakemler arasında çıkar çatışması olup olmadığı editör/editör kurulu tarafından gözetilir.
- Değerlendirme işlemi, çift yönlü kör hakemlik yöntemiyle yürütüldüğü için hakemlerin kimlik bilgileri gizli tutulur. Toplu hakem listesi, ilgili yılın Aralık ayında duyurulur.
- Hakemler çalışmayı değerlendirirken tarafsız, bilimsel ve nesnel bir dil kullanılması konusunda teşvik edilir.
- Hakem havuzunun farklı disiplinlerden oluşması ve sürekli olarak güncellenmesi için gerekli çalışmalar yapılır.
- Nezaketsiz ve bilimsel olmayan değerlendirmeler engellenir.

Hakemlik ve Değerlendirme Süreci

- Editör/editör kurulu; dergi hakemlik ve değerlendirme süreci politikalarını uygulamakla yükümlüdür. Bu bağlamda editör/editör kurulu her çalışmanın adil, tarafsız ve zamanında değerlendirme sürecinin tamamlanmasını sağlar.

- Hakemler hazırladıkları raporlarda, çalışmanın yayımlanması veya yayımlanmaması durumuyla ilgili kesin bir kanaat bildirebilirler. Fakat editör/editör kurulu çalışmayı değerlendiren hakemlerin benzer ve karşıt görüşleri üzerinden bir karar verebilir.
- Editör/editör kurulu bu hususta kabul veya ret veren hakemlerin sayısına değil, hakemlerin veya yazarların argümanlarının güçlülüğüne bakar; değerlendirme soruları evet, hayır şeklinde cevaplanmış raporlardan ziyade güçlü, gerekçeleri sunulmuş önerme içeren raporları dikkate alır.
- Hakem bir çalışma yayımlandıktan sonra kendi görüşlerinin çalışmada tamamen yansıtılmadığını görebilir. Diğer hakemlerin farklı görüşte bulunmaları, editör/editör kurulunun da bu görüşleri dikkate almış olması mümkündür. Bu durumda çalışmayı değerlendiren hakemin talebi doğrultusunda diğer hakemlerin görüşleri editör/editör kurulunun uygun görmesi halinde kendisine gönderilebilir.
- Hakemlerin önerilerine göre editör/editör kurulu aşağıdaki yollardan birini izler:
 - Çalışmayı yayımlayabilir.
 - Kısmi ve önemli düzeyde değişiklik ve geliştirme yapılmış çalışmayı yayıma kabul edebilir.
 - Yazardan/yazarlardan hakem görüşlerine uygun olarak çalışmasını düzenlemesini isteyip yeni bir değerlendirme süreci başlatabilir.
 - Çalışmayı reddedebilir.

Alan Editörü ve Yayın Kurulu Üyeleri ile İlişkiler

- Editör, derginin gelişmesine katkıda bulunacak, uygun nitelikli alan editörleri ve yayın kurulu üyelerinin belirlenmesi için özen gösterir.
- Alan editörleri ve yayın kurulu üyeleri düzenli bir şekilde gözden geçirilir.
- Editör, tüm üyelerin süreçleri yayın politikaları ve yönergelere uygun ilerletmesini sağlar. Yayın kurulu üyelerini yayın politikaları hakkında bilgilendirir ve gelişmelerden haberdar eder.
- Alan editörü ve yayın kurulu üyelerinin çalışmaları tarafsız ve bağımsız olarak değerlendirmeleri sağlanır.
- Editör, alan editörü ve yayın kurulu üyelerinin uzmanlık alanına uygun çalışmaları değerlendirme için gönderir.

- Editör, alan editörlerinden ve yayın kurulu üyelerinden, derginin yönetimi ile ilgili fikirlerini alır, dergi politikalarındaki değişiklikleri bildirir ve gelecek için plan yapmak üzere danışır.

Dergi Sahibi ve Yayıncı ile İlişkiler

Editör ve yayıncı arasındaki ilişki editöryal bağımsızlık ilkesine dayanmaktadır. Editör ile yayıncı arasında yapılan yazılı sözleşme gereği, editörün alacağı tüm kararlar yayıncı ve dergi sahibinden bağımsızdır.

Kişisel Verilerin Korunması

- Editör/editör kurulu; kişisel veri içeren çalışmalarda kullanılan bireylerin açık rızası mevcut değilse çalışmayı reddeder.
- Editör/editör kurulu; yazar, hakem ve okuyucuların bireysel verilerini korumaktan sorumludur.

Etik Kurul, İnsan ve Hayvan Hakları

- Editör/editör kurulu; değerlendirilen çalışmalarda insan ve hayvan haklarının korunmasını sağlamaya özen gösterir.
- Çalışmalarda kullanılan deneklere ilişkin etik kurul onayı, deneysel araştırmalara ilişkin izinlerin olmadığı durumlarda çalışmayı reddetmekle sorumludur.

Fikri Mülkiyet Haklarının Korunması

Editör ve editör yardımcıları; yayınlanan tüm makalelerin fikri mülkiyet hakkını korumakla, olası ihlallerde derginin ve yazar(lar)ın haklarını savunmakla yükümlüdür.

Yapıcılık ve Tartışmaya Açıklık

- Editör/editör kurulu; dergide yayınlanan eserlere ilişkin eleştirileri dikkate alır ve bu eleştirilere yönelik yapıcı bir tutum sergilemeye çaba gösterir.
- Eleştirilen çalışmaların yazar(lar)ına cevap hakkı tanınmalıdır.
- Olumsuz sonuçlar içeren çalışmalarını 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 ek-sik bildirimle üçüncü şahısların telif materyali kullanılmış ise, Yayın Kurulu makaleyi geri çekme; meseleyi yazarın çalıştığı kuruma veya ilgili akademik kurumlara bildirme dâhil çeşitli işlemler yapma hakkını kendinde saklı tutar.

HAKEMLERİN ETİK SORUMLULUKLARI

Değerler Eğitimi Dergisi değerlendirme süreci çift taraflı kör hakemlik ilkesiyle yürütülür. Hakemler yazarlar ile doğrudan iletişime geçemez, değerlendirme ve yorumlar dergi yönetim sistemi aracılığıyla iletilir. Bu süreçte değerlendirme formları ve tam metinler üzerindeki hakem yorumları editör aracılığıyla yazar(lar)a iletilir. Bu bağlamda hakemlerin aşağıdaki etik sorumluluklara sahip olması beklenmektedir:

- Sadece uzmanlık alanı ile ilgili çalışma değerlendirmeyi kabul etmelidir.
- Tarafsızlık ve gizlilik içerisinde değerlendirme yapılmalıdır.
- Değerlendirme sürecinde çıkar çatışması ile karşı karşıya olduğunu düşünürse, çalışmayı incelemeyi reddederek, dergi editörünü bilgilendirmelidir.
- Gizlilik ilkesi gereği inceledikleri çalışmaları yayınlanmadan önce kullanmaz.
- Değerlendirmeyi nesnel bir şekilde sadece çalışmanın içeriği ile ilgili olarak yapılmalıdır. Milliyet, cinsiyet, dini inançlar, siyasi inançlar ve ticari kaygıların değerlendirmeye etki etmesine izin vermemelidir.
- Değerlendirmeyi yapıcı ve nazik bir dille yapılmalıdır. Düşmanlık, iftira ve hakaret içeren aşağılayıcı kişisel yorumlar yapılmamalıdır.
- Değerlendirmeyi kabul ettikleri çalışmayı zamanında ve yukarıdaki etik sorumluluklarda gerçekleştirmelidir.

YAZARLARIN ETİK SORUMLULUKLARI

Değerler Eğitimi Dergisi'ne çalışma gönderen yazar(lar)ın aşağıdaki etik sorumluluklara uyması beklenmektedir:

- Yazar(lar)ın gönderdikleri çalışmaların özgün olması beklenmektedir. Yazar(lar)ın başka çalışmalardan yararlanmaları veya başka çalışmaları kullanmaları durumunda eksiksiz ve doğru bir biçimde atıfta bulunmaları ve/veya alıntı yapmaları gerekmektedir.
- Makalede ismi yazılacak olan tüm yazarların araştırmaya katkı sağladığından emin olunmalıdır. Akademik katkısı olmayan kişilerin ilave yazar olarak gösterilmesi veya katkı sırası gözetilmeksizin, unvan, yaş ve cinsiyet gibi bilimsel 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 bulunduramaz. 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 yer verilmelidir. Olgu sunumlarında, bilgilendirilmiş gönüllü olur formunun imzalatıldığına dair bilgiye makalede yer verilmesi gereklidir. (Etik Kurul izni gerektiren çalışmalar için süreci 2020 yılından başlayıp araştırma verileri 2020 yılına ait makaleler için Etik Kurul izin belgesi zorunlu olacaktır. 2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılmış makaleler için geriye dönük etik kurul izni gerekmemektedir.)

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.

M. Fatih GÜVENDİ, Doktora Öğrencisi

➤ **Kurum:** Marmara Üniversitesi, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** fatihguvendi@marun.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3355-040X>

➤ **Yazışma Adresi:** fatihguvendi@marun.edu.tr

➤ **İlgi Alanları:** Eğitim Bilimleri, Eğitim Politikaları, Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Yönetimi, Fen Bilimleri ve Matematik

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Güvendi, M. F. (2015). Türkiye’de eğitim alanında çalışan STK’ların 4+ 4+ 4 eğitim sistemi bağlamında hazırladıkları raporlarda din eğitimine yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum*, 5(10), 167-182.
- Deniz, L. ve Güvendi, M. F. (2017). Eğitim alanında faaliyet gösteren yerel derneklerin sorunlarının incelenmesi. K. Budak ve S. Ege (Ed.). *6. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi Bildiriler Kitabı-I (Edebiyat-Eğitim-Felsefe)* içinde (ss. 165-180). Muş Alpaslan Üniversitesi.
- Alpaydın, Y. ve Güvendi, M. F. (2020). Gençlerin dünyasında eğitimin etkisi ve değeri. *Türkiye’nin gençleri ileri analizler* içinde (ss. 173-201). İstanbul: TGSP Yayınları.

Mehrali CALP, Doç. Dr.

➤ **Kurum:** Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** mehralicalp@hotmail.com mcalp@agri.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2261-4893>

➤ **Yazışma Adresi:** Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

➤ **İlgi Alanları:** Dil Öğretimi, Edebiyat, Filoloji, Tasavvuf

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Calp, M. (2019). Osmanlı Türkçesi dersini alan öğrencilerin yaptıkları okuma, yazma ve gramer hatalarının sebepleri ve sağaltılmaları üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (4) , 1757-1776. DOI: 10.24106/kefdergi.3304
- Calp, M. (2017). TÜRK dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin Osmanlı Türkçesindeki okuma hataları üzerine bir çalışma . *Uluslararası Türkçe*

Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 6 (3) , 1679-1705. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/31471/344468>

- Kılıç, Müzahir, Calp, Mehrali . “ABDURRAHMÂN CÂMÎ’NİN farsça bir gazelinin nakşibendî şeyhlerinden Edirneli Arabzâde Hâce Mehmed İlmî efendi tarafından yapılan şerhi”. Universal Journal of Theology 3 / 2 (August 2018): 181-192 .
- Calp, M, Aslan, F. (2019). 2011 Dil - anlatım ve Türk edebiyatı dersleri ile 2018 Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 7 (17) , 357-393. DOI: 10.33692/avrasyad.590697
- Calp, M, Kılıç, M. (2019). Muhammed Sıddîk Efendi’nin Esfâr-ı Erba’a Hakkında Yazdıkları Risâle. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 0 (65) , 101-120. DOI: 10.14222/Turkiyat 3988

Cezmi KAPLAN, Öğretmen

- **Kurum:** Bitlis Tatvan Tuğ Ortaokulu, Türkiye
- **Elektronik Posta:** Cezmikaplan13@hotmail.com
- **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1355-6035>
- **Yazışma Adresi:** Bitlis Tatvan Tuğ Ortaokulu
- **İlgi Alanları:** Türkçe Eğitimi

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:-

Zeliha AKIN, Öğretmen

- **Kurum:** Erciyes Üniversitesi, Türkiye
- **Elektronik Posta:** zelis38@gmail.com
- **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9430-1039>
- **Yazışma Adresi:** Sahabiye Mahallesi, Çankaya Caddesi Şölen Apartmanı No:2/40 Kocasinan / KAYSERİ
- **İlgi Alanları:** Eğitim Bilimleri, Değerler Eğitimi , Yabancı dil eğitimi

➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Gözler, A., Haskuş, A., Ayhan, B., Karşlı, E. ve Akın, Z. (2020). Değerler eğitimi kapsamında hazırlanan bilimsel çalışmaların farklı değişkenler göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 224-241.

Ergün ÖZTÜRK, Prof. Dr.

➤**Kurum:** Erciyes Üniversitesi, Türkiye

➤**Elektronik Posta:** erg2424@gmail.com

➤**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4800-8437>

➤**Yazışma Adresi:** Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Blm. Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Kayseri

➤**İlgi Alanları:** Sosyal ve Beşeri Bilimler, Eğitim, İlköğretim, Sınıf Öğretmenliği

➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Yamaç, A., Öztürk, E. & Mutlu, N. (2020). Effect of digital writing instruction with tablets on primary school students' writing performance and writing knowledge. *Computers & Education*. 157.
- Gungören, O. C., Bektaş, M., Öztürk, E., & Horzum, M. B. (2014). Acceptance of TPC scale - validity and reliability study. *Education & Science*, 39 (176), 69-79.
- Öztürk, E. (2014). The effect of circadian rhythm on elementary students' reading comprehension. *Biological Rhythm Research*, 45 (6), 861-868.
- Yamaç, A., & Öztürk, E. (2018). Türkiye'deki ilkokul öğretmenlerinin yazma öğretimi uygulamaları ve algılarının değerlendirilmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 846-867.
- Aydemir, Z., Ozturk, E., & Horzum, M. (2013). The Effect of Reading from Screen on The 5th Grade Elementary Students' Level of Reading Comprehension on Informative and Narrative Type of Texts. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, (13)4, 2272-2276.

Ensar YILDIZ, Araştırma Görevlisi

- **Kurum:** Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye
- **Elektronik Posta:** ensaryildiz@outlook.com.tr
- **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3741-1121>
- **Yazışma Adresi:** Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD
- **İlgi Alanları:** Erken Çocukluk Dönemi
- **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**
Kanak, M., & Yıldız, E. (2019) Erken Çocukluk Döneminde Soru-Cevap Yaklaşımı. Pekdoğan, S., & Gözün Kahraman, Ö. (Ed.) *Erken Çocukluk Döneminde Öğrenme Yaklaşımları içinde* (s.113-121), Eğiten.

Kübra EMİN, Yüksek Lisans Öğrencisi

- **Kurum:** Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
- **Elektronik Posta:** kubragemin@gmail.com
- **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4852-8459>
- **Yazışma Adresi:** Ünlü Mahallesi Öğretmen Lojmanı No:2 Harran/Şanlıurfa, 63510
- **İlgi Alanları:** Psikoloji, parapsikoloji, kosmos, çocuk gelişimi.
- **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** -

Şuheda BAYRAK, Yüksek Lisans Öğrencisi

- **Kurum:** Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
- **Elektronik Posta:** suheda2011@gmail.com
- **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0068-3871>
- **Yazışma Adresi:** Yeşilyurt mah. 2774.sok. Bina no:24 (İldem D) D33 Kat:11 Daire:44 Melikgazi/Kayseri
- **İlgi Alanları:** Çocuk psikolojisi, psikoloji, çocuk edebiyatı
- **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** -

Büşra YIKILMAZ BARAN, Yüksek Lisans Öğrencisi

➤ **Kurum:** Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** busrayikilmaz1@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3762-985X>

➤ **Yazışma Adresi:** Karşıyaka Mah. Mevlana Cd. Toki Sitesi C1 3.blok. 2/10 Yıldızeli/Sivas

➤ **İlgi Alanları:** Çocuk edebiyatı okumak, araştırmak, mandala boyamak, yap-boz yapmak, bisiklete binmek

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler: -**

Sevgi COŞKUN KESKİN, Prof. Dr.

➤ **Kurum:** Sakarya Üniversitesi, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** scoskun@sakarya.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

➤ **Yazışma Adresi:** scoskun@sakarya.edu.tr Sakarya Üniversitesi eğitim fakültesi Hendek/sakarya

➤ **İlgi Alanları:** değerler eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, okul dışı ortamlarda eğitim, erken çocukluk döneminde sosyo kültürel eğitim

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Coşkun Keskin, S.& Keskin, Y. (2009). Cumhuriyet Dönemi İlkokul (İlköğretim I. Kademe) Sosyal Bilgiler Programlarında Bir Değer Olarak ‘Barış’ın Yeri, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 69-92.
- Coşkun-Keskin, S. (2012). Çocuklar için değer neyi çağrıştırıyor?: Değerleri gündelik hayata aktarmaya yönelik bir tespit çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), [Ek Özel Sayı], 1491-1512. [SSCI]
- Coşkun-Keskin S. (2012). Değer Eğitiminde Geçmişten Günümüze Bir Işık: Aile Bilgisi Ders Model Önerisi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10 (23), 117-156.
- Coşkun-Keskin S.& Kaplan, E. (2012). Sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları olarak oyuncak müzeleri, *Electronic Journal of Social Sciences*, 11 (41), 95-115.
- Coşkun-Keskin, S.& Daysal-Ersoy D. (2012). Erken Çocukluk Döneminde Sosyo- Kültürel Eğitime Dair Örnek Bir Çalışma: Mimar Sinan. *International Online Journal of Educational Sciences*. 4,1.

Medine AKYILDIZ, Öğretmen

- **Kurum:** Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
- **Elektronik Posta:** mdne.gunduz@gmail.com
- **ORCID:** <https://orcid.org/000-0001-6091-1568>
- **Yazışma Adresi:** mdne.gunduz@gmail.com
- **İlgi Alanları:** Değerler Eğitimi
- **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:-**

Saime GÜL, Öğretmen

- **Kurum:** Erbaa İmam Hatip Ortaokulu, Türkiye
- **Elektronik Posta:** saime_gul05@hotmail.com
- **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8417-2277>
- **Yazışma Adresi:** Erbaa İmam Hatip Ortaokulu, Tokat
- **İlgi Alanları:** İngiliz dili eğitimi, öğretmen yetiştirme, değerler eğitimi

F. Özge MAVİŞ SEVİM, Dr. Öğr. Üyesi

- **Kurum:** Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
- **Elektronik Posta:** ozge.mavis@gop.edu.tr
- **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4120-5374>
- **Yazışma Adresi:** Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, eğitim Fakültesi Oda no: 108 Taşlıçirflük Kampüsü, TOKAT
- **İlgi Alanları:** Program geliştirme, program değerlendirme, eğitimde ahlak ve etik, değerler eğitimi, din eğitimi, lisansüstü eğitim, öğretmen eğitimi, İngiliz dili eğitimi.
- **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**
 - Maviş-Sevim, F. Ö., & Akın, U. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde lisansüstü eğitimin rolü: Mezun olmak yeterli mi? *Eğitim ve Bilim*, 1-28.
 - Maviş-Sevim, Ö. & Sarıkaya, E. E. (2020). How to be productive in PhD Level: A needs assessment study for doctoral students' research produc-

tivity. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 75-94.

- Maviş Sevim, F. Ö., & Diler, R. (2019). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin savaş ve barışa ilişkin tutumları. *Bilimname*, 38(2).
- Sevim, F. Ö., & Diler, R. (2017). Din kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinde barış eğitiminin yeri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51).

Yusuf ÖZDEMİR, Dr.

➤ **Kurum:** Kışla Yaşardoğu İlkokulu, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** yusuefozdemir82@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2024-6916>

➤ **Yazışma Adresi:** Kışla Yaşardoğu İlkokulu, İlkadım Samsun.

➤ **İlgi Alanları:** Türkçe öğretimi, okuduğunu anlama, yapılandırmacı yaklaşım.

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Özdemir, Y. ve Kıroğlu, K. (2017). *Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşünme stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12/17, p. 313-336. DOI : <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11882>
- Özdemir, Y ve Kıroğlu, K. (2019). Yazı biçimi öğretimi konusunda birinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 331-356. DOI:10.30964/auebfd.492289
- Özdemir, Y. (2020). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin metin içi anlam kurma becerilerinin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(2), 124-136. DOI:10.35233/oyea.732195

Elif MERCAN UZUN, Dr. Öğr. Üyesi

➤ **Kurum:** Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** elfmercan@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9069-1375>

➤ **Yazışma Adresi:** Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Anabilim Dalı, Samsun.

➤ **İlgi Alanları:** Okula uyum, dezavantajlı grupların eğitimi.

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Yazıcı, D. N., Akman, B., Mercan Uzun, E. ve Akgül, E. (2020). Pre-submission processes of children at developmental risk according to teachers and teacher candidates. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 232-247. doi: 10.9756/INT-JECSE/V12I1.201007
- Kar Bütün, E.; Mercan Uzun, E., ve Yazıcı, D. (2018). Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyaretleri hakkındaki görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 589-612. DOI: 10.19171/uefad.505615
- Akman, B., Mercan Uzun, E., ve Yazıcı, D. (2018). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 96-114. DOI: 10.17860/mersinefd.305108

Eda BÜTÜN KAR, Dr. Öğr. Üyesi

➤ **Kurum:** Sinop Üniversitesi, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** edabutun@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6226-0137>

➤ **Yazışma Adresi:** Sinop Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Samsun.

➤ **İlgi Alanları:** Hayat Bilgisi öğretimi, medya destekli eğitim, dezavantajlı grupların eğitimi.

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Bütün, E.ve Elma, C., ve (2017). Medya destekli öğretimin hayat bilgisi dersinde akademik başarıya ve öğrenmede kalıcılığa etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 531-549.
- Bütün, E., Mercan Uzun E. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin farklı etnik kökenden ve sosyo-ekonomik sınıftan öğrencilere yönelik tutumlarının meslek etiği açısından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 73-85.
- Kar Bütün, E.; Mercan Uzun, E., ve Yazıcı, D. (2018). Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyaretleri hakkındaki görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 589-612. DOI: 10.19171/uefad.505615

Gurbet KIZILTAN, Öğretmen

➤ **Kurum:** Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** gurbetk@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5022-2328>

➤ **Yazışma Adresi:** Umurbey Mah. Çobanbey Cad. Namazgah Apt. B Blok, No. 1, Daire 35, Yıldırım/Bursa

➤ **İlgi Alanları:** İHL’de din eğitimi, Din eğitim/öğretim yaklaşımları, Değerler eğitimi, Din eğitim tarihi

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:-**

Yasemin ALTUNSOY, Öğretmen

➤ **Kurum:** Milli Eğitim/Mesudiye İlkokulu, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** y.kinalioglu_61@hotmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6969-0853>

➤ **Yazışma Adresi:** y.kinalioglu_61@hotmail.com

➤ **İlgi Alanları:** Değerler eğitimi, teknoloji destekli eğitim, Anadolu masalları

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Altunsoy, Y. (2019). Sosyal bilgiler dersinde duygu ve düşüncelere saygı değerinin etkinlik temelli öğretiminin öğrencilerin saygı eğilimine etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Başcı Namlı, Z., Altunsoy, Y., Meral, E. & Kayaalp, F. (2021, 21-24 Mayıs). *The effect of digital stories on students empathic trends and attitude to technology* [Tam metin]. 5th International Congress of Eurasian Social Sciences. Online
- Altunsoy, Y. (2021). Örüyorum, Sevgi ve Dostluk Kazanıyorum, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi Eğitimde İyi Örnekler Sunumu*.
- Altunsoy, Y. (2021) Benim Masallarım, Ulusal eTwinning Projesi.

Zeynep BAŞCI NAMLI, Dr. Öğr. Üyesi.

➤ **Kurum:** Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** zbasci@atauni.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2865-5976>

➤ **Yazışma Adresi:** zbasci@atauni.edu.tr

➤ **İlgi Alanları:** Sosyal bilgiler eğitimi, değerler eğitimi, öğrenme amaçlı yazma, Teknoloji

➤ Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Kayaalp F, Basci Namli Z., & Meral, E. (2021). Current Global Issues from the Perspective of Prospective Teachers: How they are illustrated in cartoons? *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(3), 1-16.
- Meral, E., Basci Namli, Z., & Kayaalp, F. (2021). The effect of argumentation-based teaching on developing argument skills of prospective teachers, and on their willingness to debate: The effect of argumentation-based teaching on developing argument skills of prospective teachers. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1039-1062.
- Başçı Namli, Z., Altunsoy, Y., Meral, E. & Kayaalp, F. (2021, 21-24 Mayıs). The effect of digital stories on students empathic trends and attitude to technology [tam metin]. *5th International Congress of Eurasian Social Sciences*. Online.
- Meral, E., Teke, D., Güler, M., & Basci Namli, Z. (2020). General Trends of Studies on Flipped Classroom Model: Bibliometric Mapping and Content Analysis. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2), 564-587.

Amine Hümeýra BULDUR, Doktora Öğrencisi

➤ **Kurum:** İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** aminehumeýra@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6187-077X>

➤ **Yazışma Adresi:** Çakmak Mah Bağcı Sok. No: 29/4 Ümraniye-İstanbul

➤ **İlgi Alanları:** Din psikolojisi, sosyal psikoloji

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler: -

Gülüşan GÖCEN, Doç. Dr.

➤ **Kurum:** İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** gulusan.gocen@istanbul.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4856-9653>

➤ **Yazışma Adresi:** İskenderpaşa, Kavalalı Sk. No:1, 34080 Fatih/İstanbul

➤ **İlgi Alanları:** Din psikolojisi

➤ Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Göcen, G. (2014). *Pozitif psikolojiden din psikolojisine köprü: Şükür*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Göcen, G. (2018). *Psikoloji, Mitoloji ve Din*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Göcen, G. (2013). İbn Haldun'un toplum ve insan yaklaşımının günümüze düşen izdüşümleri: Tüketim toplumu ve narsist insan. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 7 (14), 175-198.
- Göcen, G. (2016). Qualitatively exploring the relationship among gratitude, spirituality and life satisfaction in Turkish-Muslim children. *Spiritual Psychology and Counseling*, 1(2),189-208.
- Göcen, G. (2016). Tüp bebek tedavisi almış kadınların dinî başa çıkma süreçleri ve dini yaşantılar üzerine nitel bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (İÜİFD)*, 32,165-217.

2021 Yılı (41. ve 42. Sayı) Hakemleri*

Referees for the calendar year 2021 (Issues 41 and 42)

Ünal ALDEMİR (Dr. Öğr. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)

Hüseyin ALGUR (Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi)

Mustafa Fatih AY (Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi)

Yakup AYAYDIN (Dr.)

M.Şevki AYDIN (Prof.Dr., Erciyes Üniversitesi)

Aslı Zeynep AYDIN (Uzman)

Fatma BAYNAL (Dr. Öğr. Üyesi, Yalova Üniversitesi)

Nuran BAYRAM ARLI (Prof.Dr. Bursa Uludağ Üniversitesi)

Okan BİLGİN (Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)

Ahmet ÇAKMAK (Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi)

Bülent ÇELİKEL (Doç.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)

Asya ÇETİN (Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi)

İkram ÇINAR (Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi)

Semra ÇİNEMRE (Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi)

Özgür Murat ÇOLAKOĞLU (Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)

Seyithan DEMİRDAĞ (Doç.Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)

Ayşe DEMİREL UÇAN (Araş. Gör., Marmara Üniversitesi)

Hilmi DEMİRKAYA (Prof.Dr., Akdeniz Üniversitesi)

İlker DERE (Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Mustafa DİKMEN (Arş. Gör., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)

Hacer DOLANBAY (Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi)

Fusun EKŞİ (Doç.Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Melike FAİZ (Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi)

Ayşe Zişan FURAT (Doç.Dr., İstanbul Üniversitesi)

Serkan FURTUN (Arş. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)

Turgay GÜNDÜZ (Doç.Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi)

Mevlüt GÜNDÜZ (Doç.Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi)

Ayşenur GÜNDÜZ (Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi)

Banu GÜRER (Doç.Dr., Marmara Üniversitesi)

* Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order by last name

Murat İNCE (Dr.Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
Tuncay KARATEKE (Dr.Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi)
İbrahim KESKİN (Doç.Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi)
Melike KOÇ (Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
Sezai KORKMAZ (Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)
Zerrin MERCAN (Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi)
Ali ÖNCÜ (Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi)
Ayhan ÖZ (Doç.Dr., İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi)
Mesut SAĞNAK (Prof.Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Demet SANCI UZUN (Dr.Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)
Adnan SELMAN, Öğrt. Gör., Süleyman Demirel Üniversitesi)
Kenan SEVİNÇ (Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Esin SEZGİN (Dr.Öğr. Üyesi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi)
Ömer ŞİMŞEK (Öğr. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)
Yunus Emre TEMİZ (Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi)
Cemal TOSUN (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)
M.Fatih TURANALP (Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Recep UÇAR (Doç.Dr., İnönü Üniversitesi)
Nur ÜTKÜR GÜLLÜHAN (Doç Dr., İstanbul Üniversitesi)
İlyas YAKUT (Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
Zeliha YAZICI (Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi)
Yasin YİĞİT (Dr. Öğr. Üyesi, Iğdır Üniversitesi)
Bilal YORULMAZ (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)
Özlem YURT TARAKÇI (Dr.Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi)
Tuğrul YÜRÜK (Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi)