

ded

Cilt / Volume XX
Haziran / June 2022

Değerler Eğitimi Dergisi

Journal of Values Education

Altı aylık süreli akademik, hakemli bir dergidir.

20 TL KDV Dahildir

ISSN 1303-880x



43

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: 2022 | Cilt | Volume: 20 | Sayı | Issue: 43

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 Anabilim Dalı
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 Anabilim Dalı
Doç. Dr. Inonu University, Faculty of Theology, Department of Religious Education
Assoc. Prof. ibrahim.aslamaci@inonu.edu.tr; Orcid: 0000-0002-9030-5216, Türkiye | Turkey

Feride Ersoy, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Social Science Education
Assist. Prof. feride_ersoy@hotmail.com; Orcid: 0000-0001-7088-4903, Türkiye | Turkey

Gülüşan Göcen, İstanbul Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Psikolojisi Anabilim Dalı
Doç. Dr. Istanbul University, Faculty of Theology, Department of Psychology of Religion
Assoc. Prof. gulusangocen@gmail.com; Orcid: 0000-0003-4856-9653, Türkiye | Turkey

Hasan Meydan, Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
Doç. Dr. Sakarya University, Faculty of Theology, Department of Religious Education
Assoc. Prof. hasanmeydan77@gmail.com; Orcid: 0000-0002-9093-7555, Türkiye | Turkey

Sümeyra Uzun, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Republic of Turkey Ministry of National Education
Ph.D. sumeyrakol@gmail.com; Orcid: 0000-0002-4126-7436, Türkiye | Turkey

Erhan Yeşilyurt, Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
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 Anabilim Dalı
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 Anabilim Dalı
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 Anabilim Dalı
Prof. Dr. Marmara University, Faculty of Theology, Department of Psychology of Religion
Professor aliaytan@marmara.edu.tr, Türkiye | Turkey

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

Gülüşan Göcen, İstanbul Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Psikolojisi Anabilim Dalı
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 Anabilim Dalı
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 Anabilim Dalı
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 Anabilim Dalı
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 Anabilim Dalı
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

M. Fatih Adak, m.fatihadak@gmail.com, Türkiye | Turkey
Nursel Arslan, arslann.nursel@gmail.com, Türkiye | Turkey
Esra Babacan, esrababacan@hotmail.com, Türkiye | Turkey

İNGİLİZCE DİL EDITÖRÜ | ENGLISH LANGUAGE EDITOR

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

TASARIM | DESIGN

Hilal İzgöer, 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 (Doç. Dr., 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 İsyraqi 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)
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., Wuezburg Üniversitesi, Almanya, hg.ziebertz@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 Haziran 2022 | June 25, 2022

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

- 9-35 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi
Examining the Texts in the Textbooks of Teaching Turkish as a Foreign Language in Terms of Transferring Value
İlhan ERDEM
Niyem BAHŞI
- 37-63 Compassionate Love Scale: Validity and Reliability Study
Sevgi Algısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Abdurrahman KILIÇ
Şeyma ŞAHİN
Burcu ÖKMEN
- 65-103 Bir Öteki Olarak İmam-Hatiplilerin Öteki Algısı ve Ötekine Yönelik Tutumları
Being the 'Other' themselves, Imam-Hatip Graduates' Perception and Attitudes Towards the 'Other'
Zehra IŞIK
- 105-133 Omurilik Felçlisi Engellileri Üzerine Dinî ve Manevi Danışmanlık Odaklı Nitel Bir Araştırma
A Qualitative Study on Disabled Persons with Spinal Cord Paralysis with a Focus on Religious and Spiritual Guidance
Faruk KANGER
- 135-167 Kimlik Kavramına Ahlaki Bir Bakış: Ahlaki Kimlik Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi
A Moral Look at the Concept of Identity: Development of Moral Identity Scale and Investigation of Psychometric Properties
Betül KÜRÜM
Halil EKŞİ
- 169-197 Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ile Değer Öğretimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
An Investigation of the Relationship between Pre-service Teachers' Moral Maturity Levels and Perceptions of Value Teaching
Cemal AKÜZÜM
Mehtap SARAÇOĞLU

199-241 İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Rol Model Tercihlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Examining the Role Model Preferences of Imam Hatip Secondary School students Through a Number of Variables
Zeynep KAYA
Hüseyin ALGUR

243-267 European Religious Education Policy
Avrupa Din Eğitimi Politikası
Abdurrahman HENDEK

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi *

Examining the Texts in the Textbooks of Teaching Turkish as a Foreign Language in Terms of Transferring Value **

İlhan ERDEM, Prof.Dr.
İnönü Üniversitesi, Malatya / Türkiye.
ilhanerdem@inonu.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-4244-6225>

Niyet BAŞI, Sorumlu Yazar, Dr.
T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara / Türkiye.
niyet44@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9115-5432>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 29.11.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 19.05.2022

Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2022

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: Erdem, İ. & Baş, N. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20 (43), s. 9-35.

<https://doi.org/10.34234/ded.993885>

* Bu çalışma 3-5 Mayıs 2018 tarihleri arasında Erciyes Üniversitesi tarafından Kayseri’de düzenlenen I.Kaşgarlı Mahmud Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumunda sözlü olarak sunulmuş bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş tam metnidir.

** This study is the revised and expanded full text of the paper presented orally at the I. Kaşgarlı Mahmud Symposium on Teaching Turkish as a Foreign Language, organized by Erciyes University on May 3-5, 2018.

Öz: Türkçenin yabancı uyruklu öğrencilere öğretilme sürecinde ders kitaplarında yer alan metinler Türkçe öğretiminin temel aracı niteliğinde olup ulusal kültüre ait değerlerin öğrencilere aktarımında önemlidir. Dil öğrenme sürecinin içeriği kültür aktarımını da kapsamaktadır bu nedenle dil öğretim materyallerindeki değer aktarımının da buna göre planlanarak içeriklerinin düzenlenmesi gerekir. Bu araştırmanın amacı da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylere yönelik hazırlanan ders kitaplarında yer alan metinlerin değerlere ne oranda yer verdiğini tespit etmektir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Çalışmanın evrenini Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ve Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan ders kitapları oluşturmaktadır. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nden 5, Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan kitaplardan 5 olmak üzere toplam on kitap incelenmiştir. Nitel araştırmanın kullanıldığı bu araştırmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Elde edilen araştırma verileri içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda metinlerde en fazla yer verilen değerlerin sorumluluk ve saygı; en az yer verilen değerlerin ise vatanseverlik ve adalet olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçenin Öğretimi, Ders Kitabı, Değer öğretimi, Kök Değerler.

&

Abstract: In the process of teaching Turkish to foreign students, the textbooks' texts are the main tool of Turkish teaching and are important in transferring the values of the national culture to the students. The content of the language learning process also includes the transfer of culture, so the value transfer in the language teaching materials should be planned and their contents should be arranged accordingly. The aim of this research is to determine to what extent textbooks' texts that prepared for individuals learning Turkish as a foreign language include values. This study applies descriptive research, which is a one of the methods of qualitative research. The universe of the study consists of Yedi Climate Turkish Teaching Set prepared by Yunus Emre Institute and textbooks prepared by Gazi University TÖMER. A total of ten books, 5 from the Yedi Climate Turkish Teaching Set and 5 from the books prepared by Gazi University TÖMER, were examined. In this study, in which qualitative research was used, data were collected through document analysis. The obtained research data were analyzed through content analysis. As a result of the research, the most common values included in the texts are responsibility and respect. It has been observed that the least common values are patriotism and justice. Another

important finding of the research was that the values did not show an equal distribution in exchange rates.

Keywords: Teaching Turkish to Foreigners, Textbook, Teaching Value, Root Values.

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

Giriş

Dijital çağ olarak nitelendirilen günümüzde teknoloji, bilimsel ve kültürel değişimlerin yaşanması bireylerde neredeyse ikinci bir dil öğrenim gerekliliğini zorunlu hale getirmiştir. Eğitim, iş, turizm, sosyal ve kültürel iletişim gibi etkenler ya da toplumda meydana gelen sosyal ve siyasi hareketlenmeler bu ihtiyacın doğmasına etki etmektedir. Bir dili öğrenmek ise yalnız o dile ait kuralları öğrenmekle veya o dilde iletişim kurabilmekle sınırlı değildir. Aynı zamanda bu süreç kültür ve değer öğrenimini de kapsamaktadır. Değer kavramını sosyal bilimlere kazandıran kişi Znaniecki bu kelimenin Latincedeki güçlü veya kıymetli olma anlamları taşıdığını ifade eder (Bilgin, 1995). Ayrıca değer kavramı Yaman'a (2012) göre insanın değerli olmasını sağlayan sahip olduğu niteliklerin ve donanımların tamamıdır. Kısacası değer toplumda nelerin önem taşıdığını belirten nelerin tercih edilmesi ve nasıl yaşanılması gerektiğini gösteren kurallar bütünüdür. Değerlerin ahlaki boyutları olduğu için insanların davranışlarına yön veren estetik, ahlaki, sosyal ve psikolojik boyutlu kanaat ve inançların tamamının değer kavramının içeriğini oluşturmaktadır (Yeşil ve Aydın, 2007). Kısacası değer toplumda nelerin önem taşıdığını ve nelerin yapılmasının uygun olduğunu belirten kurallar bütünüdür.

Değerler toplumdaki sosyal kontrol mekanizmalarının kaynağıdır ve insanların, toplumların hayatını düzenleyen bir gücü içinde barındırır. Bu gücün varlığı ise toplumdaki uzlaşmayı, huzuru ve birlikteliği sağlar. Değerlerini benimseyen toplumlar kültür ve medeniyetlerini yaşatmakta ve gelecek nesillere bunları aktarabilmekte daha başarılı olabilmektedir. Değerler ayrıca kişilerin bireysel olarak olay ve durumlara yönelik tercihlerinde, sosyal ilişkilerinde seçme ve değerlendirme aşamalarında belirleyici bir etkidir. Değerler eğitiminde amaç bireylerde evrensel değerlerin önemini gösteren, ahlâkî ve sorumluluk duygusuna sahip ve bunlara uygun hareket eden bireyler yetiştirmektir (Altan, 2011: 55). Değerler eğitiminin hedefi bireyin sadece akademik değil sosyal yönden de eğitilmesidir.

Yabancılara dil öğretim ve öğrenim faaliyetlerinin hızla arttığı günümüzde hedef dilin öğrenilmesi sadece dilsel yapıları değil aynı zamanda o dilin kültürel öğelerini ve değerlerini de kapsamaktadır. Özil (1991: 99), yabancı dil öğrenmenin amacını o dildeki sözcüklerin nerede, ne zaman, niçin, hangi ortamda ve hangi bağlamda kullanılacağını öğrenmek olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca bu kültür unsurlarından yoksun bir dil öğrenimi bireyin iletişim esnasında zorluklar yaşamasına neden olacaktır. Öğrendiği dilin coğrafyasında yaşayan bir bireyin toplumda ayıplanmadan ya da dışlanmadan hayatına devam edebilmesi, o toplumun değer yargılarını tanınmasına onlara uyum göstermesine bağlıdır. Bu doğrultuda öğrencilere sosyal hayatta karşılaşılabilecekleri değer yargıları öğretilmelidir yoksa öğrencilerde kültürel karmaşa gibi sorunlar ortaya çıkabilir (Çelik, 2018).

Kültür aktarımının esasını teşkil eden ders kitaplarının o dilin kültürünü teşkil eden içeriklerle zenginleştirilmesi gerekir. Ders kitapları dilin lokantada, hastanede, otobüste, okulda, manavda vb. sosyal ortamlarda nasıl kullanıldığını göstererek bireyi o kültürün sosyal normlarına hazır hale getirmeyi amaçlamalıdır. Bu doğrultuda kullanılan ders kitapları öğrencilerin iletişim becerisini geliştirerek dilin öğrenimine dair bir farkındalık oluşturabilmek ve hedef dile ait olan kültürü tanıma fırsatı sağlayıp kültürdeki bireylere karşı olumlu tutumlar geliştirmesine katkı sağlamalıdır (Özışık, 2007). Bu amaçlar göz önünde bulundurularak ders kitapları hazırlanmalı ve metinlerin o kültüre ait değerleri tanıtması sağlanmalıdır. Ayrıca ders kitapları sadece “resmi müfredat” boyutunda yer alan kültürel değerleri değil, “saklı müfredat” içerisinde yer alan kültürel değer öğretimini de kapsar (Kılıçkaya, 2004). Bu bakımdan yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan kitapların metin bakımından zengin olması gerekmektedir. Ayrıca bu süreç içerisinde kullanılan metinler Türkçe öğretiminin temel aracı niteliğinde olup ulusal kültüre ait değerlerin öğrencilere tanıtılmasında ve aktarılmasında önemli bir yeri vardır. Bu amaçla ders kitaplarında yer alan metinlerin özenle seçilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin dilsel ve kültürel zenginliklerin farkına varmaları için atasözü, deyim, şiir, mâni, tekerleme, masal, hikayelerden faydalanılmalı ve bunlar aracılığıyla da değer aktarımı gerçekleştirilmelidir.

Alan yazında yabancılara Türkçe öğretimi alanında değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar (Aksoy, 2015; Karakuş, 2018; Erçelik, 2019; Satık ve Keskin, 2019; Erçelik ve Yeşilyurt, 2020) bulunmaktadır. Fakat Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Yayınları ve Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından

hazırlanan ders kitaplarının tamamını Türkçe dersi öğretim programındaki değerlere göre inceleyen bir araştırma bulunmamaktadır. Ayrıca yapılan çalışma bu alanda kullanılan ders kitaplarındaki değerleri tespit ederek alana katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Yabancılar için Türkçe ders kitapları (Yedi İklim- Gazi TÖMER) metinlerinde yer alan kök değerlerin (sorumluluk, dürüstlük, yardımseverlik, sevgi, saygı, adalet, dostluk, öz denetim, sabır, vatanseverlik) dağılımı nasıldır?

2. Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan ders kitaplarında tespit edilen değerlerin kur düzeylerine göre dağılımı nasıldır?

3. Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan ders kitaplarında tespit edilen değerlerin kur düzeylerine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen öğrencilere yönelik (Yedi İklim- Gazi TÖMER) ders kitabı içerisindeki metinleri kök değerler bağlamında incelemek temel amaçtır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma tekniklerinden yazılı veri kaynaklarının analizini kapsayan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012).

Araştırma Materyali

Araştırma materyallerini Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ve Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan Yabancılar için Türkçe Seti oluşturmaktadır. Her iki setteki A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerine ait kitaplar incelemeye dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri doküman incelemesiyle elde edilmiştir. Doküman analizi, amaçlanan olgular hakkında bilgiler içeren yazılı ve görsel içeriklerin analizinden oluşmaktadır (Karasar, 2014). Ayrıca kullanılan bu yöntem, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 189).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verileri analiz etmek için içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz türünde elde edilen verileri belirleyecek kavram ve bağlantılara ulaşmak esas amaç olarak alınır. Bu yöntem ile birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar doğrultusunda bir araya getirilerek okurların idrak edebileceği bir şekilde yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Verilerin analizinde incelenen kitaplardaki metinlerde yer alan kök değerlerin sınıflandırmaları araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Daha sonra farklı bir alan uzmanı, random olarak seçilen beş metin üzerinde daha önceden belirlenen değerlere ilişkin tespitlerde bulunmuştur. Elde edilen bulgular karşılaştırılarak çalışmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bulgular bölümünde 2018 Türkçe dersi öğretim programında yer alan kök değerlerin “Yedi İklim” ve “Gazi TÖMER” yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki (A1-A2-B1-B2-C1) arasında dağılımı belirtilmiştir. Kök değerlere ilişkin örnek ifadeler verilirken alındığı seti belirtmek amacıyla Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti’nden alınan cümleler için YİTÖS kısaltması, Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan Yabancılar için Türkçe Seti’nden alınan cümleler için ise GÜT kısaltması kullanılmıştır.

Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları (Yedi İklim- Gazi TÖMER) Metinlerinde Yer Alan Sorumluluk Kök Değerinin Dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen araştırma materyallerinde yer alan sorumluluk kök değerinin sayısı ve bu kök değere ilişkin örnek ifadeler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Yedi İklim ve Gazi TÖMER Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Sorumluluk Kök Değeri			
KUR DÜZEYLERİ	Yedi İklim	Gazi TÖMER	TOPLAM
A1	2	2	4
A2	2	2	4
B1	4	3	7
B2	4	4	8
C1	3	3	6
TOPLAM	15	14	29

Tablo 1 incelendiğinde sorumluluk kök değerine ilişkin Yedi İklim Türkçe ders kitaplarında A1’de 2, A2’de 2, B1’de 4, B2’de 4 ve C1’de 3 toplamda 15 adet sorumluluk kök değerinin olduğu görülmektedir. Kur düzeyleri dikkate alındığında sorumluluk kök değerine en fazla yer veren dokümanların Yedi İklim Türkçe ders kitaplarının B1 ve B2 düzeyleri olduğu tespit edilmiştir. Onu sırası ile C1 (3), A1(2) ve A2 (2) düzeyleri takip etmektedir. Gazi TÖMER Türkçe ders kitaplarında yer alan sorumluluk kök değeri A1’de 12, A2’de 2, B1’de 3, B2’de 4 ve C1’de 3 olmak üzere toplamda 14 sorumluluk kök değerinin olduğu görülmektedir. Kur düzeyleri dikkate alındığında sorumluluk kök değerinin en fazla B2 (4) düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir. Onu sırası ile C1 (3), B1 (3), A1 (2) ve A2 (2) takip etmektedir. Her iki kitap seti de dikkate alındığında sorumluluk kök değerine ilişkin ifadelerin en fazla B2 (8) düzeyinde olduğu, en az A1 (2) ve A2 (2) düzeylerinde olduğu belirlenmiştir.

Sorumluluk kök değerine ilişkin örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

- Kısacası kurallara uyalım, psikolojimizi bozmayalım. (YİTÖS, A2:19)
- ... A1 A2 seviyelerinde sertifika alan öğrencilerin, Türkiye’ye geldikten sonra üniversitelerin TÖMER’lerine devam edebilmek için belgeleri tamamlamaları gerekiyor. (YİTÖS, C1: 54)
- Her sabah saat 8.30’a doğru evden çıkıyorum, işe gidiyorum. (GÜT, A2:26)
- Her yaz olduğu gibi bu yaz tatilinde de okul masraflarımı çıkarmak için çalışacaktım. (GÜT, A1:34)
- Geleceğimiz için dünyayı kurtaralım, tek bir “Dünya” var. (YİTÖS, A2:39)

Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları (Yedi İklim-Gazi TÖMER) Metinlerinde Yer Alan Dürüstlük Kök Değerinin Dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen metinlerde dürüstlük kök değerinin sayısı ve bu kök değere ilişkin örnek ifadeler Tablo 2’de yer almaktadır.

KUR DÜZEYLERİ	Yedi İklim	Gazi TÖMER	TOPLAM
A1	1	1	2
A2	2	1	3
B1	3	2	5
B2	2	2	4
C1	1	1	2
TOPLAM	9	7	16

Tablo 2 incelendiğinde dürüstlük kök değerine ilişkin Yedi İklim Türkçe ders kitaplarında A1’de 1, A2’de 2, B1’de 3, B2’de 2 ve C1’de 1 toplamda 9 adet

dürüstlük kök değerinin tespit edildiği görülmektedir. Kur düzeyleri dikkate alındığında dürüstlük kök değerine en fazla yer veren dokümanın B1 (3) Yedi İklim Türkçe ders kitabı olduğu saptanmıştır. Onu sırası ile B2 (3), A2 (2), A1 (1) ve C1 (1) düzeyleri takip etmektedir. Gazi TÖMER Türkçe ders kitaplarında yer alan dürüstlük kök değeri A1 düzeyinde 1, A2’de 1, B1’de 2, B2’de 2 ve C1’de 1 olmak üzere toplamda 7 dürüstlük kök değerinin olduğu görülmektedir. Kur düzeyleri dikkate alındığında dürüstlük kök değerinin en fazla B1 (2) ve B2 (2) düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir. Onu sırası ile C1 (1), A1 (1) ve A2 (1) takip etmektedir. Her iki kitap seti de dikkate alındığında dürüstlük kök değerine ilişkin ifadelerin en fazla B1 (5) düzeyinde olduğu, en az A1 (2) ve C1 (2) düzeylerinde olduğu belirlenmiştir.

Dürüstlük kök değerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

- Her yerde doğruyu söyleyin. Hiçbir zaman yalan söylemeyin. (YİTÖS, A1:94)
- En güzel davranış, insanların yanlışlarını kendilerine söylemek ve onlara kendini düzeltmesi için şans tanımaktır. (YİTÖS, B1:15)
- Mertliğini, yalansızlığını, dupduruluğunu sevdim. (YİTÖS, C1:68)
- O kadar doğru biriydin ki dergâha hiçbir gün eğri bir dal dahi getirmedi. (YİTÖS, B2:66)
- Dürüst olmayan davranışların, aldatmaların, suiistimallerin ve küçük görmelerin bu hayal kırıklıklarında çok büyük payı olduğunu düşünüyorum. (GÜT, B2:15)

Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları (Yedi İklim-Gazi TÖMER) Metinlerinde Yer Alan Yardımseverlik Kök Değerinin Dağılımı

İncelenen metinlerde yer alan yardımseverlik kök değerinin sayısı ve bu kök değere ilişkin örnek ifadeler Tablo 3’te yer almaktadır.

KUR DÜZEYLERİ	Yedi İklim	Gazi TÖMER	TOPLAM
A1	2	1	3
A2	1	2	3
B1	2	1	3
B2	2	2	4
C1	1	1	2
TOPLAM	8	7	15

Tablo 3 incelendiğinde yardımseverlik kök değerine ilişkin Yedi İklim Türkçe ders kitaplarında A1’de 2, A2’de 1, B1’de 2, B2’de 2 ve C1’de 1 toplamda ise 8 adet yardımseverlik kök değerinin tespit edildiği görülmektedir. Kur düzeyleri

dikkate alındığında yardımseverlik kök değerine en fazla yer veren dokümanın A1 (2), B1 (2), B2 (2) Yedi İklim Türkçe ders kitabı olduğu saptanmıştır. Onu sırası ile A2 (1) ve C1 (1) düzeyleri takip etmektedir. Gazi TÖMER Türkçe ders kitaplarında yer alan yardımseverlik kök değeri A1’de 1, A2’de 2, B1’de 1, B2’de 2 ve C1’de 1 olmak üzere toplamda 7 yardımseverlik kök değerinin olduğu görülmektedir. Kur düzeyleri dikkate alındığında yardımseverlik kök değerinin en fazla A2 (2) ve B2 (2) düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir. Onu sırası ile C1 (1), B1 (1) ve A1 (1) oluşturmaktadır. Her iki kitap seti de dikkate alındığında yardımseverlik kök değerine ilişkin ifadelerin en fazla B2 (4) düzeyinde olduğu, en az C1 (2) düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Yardımseverlik kök değerine ilişkin örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

- Poşetler meyve ve sebze ile doldu. Poşetleri taşımak için anneme yardım etmek istedim. (YİTÖS, A1:87)
- Abla, çok yoruldu, ne olur yardım et! (YİTÖS, A2:19)
- Allah’a inanan, kalbi temiz insanlara yardım eder. (YİTÖS, B1:140)
- Köyün herhangi bir sorunun giderilmesine karar verilmişse, köydeki her evin bu sorunun çözülmesi için yardım etmesi beklenir. (YİTÖS, B2:54)
- Bir köpek yaralanan, hastalanan ya da ölen sahibinin yanından ayrılmaz, mümkünse yardım bile getirir. (YİTÖS, C1:111)
- Ancak cep telefonunu garda unutmuştur. Gardaki görevliden yardım ister (GÜT, A1:110)
- Bazı konularda senden yardım istiyorum ve sorularım var. (GÜT, A2, 25)

Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları (Yedi İklim-Gazi TÖMER) Metinlerinde Yer Alan Sevgi Kök Değerinin Dağılımı

İncelenen metinlerde sevgi kök değerinin sayısı ve bu kök değere ilişkin örnek ifadeler Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4: Yedi İklim ve Gazi Tömer Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Sevgi Kök Değeri			
KUR DÜZEYLERİ	Yedi İklim	Gazi TÖMER	TOPLAM
A1	1	1	2
A2	1	2	3
B1	2	1	3
B2	2	2	4
C1	2	2	4
TOPLAM	8	8	16

Tablo 4 incelendiğinde sevgi kök değerine ilişkin Yedi İklim Türkçe ders kitaplarında A1’de 1, A2’de 1, B1’de 2, B2’de 2 ve C1’de 2 toplamda 8 adet sevgi

kök değerinin tespit edildiği görülmektedir. Kur düzeyleri dikkate alındığında sevgi kök değerine en fazla yer veren dokümanın B1 (2), B2 (2) ve C1 (2) Yedi İklim Türkçe ders kitapları olduğu saptanmıştır. Onu sırası ile A1 (1) ve A2 (1) düzeyleri takip etmektedir. Gazi TÖMER Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi kök değeri A1’de 1, A2’de 2, B1’de 1, B2’de 2 ve C1’de 2 olmak üzere toplamda 8 sevgi kök değerinin olduğu görülmektedir. Kur düzeyleri dikkate alındığında sevgi kök değerinin en fazla A2 (2), B2 (2) ve C1 (2) düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir. Onu sırası ile B1 (1) ve A1 (1) takip etmektedir. Her iki kitap seti de dikkate alındığında yardımseverlik kök değerine ilişkin ifadelerin en fazla B2 (4) ve C1 (4) düzeylerinde olduğu, en az A1 (2) düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Sevgi kök değerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

- Çocukları sevin, onların başlarını okşayın ve onlara hediyeler verin. (Yİ-TÖS, A1:94)
- Sevenlerinin ziyaretleriyle gönüllerde yaşamaya devam ediyor. (YİTÖS)
- Nevruz, uzun süren kıştan sonra gelen baharla birlikte tabiatın yeniden dirilişine duyulan sevinçtir. (YİTÖS, B1:135)
- Sevgi dolu ve anlayışlı olmanız bana yeter. (YİTÖS, B2:61)
- ..., ama ben hep çocukluk yıllarımı sevdim. (YİTÖS, C1:62)
- Artık işten çıkıyorum ve atölyeye gitmek için sabırsızlanıyorum çünkü çömlekçiliği çok seviyorum. (GÜT, A2: 30)
- Anadolu seni çok sevmiş, birçok şehirde senin mezarın var. (GÜT, B1: 60)

Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları (Yedi İklim-Gazi TÖMER) Metinlerinde Yer Alan Saygı Kök Değerinin Dağılımı

Araştırma kapsamında yer alan ders kitaplarındaki metinlerde yer alan saygı kök değerinin sayısı ve bu kök değere ilişkin örnek ifadeler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5: Yedi İklim ve Gazi TÖMER Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Saygı Kök Değeri

KUR DÜZEYLERİ	Yedi İklim	Gazi TÖMER	TOPLAM
A1	2	1	3
A2	1	2	3
B1	2	3	5
B2	2	2	4
C1	3	4	7
TOPLAM	10	12	22

Tablo 5 incelendiğinde saygı kök değerine ilişkin Yedi İklim Türkçe ders kitaplarında A1’de 2, A2’de 1, B1’de 2, B2 ‘de 2 ve C1’de 3 toplamda ise 10 adet saygı kök değerinin tespit edildiği görülmektedir. Kur düzeyleri dikkate alındığında saygı kök değerine en fazla yer veren dokümanın C1 (3) Yedi İklim Türkçe ders kitabı olduğu saptanmıştır. Onu sırası ile A1 (2), B1 (2) ve B2 (2) düzeyleri takip etmektedir. Gazi TÖMER Türkçe ders kitaplarında yer alan saygı kök değeri A1’de 1, A2’de 2, B1’de 3, B2’de 2 ve C1’de 4 olmak üzere toplamda 12 saygı kök değerinin olduğu görülmektedir. Kur düzeyleri dikkate alındığında saygı kök değerinin en fazla C1 (4) düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir. Onu sırası ile B1 (3), A2 (2), B2 (2) ve A1 (1) düzeyleri takip etmektedir. Her iki kitap seti de dikkate alındığında saygı kök değerine ilişkin ifadelerin en fazla C1 (7) düzeyinde olduğu, en az A1 (3) ve A2 (3) düzeylerinde olduğu belirlenmiştir.

Saygı kök değerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

- Biliyorum, öğrencilerim ziyaretime gelecekler, elimi öpecekler. (YİTÖS, A1:94)
- Dedesinin ve anneannesinin ellerinden ve yanaklarından öpüp masaya oturdu. (YİTÖS, A2:19)
- Türkler, Kur’an -ı Kerim’den dolayı bütün kitaplara saygı göstermişlerdir. (YİTÖS, B1:66)
- Birbirinize saygı ve sevginizin azaldığını görmek beni yaralar ve sürekli tedirgin eder. (YİTÖS, B2: 61)
- ...ancak eve gönderiyorlar, ben de hürmetsizlik olmasın diye koyuyorum köşeye. (YİTÖS, C1:62)
- Ertuğrul annesinin elini öptükten sonra diplomasını ona gösterdi. (GÜT, B1:63)

Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları (Yedi İklim-Gazi TÖMER) Metinlerinde Yer Alan Adalet Kök Değerinin Dağılımı

İncelenen metinlerde yer alan adalet kök değerinin sayısı ve bu kök değere ilişkin örnek ifadeler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6: Yedi İklim ve Gazi TÖMER Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Adalet Kök Değeri			
KUR DÜZEYLERİ	Yedi İklim	Gazi TÖMER	TOPLAM
A1	-	-	-
A2	-	-	-
B1	-	-	-
B2	1	-	1
C1	1	-	1
TOPLAM	2	-	2

Tablo 6 incelendiğinde Yedi İklim Türkçe ders kitaplarında adalet kök değerinin sadece B2 ve C1’de 1’er adet tespit edilmiştir. Gazi TÖMER Türkçe ders kitabında ise adalet kök değerine ilişkin herhangi bir ibareye rastlanmamıştır.

Adalet kök değerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

- Memleket isterim, kış günü herkesin evi barkı olsun. (YİTÖS, B2:106)
- Ben senin en çok davranışlarını sevdim / Güçsüze merhametini, zalime direnişini (YİTÖS, C1:68)

Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları (Yedi İklim-Gazi Tömer) Metinlerinde Yer Alan Dostluk Kök Değerinin Dağılımı

İncelenen metinlerde yer alan dostluk kök değerinin sayısı ve bu kök değere ilişkin örnek ifadeler Tablo 7’de yer almaktadır.

KUR DÜZEYLERİ	Yedi İklim	Gazi TÖMER	TOPLAM
A1	2	3	5
A2	3	2	5
B1	2	2	4
B2	2	2	4
C1	3	2	5
TOPLAM	12	11	23

Tablo 7 incelendiğinde dostluk kök değerine ilişkin Yedi İklim Türkçe ders kitaplarında A1’de 2, A2’de 3, B1’de 2, B2’de 2 ve C1’de 3 toplamda 12 adet dostluk kök değerinin olduğu görülmektedir. Kur düzeyleri dikkate alındığında dostluk kök değerine en fazla yer veren dokümanın A2 (3) ve C1 (3) Yedi İklim Türkçe ders kitabı olduğu saptanmıştır. Onu sırası ile A1 (2), B1 (2) ve B2 (2) düzeyleri takip etmektedir. Gazi TÖMER Türkçe ders kitaplarında yer alan dostluk kök değeri A1’de 3, A2’de 2, B1’de 2, B2’de 2 ve C1’de 2 olmak üzere toplamda 11 dostluk kök değerinin olduğu görülmektedir. Kur düzeyleri dikkate alındığında dostluk kök değerinin en fazla A1 (3) düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir. Onu sırası ile A2 (2), B1 (2), B2 (2) ve C1 (2) düzeyleri takip etmektedir. Her iki kitap seti de dikkate alındığında dostluk kök değerine ilişkin ifadelerin en fazla A1 (5), A2 (5) ve C1 (5) düzeyinde olduğu, en az B1 (4) ve B2 (4) düzeylerinde olduğu belirlenmiştir.

Dostluk kök değerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

- Programa Yunus Emre’nin “Gelin tanış olalım, işi kolay kılalım, sevelim sevilelim, bu dünya kimseye kalmaz” sözleri ile veda edildi. (YİTÖS, B1:73)
- Arkadaşlarının içten sevgisini ve saygısını kazandı (YİTÖS, B1:156)

- Bu üç gün içinde arkadaşım benim yerime sizin yanınızda kalacak ve eğer sözümde duramazsam öcünü ondan alabileceksin. (YİTÖS, B2:42)
- Demek ki iyilik ve dostluk kelimeleri boş kelimeler değilmiş (YİTÖS, B2:43).
- Dostluk ve kardeşlikte akarsu gibi ol. (GÜT, B1:80)
- Dost kimdir? İki vücutta bulunan tek bir ruhtur. (GÜT, B1:80)
- Spor yapın, stresten uzak durun, bol bol kahkaha atın ve iyi arkadaşlara sahip olun (GÜT, A2:80)

Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları (Yedi İklim-Gazi TÖMER) Metinlerinde Yer Alan Öz Denetim Kök Değerinin Dağılımı

İncelenen metinlerde yer alan öz denetim kök değerinin sayısı ve bu kök değere ilişkin örnek ifadeler Tablo 8’de yer almaktadır.

KUR DÜZEYLERİ	Yedi İklim	Gazi TÖMER	TOPLAM
A1	1	2	3
A2	3	2	5
B1	2	1	3
B2	2	2	4
C1	2	1	3
TOPLAM	10	8	18

Tablo 8 incelendiğinde öz denetim kök değerine ilişkin Yedi İklim Türkçe ders kitaplarında A1’de 1, A2’de 3, B1’de 2, B2’de 2 ve C1’de 2 toplamda 10 adet öz denetim kök değerinin olduğu görülmektedir. Kur düzeyleri dikkate alındığında öz denetim kök değerine en fazla yer veren dokümanın A2 (3) Yedi İklim Türkçe ders kitabı olduğu saptanmıştır. Onu sırası ile B1 (2), B2 (2), C1 (2) ve A1 (1) düzeyleri takip etmektedir. Gazi TÖMER Türkçe ders kitaplarında yer alan öz denetim kök değeri A1 düzeyinde 2, A2’de 2, B1’de 1, B2’de 2 ve C1’de 1 olmak üzere toplamda 8 öz denetim kök değerinin olduğu görülmektedir. Kur düzeyleri dikkate alındığında öz denetim kök değerinin en fazla A1 (2), A2 (2) ve B2(2) düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir. Onu sırası ile B1 (1) ve C1 (1) düzeyleri takip etmektedir. Her iki kitap seti de dikkate alındığında öz denetim kök değerine ilişkin ifadelerin en fazla A2 (5) düzeyinde olduğu, en az A1 (3), B1 (3) ve C1 (3) düzeylerinde olduğu belirlenmiştir.

Öz Denetim kök değerine ilişkin örnek ifadelere aşağıda yerilmiştir.

- Hiç vakit kaybetmeden işe koyuldu. (YİTÖS, B1:152)
- Önce öğrenin sonra helal para kazanın. (YİTÖS, A1:94)

- Başarıya odaklanın. Yeteneklerinizi iyi ifade edin. (YİTÖS, B1: 38)
- Sadık, babasının isteğine karşı çıkar, gazetecilik bölümünde okumaya karar verir. (YİTÖS, A1:43)
- Duygularınızın mantığınızın önüne geçmesine izin vermeyin (YİTÖS, B1:34)
- Her sabah düzenli kahvaltı yaparım. (GÜT, A2: 82)

Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları (Yedi İklim-Gazi TÖMER) Metinlerinde Yer Alan Sabır Kök Değerinin Dağılımı

İncelenen metinlerde yer alan sabır kök değerinin sayısı ve bu kök değere ilişkin örnek ifadeler Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9: Yedi İklim ve Gazi TÖMER Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Sabır Kök Değeri

KUR DÜZEYLERİ	Yedi İklim	Gazi TÖMER	TOPLAM
A1	2	1	3
A2	1	2	3
B1	2	1	3
B2	2	2	4
C1	1	1	2
TOPLAM	8	7	15

Tablo 9. incelendiğinde sabır kök değerine ilişkin Yedi İklim Türkçe ders kitaplarında A1’de 2, A2’de 1, B1’de 2, B2’de 2 ve C1 düzeyinde 1 toplamda 8 adet sabır kök değerinin olduğu görülmektedir. Kur düzeyleri dikkate alındığında sabır kök değerine en fazla yer veren dokümanın A1 (2), B1 (2) ve B2 (2) Yedi İklim Türkçe ders kitabı olduğu saptanmıştır. Onu sırası ile A2 (1) ve C1 (1) düzeyleri takip etmektedir. Gazi TÖMER Türkçe ders kitaplarında yer alan sabır kök değeri A1’de 2, A2’de 1, B1’de 2, B2’de 2 ve C1’de 1 olmak üzere toplamda 7 sabır kök değerinin olduğu görülmektedir. Kur düzeyleri dikkate alındığında sabır kök değerinin en fazla B2(4) düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir. Onu sırası ile A1 (3), A2 (3), B1 (3) ve C1 (1) düzeyleri takip etmektedir. Her iki kitap seti de dikkate alındığında sabır kök değerine ilişkin ifadelerin en fazla B2’de (4) olduğu, en az C1’de (2) olduğu belirlenmiştir.

Sabır kök değerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

- Önünüze çıkacak engellere takılmayın ve asla pes etmeyin. (YİTÖS, A1:161)
- Zaman geçmiş olsa bile /Rüyalarda buluşuruz. (YİTÖS, B1:34)
- Böyle çalışırsan o bölümü kesinlikle kazanırsın (YİTÖS, B1:81)
- Dikkatli, hevesli, çalışkan, sabırlı ve en önemlisi hedefi olan insan tesadüfleri değerlendirilebilir (YİTÖS, B1:34)

- Hocan Taptuk Emre'nin dergahında yıllarca sabırla çalıştın. (GÜT, B1:60)
- Onlar sabırla hayallerinin peşinden koşarak amaçlarına ulaşırlar. (GÜT, B2:78)

Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları (Yedi İklim-Gazi TÖMER) Metinlerinde Yer Alan Vatanseverlik Kök Değerinin Dağılımı

İncelenen ders kitaplarındaki metinlerde yer alan vatanseverlik kök değerinin sayısı ve bu kök değere ilişkin örnek ifadeler Tablo 10'da yer almaktadır.

KUR DÜZEYLERİ	Yedi İklim	Gazi TÖMER	TOPLAM
A1	-	-	-
A2	-	-	-
B1	-	-	-
B2	-	2	2
C1	1	-	1
TOPLAM	1	2	3

Tablo 10 incelendiğinde vatanseverlik kök değerine ilişkin bulgulara Yedi İklim Türkçe ders kitabında sadece C1'de 1 adet rastlanır iken, Gazi TÖMER Türkçe ders kitabında B2'de 2 adet tespit edilmiştir.

Vatanseverlik ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

- Önemli bir matematik dehası olan Arf, birçok ülkeden yüksek ücretlerle iş teklifleri almış ama ülkesine hizmet etmeyi tercih etmiştir. (GÜT, B2: 66)
- Eskici, geçmiş günlerini ve artık görmeyeceği vatanını düşünerek biraz da üzülerek dinliyordu. (GÜT, B2: 70)
- ... bilim adamı da ülkenin gelişmesine, matematik alanında yaptığı üstün çalışmalarla katkıda bulunmuştur. (YİTÖS, C1:156)

Bu bulgular neticesinde Yedi İklim Türkçe ders kitaplarında tespit edilen metinlerde belirlenen kök değerlerin dağılımı Tablo 11'de gösterilmiştir:

Tablo 11: Yedi İklim Türkçe Ders Kitaplarındaki A1-C1 Düzeyleri Arasında Yer Alan Metinlerde Tespit Edilen Değerlerin Dağılımı

Kur Düzeyleri	Sorumluluk	Dürüstlük	Yardımseverlik	Sevgi	Saygı	Adalet	Dostluk	Öz Denetim	Sabır	Vatanseverlik
A1	2	1	2	1	1	-	2	1	2	-
A2	2	2	1	1	2	-	3	3	1	-
B1	4	3	2	2	1	-	2	2	2	-
B2	4	2	2	2	2	1	2	2	2	-
C1	3	1	1	2	2	1	3	2	1	1
TOPLAM	15	9	8	8	8	2	12	10	8	1

Tablo 11'e göre incelenen Yedi İklim Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde sorumluluğa 15, dürüstlüğe 9, yardımseverliğe 8, sevgiye 8, saygıya 8, adalete 2, dostluğa 12, öz denetime 10, sabra 8, vatanseverliğe 1 defa yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre metinlerde en fazla yer verilen değerler sorumluluk ve dostluk; en az yer verilen değerler ise vatanseverlik ve adalet olmuştur.

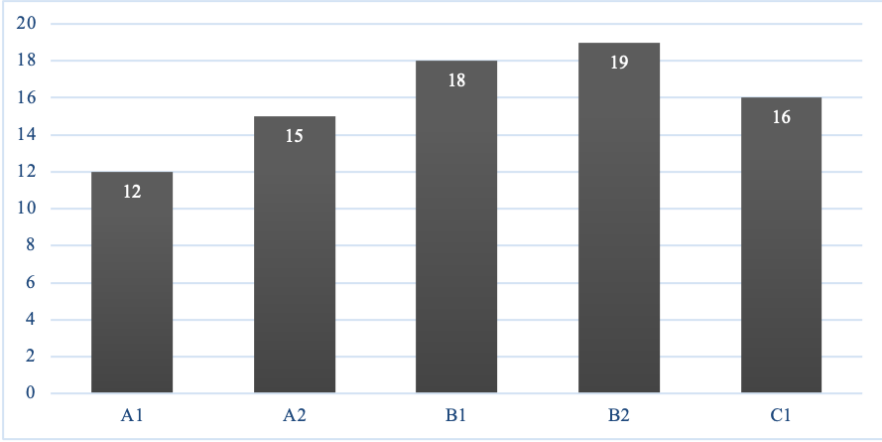
Bu bulgular neticesinde Gazi TÖMER ders kitaplarında tespit edilen metinlerde belirlenen kök değerlerin dağılımı Tablo 12'de gösterilmiştir:

Tablo 12: Gazi TÖMER Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerde Tespit Edilen Değerlerin Dağılımı

Kur Düzeyleri	Sorumluluk	Dürüstlük	Yardımseverlik	Sevgi	Saygı	Adalet	Dostluk	Öz Denetim	Sabır	Vatanseverlik
A1	2	1	1	1	1	-	3	2	1	-
A2	2	2	2	2	2	-	2	2	2	-
B1	3	2	1	1	3	-	2	1	1	-
B2	4	2	2	2	2	-	2	2	2	1
C1	3	1	1	2	4	-	2	1	1	-
TOPLAM	14	8	7	8	12	-	11	8	7	1

Tablo 12'ye göre incelenen Gazi TÖMER ders kitaplarındaki metinlerde sorumluluğa 14, dürüstlüğe 8, yardımseverliğe 7, sevgiye 8, saygıya 12, dostluğa 11, öz denetime 8, sabra 7, vatanseverliğe 1 defa yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre incelenen ders kitaplarındaki metinlerde en fazla yer verilen değerler sorumluluk ve saygı; en az yer verilen değerler ise vatanseverlik ve adalet olduğu tespit edilmiştir.

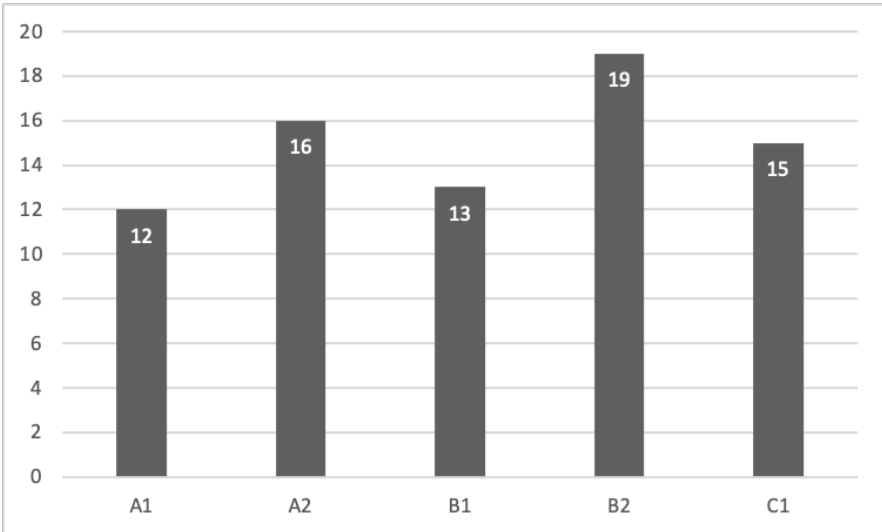
“Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan ders kitaplarında tespit edilen değerlerin kur düzeylerine göre dağılımı nasıldır?” alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Tespit edilen değerlerin toplam dağılımı aşağıdaki grafikte gösterilmiştir:



Grafik 1. Yunus Emre Enstitüsü Tarafından Hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinin Ders Kitaplarında Tespit Edilen Değerlerin Kur Düzeylerine Göre Dağılımı

Grafik 1'e göre Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinin kitapları incelendiğinde A1'de 12, A2'de 15, B1'de 18, B2'de 19, C1'de 16 değere yer verildiği tespit edilmiştir.

"Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan ders kitaplarında tespit edilen değerlerin kur düzeylerine göre dağılımı nasıldır?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Tespit edilen değerlerin toplam dağılımı aşağıdaki grafikte gösterilmiştir:



Grafik 2. Gazi Üniversitesi TÖMER Tarafından Yayımlanmış Olan Yabancılar İçin Türkçe Setinin Ders Kitaplarında Değerlerin Toplam Dağılımları

- Grafik 2'ye göre Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan kitaplar incelendiğinde A1'de 12, A2'de 16, B1'de 13, B2'de 19, C1'de 15 değere yer verildiği tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Yunus Emre Enstitüsü ve Gazi TÖMER'in hazırladığı on ders kitabı değerler bakımından incelenmiştir. Metinler Türkçe Öğretim Programı'nda (2018) belirlenen kök değerlere göre incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda Yedi İklim Türkçe metinlerde en fazla yer verilen değerlerin sorumluluk ve dostluk, en az yer verilen değerlerin ise vatanseverlik ve adalet olduğu tespit edilmiştir. Erçelik ve Yeşilyurt (2020) Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Türkçe Öğreniyorum setinde kök değerlerin yer alma durumunu incelenmiştir. Araştırmada en fazla değinilen değerlerin öz denetim ve sorumluluk olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçların yapılan araştırmanın bulguları ile örtüştüğü söylenebilir.

Gazi TÖMER ders kitaplarındaki metinlerinde ise en fazla yer verilen değerlerin sorumluluk ve saygı; en az yer verilen değerlerin ise vatanseverlik ve adalet olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kur düzeyi bakımından değerlerin dağılımının düzensiz olduğu saptanmıştır. Karakuş (2018) tarafından yapılan çalışmada da "Gazi" ders kitabında yer alan metinler için değer aktarım referanslarına boyutsal olarak dağınık bir biçimde ve belirli boyutlarda yoğunlaşmış bir biçimde yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında yabancılara Türkçe öğretimi eserlerinin incelendiği araştırmalar mevcuttur. Boztilki (2018) yapmış olduğu çalışmada, Gazi Üniversitesi TÖMER B1 seviyesi kitabını, Schwartz'ın sınıflandırmasını kullanarak değerler bakımından incelemiştir. Çalışmanın sonucunda araştırmacı bu ders kitabında en fazla yer alan değer öz yönelim ve iyilikseverlik olduğunu en az yer alan değer ise uyma değeri olduğunu tespit etmiştir. Schwartz'ın sınıflandırmasını kullanarak yapılan bir diğer çalışmada Satık ve Kesin'e (2019) aittir. Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi Yesevi Türkçe B1 seviyesi kitabında yer alan metinlerin incelendiği araştırmada en çok geleneksellik değeri, en az ise uyma değeri tespit edilmiştir. Işıkoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada ise Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabı incelenmiş ve adalet, dürüstlük, sabır, yardımseverlik değerlerinin metinlerde az sayıda yer aldığı tespit edilmiştir. Erçelik ve Yeşilyurt (2020) yapmış oldukları araştırmalarında ise Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Türkçe Öğreniyorum setinde kök değerlerin yer

alma durumunu incelemişlerdir. Araştırmada en fazla değerlerin A2 kitabında yer aldığını ve en çok bulunan değerlerin öz denetim ve sorumluluk olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçların yapılan araştırmanın bulguları ile örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelenen ders kitaplarındaki metinlerin değerler bakımından yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurularak şu öneriler sunulabilir:

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kitapları hazırlanırken hedef dilin öğretimine bağlı olarak değer aktarımı sağlayabilecek metinler seçilmelidir.
- Yabancılara Türkçe dersi öğretim programında değer aktarımına da yer verilmesi gerekir.
- Hazırlanan metinler değerler eğitimi bakımından değerlendirmesi yapıldıktan sonra kitap setlerinde yer verilmesi gerekir.
- Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan kitap setlerinde yer alması gereken değerlerin hazırlanacak ortak bir program çerçevesinde belirlenmesi gerekir.
- Her iki sette de en az yer verilen değerlerin ise vatanseverlik ve adalet olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle bu kitap setlerine örnek metinler eklenerek ya da kitap setleri güncel metinlerle desteklenerek bu olumsuz durumun ortadan kalkması sağlanabilir.

Kaynakça

- Aksoy, H. (2015). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hazırlanan kitap setlerinde yer alan değerler üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mevlana Üniversitesi.
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.
- Bilgin N. (1995). Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar. Sistem Yayıncılık.
- Boztilki, G. (2018). Gazi Üniversitesi Tömer B1 kitabının Gazi Üniversitesi Tömer B1 kitabının değerler eğitimi açısından analizi. *İnsan Bilimleri Dergisi*, 15 (2), 755-765.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (Geliştirilmiş 11. tarama). Pegem Akademi.
- Çelik, H. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde örtük öğrenme yöntemi ile değerler eğitimi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları, No: 312, X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı. (s. 448-453).

- Erçelik, H. (2019). *Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğreniyorum setinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Erçelik, H. ve Yeşilyurt, E. (2020). Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğreniyorum setinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (40), (s.149-179)
- Işıkoğlu, D. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi C1 ders kitaplarında hedef kültüre yönelik metinlerde değerler. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (64), 553-562.
- Karakuş, O. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerde değer aktarımı referanslarının yeri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kılıçkaya, F. (2004). Guidelines to evaluate cultural content in textbooks. *The Internet TESL Journal*, 10(12), 38-48.
- MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar)*, Ankara.
- Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. *International Journal of Social Science*: 6 (2), 1619-1640
- Özışık, C. (2007). Devlet Okullarındaki Yabancı Dil Derslerinde Hedef Kültüre Ait Öğelerin Aktarımı,10.08.2021 tarihinde hyperlink "<http://www.english.com/yukseklisans.html>" www.english.com/yukseklisans.html adresinden alınmıştır.
- Özil, Ş. (1991). Dil ve kültür, çağdaş kültürümüz, olgular, sorunlar. Cem Yayınevi.
- Satık, G. ve Kesin, T. N. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde "Yesevi Türkçe B1" düzeyi ders kitabının değerler eğitimi bakımından incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, 645-654.
- Yaman, A. (2012). Halkla ilişkilerde etik değerler ve sosyal sorumluluk değer yargılarının uygulanabilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 160- 165.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (14. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 65-84.

Extended Abstract

Examining the Texts in the Textbooks of Teaching Turkish as a Foreign Language in Terms of Transferring Value

İlhan ERDEM, Professor.

İnönü University, Malatya / Turkey.

ilhanerdem@inonu.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-4244-6225>

Niyem BAHŞI, Corresponding Author, Ph.D.

Republic of Turkey National Education Ministry, Ankara / Turkey.

niyem44@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9115-5432>

Article Type: Research Article

<https://doi.org/10.34234/ded.993885>

Received Date: 29.11.2021

Accepted Date: 19.05.2022

Published Date: 25.06.2022

Introduction

Today's world, which is described as the digital age, with the rapid technological, scientific and cultural changes it became essential for individuals to learn a second language. Factors such as education, work, tourism, social and cultural communication or social and political movements in the society affect the emergence of this need. Learning a foreign language is not limited to learning its grammar and being able to communicate in that language but also acquiring its cultural and value systems.

In the process of teaching Turkish to foreign students, the textbooks are the main tool of Turkish teaching and have an important place in transferring the values of national culture to the students. Considering that, language learning process also includes the transfer of culture, and the process of teaching Turkish to foreign students also includes teaching the values of the target culture.

Values are the source of social control mechanisms in society and contain a power that regulates the life of people and societies. The existence of this power ensures reconciliation, peace and unity in the society. Societies that adopt their values can be more successful in keeping their cultures and civilizations alive and transferring them to future generations. Values are also a determining factor in individuals' preferences for events and situations, in the selection and evaluation stages of their social relations. The aim of values education is to raise citizens who give importance to universal values that all humanity has in common, having sense of moral and responsibility and act in accordance with them (Altan, 2011: 55). For this purpose, honesty, being respectful, complying with moral values, communicating comfortably, paying attention to human relations, obeying the rules, using initiative, work discipline, cleanliness, order, etc. concepts should be brought to the fore (Ayдын & Gürler, 2012).

In today's world, where language teaching and learning activities for foreigners are increasing rapidly, learning the target language includes not only linguistic structures, but also cultural elements and values of that language. Özil (1991: 99) describes the purpose of learning a foreign language as understanding and speaking that language by gaining cultural competences, and in this context, it is possible to learn the rules and words of a language through memorization and imitation, but where, when, why, in which environment should one express those acquisitions will only depend on memorization unless the context in which they are used is known. In addition, language learning devoid of these cultural elements will cause the individual to experience difficulties during communication. The ability of individuals living in the target language country and continue their life without being stigmatized or excluded in the society depends on recognizing the value judgments of that society and adapting to them. In this sense, students should be taught about the value judgments they may encounter in social life, otherwise students may experience problems such as culture shock or cultural confusion (Çelik, 2018).

“Textbooks, which form the basis of foreign language teaching, are one of the important elements of cultural transfer. First of all, these textbooks should include the culture of the target language in an appropriate language, and should offer activities free from cultural prejudices.” (Cited from Haley and Austin, 2004. Okur and Keskin, 2013: 1627). Textbooks should contain the use of language in a restaurant, hospital, bus, school, grocery store, etc. It should aim to prepare the individual for the social norms of that culture by showing how it is used in social environments. In this sense, the textbooks used in foreign language teaching process should help students develop positive attitudes towards people who speak the target language by improving students’ communication skills, creating an awareness of language learning, and providing the opportunity to get to know the culture of the target language (Özışık, 2007). Considering these purposes, textbooks should be prepared in a way that introduce the values of that culture. Textbooks do not only reflect the cultural values included in the “official curriculum”, but also indirectly teach cultural values within the “hidden curriculum” (Kılıçkaya, 2004). In addition, the texts used in this process are the main tools of Turkish teaching and have an important place in introducing and transferring the values of national culture to the students. For this purpose, the texts in the textbooks should be carefully selected with the help of different proverbs, idioms, poems, nursery rhymes and stories so the students should be made aware of the linguistic and cultural richness of the target language.

In the literature, there are studies on values education in the field of teaching Turkish as a foreign Language (Aksoy, 2015; Karakuş, 2018; Erçelik, 2019; Satık and Keskin, 2019; Erçelik and Yeşilyurt, 2020). However, no research has been found that examines all of the textbooks prepared by Yedi İklim Publications and Gazi University TÖMER in terms of the values in the Turkish curriculum. This study aims to contribute to the field by determining the values used in the textbooks in teaching Turkish as a foreign language. For this reason, answers to the following sub-problems were sought:

Method

This research aims to examine the texts in the Turkish textbooks for foreigners (Yedi Climate-Gazi TÖMER) in the context of root values. For this purpose,

document analysis method, which includes the analysis of written data sources as one of the qualitative research techniques, was used in the study (Büyüköz-türk et al., 2012). Yıldırım and Şimşek (2018: 189) define document review as “analysis of written materials containing information about the facts and events aimed to be researched”.

Research Material

Yedi İklim Turkish Teaching Set prepared by Yunus Emre Institute and Turkish for Foreigners Set prepared by Gazi University TÖMER constitute the research materials. A1, A2, B1, B2 and C1 level books in both sets were included in the analysis.

Data Collection Tool

The data of the study were obtained by document analysis which involve the analysis of written and visual contents containing information about the intended phenomena (Karasar, 2014). In addition, document review includes the analysis of written materials containing information about the case(s) that are aimed to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2018: 189). As a data collection tool in the research, root values (justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility and helpfulness) included in the 2018 Turkish Language Curriculum published by the Ministry of National Education were taken as criteria.

Data Analysis

Content analysis method was used to analyze the data in the research. The main aim is to reach the concepts and relations that will explain the data obtained in this type of analysis. With content analysis, similar data are brought together within the framework of certain concepts and presented in a way that readers can understand (Yıldırım & Şimşek, 2018). In the analysis of the data, classifications of the root values in the texts of books examined were made by the researchers. By comparing the obtained findings, the reliability of the study was tried to be ensured.

In this research, ten textbooks prepared by Yunus Emre Institute and Gazi TÖMER, which are used in teaching Turkish to foreigners, were examined in

terms of values. The texts were analyzed according to the values expressed as “justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, benevolence” in the Turkish Curriculum (2018).

Findings

As a result of the examinations, values most frequently mentioned in the Yedi Climate Turkish texts are responsibility and friendship; the values that were given the least place were patriotism and justice. Erçelik and Yeşilyurt (2020), on the other hand, examined the inclusion of root values in the “I am Learning Turkish” set prepared by Yunus Emre Institute in their research. It has been found that the most frequent values are self-control and responsibility. These results show that they are in line with the findings of this study.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In addition, it was found that the distribution of values in terms of exchange rate was uneven. In the study carried out by Karakuş (2018), it was concluded that the value transfer references for the texts in the “Gazi” textbook were included in a dimensional manner scattered and concentrated in certain dimensions. In the literature, there are studies examining the texts related to teaching Turkish to foreigners. In his study, Boztılki (2018) examined the Gazi University TÖMER B1 level book in terms of values using Schwartz’s classification. As a result of the study, the researcher concluded that the most common value in this textbook is self-direction and benevolence, and the least common value is compliance. Another study using Schwartz’s classification was done by Satik and Kesin (2019). In the research in which the texts in the book of Hoca Ahmet Yesevi International Turkish-Kazakh University Yesevi Turkish B1 level were examined, the most traditional value and the least compliance value were determined. In the study conducted by Işıkoğlu (2019), Yedi Climate Turkish C1 Textbook was examined and the values of justice, honesty, patience, and helpfulness were found to be few in the texts. Erçelik and Yeşilyurt (2020), on the other hand, examined the inclusion of root values in “I am Learning Turkish” set prepared by Yunus Emre Institute in their research. In the research, it has been found that the most values are included in the A2 book and the most common ones are self-control and responsibility. It can be said that these results are consistent

with the findings of our study.

The results obtained from research show that the texts in the examined textbooks are insufficient in terms of values. Based on these results, the following recommendations can be made:

- While preparing the books on teaching Turkish as a foreign language, texts providing value transfer of the target language should be selected.
- Value transfer should also be included in the curriculum of the Turkish language course for foreigners.
- Texts are evaluated in terms of values education should be included in the book sets.
- The values prepared in the field of teaching Turkish to foreigners should be determined within the framework of a joint program.
- It has been found that the values that are least common in both sets are patriotism and justice, this negative situation can be eliminated by adding sample texts to these book sets or by improving the existing texts in the book sets.

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): İlhan ERDEM, Niyet BAŞI.

Yazar Katkıları / Author Contributions: İlhan ERDEM (%50), Niyet BAŞI (%50).

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

Compassionate Love Scale: Validity and Reliability Study

Sevgi Algısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Abdurrahman KILIÇ, Professor.

Duzce University, Duzce / Turkey.
abdurrahmankilic@duzce.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-2704-2951>

Şeyma ŞAHİN, Corresponding Author, Ph.D, Teacher.

Republic of Turkey Ministry of National Education, Duzce / Turkey
seymasahin@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1727-4772>

Burcu ÖKMEN, Ph.D., Teacher.

Republic of Turkey Ministry of National Education, Duzce / Turkey
burcuokmen91@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0296-0078>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 10.12.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 19.05.2022

Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2022

Tr/En: En

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: Kılıç, A., Şahin, Ş., Ökmen, B. (2022). Compassionate love scale: Validity and reliability study. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20 (43), s. 37-63.

<https://doi.org/10.34234/ded.1035332>

Abstract: In this research, it is aimed to develop a valid and reliable scale that measures the compassionate love perceptions of individuals. After exploratory factor analysis, a scale consisting of 26 items was formed under six factors. It was found that these 26 items explained 63.958% of the total variance. The factors' names are: 1) Compassionate Love and its Function, 2) Compassionate Love and Behaviors, 3) Compassionate Love and Values, 4) Compassionate Love and Its Source, 5) Compassionate Love and Personal Traits, and 6) Compassionate Love and Differences. As a result of the confirmatory factor analysis, it was determined that the X^2/df value was 2.53, the RMSEA value was 0.067, the NFI value was 0.93, the CFI value was 0.95, the GFI value was 0.86, and the AGFI value was 0.83. In the reliability study, the Cronbach's Alpha value of the whole scale was found to be 0.88. In the test-retest reliability, the correlation value between the two tests was found to be 0.78. When all the results of the validity and reliability studies of the scale are examined, it is thought that the scale is a valid and reliable measurement tool that can measure the compassionate love perceptions of individuals.

Keywords: Compassionate love, confirmatory factor analysis, exploratory factor analysis, perception of love scale, validity and reliability

&

Öz: Bu araştırmanın amacı bireylerin sevgi algılarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Başlangıçta 42 maddeden oluşan taslak ölçeğe açıcı faktör analizi yapılmış ve altı faktör altında 26 maddeden oluşan bir ölçek oluşmuştur. Bu 26 maddenin toplam varyansın %63.958'ini açıkladığı görülmüştür. Altı faktörlü yapıda yer alan faktörler isimlerinin: 1) Sevgi ve İşlevi, 2) Sevgi ve Davranışlar, 3) Sevgi ve Değerler, 4) Sevgi ve Kaynağı, 5) Sevgi ve Kişisel Özellikler ile 6) Sevgi ve Farklılıklar olarak isimlendirilmesinin uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin faktör yapısının doğrulanması amacıyla yapılan DFA sonucu, X^2/df değerinin 2.53, RMSEA değerinin 0.067, NFI değerinin 0.93, CFI değerinin 0.95, GFI değerinin 0.86 ve AGFI değerinin 0.83 olduğu belirlenmiş ve elde edilen bu değerlerin yapının doğrulanması için yeterli olduğu görülmüştür. Güvenirlik çalışmasında ölçeğin tümüne ait Cronbach's Alpha değeri 0.88 olarak bulunmuş, madde toplam korelasyon değerleri incelendiğinde 0.2'nin altında herhangi bir madde yer almadığı görülmüştür. Test tekrar test güvenirlüğünde ise iki test arası korelasyon değeri 0.78 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik sonuçları incelendiğinde ölçeğin bireylerin sevgi algılarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Açımlayıcı Faktör Analizi, Doğrulayıcı Faktör Analizi, Geçerlik Ve Güvenirlilik, Sevgi, Sevgi Algısı Ölçeği

Introduction

With each passing day, deterioration occurs in society, family, marriages, and friendships in terms of communication, empathy, and compassionate love, it is seen that there are blockages in relations at some points, and people have problems about how to find solutions to these problems (Ladner, 2003). Since it is thought that compassionate love creates harmony between people and eliminates feelings such as hatred, anger, and disharmony (Gasset, 1995), it can be said that the existence of individuals with the value of compassionate love will allow peace and happiness to prevail and will reduce the deterioration in the society.

Love Concept

Sprecher and Fehr (2005) define the concept of love as an attitude that includes emotions, cognitions, and behaviors such as caring, being sensitive, supporting, helping, and understanding towards all people, especially when they need it; Fromm (2011) defines it as our active interest in the survival and development of what we love. According to Jampolsky (1995), love asks no questions. Its natural state is not measured and comparison, but growth and expansion. Love is freedom from fear.

According to Fromm (2011), love is an activity, not a passive feeling. The active feature of love, on the other hand, requires primarily giving, not receiving. Post (2010) thinks that without love, people cannot escape from poverty no matter what they do, and when they focus on unconditional/compassionate and unlimited love, they can discover the deep and happy self that lies within them and live in dignity and happiness.

Lee (1977) and Hendrick and Hendrick (1986) state that there are six types of love and list these types of love as romantic love, manic love, egoistic love, pragmatic love, companionate love, and altruistic love. Types of love other than altruistic love change and decrease according to the situation of the other party. But altruistic love is the love for others despite their faults and caring more about their well-being than our own. When love is experienced as a possession, it involves keeping the loved one in check. According to Fromm (2011), many people use the word love to cover their lack of love.

It is stated that intimacy, personal characteristics (Freedman, Sears & Carlsmith, 1981), familiarity (Penrod, 1982), rewarding, similarity (Dönmez, 1998), and cognitive balance (Özen & Gülaçtı, 2010) are the determinants of love, and according to these situations, the person's love is determined and can change. However, the compassionate love that this study focuses on is not based on mutual reactions, has no personal profit, motives, is non-negotiable, and does not care who reciprocates the love. This unselfish and limitless love is the main purpose of our life, the source of life's meaning and dignity, the foundation of our self-esteem. Compassionate love requires leaving aside all secondary factors such as one's well-being, self-esteem, and happiness, and wanting the well-being of the loved one first (Post, 2003). Compassionate and unprejudiced love is a kind of altruistic, unconditional, open, and sensitive love that prioritizes the well-being of others, occurs with the free will of the person without any obligation, and includes understanding people without prejudice and accepting them as they are (Maniaci & Rogge, 2014).

Underwood (2009: 7-8, 14-15) states that compassionate love has two basic features. The first is appropriate motivation, which centers on the well-being of others, and the other one is the ability to discern what will increase people's well-being. For this reason, compassionate love is highly associated with prosocial behaviors that include providing support to other people (Sprecher & Fehr, 2005). When we look at the characteristics of this compassionate love, it is seen that these are characteristics such as altruism, benevolence, caring, interest, empathy, sympathy, and sensitivity (Fehr & Sprecher, 2009). These personality traits associated with compassionate love are defined as the willingness to be altruistic, empathy, moral reasoning, intelligibility, and the ability to understand other people's perspectives. Each of these personality traits supports the development of compassionate love (Dovidio & Penner, 2001).

Aim of Study

Academics working on love state that it is quite unclear what feelings and experiences the word "love" is used by people who use this word (Reis, Maniaci & Rogge, 2014). In the literature, there are studies investigating the love perceptions of students (Castillo, 2016; Şahin, Ökmen & Kılıç, 2019; Şahin & Kılıç 2020b; Şahin & Kılıç, 2021; Tozduman Yaralı, Özkan & Güngör Aytar, 2016) and administrators (Şahin & Kılıç, 2020a). However, these studies are few in number and these studies were conducted using qualitative data collection

tools; In Castillo's (2016) study, it was seen that the attitude scale towards love was used. When the scale development studies on love in the literature were examined, it was seen that "the Compassionate Love" scale was developed by Sprencer and Fehr (2005), "the Triangular Love" scale was developed by Sternberg (1997), "the Romantic Love" scale was developed by Rubin (1970), and "the Passionate Love" scale was developed by Hatfield and Sprencer (1998). In these scales, it is seen that love is limited and a part of love is measured. These scales do not aim to measure a general perception of love. The state of having the value of compassionate love and how compassionate love is perceived is directly related to each other. Because perception is the organization, definition, and interpretation of sensory information to understand the presented information or the environment (Schacter, 2011). For this reason, it is thought that developing a compassionate love perception scale is meaningful and important to determine how individuals perceive the value of compassionate love and how they interpret compassionate love.

In this context, this research aims to develop a compassionate love perception scale to determine how individuals interpret compassionate love, the degree of their perception of compassionate love changes according to any situation, and whether there is a perception of compassionate love in their lives.

Method

Item Writing

Before the development of this scale, another application was carried out in which 1) item writing, 2) expert opinion, 3) pilot implementation, and 4) exploratory factor analysis (EFA) steps were performed but without a successful result. At the stage of article writing, first of all, the research literature in Turkey and abroad was examined. Later, within the scope of the study conducted by Şahin (2020), the views of students, teachers, and principals' perceptions of compassionate love were also examined, and 102 items, 47 positive and 55 negatives, were written under six dimensions. Using the Lawshe (1975) technique, some items were removed from the scale after the opinions of 16 experts, and some adjustments were made. A pilot study was conducted on 39 undergraduate students with the remaining 77 items. After the analyses, one item was removed from the form and a trial application was carried out on a sample of 122 people with 76 items. A healthy factor structure could not be reached after EFA. It has

been experienced that the high number of items, negative items, unclear and long item statements prevent factorization.

In this case, it was returned to the stage of item writing, and then all the steps of scale development were performed again. Considering the problems experienced in the first application, it was decided to reduce the number of items and not to write negative items. A total of 45 items were written under five dimensions, all positive. In the item pool, there were 8 items in the dimension of the “existence/source of love”, 9 items in the dimension of the “function of love”, 10 items in the dimension of “how to be loved”, 11 items in the dimension of “who should be loved”, and 7 items in the dimension of “love-value relationship”. In determining the number of items, the inclusion of the features in the dimensions was taken into account.

Working Group

The sample of expert opinion consisted of 13 experts, one female, and 12 male. Five of the experts are professors, three of them are Associate professors, three of them are assistant professors, one of them is a lecturer, and one of them is a teacher who has a Ph.D. degree.

The pilot application was carried out with graduate students. Nemoto and Beglar (2014) state that the pilot sample should be at least 30 people. In this context, the sample of the pilot application consisted of 49 students, 22 females and 27 males, who received postgraduate education in the departments of Curriculum and Instruction (CI) and Educational Administration and Supervision (EAS). 7 of them are CI and 42 of them are EAS students.

The sample of EFA consisted of 246 students in total, undergraduate students studying in Duzce University Education Faculty Psychological Counseling and Guidance (PCG), Turkish Language Teaching and Mathematics Teaching departments, and postgraduate students in CI and EAS departments. 172 of the students are females and 74 of them are males. 199 of the students are undergraduate and 49 are graduate students. Of the undergraduate students, 85 are PCG students, 52 are Turkish Language Teaching and 60 are Mathematics Teaching students. 14 of the students are in the 1st grade, 180 of them are in the 2nd grade and 3 of them are in the 3rd grade. 7 of the graduate students are CI and 42 of them are EAS students. For EFA, MacCallum, Widaman, Zhang, and Hong (1999) state that the sample size of 100-200 people and Hinkin (1995)

states that 150 people is sufficient to obtain accurate results. In this context, it can be said that the selected sample is sufficient and appropriate.

CFA was conducted in a completely different sample from the EFA sample. The sample consisted of 337 students in total, 253 of the students are females and 84 of them are males. Of the undergraduate students, 32 are PCG students, 56 are Turkish Language Teaching, 45 are English Language Teaching, 24 are Science Teaching, 77 are Pre-school Teaching, 74 are Classroom Teaching, and 29 are Mathematics Teaching students. 162 of the students are in the 1st grade, 9 of them are in the 2nd grade and 166 of them are in the 3rd grade. For CFA, Carpenter (2018) states that a sample size of at least 300 people is sufficient to obtain accurate results. In this case, it can be said that the sample of 337 people is sufficient.

Item-total correlation and Cronbach Alpha reliability calculations were performed with the data collected on the CFA sample. The test-retest sample consisted of 51 undergraduate students studying in Duzce University Education Faculty PCG (This sample was included in the EFA sample of the scale, but not in the CFA sample). 36 of the students are girls and 15 are boys. 49 of the students are 2nd-grade students and 2 of them are 3rd-grade students.

Data Collection

“The Expert Opinion Form” was prepared by the researchers via the Lawshe (1975) technique. They were asked to evaluate the items in the form according to questions: 1) Is it clearly expressed?, 2) Does it represent the feature to be measured? and 3) Can it be placed under the specified category? and were asked to mark one of the “appropriate”, “must be corrected” or “must be removed” options in the columns next to the items. In addition, it was stated that they could write their opinions about the items in the “explanations” section and if there were any items they wanted to add for each field, they could add them to the end of the form. Expert opinion forms were collected by e-mail between 06/02/2021 and 08/03/2021.

After the expert opinion, three items were removed from the form and thus 42 items were included in the pilot application form. The items were reordered based on randomness and placed in the form. The pilot application form was prepared in a 5-point Likert-type rating scale format. The items of the scale were arranged as “strongly disagree”, “disagree”, “undecided”, “agree”, and

“strongly agree”. The instruction included information such as what the purpose of the scale is, what the data is used for, how the scale should be answered, and the approximate response time. Pilot application data were collected through Google Form between 31/03/2021 and 07/04/2021, and the data collection was done in accordance with the principle of voluntariness. The data were transferred from Google Form to the Excel program and then to the SPSS program.

After the analysis made after the pilot application, no change was needed in any item, and the pilot application with a 42-item form was used for EFA in the same way. EFA data were collected between 07/04/2021 and 09/04/2021 via Google Form. Through the collection of data, the principle of voluntariness was applied. The data were transferred from Google Form to the Excel program and then to the SPSS program.

The CFA form was created with the remaining 26 items as a result of EFA. The items were reordered based on randomness and placed in the form. The pilot application form was prepared in a 5-point Likert-type rating scale format. The items of the scale were arranged as “strongly disagree”, “disagree”, “undecided”, “agree”, and “strongly agree”. The instruction included information such as what the purpose of the scale is, what to do with the data, how the scale should be answered, and the approximate response time. CFA data were collected between 21/04/2021 and 01/05/2021 via Google Form. In the collection of data, the principle of voluntariness was applied. The data were transferred from Google Form to the Excel program and then to the SPSS program.

The form used in the CFA was also used for test-retest reliability. In the test-retest, the first test data was collected on 05/05/2021, and the second test data was collected via Google Form on 22/05/2021. In the collection of data, the principle of voluntariness was applied. The data were transferred from Google Form to the Excel program and then to the SPSS program.

Data Analysis

Expert Opinion data were analyzed using the Lawshe technique. The Content Validity Rate (CVR) of each item and then the Content Validity Index (CVI) of the whole form were calculated by taking one less of the ratio of the total number of experts who marked the “appropriate” option for each item to half of the total number of experts.

The normality of the pilot application data was examined with the Kolmog-

rov-Smirnov test, and the Cronbach Alpha coefficient was calculated to determine the internal consistency. Then, item-total correlations were examined.

EFA, which was conducted to determine the construct validity of the scale, was carried out using SPSS. First of all, preliminary analysis processes were carried out, and then the analyzes were started. Principal component analysis was used as a factor extraction technique. The purpose of the principal component analysis is to reduce the size of the dataset while preserving as many variables as possible (Jolliffe & Cadima, 2016). The “varimax” technique, one of the vertical rotation techniques, was chosen as the rotation technique. The purpose of the rotation is to achieve a structure that tries to ensure the maximum loading of each variable but collects a load of each variable on as few factors as possible (Yong & Pearce, 2013). The factor load value was chosen as a minimum of 0.40. EFA was performed without limiting the number of factors.

To test the compatibility of the structure that emerged with the EFA, firstly, preliminary analysis processes were carried out and then CFA was started. LISREL program was used in the analysis and “Maximum Likelihood” was chosen as the estimation method. First of all, the significance level of t values, then error variances and factor loading values were examined. In the next step, the fit indices in the output file of the model were evaluated.

For test-retest reliability, first of all, the normality of both data sets was examined with the Kolmogorov-Smirnov test, and Pearson Product Moments correlation analysis was performed.

Results

Validity Results

Content Validity

Expert opinion was taken to ensure content validity. Expert Opinion data were analyzed using the Lawshe technique. The CVR values obtained as a result of the content validity calculations are given in Table 1:

Table 1: Content Validity Calculations

Item	CVR	Item	CVR	Item	CVR	Item	CVR
M1	0,538	M13	0,846	M25	0,692	M37	0,692
M2	0,231*	M14	1,000	M26	0,231*	M38	0,692
M3	0,692	M15	1,000	M27	0,385*	M39	1,000
M4	0,538	M16	0,692	M28	0,846	M40	1,000
M5	0,538	M17	0,846	M29	0,692	M41	0,692
M6	0,538	M18	0,538	M30	0,538	M42	0,846
M7	0,692	M19	0,385*	M31	0,538	M43	0,846
M8	0,692	M20	0,385*	M32	0,538	M44	0,538
M9	0,846	M21	0,692	M33	0,385*	M45	0,692
M10	0,692	M22	0,846	M34	0,538		
M11	1,000	M23	0,692	M35	0,692		
M12	1,000	M24	0,846	M36	0,692		

In this technique, if the CVR value, which was created based on the opinions of 13 experts, is less than 0.538, it is decided to discard the item (Veneziano & Hooper, 1997). Therefore, three items less than 0.538 (M2, M19, M20) in Table 1 were excluded from the measurement tool. The other three items (M26, M27, M33) smaller than 0.538 were deemed appropriate by the researchers to remain on the scale. As such, the measurement tool consisted of 42 items.

Then, the CVI value was calculated by taking the average of the CVR values of the remaining items in the scale, and it was found to be 0.703. The fact that the obtained CVI value is greater than the CVR value ($0.703 > 0.538$) indicates that the content validity of the remaining items in the scale is statistically significant.

As a result of the content validity study, the items whose opinion was stated that they should be corrected by at least one expert were examined one by one by the researchers and some corrections were made.

Face Validity

Pilot applications were made for the face validity of the scale. After the analysis, no change was needed in any item.

Construct Validity

EFA and CFA were performed to ensure construct validity.

EFA

After the pre-analysis procedures before starting the EFA, it was observed that there were no missing data in the forms. Two forms, all marked as 1 and all marked as 5, were excluded from the analysis. Z scores were examined to determine whether extreme values were included in the data set. Univariate outliers can be determined by looking at Z-scores. If the Z score of any observation is ± 3.0 or more, the observation is an extreme value (Kline, 2016). It was observed that the scores on the scale ranged from 1.99 to 2.82, and no extreme values were found. Since there is no negative (reverse) item on the scale, reverse scoring was not done. The normality of the scale was examined with the Kolmogorov-Smirnov test, since $df(246)$, $p=0.20$, it was seen that the data set was normally distributed. The internal consistency of the scale was checked and the Cronbach's Alpha value was found to be 0.928. It is seen that this value indicates high reliability. Item-total correlations were examined and it was seen that there was no item below 0.2. The anti-image correlation matrix was examined and it was found that there was no item below 0.50. With Bartlett's test of sphericity and Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test, it was checked whether factor analysis could be applied to the data and its factorability. In the Barlett test, $X^2= 5325.228$, $p=0.00$, and the correlations between the items were found to be statistically significantly different from zero. The KMO value was determined to be 0.898. Before moving on to factor analysis, a KMO value of 0.60 or higher is considered acceptable (Carpenter, 2018).

After the preliminary analysis, the EFA stage was started. 16 items (M42, M37, M7, M2, M41, M10, M28, M16, M38, M22, M30, M35, M26, M19, M4, M34) with factor loadings below 0.40, loaded under two or more factors as a result of EFA, were removed from the scale one by one. As a result of the analysis, 26 items remained under a total of 6 factors. It was observed that these 26 items explained 63.958% of the total variance. The factors and item factor loads of the scale are given in Table 2:

Table 2: Item Factor Loads

Item No	1. Factor	2. Factor	3. Factor	4. Factor	5. Factor	6. Factor
M11	.800					
M12	.751					
M20	.702					
M33	.663					
M18	.575					
M13	.491					
M23		.811				
M39		.751				
M17		.749				
M36		.747				
M21		.592				
M15		.550				
M32			.782			
M29			.779			
M24			.708			
M31			.703			
M27			.569			
M6				.849		
M25				.796		
M14				.731		
M3					.756	
M8					.751	
M5					.691	
M40						.862
M9						.733
M1						.494

As seen in Table 2, the factor loadings of the items are between 0.862 and 0.491, and there is no item loaded below 0.40. Tabachnick and Fidell (2012) state that the minimum factor load should be 0.32. Accordingly, it can be said that the minimum factor load of 0.491 obtained in this study is quite good.

After the factors were determined, the variables that loaded the factors were examined, the common points between the variables were determined and the factors were named. Factor names and the items included in the factors are given in Table 3:

Table 3: Names of Factors and Items in Factors

Factors	Items
1. Factor Compassionate Love and Function	Compassionate love prevents violence Compassionate love strengthens society Compassionate love brings togetherness Compassionate love reduces evil Compassionate love matures people Compassionate love brings happiness
2. Factor Compassionate Love and Behaviors	Those who do not value us should also be loved Those who harm us should also be loved Those who do not understand us should also be loved Those who do not sacrifice for us should also be loved It is necessary to love people without looking at their faults We should love without expecting them to reciprocate our loves
3. Factor Compassionate Love and Values	Having the value of sacrifice is possible with love There is no value in intolerance without love The value of trust can only be formed with love The value of brotherhood cannot be established without love Love is the source of all positive values
4. Factor Compassionate Love and its Source	Love is a feeling that comes from God Love brings you closer to God Love is an emotion that is the source of creation
5. Factor Compassionate Love and Personal Traits	It is necessary to love people regardless of their status It is necessary to love people regardless of their physical characteristics You have to love people without judgment
6. Factor Compassionate Love and Differences	People of different races should also be loved Those who have different ideas should also be loved Those of different faiths should also be loved

When Table 3 is examined, it is seen that the names of the factors are 1) Compassionate Love and Its Function, 2) Compassionate Love and Behaviors, 3) Compassionate Love and Values, 4) Compassionate Love and Its Source, 5) Compassionate Love and Personal Traits, and 6) Compassionate Love and Differences. There are six items in the first and second factors, five items in the third factor, and three items each in the four, five, and sixth factors.

“The Compassionate Love” scale developed by Sprenger and Fehr (2005) consists of “love for close others” and “love for strangers and humanity” di-

mensions; “The Triangular Love” scale developed by Sternberg (1997) consists of “intimacy”, “passion”, and “decision/commitment” dimensions; “The Romantic Love” scale developed by Rubin (1970) consists of “affiliative and dependent need”, “a predisposition to help”, and “an orientation of exclusiveness and absorption” dimensions; “The Passionate Love” scale developed by Hatfield and Spencer (1998) consists of “cognitive”, “effective” and “behavioral” dimensions. When the scales are examined, it is seen that they do not have dimensions on the function of love, the source of love, the relationship of love with values, and who should be loved. It can be said that this scale developed in this sense will fill this deficiency in the literature.

CFA

First of all, CFA was performed on the exploratory factor analysis data for a preliminary analysis. It was determined that χ^2/df value was 2.22, the RMSEA value was 0.071, the NFI value was 0.92, the CFI value was 0.95, the GFI value was 0.83, and the AGFI value was 0.80. When the values were examined, it was seen that the obtained indices indicated a good fit and it was decided to try the CFA on a new sample.

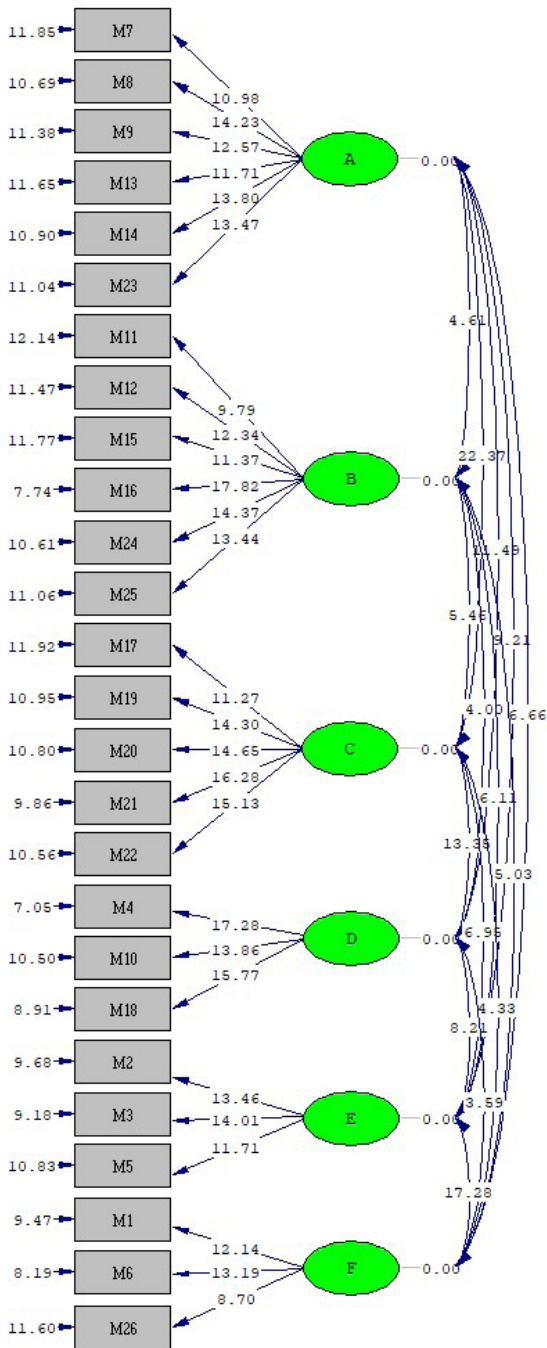
After the preliminary analysis was performed before starting the analysis with the data obtained in the new sample, it was found that there were no missing data in the forms. One form, all marked as 5, was excluded from the analysis. Z scores were examined to determine whether extreme values were included in the data set. It was observed that Z scores in the scale ranged from 1.88 to -3.48, and two extreme values (-3.48 and -3.39) were excluded from the form. The normality of the scale was examined with the Kolmogorov-Smirnov test, and since $df(337)$, $p=0.00$, it was seen that the data set was not normally distributed. The kurtosis value of the data was examined, it was seen that the value was -0.341 and it was determined that the data set deviated slightly from normality.

After the preliminary analysis, CFA was conducted to test the suitability of the factor structure of the scale, which was determined to consist of six factors as a result of EFA. The Maximum-Likelihood method, one of the estimation methods, was used. It is considered appropriate to use this estimation method when the variables deviate slightly or moderately from normality (Harrington, 2009; Li, 2015; Mîndrilă, 2010).

At this stage, road diagrams obtained as a result of CFA were examined. The

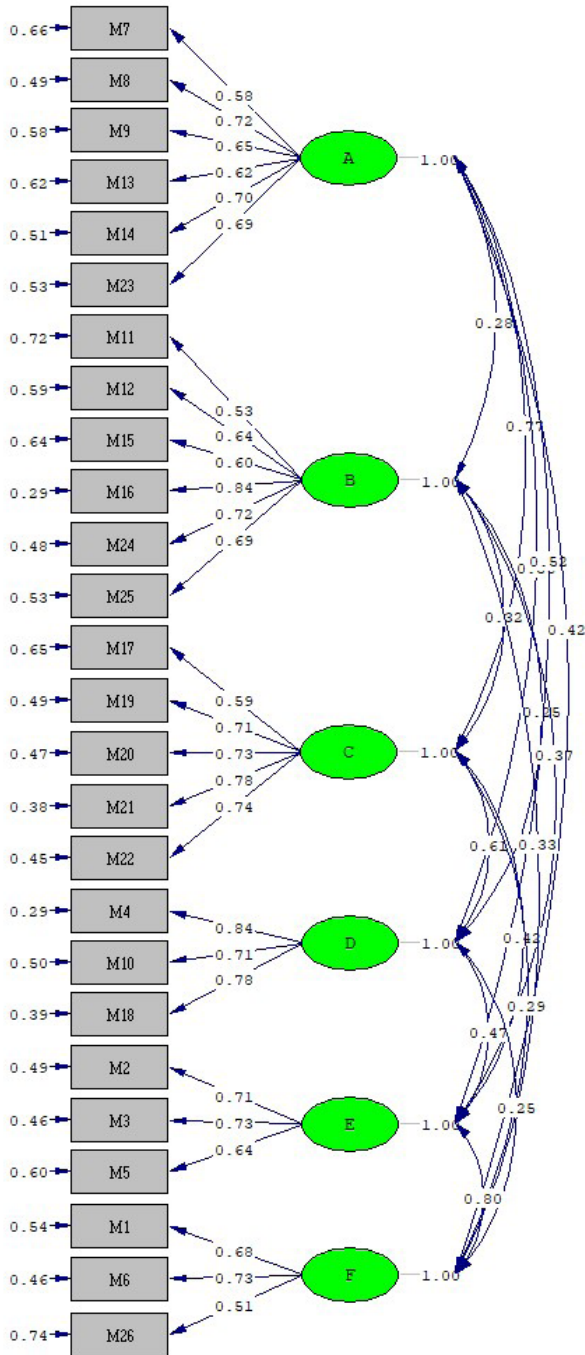
path diagram with the t-values of the items is given in Figure 1. When Figure 1 is examined, it is seen that all t values are above 2.56 and are significant at the 0.01 level.

The path diagram including the factor load values and error variances of the items is given in Figure 2. When Figure 2 is examined, it is seen that there is no item with a factor load lower than 0.3, and the lowest value is 0.51.



Chi-Square=717.38, df=284, P-value=0.00000, RMSEA=0.067

Figure 1. Path Diagram (t values)



Chi-Square=717.38, df=284, P-value=0.00000, RMSEA=0.067

Figure 2. Path Diagram (standardized solution)

In the next step, the fit index values in the output file of the model were examined. Values are listed in Table 4:

Fit Indexes	Values	Fit Indexes	Values
X ²	717,38	NFI	0.93
df	284	NNFI	0.95
X ² /sd	2,53	CFI	0.95
p-Value	0,001	GFI	0.86
RMSEA	0,067	AGFI	0.83

Table 4 shows that the p-value is 0.000. The model's insignificant results at $p < 0.005$ indicate that it is a suitable model (Matsunaga, 2010). X²/df is 2.53 and this value being below 3 corresponds to a good fit (Kline, 2016). It is seen that the RMSEA value is 0.067. A value between 0.05 and 0.08 is an indication of adequate fit (Hoyle, 2004). It is seen that the NFI, NNFI, and CFI values are all above 0.90 and these values indicate a good fit (Hoyle, 2004). It was observed that the GFI value was 0.86 and the AGFI value was 0.83. There are opinions that indicate that it is sufficient for the GFI and AGFI values to have a minimum value of 0.80 (Doll, Xia & Torkzadeh 1994; Segars & Grover 1993).

During the data collection process, CFA analysis was carried out at various stages and various fit index results were obtained for different sample sizes in Table 5:

	Sample Size				
	122 People	161 People	264 People	304 People	337 People
NFI	89	90	91	92	93
CFI	96	95	95	95	95
GFI	80	81	83	85	86
AGFI	75	77	79	82	83

In Table 5, it is seen that the index that is least affected by the sample size is CFI. It is seen that the NFI value increases as the sample grows, but the GFI and AGFI values are more affected by the sample size. In this case, it is thought that these values will exceed 0.90 if more sample sizes are reached.

When all the values obtained as a result of CFA are examined, it can be said that all indices indicate good fit, and the six-factor structure of the scale consisting of 26 items was confirmed as a model.

Reliability Results

For reliability; item-total correlation, Cronbach Alpha reliability, and test-retest reliability calculations were made.

Item Total Correlation

Item-total correlation values are given in Table 6:

Table 6: Item Total Correlation Values

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
M1	102.40	124.056	.264	.883
M2	102.38	121.843	.381	.881
M3	102.64	118.386	.481	.879
M4	102.89	115.881	.465	.879
M5	102.41	121.213	.442	.880
M6	102.60	120.460	.426	.880
M7	102.86	118.559	.406	.881
M8	102.41	121.796	.451	.880
M9	102.48	121.238	.450	.880
M10	102.68	117.749	.510	.878
M11	103.34	116.224	.494	.878
M12	103.39	117.434	.472	.879
M13	102.66	119.685	.519	.879
M14	102.47	120.256	.554	.878
M15	103.67	116.947	.429	.881
M16	104.44	114.753	.479	.879
M17	103.28	115.978	.452	.880
M18	102.80	116.545	.475	.879
M19	102.76	116.046	.636	.875
M20	103.03	116.794	.486	.879
M21	102.89	117.437	.520	.878
M22	102.84	117.659	.534	.878
M23	102.69	118.076	.553	.877
M24	103.88	118.028	.376	.882
M25	105.07	119.968	.315	.884
M26	102.27	124.577	.280	.883

As seen in Table 6, the item-total correlation values of the items in the scale are between 0.636 and 0.264, and there is no item below 0.2. When the values are lower than .20, the items are considered not to represent the same content area (Piedmont, 2014).

Cronbach Alpha Confidence

At this stage, the internal consistency of the scale was checked and the Cronbach's Alpha value for the entire scale was found to be 0.88. The Cronbach Alpha values of the sub-dimensions of the scale are given in Table 7:

Table 7: Cronbach Alpha Values of the Sub-Dimensions of the Scale

Factors	Alpha
1. Factor	0.79
2. Factor	0.83
3. Factor	0.82
4. Factor	0.83
5. Factor	0.70
6. Factor	0.65

As seen in Table 7, it is seen that the alpha coefficients of the sub-dimensions of the scale vary between 0.65 and 0.83. A confidence coefficient of 0.60-0.70 is generally an acceptable threshold. Values between 0.70 and 0.80 indicate a good level, and values between 0.80-0.95 indicate a high level (Boateng, Neilands, Frongillo, Melgar-Quiñonez & Young, 2018; Gliem & Gliem, 2003; Ursachi, Horodnic & Zait, 2015). In this context, it can be said that both the whole scale and its sub-dimensions comply with the reliability criteria.

Test-Retest Reliability

First of all, the forms were checked and it was seen that there were no missing data. In the second test, two forms, all marked as 5, were excluded from the analysis. To determine whether extreme values were included in the data set, Z scores were examined, and it was seen that Z scores ranged from 1.92 to -2.34 in the first test and between 1.89 and -2.36 in the second test, so there were no extreme values. The normality of both tests was examined with the Kolmogorov-Smirnov test. It was observed that both the first test ($df(51)$, $p=0.200$) and the second test ($df(51)$, $p=0.180$) were normally distributed.

After Pearson Product Moments correlation analysis, the correlation coefficients between the two tests were found to be 0.78 in the total score, 0.73 in the first factor, 0.76 in the second factor, 0.60 in the third factor, 0.79 in the fourth factor, 0.77 in the fifth factor and 0.83 in the sixth factor.

The values of the correlation coefficient range from -1.00 to +1.00. Values between 0.9 and 1 are thought to mean a very high level of correlation, values between 0.7 and 0.9 mean a high level of correlation, and values between 0.50 and 0.70 are considered to mean a moderate relationship (Mukaka, 2012; Schober, Boer & Schwarte, 2018). Coaley (2010), on the other hand, states that 0.10 means a weak relationship, 0.30 a moderate relationship, and 0.50 a very strong relationship. In this case, it can be said that the third factor is moderately correlated with the whole scale and other factors at a high level.

Conclusion

In this research, it is aimed to develop a valid and reliable scale that measures the compassionate love perceptions of individuals. The following results were obtained regarding the scale obtained at the end of the research:

- It was determined that the scale, which consisted of 26 items under six factors, explained 63.958% of the total variance and that the scale could measure the perception of compassionate love.
- It was observed that the sub-dimensions of 1) Compassionate Love and Its Function, 2) Compassionate Love and Behaviors, 3) Compassionate Love and Values, 4) Compassionate Love and Its Source, 5) Compassionate Love and Personal Traits, and 6) Compassionate Love and Differences, which are in the six-factor structure, have features that can measure the perception of love.
- It was concluded that to determine the perception of love, it is necessary to determine whether love changes according to different characteristics, the connection between the perception of love and human relations, and the relationship between love and different values.
- It was concluded that all the values obtained as a result of the CFA analysis performed in a new sample for the verification of the factor structure of the scale were sufficient for the verification of the structure, and within this framework, the six-factor structure of the scale consisting of 26 items was confirmed as a model.
- Cronbach's Alpha, item-total correlation, and test-retest correlation values related to the validity and reliability studies of the scale showed that the scale is a valid and reliable measurement tool that can measure the compassionate love perceptions of individuals.
- The score ranges of the scale were determined as 26-46 very low, 47-67 low, 68-88 moderate, 89-109 high, 110-130 very high. As the scores obtained from the scale increase, the level of individuals' love perception also increases positively.
- Within the scope of the research, the following indirect results were also obtained:
- It was concluded that the item writing phase of the scale was very important, increasing the number of items written, the presence of negative items, and unclear and long item statements prevented factorization.

- It was concluded that the CFA values obtained on both the EFA sample and the new sample were very close to each other, and the analysis made on the EFA sample could be used to confirm the structure in scale development studies.
- It has been concluded that AGFI and GFI values are more affected by the sample size, and these values tend to increase as the sample grows.

References

- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E., A., Melgar-Quiñonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Front. Public Health*, 6(149), 1-18.
- Carpenter, S. (2018). Ten steps in scale development and reporting: A guide for researchers. *Communication Methods and Measures*, 12(1), 25-44.
- Castillo, F. (2016). Perceptions on the love of the young people: An assessment based on the love attitude scale. In S. F. Tang & L. Logonnathan (Eds.), *Assessment for learning within and beyond the classroom*. Singapore: Springer Science+Business Media.
- Coaley, K. (2010). *An introduction to psychological assessment and psychometrics*. USA: SAGE Publications.
- Doll, W. J., Xia, W., X., & Torkzadeh, G. (1994). A confirmatory factor analysis of the end-user computing satisfaction instrument, *MIS Quarterly*, 18(4), 453-461.
- Dovidio, J. F., & Penner, L. A. 2001. Helping and altruism. In M. Brewer & M. Hewstone (Eds.), *Blackwell international handbook of social psychology: Interpersonal processes* (pp. 162-195). Cambridge, MA: Blackwell.
- Dönmez, A. (1998). *Sosyal psikoloji [Social psychology]* (3rd Edt.). İmge Kitabevi.
- Fehr, B., & Sprecher, S. (2009). Prototype analysis of the concept of compassionate love. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16, 343-364.
- Freedman, J. L., Sears, D. O., & Carlsmith, J. M. (1981). *Social psychology* (4th Edt.). New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Fromm, E. (2011). *Sevme sanatı [The art of loving]* (Translation: Ö. S. Karadana). İzmir: İlya Yayınları.
- Gasset, J. O. (1995). *Sevgi üstüne çeşitli yaklaşımlar [Various approaches to love]* (1st Edt.). Ankara: Yapı Kredi Yayınları.
- Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for likert-type scales. *Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*, The Ohio State University, Columbus.

- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Hatfield, E., & Sprecher, S. (1998). The passionate love scale. *Handbook of Sexuality-Related Measures*, 449-451.
- Hendrick, C., & Hendrick, S. (1986). A theory and method of love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 392-402.
- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organization. *Journal of Management*, 21(5), 967-988.
- Hoyle, R. H. (2004). Confirmatory factor analysis. In M. Lewis-Beck, A. Bryman & T. Liao (Eds.), *Encyclopedia of social science research methods*. (pp. 169–175). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jampolsky, G. (1995). *Sevgi korkudan özgürleşmektir [Love is freedom from fear]* (Translation: S. Serin). İstanbul: Pegasus Ajans.
- Jolliffe, I. T., & Cadima, J. (2016). Principal component analysis: A review and recent developments. *Philos Trans A Math Phys Eng Sci.*, 374, 1-16.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.) New York, London: The Guilford Press.
- Ladner, L. (2003). *The lost art of compassion: Discovering the practice of happiness in the meeting of Buddhism and psychology*. New York City: Harper Collins.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psy*, 28, 563–575.
- Lee, J. A. (1977). A typology of styles of loving. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3(2), 173-182.
- Li, C. (2015). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behav Res*, 48, 936-949.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99.
- Matsunaga, M. (2010). How to factor-analyze your data right: Do's, don't's, and how-to's. *International of Psychological Research*, 3(1), 97-110.
- Míndrilă, D. (2010). Maximum Likelihood (ML) and Diagonally Weighted Least Squares (DWLS) estimation procedures: A comparison of estimation bias with ordinal and multivariate non-normal data. *International Journal of Digital Society*, 1(1), 60-66.
- Mukaka, M. M. (2012). Statistics Corner: A guide to the appropriate use of correlation coefficient in medical research. *Malawi Medical Journal*, 24(3), 69-71.
- Nemoto, T., & Beglar, D. (2014). Developing likert-scale questionnaires. In N. Sonda & A. Krause (Eds.), *JALT2013 Conference Proceedings*, Tokyo: JALT.

- Özen, Y., & Gülaçtı, F. (2010). Duyuşsal alan öğrencilerinden sevgi ve sevgi kuramları (Sevgiye dair söylenceler) [Love and love theories from affective field students (Myths about love)]. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 135-149.
- Penrod, S. (1982). *Social psychology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Piedmont, R. L. (2014). Inter-item correlations. In: Michalos A.C. (Ed.) *Encyclopedia of quality of life and well-being research*. USA: Springer, Dordrecht.
- Post, S. G. (2003). *Unlimited love altruism, compassion, and service*. USA: Templeton Foundation Press.
- Post, B. B. (2010). *From fear to love*. USA: Post Institute & Associates.
- Reis, H. T., Maniaci, M. R., & Rogge, R. D. (2014). The expression of compassionate love in everyday compassionate acts. *Journal of Social and Personal Relationships*, 31(5), 651-676.
- Rubin, Z. (1970). Measurement of romantic love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(2), 265.
- Schacter, D. (2011). *Psychology*. New York: Worth Publishers.
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, 126(5), 1763-1768.
- Segars, A. H., & Grover, V. (1993). Re-examining perceived ease of use and usefulness: A confirmatory factor analysis, *MIS Quarterly*, 17(4), 517-525.
- Sprecher, S., & Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(5), 629-651.
- Sternberg, R. J. (1997). Construct validation of a triangular love scale. *European Journal of Social Psychology*, 27(3), 313-335.
- Şahin, Ş., Ökmen, B., & Kılıç, A. (2019). The views of students related to compassionate love and compassionate love education course after taking compassionate love education course. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 176-197.
- Şahin, Ş. (2020). *Öğrenci, öğretmen ve müdürlerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algıları*[Students, teachers and principals' perceptions of compassionate love, democracy and student-centered education] (Unpublished doctorate dissertation Düzce University).
- Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2020a). Okul müdürlerinin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim söylemleri [School principals' discourse on compassionate love, democracy and student-centered education]. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 439-471.

- Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2020b). Öğrencilerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algıları [Students' perceptions of compassionate love, democracy and student-centered education]. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 294-325.
- Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2021). Öğrencilerin sevgi algılarına ilişkin kavram ağları [Concept networks on students' perceptions of compassionate love]. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 287-308.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6. ed.). Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.
- Tozduman Yaralı, K., Özkan, H. K., & Güngör Aytar, A. (2016). Yedi ve on yaş çocuklarının sevgiyi ifade ediş biçimlerinin çizdikleri resimlere yansımaları [Reflection of seven and ten year old children's expressions of love on the pictures they draw]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2181-2194.
- Underwood, L. G. (2009). Compassionate love: A framework for research. In Fehr, B., Sprecher S., & Underwood L. G.(Eds.) *The science of compassionate love. theory, research, and applications* (pp. 3-25). West Sussex, UK: Blackwell Publishing.
- Ursachi, G., I. A., Horodnic, & Zait, A. (2015). How reliable are measurement scales? External factors with indirect influence on reliability estimators. *Procedia Economics and Finance*, 20, 679-686.
- Veneziano L., & Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Yong, A. G., & Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9(2), 79-94.

EK 1. Ölçek Maddeleri

Faktörler	Maddeler
1. Faktör Sevgi ve İşlevi	Sevgi şiddeti önler. Sevgi toplumu güçlendirir. Sevgi birlik beraberlik sağlar. Sevgi kötülükleri azaltır. Sevgi kişileri olgunlaştırır. Sevgi mutluluk verir.
2. Faktör Sevgi ve Davranışlar	Bize değer vermeyenler de sevilmelidir. Bize zarar verenler de sevilmelidir. Bizi anlamayanlar da sevilmelidir. Bize fedakarlık etmeyenler de sevilmelidir. Kişileri hatalarına bakmadan sevmek gerekir. Sevgimize karşılık beklemeden sevmek gerekir.
3. Faktör Sevgi ve Değerler	Fedakarlık değerine sahip olabilmek sevgi ile mümkündür. Sevgi olmadan hoşgörü değeri olmaz. Güven değeri ancak sevgi ile oluşabilir. Sevgi olmadan kardeşlik değeri tesis edilemez. Sevgi bütün olumlu değerlerin kaynağıdır.
4. Faktör Sevgi ve Kaynağı	Sevgi Allah'tan gelen bir duygudur. Sevgi Allah'a yaklaştırır. Sevgi yaradılışın kaynağı olan bir duygudur.
5. Faktör Sevgi ve Kişisel Özellikler	Kişileri statülerine bakmadan sevmek gerekir. Kişileri fiziksel özelliklerine bakmadan sevmek gerekir. Kişileri yargılamadan sevmek gerekir.
6. Faktör Sevgi ve Farklılıklar	Farklı ırktan olanlar da sevilmelidir. Farklı fikirlere sahip olanlar da sevilmelidir. Farklı inançlara sahip olanlar da sevilmelidir.

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): Abdurrahman KILIÇ, Şeyma ŞAHİN, Burcu ÖKMEN

Yazar Katkıları / Author Contributions: Makalenin literatür taraması, veri toplama, veri analizi, sonuç ve öneriler bölümlerine tüm yazarlar eşit olarak

Abdurrahman Kılıç, Şeyma Şahin, Burcu Ökmen

katkıda bulunmuştur. / All authors contributed equally to the literature review, data collection, data analysis, conclusions and recommendations sections of the article.

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

Bir Öteki Olarak İmam-Hatiplilerin Öteki Algısı ve Ötekine Yönelik Tutumları

Being the ‘Other’ themselves, Imam-Hatip Graduates’ Perception and Attitudes Towards the ‘Other’

Zehra IŞIK, Sorumlu Yazar, Dr.
T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara / Türkiye
muallimzehra@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5400-458X>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 13.12.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 28.02.2022

Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2022

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: Işık, Z. (2022). Bir öteki olarak İmam-hatiplilerin öteki algısı ve ötekine yönelik tutumları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20 (43), s. 65-103.

<https://doi.org/10.34234/ded.1035829>

Öz: Bu çalışmada, İmam Hatiplilerin maruz kaldığı ötekileştirme biçimleri, öteki olarak görülmenin bireylerin duygu ve düşünce yapılarına ve hayatlarının sonraki kısmına etkileri ele alınmıştır. Ayrıca bir “öteki” olarak İmam Hatiplilerin ötekine bakışı ve birlikte yaşama kültürüne dair görüşleri de araştırılmıştır. Çalışmanın amacı; İmam Hatiplilerin eğitim ve iş hayatında maruz kaldıkları ötekileştirme biçimlerini nasıl değerlendirdiklerini tespit etmek ve “öteki”-ne yönelik tutumlarını ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve yarı yapılandırılmış mülakat tekniğiyle, 15 kişiyle görüşme yapılmıştır. Örneklem grubu; halen üniversitede okuyan ve meslek sahibi olmuş İmam Hatip mezunlarından oluşmaktadır. Katılımcıların genelinin, muhatap oldukları ötekileştirici tutumlar nedeniyle kendilerini “öteki” gibi hissettikleri, bununla birlikte İmam Hatip kimliğine sahip olma bilinciyle hareket ettikleri görülmüştür. İmam Hatiplilerin toplumun farklı kesimlerine karşı ötekileştirici bir tavır takınmadıkları, İmam Hatip Lisesi’nde aldıkları değer temelli eğitimin de katkısıyla, birlikte yaşama kültürüne sahip bireyler oldukları anlaşılmıştır. Çalışmanın sonunda toplumda birlikte yaşama kültürünün oluşmasına yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ötekileştirme, İmam Hatipliler ve Ötekileştirme, İmam Hatiplilerin Öteki Algısı.

&

Abstract: In this study, the forms of othering that Imam Hatip graduates are exposed to and its effect on their emotional and thought structures in later stages in life are discussed. In addition, as an “other” the view of Imam Hatip graduates towards the other and their views on the culture of living together are also investigated. Purpose of the study is to determine how Imam Hatip graduates evaluate the forms of othering they are exposed to in education and business life and to reveal their attitudes towards the “other”. Qualitative research method was used in the study and 15 people were interviewed with semi-structured interview technique. Sample group, consists of Imam Hatip graduates who study at a university level or work. It was seen that the participants in general felt like an “other” due to the othering attitudes they dealt with, however, they act with the awareness of having an Imam Hatip identity. It has been understood that Imam Hatip graduates do not have an othering attitude towards various groups in society, since they entertain a culture of living together as a result of the value-based education they received at Imam Hatip high school. At the end of the study, suggestions were presented for enhancing the culture of living together in the society.

Keywords: Marginalization, Imam Hatip Graduates and Marginalization, Other Perception of Imam Hatip Graduates.

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

Giriş

1923'te Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun ardından, 1924'te hepsi bir şekilde dinî alanla ilgili üç kanun kabul edilmiştir (Kara, 2016). Bunlardan biri olan Tevhid-i Tedrisat kanunun sonucu olarak medreseler kapatılmış, din eğitiminin devlet gözetiminde verilmesi öngörülmüştür. Bu kararla din eğitiminin “cahil din adamlarının” elinden alınması ve devletin kontrolü altında yürütülmesi hedeflenmiştir (Gökçaçtı, 2005). Kanunun 4. maddesi gereğince, 1924 yılında ülke çapında din hizmetlerini yürütmek amacıyla 29 İmam ve Hatip mektebi açılmıştır (Öcal, 2015). Yeni açılan bu okullarda devletin modernleşme politikasıyla uyumlu olarak dinî ve seküler derslerin bir arada verilmesi planlanmıştır. Zira İmam Hatip mektepleri, gelenekle modernlik arasında ilişki kurmayı hedefleyen bir okul tipidir (Kaymakcan, 2015).

Özgür (2011), İmam Hatip okullarının Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar geçirdiği süreci beş dönemde ele almaktadır: Kuruluş (1924-1930), oluşum ve büyüme (1951-1973), dönüşüm ve gelişme (1973-1997), zayıflama ve gerileme (1997-2002), canlanma ve yenilenme (2002'den günümüze kadar). Kuruluş evresinde sosyal baskılar ve kısıtlayıcı kararlarla bu okulların öğrencisiz bırakıldığını ifade eden Öcal (2015), hükümet tarafından resmen açılan İmam Hatip okullarının fiilen yaşamalarına izin verilmediğini ve kapandığını vurgulamaktadır. Kara da (2016) tek parti yönetiminin, din eğitimiyle ilgili uygulamalarıyla İmam Hatip mekteplerinin normal eğitim kurumları olarak faaliyet göstermelerine fiilen veya psikolojik olarak engel olduğunu söylemiştir. İmam Hatip mekteplerinin kapatılmaları sonrasında, 1948'e kadar Türkiye'de din eğitimi ve öğretimi yapılmamış, bu durum milletin dinî ve sosyal hayatında ciddi bir boşluğa neden olmuştur (Türköz, 2020).

Demokrat parti iktidarı ve çok partili döneme geçişle birlikte 1951'de İmam Hatip okulları yeniden açılmış ve akabinde okulların sayısında önemli bir artış olmuştur (Kaymakcan, 2006). 1951-1973 yılları arasında İmam-Hatip okullarında uygulanan eğitim programı 11 meslek ve 16 kültür dersinden oluşmaktadır (Aşlamacı, 2014). Ders dağılımı ve çeşitliliği birlikte değerlendirildiğinde, bu okullarda yetiştirilecek nesilden beklentinin hem dinî hem de modern bilgileri

öğrenmesi olduğu anlaşılmaktadır (Türköz, 2020). 1973-1997 yılları arasında İmam Hatip okulları, önemli niceliksel ve niteliksel kazanımlar elde etmiştir. Bu dönemde İmam Hatip Liselerinin sayıları artmış, İmam Hatip mezunları üniversiteye girişte diğer lise mezunları ile eşit haklara sahip olmuşlardır (Kaymakcan, 2006; Ayhan, 2014). Kuruluşundan beri vurgulanan “din görevlisi yetiştirme” fonksiyonu zamanla geri planda kalmış, bu okullar daha ziyade dini bilen ve din görevliliği dışında farklı mesleklere yönelen gençlerin yetiştiği kurumlara dönüşmüştür (Aşlamacı, 2014).

Yakın siyasi tarihe 28 Şubat Süreci olarak geçen dönemde İmam Hatip öğrencileri ve aileleri ciddi sıkıntılar yaşamıştır (Öcal, 2015). Millî Güvenlik Kurulu’nun ardından hükümet bir bakıma istifaya zorlanmış, yerine kurulan yeni hükümet “8 yıllık kesintisiz eğitim yasası” olarak bilinen kanunu uygulamaya koymuş (Aşlamacı, 2014) ve bu kanun ile tüm liselerle beraber İHL’lerin de orta kısımları kapatılmıştır (Gündüz, 1998). 28 Şubat sürecinin İHL’lerle ilgili diğer önemli sonucu “katsayı” düzenlemesinin hayata geçirilmesiyle mezunlarının yükseköğretime geçişte çifte standarda tabi tutulmasıdır. YÖK, önce 1998’de, üniversiteye girişte aday öğrencilerin ortaöğretim başarı puanlarının normal lise mezunları için 0,5 katsayısı ile, meslek lisesi ve İmam Hatip mezunları için ise 0,2 katsayısı ile çarpılarak hesaplanmasına karar vermiştir. 2003 yılında yeni bir kararla katsayılar normal lise mezunları için 0,8, meslek lisesi mezunları için 0,3 olarak belirlenmiştir. Yeni katsayı uygulamasıyla lise mezunları arasındaki ortaöğretim başarı puanı farkı meslek liseliler ve İHL’liler aleyhine 50 puana kadar çıkmıştır (Çakır vd. 2004; Öcal, 2015). Bu yeni mağduriyetle İHL mezunlarına üniversite kapıları kapanmıştır. Zira diğer bölümlere girmeleri engellenen İHL mezunlarının kendi alanları olarak yönlendirildikleri İlahiyat Fakültelerine, mezun sayısının yaklaşık onda biri kontenjan verilmiştir (Aşlamacı, 2014). Bu kısıtlamalara rağmen o dönemde İHL’ye kayıt yaptıran bir öğrencinin, yükseköğretime devam edememeyi veya İlahiyat Fakültesi okumak suretiyle üniversiteden mezun olsa bile kamuda iş bulamama riskini göze almış olması gerekmektedir. 1997-2003 yılları arasındaki zaman dilimini ifade eden 28 Şubat süreci; tüm İmam-Hatip camiası için telafisi mümkün olmayan, öğrencilerde ve ailelerinde psiko-sosyal tahribata yol açan kayıp bir dönem olarak değerlendirilmektedir (Türköz, 2020).

2003 yılından günümüze kadar süregelen dönemde 28 Şubat sürecinin İHL’lerle ilgili olumsuz etkilerinin tedrici olarak ortadan kaldırıldığı gelişmeler yaşanmıştır. Katsayı probleminin giderilmesi, askeri okullara ve polis okulları-

na girişteki yasakların kaldırılması vb. düzenlemelerle İHL'lilerin maruz kaldığı mağduriyetlere son verilmiştir. Son on dokuz yıllık süreçte, çok sayıda İmam Hatip ortaokulu ve lisesi açılmıştır (Türköz, 2020). Bununla birlikte, 2017'den bu yana İHL'lerde öğrenci sayısında artış olmadığı ve kız öğrencilerin erkek öğrencilerden sayıca fazla olduğu görülmektedir (Karateke, 2021). Ayrıca bu dönemde İmam Hatip okullarından nitelik olarak beklenen verimin alınmadığı yönünde eleştiriler de yapılmaktadır (Türköz, 2020).

İmam-Hatipliler ve Ötekileştirme

Toplumsal alanda bireyler ve gruplar farklı kimlik aidiyetlerinden, algılarına kadar birçok faktöre bağlı olarak birbirini ötekileştirebilmektedir. Türkiye'de modernleşmenin getirisi tarihi süreçle birlikte şekillenen “biz” ve “onlar” kimlikli bölünmelerinden birinin kabaca ilerici-gerici, seküler-dindar/muhafazakâr kimlik temelli olduğu ifade edilebilir. Muhafazakâr/dindar kimlik, geleceğe bağlı, hayatın merkezine dini koyan, geçmişten gelen değerleri koruyan bir aidiyeti ifade etmektedir. Muhafazakâr düşüncenin geçmişe olan saygısı, bu kimliğin zaman zaman “gerici” olarak nitelendirilmesine neden olmuştur. Kimliklerin siyasî aktörler tarafından şekillendirildiği, iktidarların ve liderlerin ürettikleri kimlik söylemlerinin de toplumda bir karşılığının olduğu, kabul gördüğü malûmdur. Dolayısıyla toplumsal kimliklerin; ben, öteki, iktidar, tarihsel bilgi birikimi çerçevesinde farklı sosyal süreçlerle şekillendiği söylenebilir (Doğan, 2018).

Laikliği; dinin, kamudan ve toplumun idarî mekanizmalarının tamamından devlet gücü kullanılarak çıkarılması, sürekli kontrol altında tutulması ve kişisel hale getirilmesi olarak anlayan ideolojik görüş (Hocaoğlu, 1995), iktidarda olduğu dönemlerde muhafazakârlığın temsilcisi olarak gördüğü İHL'lilerin kamuda yer almasını resmî kanallarla engellemeye çalışmıştır.

“Öteki” kavramı sosyal bilimlerde “ben” ve “biz” dışında kalanları, çoğunlukla da olumsuz değer yüklenenleri karşılamak için kullanılır. “Mevcut kültürün içinde dışlanmış olan” (TDK, 2021) şeklinde tanımlanan öteki; sosyolojik olarak din, dil, etnisite ve kültür bakımından farklı olan toplumsal kategorileri ifade eder. “Öteki”, önyargılar ve ayrımcılığın bir arada görüldüğü bir kavramdır. Ötekilik veya başkalık bir kişi veya gruba atfedilen bir özelliktir. Ötekinin sosyal temsiller düzeyinde belirli bir farkla damgalanması, ayrımcılığa maruz kalması ve dışlanması, ötekileştirmedir (Bilgin, 2014).

Habermas (2002), egemen olan çoğunluğun, kendi kültürünü ve yaşam biçimini azınlık olanlara dikte etmesinin, farklı olanları eşitlikten yoksun bırakmasının demokratik toplumlarda ortaya çıkan kimlikle ilgili siyasî bir sorun olduğunu belirtse de Özensel'e (2020) göre "Ötekileştirme sadece hakim grup tarafından diğerlerine yapılmaz, aynı zamanda hakim olmayan gruplar tarafından baskın gruba karşı da yapılabilir". Türkiye'de İHL'lilerin belli dönemlerde siyasi irade tarafından ötekileştirilmesi bu minvalde değerlendirilebilir. İmam Hatip okullarının orta kısmını kapatma, mezunlarının İlahiyat Fakültesi dışındaki bölümlere gitmesini engellemek için katsayı uygulamasını yürürlüğe sokma ve İHL mezunlarını askerî okul ve polis okullarına almama gibi uygulamalar, o dönem ülkeyi yönetenlerin, sivil ve demokratik protestolar dışında bir gücü olmayan İHL öğrencilerine, ailelerine ve hatta tüm topluma kendi laiklik anlayışını ve ideolojisini dayatmasının bir sonucudur. Zira toplumun çoğunluğunun İHL'ler ve İHL kimliğiyle bir sorunu olmamıştır.

Kızların İHL'lerde eğitim görmeye başlamasıyla İHL'lilere yönelik siyasi-ideolojik ötekileştirme biçimlerine bir de başörtüsü üzerinden yapılanlar eklenmiştir. Başörtülü öğrencilerin okullara ve üniversite sınavına girmesini, başörtüsüyle kamusal alanda varlık göstermesini yasaklamak Schnapper'in (2005) dikkat çektiği gibi "öteki"ni dışlamak, yok saymak anlamına gelmektedir. Aytav'ın (2011), kitabında Türkiye'de öteki olmak; Yahudi, Süryani, çingene, Alevî olmak, kadın olmak, Kürt, Ermeni, Rum ve başörtülü var olmak üzerinden ele alınmış ve gayrimüslimlerin kimliğini ortaya koymadan kendini gizleme imkânı olduğu, başörtülülerinin ise azınlık olmadıkları halde kendilerini gizlemelerinin mümkün olmadığı vurgulanmıştır. Kız öğrenciler hem İHL'li hem de başörtülü olmaları hasebiyle çok yönlü bir ötekileştirmeye maruz kalmışlardır.

Yöntem

Araştırmada, neden ve nasıl sorularına cevap arayan, insanların duygu, düşünce ve deneyimlerinin anlamlarına odaklanarak, araştırmacıya konuyla ilgili çok yönlü değerlendirme ve yorum yapma imkânı tanıyan nitel yöntemler kullanılmıştır. Nitel araştırmaların genel karakteristiği; araştırma öznesi olan kişilerin anlam dünyalarını derinlemesine ele almak, dünyaya onların gözüyle bakmaktır (Kuş, 2003). Bu meyanda "ötekileştirme" ye maruz kalmış İHL'lilerin, yaşadıkları tecrübenin hayatlarına ve düşünce dünyalarına etkisini ortaya koymak amacıyla nitel yöntemlere başvurulmuştur.

Çalışmada, bireyin duygu ve düşüncelerini kendi kavram kodlarıyla paylaşmasını sağlayan yüz yüze derinlemesine mülakat tekniği uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacıya daha spesifik sorular sorma imkânı tanıyan ve farklı insanlardan aynı tür bilgileri sistematik ve karşılaştırılabilir biçimde elde etmeyi sağlayan yarı yapılandırılmış görüşme formu (Kuş, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2000) kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Örneklem grubu; liseyi İHL’de bitirip üniversite okuyanlardan ve meslek sahibi olmuş İHL mezunlarından oluşmaktadır. Amaçlı örneklem, araştırmacının evreni temsil eden katılımcıları seçerken bazı gruplarla ilgili özel bilgilerini kullanması, araştırmada belli nitelikteki bireylerin seçilmesi demektir (Berg ve Lune, 2015). Araştırmacının kendisinin de İHL mezunu olması ve on bir yıldır İHL’lerde öğretmenlik yapması, bu okullardan mezun olup ötekileştirmeye maruz kalanları tanınmasını temin etmiştir. Araştırmacı geçmişte ve günümüzde İHL’lilerin karşı karşıya kaldığı ötekileştirme biçimlerini incelemek istediği bu çalışmada, kişisel tecrübesi ve mesleği gereği, farklı öykülere sahip bireyleri seçerek amaçlı örneklem kullanmış olmaktadır. Hayatının herhangi bir döneminde İHL kimliğinden dolayı ötekileştirici davranışlara muhatap olmuş, on ikisi kadın, üçü erkek toplam on beş kişiyle görüşülmüştür. Katılımcıların çoğu 2000’li yıllarda İHL’de okumuştur. İHL’lerde kız öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısından fazla olması (Karateke, 2021) ve başörtüsü nedeniyle kızların ötekileştirilmeye daha çok maruz kalmasıyla bağlantılı olarak, çalışma grubunun çoğunluğu kadındır. Araştırmada katılımcılar için müstear isimler kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Ocak-Şubat 2017 tarihinde elde edilmiş, etik kurulu raporu istenmemiştir. Röportaj yapılan kişilerin bağlı olduğu kurumlardan gerekli izinler alınmıştır.

Çalışma grubuna dair bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Sıra No	İsim	C	Yaş	Eğitim Durumu/Mesleği	İHL'de okuduğu yıllar
1	Ekrem	E	21	İstanbul Ü. İşletme Fak. / Öğrenci	2010-2014
2	Nalan	K	30	Kırklareli Ü. Tarih/ Araştırma Gör.	2001-2005
3	Derya	K	35	Atatürk Ü. PDR/ Rehber Öğretmen	1993-1998
4	Resul	E	24	İ. T.Ü Fizik/ Fizik Öğretmeni	2007-2011
5	Nuran	K	20	Galatasaray Ü.Felsefe /Öğrenci	2011-2015
6	Sevda	K	21	Boğaziçi Ü. Çeviribilim/ Öğrenci	2010-2014
7	Elif	K	19	Necmettin Erbakan Ü. PDR/ Öğrenci	2011-2015
8	İlayda	K	44	İstanbul Ü. İktisat Fak/Sınıf Öğretmeni	1984-1991
9	Feyza	K	22	İstanbul Ü. Siyasal Bilgiler Fak/ Araştırma Gör.	2008-2012
10	Züleyha	K	41	Konya İ.H.L/ Ev Hanımı	1990-1996
11	Büşra	K	19	Boğaziçi Ü. Psikoloji/ Öğrenci	2011-2015
12	Güzin	K	42	Boğaziçi Ü. Edebiyat Fak./Edebiyat Öğretmeni	1985-1992
13	Hakan	E	52	Ankara Ü. Siyasal Bil. Fak./ Öğretim Üyesi	1975-1982
14	Süheyla	K	31	Uludağ Ü. İlahiyat Fak./ Doktora Öğrencisi	2001-2005
15	Sema	K	22	İstanbul Ü. Beden Eğt. ve Spor Böl./ Öğrenci	2008-2012

Araştırma soruları

Araştırmada katılımcılara;

1. İHL kimliğine sahip olmaktan dolayı nasıl bir ötekileştirmeye maruz kaldınız?
2. O anda ne hissettiniz?
3. Hayatınızın sonraki kısmında bu olay sizi nasıl etkiledi?
4. Size göre İHL'lilerle ilgili olumsuz tutumun sebebi nedir?
5. Siz farklı görüş, inanç veya ideolojiye sahip kişilere karşı nasıl bir tutum içindedesiniz?
6. Sizi ötekileştiren kişilerin konumunda olsanız aynı muameleyi onlara yapar mısınız?
7. Birlikte yaşama kültürü nasıl oluşur? soruları yöneltilmiştir.

Verilerin Analizi

Ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşmelerin deşifre edilmesinin ardından, katılımcıların cümleleri kodlanmış, en çok tekrarlanan kavramlar üzerinde temalaştırma yapılmış ve “Betimsel Analiz” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin, temalara göre özetlenip yorumlanması “Betimsel Analiz” olarak ta-

nımlanmaktadır. Bu analiz türünde, bireylerin görüşlerini ve hislerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek için, mülakat alıntılarında sık sık yer verilir ve veriler anlaşılır bir şekilde betimlenir, daha sonra bu betimlemeler yorumlanır ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Verilerin analizinde güvenilirliği sağlamak amacıyla, araştırma alanına ait ham verilerin bir kısmı Din Eğitimi ve Din Psikolojisi alanından iki uzmanla paylaşılmıştır. Uzmanlar ile araştırmacının yaptığı temalaştırma arasında %90 oranında uyum olduğu görülmüştür.

Bulgular ve Yorum

İmam-Hatiplilerin Yaşadığı Ötekileştirme Biçimleri

Eğitim ortamlarında yaşanan ötekileştirme

“İmam Hatip kimliğine sahip olmaktan dolayı nasıl bir ötekileştirmeye maruz kaldınız?” sorusuna verilen cevaplarda katılımcıların tamamına yakını, ilk olarak ortaokul son sınıfta İHL tercihi yaptıklarında ve sonrasında İHL’de okurken, önceki okullarından öğretmenlerinin, akranlarının, akraba ve sosyal çevrelerindeki yetişkinlerin kendilerine yönelik ötekileştirici davranışlarda bulunduğunu paylaşmıştır. Katılımcılardan bazıları İHL kimliğinden dolayı akrabalarının kendileriyle alay ettiğini, İHL’de sadece dinî eğitim verildiği düşüncesine sahip olmaları sebebiyle “İmam Hatipte okuduğun için iyi bir üniversite kazanamazsın” şeklinde yargılarda bulunduğunu söylemiştir. Kadın katılımcılar, o dönemde başörtüleri sebebiyle de ötekileştirildiklerini anlatmıştır:

Tercih listeme İHL yazdığım andan itibaren ne yazık ki öğretmenlerim, arkadaşlarım ve akraba çevremden, diğer liselere gidebilecek bir puana sahipken böyle bir tercih yaparak kendime yazık ettiğimle ilgili tepkiler almaya başladım. “İmam Hatip mi? Tüh keşke yazmasaydın.” “İmam Hatiplerin önü kapalı” şeklindeki karamsar yorumlar o dönem psikolojimi oldukça olumsuz etkiledi (Elif, 19).

Yaşadığım şehirde o yıllarda İmam Hatip’e gidenlerin sayısı yok denecek kadar azdı. Bu tercihimiz çevremizde büyük tepkiyle karşılandı. Başarılı bir öğrenciydim ve onlara göre bu tercihle tüm okul hayatım olumsuz etkilenecekti. Okula giderken taktığımız, uzaktan fark edilen ve bizimle ‘Şirinler’ diye dalga geçilmesine sebep olan mavi eşarplarımız yüzünden biz zaten ötekileşiyorduk. Çok küçüktüm

ve bu beni çok etkilemişti. İlkokul öğretmenimi çok severdim. Onu ziyarete gittiğimde bana acıyarak baktığını gördüm ve bir daha asla gitmedim (İlayda, 44).

Sevinçle okuluma gideceğim ilk gün karşımızda polisleri gördük, bizi kıyafetimizden dolayı okula almadılar. Benzer olaylar eğitimim süresince devam etti. Okulumuzun yakınındaki askeri lojmanlardan şikâyet geldiğini öğrendik. Bizim kapalı okul kıyafetlerimizle okul yolunda yürümemizden lojmanlardaki askerlerin, yarbayın hanımının rahatsız olduğunu öğrendik ve yolumuzu 15 dakika uzatarak, arka yoldan okula gelmemiz gerektiğini söyledi okul müdürümüz (Süheyla, 31).

Bozan'ın (2007) yaptığı çalışmada “başka okullardaki arkadaşlarınız size nasıl bakıyor?” sorusuna İHL öğrencileri, üniversite konusu nedeniyle arkadaşlarının kendilerine acıyarak baktığı cevabını vermiştir. Katılımcılarımızın çoğunluğu üniversitedeki akranlarının güncel herhangi bir siyasî veya ideolojik tartışma sebebiyle sık sık “İmam Hatipler kapatılsın” söylemini dillendirdiklerini ifade etmiştir. Katılımcılardan Sevda'nın sözleri konuyu özetler mahiyettedir:

İmam-Hatip mezunu olduğumu söylememe gerek kalmadan başörtüm yüzünden çoğu zaman ötekileştiriliyorum. Üstüne, İmam-Hatip mezunu olduğumu söylediğimde sınıf arkadaşlarımın ve hocalarımın yüzlerinde genellikle küçümseyici bir gülüş, bazen de göz devirme şeklinde ortaya çıkan ötekileştirme belirtileri gözlemliyorum. Bazen gerçekten meraktan bazen aşağılamak için “Hiç ölü yıkadın mı?” sorularına maruz kalıyorum. Spesifik bir olaydan bahsedemeyeceğim... hükümetin eleştirildiği ortamlarda başların bana dönmesi artık saymayı bıraktığım ufak şeyler... Bu sıralar okulumun sosyal medya hesabında her paylaşımın sonuna “#imamhatiplerkapatılsın” yazma modası var mesela. Bir İmam-Hatip mezunu olarak üniversite sınavında dil sınavına girip Boğaziçi Üniversitesi'nde Çeviribilim bölümünü kazanmış olmama şaşırınlar, “İmam-Hatipte dil bölümü mü varmış ya?” diyenler, İmam-Hatiplerde İngilizce öğretildiğini ilk defa duyanlar, hatta Coğrafya, Matematik, Tarih gibi derslerin verilip verilmediğini soranlar oluyor (Sevda, 21).

Resul ve Büşra gibi bazı katılımcılar, üniversite hocaları ve burs başvurusunda buldukları vakıf görevlileri tarafından ötekileştirildiğini söylemiştir:

Bir öğretim görevlisi tarafından şahsıma yönelik ötekileştirmeye maruz kaldım... Her zaman dindar kesimi kötüleme ve aşağılamaya yönelik fikirler beyan edip kendi gerekçeleriyle haklı çıkmaya çalışıyordu. Bir gün bir gazete haberi üzerinden tüm din görevlilerine ve dönemin başbakanına İmam Hatipler üzerinden “İşte bunların hepsi aynı tornadan çıkma, bunlardan bir şeyler beklemeyin” şeklindeki

sözleri sabrımı taşıran son damla oldu. Kendisine İmam Hatip mezunu olduğumu ve bir iki kişinin yanlış hareketinden dolayı bütün kesimle alakalı olumsuz yargı oluşturmasının yanlış olduğunu, bunun derslerde vurguladığı “demokrasi” ve “özgürlük” kavramları ile çeliştiğini, düşünce ve ifade özgürlüğüne aykırı olduğunu saygımı bozmadan ifade ettim... O gün bana cevap veremedi, daha doğrusu ideolojik bazı sloganlar ile cevap vermeye çalıştı... ve dersliği terk etmemi istedi... İlk vizede beş farklı konu başlığından kompozisyon şeklinde yazı yazmamız istendi... A3 boyutunda üç sayfa yazdım... Yarım sayfa bile yazamayanlar en yüksek notları alırken, en düşük notu ben aldım (Resul, 24).

TEV’in üniversitemde yaptığı burs mülakatındaydım. Mülakatı yapan iki kadın, bana “İmam-Hatip mezunu olduğun halde neden Psikoloji bölümü?” dedi. Benim “İmam-Hatip okullarının sadece İlahiyat fakültelerine öğrenci yetiştirmek amacı güttüğünü düşünmüyorum” diye verdiğim cevabı yarıda keserek, hızlı bir çıkışla “Biz öyle düşünüyoruz!” diye kestirip attılar. Mülakat boyunca da eski okuluma yönelik iğnelemelerine katlanmak zorunda kaldım (Büşra, 19).

1980’li yıllardan sonra İHL’ler niteliksel dönüşüme uğramış ve üniversitelerin farklı alanlarından mezun olan İHL’liler, siyaset, bürokrasi, iş dünyası ve sivil toplum kuruluşlarında önemli konumlar edinmeye başlamıştır. 90’lı yıllarda İHL’lilerin toplumdaki bu yeni konumlanışı ideolojik zeminli tartışmaların merkezinde yer almıştır. Soğuk savaş yıllarında komünizm gibi tehlikeli akımlara karşı bir engel rolü biçtikleri İHL’leri belli oranda kabullenmeye başlayan laik kesim, İmam Hatip mezunlarının üniversite tercihleri ve istihdam alanlarının genişlemesi sebebiyle ciddi bir karşıt tavır geliştirmiştir (Aşlamacı, 2014). Görünen o ki, günümüzde bu tepkisel yaklaşım devam etmektedir. Katılımcılarımızdan Büşra’nın anlatımında da yer aldığı üzere, İHL’lilerin İlahiyat dışındaki bir bölümde okuması belli kesimlerce halen kabullenilememektedir. Sosyal medyada “#imamhatiplerkapatılsın” şeklinde söylemlerin olması da bu karşıt duruşun göstergesidir. Sınavla öğrenci alan, nitelikli okul kapsamındaki proje İHL mezunlarının bürokraside belli makamlara gelmeleri, İHL’lilerin buralarda olmaması gerektiğini düşünen kesimleri harekete geçirmekte ve bu kişilerin eğitim gördükleri üniversiteler değil, liseleri gündemde tutulmak suretiyle, aleyhte kampanyalar yürütülmektedir. Halbuki İHL’li kimliklerine odaklanılan bu kişiler ya yurt dışındaki belli başlı üniversitelerde eğitim görmüş ya da Türkiye’nin önde gelen üniversitelerinden mezun olmuştur.

İHL’li kız öğrenciler çift yönlü bir ötekileştirmeye maruz kalmışlardır. Alıntılardaki örneklerde olduğu gibi bir yandan bazı toplum kesimleri tarafından, di-

ğer yandan da dönemin yönetici zümresince dışlanmış, yasal hakları ellerinden alınmıştır. Katsayı uygulamasıyla İlahiyat dışında bir yüksek öğrenim kurumuna gitmeleri engellenen İHL'liler, kamusal alanda başörtüsünün yasaklanması nedeniyle de ya okulu bırakıp, açık öğretim programlarına devam etmişler, ya da peruk takarak okullarını bitirebilmişlerdir.

Katsayı uygulamasıyla başladı, ötekileştirme. Arafta kalmayı lise son sınıfa geldiğimizde iliklerimize kadar hissettik... Yoğun ve yorucu geçen karar verme sürecinden sonra açıköğretime geçmek zorunda kaldım. Açıköğretim lisesine kayıt yaptırmak için gittiğimde oradaki görevli başörtülü fotoğrafımı kabul etmemişti. Köyden benimle gelen anneciğimle konfeksiyonlardan kapı kapı fotoğraf çektirmek için peruk aramıştık ama kimse vermemişti. En son tanıdık bir konfeksiyondan yalvar yakar bir peruk almıştık, hemen resim çektirip geleceğimizi söyleyerek. O gün ağladığım kadar hiç ağlamamıştım, daha önce. Tabii daha çok ağlayacağım günler varmış ilerde.... Açıköğretim lisesi müdürlüğüne fotoğrafı getirince oradaki memur "Hadi burayı bitirdin, İmam-Hatipte aldığın yamalı bohça eğitimi de dershanede yamadın, üniversiteyi kazandın diyelim. Bu komik perukla mı okuyacaksın?" demişti. Söyledikleri hep aklımın bir köşesini kurcalayıp durdu (Derya, 35).

Lisede gittiğim dershanede bazı arkadaşlarımızın İmam Hatipli öğrencilerin puanının kırılmasına sevindiğini gördüm. Hatta bir keresinde bir arkadaşımız "Kesinlikle puan kırılmalı yoksa bize haksızlık olur, onlar iyi üniversitelere gitmeyi hak etmiyorlar, o bizim hakkımız" demişti. Arkadaşa kırılmadım bile. Demek ki bizden korkuyorlar diye düşünmüştüm ve Allah'ın bize güç verdiğine inandım... Üniversite sınavlarında il birinciliğim oldu ve ilde resimlerimi paylaşmak istediklerini söylediler, kabul etmedim. Dershane sahipleri, açık bir bayan arkadaşımızın vücudunun üstüne bilgisayardan benim fotoğrafımı ekleyip şehirde her yere asmışlardı. Bayanın resminin altında adım yazdığından birçok arkadaş durumu netleştirmek için beni aramıştı. Arayış sebeplerinin tebrikten ziyade fotoğrafın sırrını çözebilmek olması da benim için acı bir tecrübe oldu. Bu olay beni gerçekten üzdü çünkü bazen kendi hayatınız adına sizin sözünüzün dinlenmediği oluyor... Bir sene kadar asılı kaldı resimler. Beni tanımayan kişilere derece yaptığımı hiç söylemedim (Süheyla, 31).

Hayatının farklı evrelerinde farklı çevrelerden gördüğü ötekileştirici tutum ve davranışları anlatan Güzin'in paylaşımı, İHL'li bir kadının yaşam boyu karşılaşılabileceği ötekileştirme biçimlerini ortaya koyar mahiyettedir:

Hâlâ ötekileştirilmeye maruz kaldığımı söyleyebilirim. Öncelikle ailemden. İki

ablam da farklı görüşlerde... Özellikle büyük ablamdan inanılmaz bir ötekileştirme gördüm. Almanya’da okuyordu, döndüğünde tatillerde benimle konuşmuyordu, benimle bir yere gitmiyordu, yürümüyordu. Okulum Acıbademdeydi. Arkamızda Hukukçular Sitesi vardı, İmam Hatipte okuduğum yıllar boyunca Hukukçular Sitesi sakinleri tarafından, üniversiteye gittiğimde Boğaziçi’nde, İmam Hatipli olduğumu öğrenmeden önce başörtüsünden dolayı, sonra İmam Hatipli olduğumu öğrendikten sonra o kimlikten dolayı, öğretmenliğe başladık-tan sonra, İmam Hatip dışındaki tüm okullarda İmam Hatipli ve örtülü olduğumdan dolayı sistemli, koordineli bir halde ötekileştirmeye maruz kaldım... Hiçbir Edebiyatçının ne okuttuğu sorgulanmazken benim okuttuğum kitaplar çocuklara özel olarak soruluyor, idare veya mesai arkadaşlarım tarafından. Verdiğim örnekler, çocuklarla ders dışında yaptığım çalışmalar... (Güzin, 42).

Katılımcımızın da dile getirdiği üzere İmam Hatip okullarının kız öğrencileri ve mezunları hem İHL kimliği hem de başörtülü olmalarından dolayı çok yönlü bir ötekileştirmeyle karşılaşmaktadır. 1950’lerden itibaren dindar muhafazakâr insanların kızlarını okutmaya başlamasıyla birlikte başörtüsü, sistem içerisinde “ben de varım” diyen toplum kesiminin çevreden merkeze taşıdığı en görünür simge olmuştur. İHL mezunu genç kızlar, azınlık olmadıkları halde azınlıklar gibi, devlet dairelerinde görev alamamış, hâkim, subay, vali olamamıştır. Zira başörtülü olmak, laik olamamanın, mürteci olmanın sembolü sayılmıştır (Aytav, 2011). “Türkiye’de Farklı Olmak” adlı kitapta; Aleviler, Çingeneler ve Hristiyanlar gibi kesimler “ötekileştirilenler” olarak tanıtılmaktadır (Toprak vd., 2009). Bu kesimlerin Türkiye nüfusundaki oranına bakılırsa, İHL’li ve başörtülü olanların yaşadığı ötekileştirmenin kıyas kabul etmeyecek kadar büyük olduğu anlaşılır. Nüfus anlamında Türkiye’de yaşayan çoğunluktan olmalarına rağmen, İHL’liler, milletin kurduğu, devlet eliyle açılan okulda okumaktan dolayı ötekileştirilmektedir. Kitapta bahsi geçen kimlikleri taşıyan kişiler, başörtülüler gibi, kamuda sembol kabul edilen bir giyimle görünür olmak durumunda değildir. Bu nedenle karşılaşılabilecekleri ötekileştirici tutum ve davranışlar, başörtülülerin maruz kaldıkları kadar geniş bir alanı kapsamamaktadır. Son dönemde üniversitede ve kamuda başörtülü olarak var olma imkanına kavuşmuş olsalar da temsil ettikleri kimlik ve taşıdıkları sembol sebebiyle başörtülü İHL’lilere yönelik bazı ötekileştirici tutum ve davranışların halen devam ettiği görülmektedir.

Bazı dinî gruplar tarafından yapılan ötekileştirme

White (2013), dinî, kültürel, etnik farklılıkların dışında aynı iktidarı ve kamusal alanı paylaşan grupların da rekabet sebebiyle birbirini çeşitli aidiyetler üzerinden ötekileştirdiğini vurgulamaktadır. Bazı dinî grupların, özellikle din eğitimi sahasında alan kazanma gibi sebeplerle İHL'ler aleyhine propagandaları White'ın tespitine örnek teşkil etmektedir. Yaşayan herkesin muhatabı olan din, hiç kimseyi dışlamayan, herkesi kucaklayan ve ötekini anlamaya çalışan empatik bir dil tavsiye etmektedir. Oysa kendisini hakikatin merkezinde gören bazı dinî gruplar, dindar olsun olmasın ötekine karşı son derece dışlayıcı bir dil kullanmaktadır (Okumuş, 2019). Bazı katılımcılar aralarındaki herhangi bir fikir ayrılığında bazı dinî grup mensuplarının kendilerine “İmam Hatipliler inançsız” suçlamasını yönelttiğini anlatmıştır:

Kayınvalidem bir cemaat mensubu idi. ... Sık sık bu cemaatin toplantılarına katılıyordum... Kayınvalidem katıldığı sohbetin içeriği hakkında pek fikir sahibi olamadığı için, beni sohbet başkanı ile karşı karşıya getirdi. Birkaç kez tartışmamız oldu. Ben o hanıma Kur'an-ı Kerim'den delillerle fikrimi savunurken o da kerametlerle, menkıbelerle zaman zaman da ayetlerle deliller getirdi. Uzlaşamadığımız bir tartışmanın sonunda bana “Zaten İmam Hatiplerde okuyanlar hep böyle inançsız oluyor!” deyiverdi (Züleyha, 41).

İmam Hatipli olmamdan dolayı dindar ve dinle ilgisi olmayan iki grup tarafından da olumsuz eleştiriler aldım. Cemaat mensubu dindar bir hanım “İmam Hatipler de çok bozuk kızımı özele veriyorum” demişti. Çok alınmışım, çünkü kızının yaptığı olumsuz davranışları ne ben yapıyordum ne de arkadaşlarım. (Süheyla, 31).

Yıldız (1999), İHL öğrencilerinin üstlendiği misyon itibarıyla sürekli toplumun gözü önünde olduğuna vurgu yapmıştır. Aldıkları dinî eğitim sebebiyle toplumun bu öğrencilerden dinî ve ahlâkî anlamda mükemmel bir duruş beklediğine ve öğrencilerin yaşının ve içinde buldukları gençlik psikolojisinin hesaba katılmadığına dikkat çeken Yıldız, üst düzey beklentilerin öğrenciler üzerinde psikolojik baskı oluşturduğunu iddia etmektedir.

Dinî grup mensubu kadınlarla ilgili yapılan bir çalışmada, grubun içindeki bazı sohbet hocalarının İHL'lere yönelik olumsuz cümleler sarf ettikleri bilgisine yer verilmektedir:

İmam Hatipler de bozulmuş orada da çok kötü şeyler oluyormuş, çocuk düşürüyorlarmış, tuvaletlere atıyorlarmış (Kadın sohbet hocası).

Aynı çalışmanın gözlem sürecinde araştırmacı, Fatih ilçesi Çarşamba semtinde 60 yaşlarında bir erkeğin, İmam Hatip ortaokulunun önünde bekleyen velilere yaklaşp “Niye çocuğunuzu bu okullara gönderiyorsunuz? Buralardan yetişenler büyüyünce anne babasını kesiyor” dediğini aktarmıştır (Işık, 2021). Ayrıca söz konusu dinî grubun medyatik hocalarından biri de İHL'lere ve İlahiyat Fakültelerine yönelik önceden beri bilinen eleştirel duruşunu bir adım öteye taşıyarak, katıldığı bir televizyon programında “...Ben şu anda alenen söylüyorum, bütün vatandaşlarıma, çocuklarınızı İmam Hatip ve İlahiyatlara göndereceğinize düz ortaokul ve liselere gönderin, daha az hasarla çıkar...” cümlelerini sarf etmiş¹ ve kamuoyu önünde İmam Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakültelerini ötekileştirici bir tutum sergilemiştir. DÖGM (Din Öğretimi Genel Müdürlüğü) ve ÖNDER İmam Hatipliler Derneği tarafından söz konusu dinî grup temsilcisinin sözlerine yönelik açıklamalar yayınlanınca, bu şahıs, konuşmasında İmam Hatiplilerin %7'lik bir kısmında sorun olduğunu söylediğini, %93'ü tenzih ettiğini ifade etmiştir². Ancak bu orana nasıl ulaştığına dair bir bulgu veya belge göstermemiştir.

Grubun tanınmış simaları vasıtasıyla medyaya yansıyan bu tavra ilaveten bazı dinî grup mensuplarının günlük hayatta da kendilerinden farklı dinî görüşleri dile getiren İHL'lileri “dinsiz”, “inançsız” olmakla ya da “Ehl-i Sünnet” olmakla itham ettikleri görülmektedir. Bazı dinî grup temsilcilerinin bu yaklaşımı ve dinî grup mensubu bazı kadın hocaların, mahalle sohbetlerine katılanların çocuklarını medreselere göndermelerini teşvik için, İHL'leri kötülemeğe yönelik mesajlarının dinleyici kitledeki yansıması; “İmam Hatiplerde çocuk düşürüyorlarmış, tuvaletlere atıyorlarmış” veya “İmam Hatiplerden yetişenler anne-babasını kesiyor” suçlamaları olmaktadır. Bu mesnetsiz itham ve iddialar, İHL'liler tarafından iftira ve karalama çabası olarak değerlendirilmektedir.

Ötekileştirici Tutumlar Karşısında İmam Hatiplilerin Hisleri ve Tepkileri

Görüşme yaptığımız kişilerin ötekileştirmeye dair yaşadığı tecrübeler de söz konusu olayın hayatlarının sonraki aşamalarındaki etkisi de birbirinden farklıdır. Ötekileştirici davranışların katılımcılarda hem olumlu hem de olumsuz olarak nitelendirilebilecek etkiler bıraktığı anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar, maruz kaldıkları muameleden dolayı kendilerini kötü, değersiz, akranlarından düşük seviyeli veya öteki gibi hissettiklerini söylemişlerdir:

1 https://www.youtube.com/watch?v=OcrRuwPx6MM&ab_channel=KontvHaber

2 https://twitter.com/c_ahmethoca/status/1441426123037069313/photo/1

İmam Hatip'e başladığım yıllarda bu olaylar gelecek kaygımı artırdı, İmam Hatipleri diğer okullardan aşağı bir konumda görmeme sebep oldu. Bu durum ergenlik döneminde beni fazlasıyla üzdü, ortalamanın üstünde bir puanla liseye girmeme rağmen akademik olarak akranlarımdan düşük seviyedeymişim gibi hissettirdi (Elif, 19).

Kendimi ciddi "öteki" gibi hissettim, "farklı" idim, bu farklılığı kötü bir şeymiş gibi göstermeye çalışan insanların arasındaydım. Olaydan sonraki günler şokta idim. Arkadaşlarımla konuştum, herkes çok şaşırды. Beni asıl şaşırtan şey vakıf temsilcilerinin tenkitlerini, kızları yaşında birine düşmanca bir tavır içinde yapmış olmasıydı... Sonrasında bir daha bu vakıfla alakalı bir şeye başvurmamaya karar verdim. Aslında başta bu vakfın benim gibi tesettürlü bir kıza burs vermeyeceği yönünde şüphelerim vardı ama önyargıda bulunmak istemedim. Sonra anladım ki bu vakıf geçmişten gelen ideolojilere saplanıp kalmış (Büşra, 19).

Bir kişi, İHL'lileri "ölü yıkayıcı" olarak gören arkadaşlarının sorularını tuhaf ve komik bulduğunu anlatmıştır:

"Hiç ölü yıkadın mı?" sorusu bana ilk sorulduğunda kahkaha atmışım. Birilerinin hâlâ "ölü yıkayıcılar" zihniyetinde olması aşağılayıcı olmaktan ziyade son derece tuhaf ve komik gelmişti (Sevda, 21).

Görüştüğümüz İHL'liler, 28 Şubat post modern darbesine bizzat tanık olmamalarına, yakın tarihteki bu olayı kendilerinden önceki neslin anlatımlarından bilmelerine rağmen, maruz kaldıkları ötekileştirici davranışlar sebebiyle, o dönem İHL kimliğine sahip olanların neler yaşadığını daha iyi anladıklarını vurgulamışlardır:

Aradan seneler geçmesine, İmam-Hatiplere yapılan haksızlıkların artık rafa kaldırılmasına ve bizim daha özgür hareket etmemize olanak sağlayan bir yönetim olmasına rağmen insanların hâlâ bizi hakir görmelerine şaşırılmışım ve o an gerçekten 28 Şubat'ı yaşayan ablalarımla neler çektiğini, kimlerle mücadele ettiğini ucundan, kıyısından da olsa anladım (Büşra, 19).

Özgür (2015), İHL öğrencilerinin okullarıyla ilgili çekişmelerden bıktığını, çoğunlukla siyasî tartışmaların dışında gündelik yaşamına devam eden bireyler olduğunu ifade etmektedir. Özgür'ün değindiği gibi katılımcılarımız kendilerini öğrenci kimliğiyle tanımlamakta, diğer öğrencilerden farklı bir muameleyle karşılaşacaklarına ihtimal vermemekte, bu tür tavırların geçmişte kaldığını düşünmektedir. Bu nedenle, İHL'lilere hâlâ ideolojik ve siyasî bir yaklaşım sergilenmesini yadırgamaktadır.

Ötekileştirici tutumlar karşısında üzüldüğünü, geleceğe dair kaygılarının arttığını ve kendilerini başka bir ülkedeymiş gibi hissettiğini ifade eden katılımcılar, olayın ardından sığağı sığağına verdikleri tepkilerin zamanla değiştiğini, muhtelif yaşam dönemlerinde kendilerini sürekli açıklama yapmak zorunda hissettiklerini ya da ispatlamaya çalıştıklarını paylaşmışlardır:

Aynı olayın sürekli tekrarlanacağını anladım ve hep aynı kalıp cümlelerle cevap verdiğimin farkına vardım. Kendimi devamlı açıklama yapma zorunda hissediyorum, birçok kişide İmam Hatiplilerin İlahiyattan başka bölüm seçmedikleri, iyi üniversitelerde okumadıkları düşüncesi var. Çabam genelde bu algıyı değiştirmeye yönelik oluyor (Nuran, 20).

Geçmişimizle ilgili sorulara kaçamak cevaplar verdiğimiz, köşeye sıkıştırılmışlık duygusu yaşadığımız anlar oldu (Hakan, 52).

Bazı katılımcılar sürekli kendini ifade etme ya da ispatlama çabası içinde olmanın yıpratıcılığına dikkat çekmiştir:

Daha sonra bu durumu umursamamayı öğrendim ve benim için tek hedef çok okumak dünyayı anlamaya çalışmak, güçlü olmak, çok çalışmak ve herkese “bakın ben İmam Hatibe gittim ama sizler gibi meslek sahibi oldum ve sizden daha bilgili ve kültürlüyüm” psikolojisine dönüştü. Şimdi düşünüyorum da çok yorucuymuş, kendini birilerine ispat etmeye çalışmak... (İlayda, 44).

Üniversiteye geçtiğim zaman bu beni çok yordu. Çünkü artık hemfikir olmadığım insanlar vardı etrafımda... Farklıydım ve azınlık olmak beni yordu... Okul mülakatlarında aynı şekilde “Bir İmam Hatiplinin burada işi ne?” dediler (Sema, 22).

Hep gardımı alarak yaşadım, böyle yaşamak çok zor, “Herkes bir yerden vurabilir sana, onun için güçlü olmalısın”. Güçlü olmak bende şöyle neşvü neva buldu; çok okumak ve meslekî anlamda gelişim, çok farklı boyutlardan dünyayı anlamak ve yorumlamak (Güzin, 42).

İlayda, diğer katılımcılardan farklı olarak, ötekileştirilme tecrübesinin kendisini başörtüsünü çıkarmaya yönelttiğini söylemiştir:

Üniversiteye geldiğimde başörtümünden dolayı görünmekten çok yorulmuştum. O zamanki psikolojiyle başörtümü çıkardım ve kendimce herkes gibi oldum. Yani görünmez... (İlayda, 44).

Ötekileştirici davranışlara maruz kalan İHL’li bireylerin çoğu, bu tavırların kendilerinde genelde olumsuz duygulara neden olduğunu, bununla beraber İHL kimliğinden gurur duyma ve buna şükretme gibi olumlu etkiler bıraktığını da anlatmışlardır:

Ben İmam-Hatipli oluşumdan her zaman onur ve gurur duydum, bu olay bunu perçinledi diyebilirim (Büşra, 19).

İmam Hatip Lisesinde okumanın bana bir bakış açısı kazandırdığını düşünüyorum. Yaşadığım bu olay bütün hayatım boyunca İmam Hatipte okuduğum için ne kadar şanslı olduğumu düşünmemi sağladı (Züleyha, 41).

Sahip olduğum kimliğin hem bir gurur vesilesiyken hem de büyük bir sorumluluk anlamına geldiğini anlamış oldum (Feyza, 22).

Feyza'nın dikkat çektiği sorumluluk hissetme olgusunun, başka katılımcılarımız tarafından da dile getirilmiş olması, ötekileştirici davranışların kişilerde "azmimi artırdı" cümlesiyle özetlenebilecek bir tutum geliştirmeye neden olduğunu göstermektedir.

Derslerde daha azimli olma ve kendimi geliştirme çabamı artırdı. Ben hocalarımın gözünde "gerici ve bağnaz" bir öğrenciyim, onların istediği gibi bir öğrenci değilim. Temsil ettiğim fikirler ve kesimler yıllarca aşağılanmış ve zulüm görmüş. Sınıfta İmam-Hatip mezunu veya başörtülü olmayan insanlar bir çalışıyorsa benim on çalışmam gerek ki bizim hakkımızdaki inançlarını sarsabileyim (Sevda, 21).

Birileri tarafından dışlanmak, aşağılanmak ergen biri olarak çok üzmüştü beni. Daha azimli olmama vesile oldu. İçimdeki yaralarla tabi. (Nalan, 30).

Yaşadığım bu olaylar taşıdığım İmam Hatip bilincine olan bağlılığımı ve gayretimi artırdı. Edindiğim tecrübeler sayesinde artık girdiğim her ortamda mezun olduğum liseyi gururla söyleyebiliyorum (Elif, 19).

Bu durum beni kamçıladi, kabuğuma çekilmektense aktifleştirdi... (Sema, 22).

İsmet Berkan, diğer liselerden mezun olmanın, öğrencilere ayrı bir kimlik kazandırmak gibi bir işlevinin olmadığına, İHL'li olmanın ise başlı başına bir kimlik sahibi olmak anlamına geldiğine işaret etmektedir. Berkan, bu kimliğin kimi zaman sahiplerine acı verdiğini, bu yüzden bazı İHL'lilerin kimliklerini saklamak zorunda kaldığını belirtmekte, İHL kimliğini taşımanın oldukça zor bir durum olduğuna dikkat çekmektedir (Berkan, 2004). Kanburoğlu'nun makalesinde İHL öğrencilerinin "ötekileşme"lerinin çift yönlü olarak okunabileceği ifade edilmiştir. Zira İHL öğrencileri bir taraftan toplumun onlar için kurguladığı kişilik ve roller üzerinden diğer okulların öğrencilerinden farklı görülerek ötekileştirilmekte; diğer taraftan bizzat kendileri, diğerlerinden farklı olma ve farklı yaşama gibi bir misyonu üstlenmektedir. İHL öğrencileri, bir yandan kendilerini "diğer" gençlerden ayıran "İmam Hatipli olmak" söylemini benim-

serken; diğer yandan toplumun kendilerini “diğer” gençlerden farklı görmesini istememektedir (Kanburoğlu, 2013). Katılımcılarımızın ötekileştirilmeye karşı durma mücadelesi verirken sergiledikleri tutumu İHL kimliğine borçlu olduklarını dillendirmeleri ve bunu “diğerlerinden farkımız” şeklinde izah etmeleri çift yönlü işleyen bir kimlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Çalışmamız kapsamında, ötekileştirici davranışlar karşısında bir taraftan çok üzüldüklerini, diğer taraftan İHL bilinci ya da kimliğine sahip olmaktan gurur duyduklarını anlatan katılımcıların sözleri, Berkan ve Kanburoğlu’nun işaret ettiği İHL kimliğiyle ilgili paradoksal tutumun tezahürleri olarak değerlendirilebilir.

Katılımcıların İmam Hatip Okulları ve Öğrencileri ile İlgili Olumsuz Tutumun Sebeplerine İlişkin Algıları

Katılımcıların tamamına yakını İHL’lilere yönelik olumsuz tutumun önyargılardan kaynaklandığına vurgu yapmıştır:

Ön yargılar ve dine karşı aşağılayıcı tutumlar (Nalan, 30).

Çoğu kişinin yetersiz ve yanlış bilgileri, önyargıları (Sema, 22).

Katılımcılara göre, İHL’lerle ilgili ötekileştirici tavrın sebeplerinden biri de toplumun bazı kesimlerinin bu okulları ve öğrencilerini tanımamalarıdır. Bu konuya dair değerlendirmelerde, sık sık “insan bilmediğinin düşmanıdır” sözüne atıfta bulunulmuştur:

İnsan bilmediğine düşman (Derya, 35).

Önyargıların sebebi, birincisi çok kulaktan dolma şeyler. İkincisi, Türkiye’de herkes başkasını tanımaktan imtina ediyor, başkasının hikayesi bize hiç cazip gelmiyor. Hiç tanımaya çalışmıyoruz. Hikayesini benimle paylaşabilir mi, bir adım atayım diye bir derdimiz yok (Güzin, 42).

Bence insan bilmediğinden korkar, bizi tanımıyorlar (Süheyla, 31).

İmam Hatip okullarında eğitim gören öğrencilerin dinî kimlik sahibi olmalarının da ötekileştirilmelerine neden olduğu katılımcılarca dile getirilmiştir.

Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana örselenen, kötölenen, aşağılanan fikirlerin okul formuna dönüşmüş hâli İmam Hatipler. İmam Hatiplerin bu kadar yaygın ve özgür kurumlar haline gelmeleri yıllarca bu örselemeden ekmek yiyenlerin hegemonyasının bittiğinin habercisi. Bu durumdan korkan, rahatsız olan, artık üstünlüğünü iddia edemeyeceğini bilen kesimin olumsuz tutumu ve bunu çocuklarına aşılamaları sonucu sosyal medyada #imamhatiplerkapatılsın yazan gençler ortaya çıkıyor (Sevda, 21).

Tanınamamak ve insanların İslam’la olan ilişkilerini düzgün bir zemine oturtmalarını... İslam’ı yeterince tanımıyorlar. İslamofobik propagandaların her geçen gün sayısının arttığı bir dünyada İslam sandıkları şey bu propagandalardan ibaret. Bununla bağlantılı olarak İmam Hatipleri tanımıyorlar. Üniversite boyunca pek çok arkadaştan “Biz İmam Hatipleri bağnaz bir şekilde sadece din eğitimi verilen, dünyanın sorunlarıyla ilgilenmeyen okullar sanıyorduk” itirafını duydum veya İngilizce eğitim almadan çok iyi seviyede oluşuna “İmam Hatipte İngilizce eğitimi bu kadar iyi mi?” şeklinde şaşkın tepkiler... İmam Hatiplilerin, adeta başkalarının yaşamına müdahale etmeye programlı olarak mezun olduğu gibi yanlış algılar var (Feyza, 22).

Bence temel sorun insanların dinden korkması. İslamofobi ülkemizde çok yaygın (Hakan, 52).

Gökçaftı (2005)’nin dikkat çektiği üzere, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren var olan dine karşı olumsuz bakış açısı ve kendilerini daha çok “laik olma” üzerinden tanımlayan kesimin dindarlara kayıtsız kalması, dindarların ve dolayısıyla İHL’lilerin yabancı gibi algılanmasına ve onlarla diyalog kurulmamasına neden olmuştur. İki farklı toplum kesimi arasında duvarlar örülmesinde en önemli etkenin laik kesimin tavır almaktan öte, modernleşme adına, dindar kesime müdahalede bulunması olduğunu ayrıca belirtmek gerekir. Katılımcılarımızın konuşmalarında yer verdikleri; “insan bilmediğinin düşmanıdır”, “bizi tanımıyorlar” gibi ifadeler, bu iletişimsizliği ortaya koymaktadır. Özgür’ün ifadesiyle (2005), İHL’liler laiklerin, tanımadan, önyargılarla kendilerine dayatmaya çalıştığı kategorik ayrımı reddetmekte, siyasî bir yönelimin temsilcileri olarak anılmak istememektedir.

Katılımcılar, bazı dinî grupların, İmam Hatip okullarındaki din eğitiminden rahatsız oldukları için İHL’lileri ötekileştirdiğini iddia etmiştir:

Bazı cemaatlerin belli konularla ilgili kalıplaşmış yargıları var ve genel olarak İmam Hatipte verilen doğru din eğitimi bu yargıların karşısında duruyor. Bu da cemaatlerin İmam Hatip ve İlahiyat öğrencileri ve öğretmenlerinin fikirlerini kabullenmesini zorlaştırıyor (Züleyha, 41).

Türkiye’de İHL’li algısı üç ana kategoride değerlendirilebilir. Birincisi, İHL’lileri yetkin insanî ve meslekî özelliklere sahip olarak görme eğiliminde olan muhafazakârlardır. İkincisi, İHL’lileri dinî ve meslekî alanda yetersiz gören bazı İslamcı gruplardır. Üçüncüsü de İHL’lilerin zihniyetini ve toplumsal hayattaki faaliyetlerini, kendi idealize ettikleri zihniyete uymadığı için beğen-

meyen laik kesim olarak ifade edilebilir. İkinci kesimdeki grupların, Cumhuriyetin kuruluşundan beri kamu kurumlarında yetişen din bilginlerine karşı olumsuz tavır içinde olduğu bilinmektedir. Bu gruplar, kendi dinî içtihatlarına göre İHL okullarını beğenmemekte, buralardan yetişenleri de laik sistemin taşıyıcısı, yanlış bir düzenin ve zihniyetin müntesipleri olmakla itham etmektedir (Özenel ve Aydemir, 2016; Erkilet, 2004). Bazı cemaatler İHL'lilere güvenmemekte hatta resmî kurumlarda yetişen imamların arkasında namaz kılmamakta, Cuma namazlarını kendi mescitlerinde kılmaktadır (Aydın, 2004). Katılımcılarımızın paylaşımlarında yer bulan örnekler, dinî gruplarla ilgili bazı araştırmalardaki bulgular ve bazı dinî grup temsilcilerinin medyaya yansıyan söylemleri, bu grupların İHL'lilerle ilgili olumsuz tavrının günümüzde de devam ettiğini göstermektedir.

Mezunu oldukları kurumla ilgili özeleştirici yapan katılımcılarımız, son dönemde İHL'lerde eğitim kalitesinin düştüğünü ve bu durumun da güncel ötekileştirici tutumları tetiklediğini vurgulamıştır:

Son zamanlarda İmam Hatiplerin sayısının artması ama kalitenin azalması ötekileştirici tutumu biraz arttırdı... Ben bile artık İmam Hatipli olduğumu söylemeye çekinir hale geldim. Daha önceden puansız öğrenci alan bazı eğitim kurumlarının İmam Hatip'e dönüştürülmesi ve bu okullardaki öğrencilerin davranışları bunda çok etkili oldu. Tabelasını görmesek "burası İmam Hatip değildir" diyeceğimiz kurumlar olumsuz tutumun artmasına sebep oldu bence. Bir gurubun yanlışları tabii ki bütün hepsi aynıdır yorumuna sebep olamaz. Dönüşümden önce Anadolu İmam Hatip statüsünde olup halen bu şekilde eğitime devam eden kurumlar kalitesinden ödün vermemektedir. Ümidimiz odur ki adında İmam Hatip olan tüm kurumlar bu kaliteye erişebilsinler. Çünkü İmam Hatipler; fen, doğa ilimleri ve sosyal ilimlerle, dinî, millî ve manevî değerlerin kazandığı kurumlardır (Resul, 24).

Türkiye'de isim yapmış üniversitelerde İmam Hatiplilerin az olması, İmam Hatiplerin kendi reklamını iyi yapamaması, son dönemde İmam Hatiplerin çoğalmasıyla birlikte kalitenin düşmesi (Nuran, 20).

İHL'liler, farklı toplum kesimlerine dair hangi bakış açısına sahip olurlarsa olunsunlar, kendilerini bu toplumun dışında görmemekte, söylemleri ve eylemleriyile de bu toplumdaki kopmak istememektedirler (Gökçaçtı, 2005). İHL'lerde son dönemde niteliksel düşüş olduğu güncel söyleminin katılımcılarımız tarafından da dile getirilmesi bu bağlamda değerlendirilebilir.

İmam Hatip Liselilerin “Öteki”ne Yönelik Tutumu

Eğitim ve çalışma hayatlarında ötekileştirici davranışlarla karşılaşan katılımcılar, farklı düşünce ve yaşam biçimine sahip insanlara yönelik yaklaşımlarını öğrenmek amacıyla sorduğumuz “Siz farklı görüş, inanç veya ideolojiye sahip kişilere karşı nasıl bir tutum içindesiniz?” sorusunu cevaplarken en çok empati ve hoşgörü kavramlarına atıfta bulunmuşlardır. “Kendini diğerinin yerine koyabilme, diğerinin bakış açısıyla bakabilme kapasitesi olarak empati, bireyin kendine ve diğerine ilişkin imgelerinin farkındalığına katkıda bulunur.” Empati sahibi olmak, bireyin kendini ve diğerini bir kitlenin herhangi bir parçası olarak görmesine, kitle içinde eriyip yok olmasına, özetle bireylik yitimine karşı direnemesinin psikolojik şartıdır (Bilgin, 2014).

Hoşgörülü ve empati sahibi olduğumu düşünüyorum. Bölümündekilerin gece içip sınava çalışmadıklarında bana dertlenmeleri, eşcinsel kişilerin benimle rahatça konuşmaları ve “Senin duan kabul olur, sınavım var dua eder misin?” veya “Nazar oldum galiba, bana bir okur musun?” gibi komik olduğu kadar samimi taleplerle karşılaşmam da hoşgörümü yansıttığımı gösteriyor bence. Çünkü hoşgörü sahibi olmasaydım, onların fikirlerine saygı duyduğumu ve karşılığında da aynı saygıyı beklediğimi hissettirmeseydim benimle bu şekilde rahat iletişim kuramazlardı (Sevda, 21).

Farklı görüşte olanlara son derece saygılıyım. Empati kurmak benim için daha kolay. Öteki olmayı bilen biri olarak özellikle bunu Müslümanların yapması gerekir (İlayda, 44).

Hoşgörü ve empati sahibi olduğumu düşünüyorum. Çünkü karşımdaki kişiye yaşam tarzından ötürü saldırgan yaklaşmanın dinimle bağdaşmadığına inanıyorum. Ötekileştirici bir tutum takınırsam beraber yaşamak imkânsız hale gelir... Farklı inanç ve görüşlerden kişileri rahatsız edecek bir konuşmadan, aşağılamaktan ve dalga geçmekten kaçınırım. Bana göre yanlış bir inanç, görüş veya ideolojiye mensup her kimse ona saygı duymak zorunda hissediyorum. (Feyza, 22).

Farklı görüşteki insanlara önyargı ile yaklaşmıyorum ve onları kırmamaya çalışıyorum... Elimden geldiği kadar hoşgörülü ve empatik olmaya çalışıyorum (Ekrem, 21).

“Empati ve Din” adlı çalışmasında Ayten (2010), dinî öğretilerin başkalarını düşünmeyi ve empatiyi teşvik ettiğini, dinin ahlâkî ilkelerinin de başkalarını anlamayı öğütlediğini belirtmektedir. Dinin ahlâkî öğretileri, zor durumda olanları

anlamak gibi erdemleri de kapsayan manevî bir olgunlaşmayı desteklemektedir. Ayten, dindarlık ile empatik eğilim arasında olumlu bir ilişki ve etkileşimin olduğunu tespit etmiştir. Çalışmaya göre; dindarlığın inanç-etki boyutu çerçevesinde değerlendirilen dinî eğilimlerdeki artış “başkalarının derdiyle dertlenme, onların içinde bulunduğu sıkıntılı durumu anlama, acılarını paylaşma ve onlara merhamet duygularıyla yaklaşma” gibi empatik yönelimleri arttırmaktadır. Dindarlık-empati ilişkisini konu edinen birçok araştırmada da dindarlık ile empatik eğilim arasında olumlu ilişki olduğu ortaya konmuştur (Uysal, 2007; Şahin, 2008; Koç, 2008). Katılımcılarımız da “öteki” olmanın ne demek olduğunu iyi bildiklerini söylemişler, aynı durumda olabilecek kişilerle kolaylıkla empati kurabildiklerine dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda İHL’de aldıkları din ve değer eğitiminin katılımcıları empatik tutum sahibi olmaya sevk ettiği ifade edilebilir. İHL öğretim programında; adalet, öz denetim, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik gibi ilkeler “kök değerler” olarak esas alınmıştır (MEB, 2018). Öğretim programındaki bu ilkelerle katılımcıların ifadeleri birlikte değerlendirildiğinde, başkalarına karşı önyargılı, ötekileştirici olmama ve hoşgörülü olmanın bu okulların kazanımları arasında yer aldığı anlaşılır.

Katılımcıların değerlendirmelerinde; kimseyi yargılamama, farklı yaşam tarzlarına saygı duyma, farklı dünya görüşünden arkadaşları olma ve insanlara önyargılı yaklaşmama gibi ifadeler ön plana çıkmaktadır. Çalışma grubumuzdaki bireylerin tamamına yakını sosyal ilişkilerinde farklı görüş ve yaşam biçimine sahip bireyleri aşağılamaktan, rencide etmekten, onlarla alay etmekten kaçındıklarını ifade etmiş, ayrıca herhangi bir fikir ayrılığında kimseyle yıkıcı tartışmaya girmediklerini anlatmışlardır:

Yeterli hoşgörüye sahip olduğumu düşünüyorum, ben onların yaşam biçimlerini, kişisel tercihlerini yargılamıyorum onlar da benim sınırlarımı aşmıyorlar. Şunu biliyorum, onlardan saygı bekleyeceksem, aynı ölçüde saygı duymalıyım (Nuran, 20).

İnsanlara karşı her zaman hoşgörülü yaklaşan biriyimdir... Okuduğum bölümü seçme sebeplerimden biri farklı insanların problemlerini dinlemek, empati yapıp onları anlamak ve elimden geldiğince çözüm bulmak. Soru kökündeki her şartı sağlayan insanların olduğu bir okuldayım. Hiç kimseyle nefret söylemi bulunan, yıkıcı olan bir tartışmaya girmedim. Okulda bir ateiste hakaret edildiğinde veya özgürlüğü kısıtlandığında bizim de sesimiz çıkmalı ki herkes ortak paydada hareket edebilsin (Büşra, 19).

Çok özel bir örnek vereyim. Benim eniştem Alevî. Annem eşi Alevî olduğu için ablamla uzun yıllar konuşmadı ama ben eniştemle ve ablamla irtibatımı kesmedim... Biz o enişteyi bağrımıza basmıştık hiçbir sıkıntımız yoktu... Biz anneme, kızın Sünnî olmuş, olmamış ne fark eder diyorduk, mesela... (Güzin, 42).

Görüştüğümüz dönemde üniversitede rektör yardımcılığı makamında bulunan Hakan da her kesimden insanla ilişkilerinde adalet ve liyakat esaslı hareket ettiğini söylemiştir. İHL'lilerin zannedilenin aksine kendileri dışındaki toplum kesimlerini dışlayıcı bir tutumlarının olmadığı anlaşılmaktadır.

İmam-Hatipliler Rövanşist Davranır mı?

“Sizi ötekileştiren kişilerin bulunduğu konumda olsanız aynı muameleyi onlara yapar mısınız?” sorusunu katılımcıların tamamı “hayır” şeklinde yanıtlamıştır. Görüşmeciler, rövanşist tavrın İHL’li ve Müslüman kimliğine sahip bir insan olarak kendilerine yakışmayacağına işaret etmişlerdir:

Bizim onlardan farkımız zaten onlar gibi olmamız. Eğer imkanlar ve güç bizde olsaydı ki, fikir en büyük güçtür, maddî imkanlara sahip olsaydım onlara dilim kuruyana kadar sevgi ve hoşgörünün milletleri ayakta tutan en önemli temeller olduğunu, bunlar olmazsa muasır medeniyetler seviyesine ulaşamayacağımızı anlatırdım (Resul, 24).

Kesinlikle yapmam. Bir Müslüman böyle bir şey yapamaz (Hakan, 52).

Aynı muameleyi yapsam her şeyden önce bu İslam’a ters düşer. Üniversite ortamına girince gördüm ki ötekileştiren insanların canını en çok yakan şey, onların kibrine kibirle ve hakaretle değil, kibarlık ve tebessümle karşılık vermem... Aslında ötekileştirilen benim şahsiyetim değil, İmam Hatiplerin temsil ettiği fikirler (Sevda, 21).

Öncelikle İmam Hatip’te ve geçmişte aldığım İslâmî eğitimlerde bize hoşgörülü olmamız gerektiği, başkasında bir yanlış ya da hoş görünmeyen bir durum olduğunda önce kendimizi düzeltmemiz gerektiği öğretildi. Bu minvalde farklı düşünen bir insana zulmetmek değil önce dinlemek isterim... Bana yapılan haksız muameleyi ben de başkalarına yaparsam bu ne bana ne ülkeme fayda verir. Bu acıyı yaşayan bir insanın kolay kolay başkasını incitebileceğini zannetmiyorum. Aksine daha naif ve anlayışlı davranacağımı düşünüyorum (Süheyla, 31).

Kartopu vd, (2017), İHL’lerde inşa edilen dinî kimliğin temel niteliklerinin; dindarlık, dini ve geleneği temsil, saygı, güven, erdem, cesaret gibi ilkeler ile

vatanseverlik değeri üzerine kurulu olduğunu, “İmam Hatip Kimliği” gibi isimlendirmelerin de İHL’lilere bir değer yüklemeyi barındırdığını ifade etmektedir. Katılımcılarımızın da uğradıkları haksızlıklara aynı şekilde karşılık vermeyi, temsil ettikleri kimlikle bağdaştıramadıkları görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu, ötekileştirilen bir insan olarak yaşadığı acıları başkasına yaşatmak istemeyeceğini, empatik davranacağını dillendirmiştir:

Bu yapılanlar hiçbir zaman hoşuma gitmedi. Nasıl hissedildiğini biliyorum... Bence vicdanı olan insan, imkân olsa da kendisine yapılmasını istemediği şeyleri başkasına yapmaz (Sema, 22).

Tabi ki yapmazdım. Hiç kimsenin o anki duygularımı hissetmesini istemem. Kinle, nefretle yola çıkarsak, o işten hayır gelmez... Özgürlüğün kısıtlandığı söylene de böyle bir hükümetin olduğu dönemde hâlâ İmam Hatipleri ötekileştirecek ve aşağılayacak kadar özgür bu insanlar. Bizim gibi insanların elindeki imkân şu an ülke genelini kapsıyorken biz onları kısıtlamıyoruz, ama onların yetkisi bir vakıfla sınırlıyken onlar kendi imkanını benim üzerimde kullanmaktan çekinmedi. Aramızdaki fark bu bence (Büşra, 19).

Özensel ve Aydemir’in 2014 yılında, 24 il ve bu illerin 70 merkez ilçesindeki İHL’lerde, 2671 öğrenciyle yaptıkları araştırmada, öğrencilerin değer yapıları ve sosyal çevreleriyle ilişkilerine yönelik analizler yapılmıştır. Çalışmada “barışçı olma değeri”, “saygı”, “hoşgörü” gibi değerler ele alınmıştır. Bu değerleri ölçmeyi amaçlayan maddelerden bazıları şunlardır: “İnsanlarla olan problemlerimi konuşarak halledebileceğime inanırım”, “Başkalarına saygılı olma açısından çevreme örnek olmaya çalışırım”, “Hayatımda her zaman başkalarına saygıyı ön planda tutarım”, “Dünyadaki her insanın eşit olduğuna inanırım”, “Bana karşı yapılan her yanlış affederim”, “İnsanların dış görünüşlerine değer vermem”. Öğrenciler bu maddelerden yüksek puanlar almışlardır. Özensel ve Aydemir, bu sonuçlar çerçevesinde kendileri ötekileştirilen ya da olumsuz yargılarla damgalanan İHL öğrencilerinin iddia edilen aksine barışçı, saygılı ve hoşgörülü olma konusunda farkındalık sahibi bireyler olduğunu vurgulamıştır. Çalışmada İHL’lerin değer yönelimli insan yetiştiren okullar olduğuna da dikkat çekilmiştir (Özensel ve Aydemir, 2016).

Katılımcılarımızın ötekine yönelik tutumlarıyla ilgili sorduğumuz soruya verdikleri cevaplar, Özensel ve Aydemir’in ulaştığı sonuçlarla uyumludur. Bu durum İHL’lilerin rövanşist davranmayan, farklı görüş ve yaşam tarzını benimseyenlere ötekileştirici muamelelerde bulunmayan bireyler olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Birlikte Yaşama Kültürünün Oluşmasına Yönelik Öneriler

Katılımcılara son olarak “Birlikte yaşama kültürü nasıl oluşur?” sorusu yöneltilmiştir. Cevaplardan elde edilen temalar; hoşgörülü ve saygılı olma, iletişim, paylaşım, birbirini tanıma, kendini anlatma ve muhatabını dinleme olmuştur. Toplumun üyelerinin birbirini ötekileştirmeden, insana insan olduğu için değer vererek saygıyla muamele etmesiyle, birlikte yaşamanın mümkün olacağını ifade eden katılımcılar, Türkiye’nin kültüründe bunun mayasının olduğuna dikkat çekmişler ve tarihteki uygulamaları örnek göstermişlerdir:

Burada anahtar kural saygıdır. Eğer insanlar başkalarının değerlerine saygı göstermeyi öğrenirse bu kültür kolaylıkla oluşturulabilir. “Beni ben yapan benden olmayandır.” Sonuçta herkes beyaz olsa siyah olmanın, siyah olsa beyaz olmanın anlamı olmazdı. Burada ifade ten rengi değil tabi ki, kişisel farklılıklar. Ecdadımız Osmanoğulları hoşgörü, fikirlere saygı ve dinî değerleri koruma konusunda yapmış olduğu uygulamalar sonucu 624 yıl varlığını sürdürmüştür. Onlardan kalan bu uygulamaları benimsemek ve yaşatmak boynumuzun borcudur. Hoşgörü olduktan, yaratılan, yaratandan ötürü sevildikten sonra farklılıklar, sorun olamaz (Resul, 24).

Günümüzde bırakın farklı din ve mezheplerden olan insanları, aynı yolda olan kişilerin bile ne kadar acımasız olduklarını görüyoruz. Halbuki geçmişimiz bunun ne derece mümkün olduğunu pek çok kez ispatlamıştır. Toplum olarak hangi kesimden olursa olsun insana sadece insan olduğu için değer vermemiz gerektiğini anladığımız zaman bu kültür seviyesine ulaşmış olacağız (Nalan, 30).

200-300 sene öncesine kadar birlikte yaşama kültürünün yegâne timsallerinden olan Osmanlıların torunlarıyız. Dedelerimizin dünyaya öğrettiği bir kültürü yeneden kazanmamız, devlet ve millet olarak rahat bırakılırsak, yeniden edinebileceğimiz, dünyaya örnek olabileceğimiz bir medeniyet tasavvuru (Sevda, 21).

Bazı katılımcılar daha taze bir olayı, 15 Temmuz 2016 gecesindeki direnişi, birlikte yaşama kültürünün sembolü olarak nitelendirmişlerdir:

En güzel örnek 15 Temmuz darbe girişimi ve onu müteakiben yaşadığımız 1 aylık süreç diyebiliriz. Halk ideolojisine, mini eteğine, çarşafına, partisine bakmadan sadece vatana sahip çıkma arzusuyla tankların üzerine yürüdü, bir ay hem işine gidip hem sokaklarda nöbet tutarak sabahladı... Huzurlu bir yaşamın anahtarı empati, hoşgörü ve tahammül bence... Türkiye gibi farklılıklar bakımından zengin bir yerde ötekileştirme görülürse, düşmanlarımız sevinir. “Bölüşürsek tok oluruz, bölünürsek yok oluruz” sözünü bir ilke gibi benimsememiz gerektiğini düşünüyorum çünkü bir tane vatanımız var ve o da hepimizin (Büşra, 19).

Birlikte yaşama kültürünün oluşmasının, dinî, ahlâkî ve insanî değerlerin benimsenmesiyle sağlanabileceğini düşünen katılımcılar, değerler eğitimi ile genç nesillere insan ve değer merkezli bakış açısının kazandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir:

Birlikte yaşama kültürü bir insanlık değeridir. Temel insanî değerlere sahip insanların sayısı arttıkça bu ideale erişmek mümkün olacaktır... Dünyanın bugünkü sorunu kişisel menfaatlerin ötesinde değerleri olan insan sayısının az olmasıdır (Hakan, 52).

Bilgiyle hoşgörülle, sevgiyle, saygıyla... Sevgiyle sevdirdi Rabbim bize dünyayı, yaşamayı... İnsanların birbirini, insan olduğu için, Allah için sevmeleri gerek... Nefs ve hasetlerini, bencilliklerini bir kenara koyup, haklıya haklı, haksıza haksız demeleri gerek (Sema, 22).

Ahlak eğitimiyle çocuklara değerlerin kazandırılması lazım. Akademik başarıdan ziyade insanın ahlaken kâmilleşmesinin ön plana çıkarılması gerekiyor (Süheyla, 31).

Bazı katılımcılar, toplumun farklı kesiminden insanların bir araya gelmesinin, birbirini anlamasının önemine dikkat çekmişlerdir:

Birbirimizi anlamaya çalışmamız, herkesin bir hikayesi olduğunu bilmemiz, ona kıymet vermemiz lazım. Her insan saygıdeğerdir, beni saygıdeğer kılan başörtüm, kimliğim, mezun olduğum okul değil. Özellikle bizim camianın son zamanlarda buna çok daha fazla önem vermesi gerektiğini düşünüyorum (Güzin, 42).

Birlikte yaşam alanları oluşturarak, özellikle lise yıllarında okulların kaynaşmasını çok gerekli görüyorum. Diğer okullardan misafir grupları İmam Hatip Liselerinde ağırlayıp onlara kendimizi anlatmak, amaç, niyet ve idealler bağlamında (Derya, 35).

Türkiye’de farklı görüşlerin tarafları birbirlerine güvenemediği için çeşitlenmenin çerçevesini tartışmak yerine kendi doğru buldukları tekdüzeleşmeyi hâkim kılmaya çalışmaktadırlar (Akşit ve Coşkun, 2004). Toplumda var olan farklılıkların bir arada yaşamasını mümkün kılacak bir ortak kültür oluşmasının nedenlerinden birinin bu tek tipleştirici tutumlar olduğu söylenebilir. Türköz (2020), çalışmasında İHL mezunlarının demokrasi, cumhuriyet, devletin rejimi ve laik yapısıyla temelde bir problemlerinin olmadığını ancak yakın tarihte ortaya çıkan laiklik uygulamalarının mezunlar tarafından tepkiyle karşılandığını belirtmekte; çalışmasında özel önem verilen “vatandaşlık” kavramıyla ilgili ölçekte İHL mezunlarının en yüksek puanı aldığına dikkat çekmektedir.

Araştırma verilerine göre, İHL mezunları kendilerini “iyi bir vatandaş” olarak tanımlamaktadır. Katılımcılarımızın, birlikte yaşama kültürünün temel insanî değerlerin benimsenmesiyle mümkün olabileceğine dair görüşleri ve Türköz’ün araştırmasında ortaya konulan veriler birlikte değerlendirildiğinde İmam Hatiplilerin “birlikte yaşama”nın temin edilmesi için gerekli duyarlılığa ve vatandaşlık bilincine sahip bireyler olduğu yorumu yapılabilir.

Sonuç ve Öneriler

İHL’lilerin akranlarından ve sosyal çevreden gördükleri ötekileştirici muamelelerde; aşağılama, dışlama, küçümseme, görmezden gelme ve alay etme gibi tutum ve davranışların ön plana çıktığı görülmektedir. Üniversite hocası, dernek temsilcisi gibi kurumsal kimliği ve yetkisi olan kişilerden de İHL’lilere yönelik, sınav notunu düşürme, fikirlerini ifade etmesini engelleme gibi ötekileştirmede bulunanlar olmuştur. Başörtüsü yasağı ve katsayı uygulaması gibi düzenlemelerle İHL’ilerin haklarının elinden alınması şeklinde kişinin eğitim ve meslek hayatını sonlandıran ya da kesintiye uğratan ötekileştirme biçimleri de söz konusudur. Bazı dinî gruplar da İHL’lileri dinî bilgileri yetersiz ve ah-lâken bozuk oldukları söylemiyle ötekileştirmekte ve böylece üyelerinin veya dindar kesimin çocuklarını kendi gruplarına ait dinî kurumlara yönlendirmeye çalışmaktadır.

İHL’liler ötekileştirici davranışlar karşısında kendilerini değersiz ve “öteki” gibi hissettiklerini, ispatlama çabası içine girdiklerini ifade etmişler, ancak aynı zamanda İHL kimliğiyle gurur duyduklarını ve ötekileştirici tavırların kendilerini geliştirmeye yönelik azimlerini arttırdığını paylaşmışlardır.

Katılımcılar, İHL’lilerin ötekileştirilme nedenlerini; önyargı, cehalet, toplumsal kesimlerin birbirini tanımaması, İslamofobi, son yıllarda bazı İHL’lerin niteliğinin düşük olması ve bunun iyi örnekleri gölgelemesi, İHL’li olmaya gereğinden fazla vurgu yapılması gibi maddelerle özetlemişlerdir.

Ötekileştirici tutumların İHL’lilerin benliklerini olumsuz yönde etkilediği bununla birlikte bu olumsuz tecrübelerin İHL’lilerde rövanş almaya yönelik bir tesir yaratmadığı anlaşılmaktadır. İHL’liler, ötekileştirici davranışlardan uzak durduklarını, deneyimleri sebebiyle “öteki”yle empati kurabildiklerini, hoşgörülü, saygılı ve birlikte yaşama kültürüne sahip bireyler olarak yetişmelerinin kaynağının da İHL’de aldıkları din ve değer eğitimi olduğunu vurgulamaktadır.

İnsanların birbirini ötekileştirmeden, bir arada yaşayabilmesi için, toplum ke-

simleri arasındaki iletişim ve paylaşımın arttırılması gerektiğine dikkat çeken İHL'liler, insana insan olduğu için değer verme, toplumun müştereklerini ön planda tutma, birbirini tanıma, kendini anlatma ve muhatabını anlamaya çalışma gibi yaklaşımların, birlikte yaşama kültürünün temel esasları olduğunu belirtmektedir.

İHL'lilere yönelik ötekileştirici davranışlar ortaokul ve lise çağlarından başlamakta, İHL'liler toplumun bazı kesimleri tarafından, kendileri haricindekileri dışlayacak bir kitle olarak değerlendirilmektedir. Sahada yapılan araştırmalar ve bizim çalışmamız ise İmam Hatip kimliğiyle ilgili bu yargının aksini ortaya koyan veriler içermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı ve ilgili kurumlarca düzenlenecek ve okul sıralarından başlayarak toplumun farklı kesimlerinin birbirini yakından tanınmasına vesile olacak, onları aynı platformda buluşturacak; İHL, Anadolu, Fen ve Meslek lisesi gibi tüm okul türlerinden öğrencilerin katılımına açık çalıştay, sempozyum, kongre, münazara, spor müsabakaları, okul gezileri, yardıma ihtiyacı olan okullar ve dezavantajlı gruplar için birlikte yürütülecek yardım kampanyaları gibi etkinlikler önyargıların giderilmesine katkı sağlayacaktır. Bu kapsamda, okullardaki sosyal kulüp çalışmaları bünyesinde eğitim-öğretim yılının belli dönemlerinde öğrenci değişim programları da gündeme gelebilir. Yine farklı okul türlerinin idarî ve eğitim kadrolarının müşterek çalışmalar yapmaları, okullar arası diyaloglar geliştirerek görüş alış-verişinde bulunmaları, velileri ve öğrencileri ötekileştirmenin olumsuz psiko-sosyal sonuçlarıyla ilgili bilgilendirmeleri, bireylerin birlikte yaşama kültürünü erken yaşlardan itibaren kazanmaları için atılacak adımlardandır.

Kaynakça

- Akşit, B. ve Coşkun, M. K. (2004). *Türkiye'nin modernleşmesi bağlamında imam-hatip okulları*, Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce-6, İslamcılık, (Yasin Aktay, Der.), İletişim Yayınları, s. 394-410.
- Aşlamacı, İ. (2014). *Pakistan medreselerinde bir model olarak imam-hatip okulları*. DEM Yayınları.
- Aydın, M. (2004). *Süleyman Hilmi Tunahan*. Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce-6, İslamcılık, (Yasin Aktay, Der.), İletişim Yayınları, s. 314-322.
- Ayhan, H. (2014). *Türkiye'de din eğitimi*. DEM Yayınları.
- Aytav, E. T. (2011). *Türkiye'de öteki olmak*. Mavi Ufuklar Yayınları.
- Ayten, A. (2010). *Empati ve din: Türkiye'de yardımlaşma ve dindarlık üzerine*

psiko-sosyal bir araştırma. İz Yayıncılık.

- Berg, L.B. ve Lune H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (Hasan Aydın, Çev., Ed.). Eğitim Kitabevi.
- Berkan, İ. (2004). *Radikal gazetesi.* 04.05. 2004 tarihli köşe yazısı.
- Bilgin, N. (2014). *Kimlik inşası.* İzmir Büyükşehir Belediyesi Yayınları.
- Bozan, İ. (2007). *Devlet ile toplum arasında bir okul imam hatip liseleri/ bir kurum diyanet işleri başkanlığı.* TESEV Yayınları.
- Çakır, R., Bozan, İ., ve Talu, B. (2004). *İmam-hatip liseleri: efsaneler ve gerçekler.* TESEV Yayınları.
- Doğan M.M. (2018). *Türkiye’de kimlik ve öteki: Sultanbeyli-Kadıköy örneği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Gökacı, M. A. (2005). *Türkiye’de din eğitimi ve imam-hatipler.* İletişim Yayınları.
- Gündüz, T. (1998). “Türkiye’de cumhuriyet dönemi din eğitimi kronolojisi (1923-1998)”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7 (7), 543-557.
- Erkilet, A. (2004). *1990’larda Türkiye’de radikal islamcılık: Ercümen Özkan.* Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce-6, İslamcılık, (Yasin Aktay, Der.), İletişim Yayınları, s. 684-697.
- Habermas, J. (2002). “Öteki” olmak, “öteki”yle yaşamak. (İlknur Aka, Çev.), Yapı Kredi Yayınları.
- Hocaoğlu, D. (1995). *Laisizmden millî sekülerizme.* Selçuk Yayınları.
- Işık, Z. (2021). *Modern kentte farklı kadınlar farklı dindarlıklar.* İz Yayıncılık.
- Kanburoğlu, Ü. B. (2013). “İmam hatip lisesi öğrencilerinin benlik ve kurum algıları: “öteki” olmadan “imam hatipli” olmak mümkün mü?” 100. Yılında İmam-Hatip Liseleri Sempozyumu-Bildiriler, (Recep Kaymakcan, Nuri Tınaz, Z. Şeyma Altın, Mahmut Zengin, Ahmet Yasin Okudan, Hulusi Yiğit, Der.) Dem Yayınları, s. 373-390.
- Kara, İ. (2016). *Cumhuriyet Türkiye’sinde bir mesele olarak İslam-2.*Cilt. Dergah Yayınları
- Karateke, T. (2021). 2012 sonrası MEB istatistiklerinde İmam hatip ortaokulları/ liseleri üzerine bir değerlendirme. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 10 (4), 3868-3883. <http://www.itobiad.com/en/download/article-file/1704931>
- Kartopu, S., Hacikeleşoğlu, H., Geçer, H. (2017). *İmam hatip liselerinde inşa edilen kimliğin temel nitelikleri: Sosyo-psikolojik bir değerlendirme.* Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları. C.1. (İlhan Erdem, İbrahim Aşlamacı, Recep Uçar, Ed.). İnönü Üniversitesi Yayınevi. s. 267-286.

- Kaymakcan, R. (2006). Türkiye’de din eğitimi politikaları üzerine düşünceler, *Ekev Akademi Dergisi*, 10 (27), 21-36.
- Kaymakcan, R. (2015). “Türkiye’de din eğitimi deneyimi”, 100. Yılında İmam-Hatip Liseleri Sempozyumu-Bildiriler, (Recep Kaymakcan, Nuri Tınaz, Z. Şeyma Altın, Mahmut Zengin, Ahmet Yasin Okudan, Hulusi Yiğit, Ed.). Dem Yayınları, s.143-148.
- Koç, M. (2008). *Yetişkinlik döneminde dindarlık ile benlik kavramı değişkenleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuş, E. (2003). *Nicel-nitel araştırma teknikleri*. Anı Yayıncılık.
- MEB (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Anadolu imam hatip lisesi meslek dersleri öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=317>
- Okumuş, N.K. (2019). *Kadim yaramız: Bazı Dindarların kendinden olmayın ötekileştiren dili*. I. Uluslararası Din ve İnsan Sempozyumu “Din, Dil ve İletişim”, s. 472-485. <https://ogu.edu.tr/files/icerik/8326b964-966f-4927-9b95-923843af51d9/I.%20Din%20ve%20%C4%B0nsan%20Sempozyumu%20Kitab%C4%B1%2024.12.2019.pdf>
- Öcal, M. (2015). *Dünden bugüne imam-hatip liseleri (1913-2013)*, 100. Yılında İmam-Hatip Liseleri Sempozyumu-Bildiriler, (Recep Kaymakcan, Nuri Tınaz, Z. Şeyma Altın, Mahmut Zengin, Ahmet Yasin Okudan, Hulusi Yiğit, Ed). Dem Yayınları, s. 65-104.
- Özensel, E. ve Aydemir M.A. (2016). *Türkiye’de imam hatipli olmak: Temel sorunlar, beklentiler ve değer yapıları*. Çizgi Kitabevi.
- Özensel, E. (2020). Farklılıkların birarada yaşamasında bir sorun alanı olarak ötekinin ötekileştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. (43): 369-378 <https://doi.org/10.21497/sefad.756095>
- Özgür, İ. (2015). *İmam hatip okulları: İnanç, siyaset ve eğitim*. (Hazal Yalın-Egemen Özkan, Çev.). Kitap Yayınevi.
- Schnapper, D. (2005). *Sosyoloji düşüncesinin özünde öteki ile ilişki*. (Ayşegül Sönmezay, Çev.). Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Şahin, A. (2008). Ergenlerde dindarlık ve empati. *Marife Dergisi*, 8(1), 149-166.
- TDK (2021). “Öteki” <https://sozluk.gov.tr/>
- Toprak, B. ve Bozan, İ., Morgül, T., Şener, N. (2009). *Türkiye’de farklı olmak. Din ve muhafazakarlık ekseninde ötekileştirilenler*. (Mahalle Baskısı Araştırma Raporu). Metis Yayınları.
- Türköz, Ş. (2020). *Siyasal toplumsallaşma sürecinde imam hatip liselerinin rolü: Mezunlar üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi.

- Uysal, V. (2007). Kentsel hayatta dindarlık ve oruç ibadetinin bireysel toplumsal yansımaları. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (32), 19-44.
- White, J. (2013). *Müslüman milliyetçiliği ve yeni Türkler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ü. (1999). *İmam hatip lisesi öğrencilerinin beklenti ve sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi.

Extended Abstract

Being the ‘Other’ themselves, Imam-Hatip Graduates’ Perception and Attitudes Towards the ‘Other’

Zehra IŞIK, Corresponding Author, Ph.D.
Republic of Turkey National Education Ministry, Ankara / Turkey.
muallimzehra@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5400-458X>

Article Type: Research Article
<https://doi.org/10.34234/ded.1035829>
Received Date: 13.12.2021
Accepted Date: 28.02.2022
Published Date: 25.06.2022

Introduction

After the foundation of the Turkish Republic in 1923, madrasas were closed in 1924, and it was decided that religious education would be given under the supervision of the state (Gökaçtı, 2005).

Özgür (2011), discusses the process that Imam Hatip schools went through from the establishment of the Republic to the present in five periods. Foundation (1924-1930), formation and growth (1951-1973), transformation and development (1973-1997), weakening and regression (1997-2002), revival and renewal (2002 to the present). Since its establishment, Imam Hatip schools’ students have been exposed to various othering practices such as the denial of female students to these schools, not being allowed to go to school with head-

scarves, not accepting graduates to military and police collages and negative coefficient application.

In period from 2002 to the present, an end is put to the limitation targeted Imam Hatip graduates with solving the negative coefficient problem that facilitated their entrance to military schools and police school. In the last nineteen years, many Imam Hatip secondary schools and high schools have been opened. However, in the same period, Imam Hatip schools faced criticisms regarding the quality of their education (Türköz, 2020).

Imam-Hatip Alumni and Othering

When the followers of the political view which interprets the secularism as the absolute exclusion of the religion from community and its official mechanisms were in charge of power, they officially inhibited the social participation of Imam-Hatip alumni which they regarded as the representatives of reactionism.

The notion of “other” refers to social categories which are sociologically different in terms of religion, language, ethnicity and culture. Exclusion, stigmatization or discrimination towards the “other” in social settings is defined as othering (Bilgin, 2014).

According to Özensel (2020), “the act of Othering is not only directed to other by the dominant group, but also can be used against to the dominant group by the non-prevailing groups.” Othering of Imam-Hatip alumni at times by the political will can be interpreted in this manner since the majority of the society never had an issue with IHL identity.

Method

In this research, qualitative method which seeks answers to “why” and “how” questions and enables the researcher to interpret and evaluate them is used. General characteristics of qualitative research method is to stand in clients’ shoes and being able to deeply interpret and discuss their semantic world (Kuş, 2003). In this study, face-to-face interviews were carried in order to let clients share their emotions and ideas in their own way.

Study Group

Sample group is consisted of Imam-Hatip graduates who studied at university level and the ones who have an occupation. Purposive sampling was used by the researcher for obtaining different stories of othering which Imam-Hatip alumni went through. The study is consulted with fifteen people, twelve women and three men, who subjected to otherings.

The questions below were directed to participants:

1. What kind of othering did you subjected to because of having Imam-Hatip identity?
2. What did you feel then?
3. How did this othering might affect you later in life?
4. According to you, what is the reason behind the negative attitude towards Imam-Hatip identity?
5. What's your attitudes towards people who have different ideologies and faiths?
6. If you were in shoes of people that conducted the act of othering you, would you treat them like way they treated you?
7. How can we enhance the culture of living together?

Data Analysis

Themes were made on the repeated concepts in the sentences of the participants, and the “Descriptive Analysis” technique was applied. In this type of analysis, interview excerpts are frequently included and the data are clearly described, then these descriptions are interpreted and some conclusions are reached (Yıldırım & Şimşek, 2000).

Findings and Commentary

Types of Otherings Towards Imam-Hatip Alumni

Othering in the education

Almost all of the participants shared that some of their teachers, peers, relatives and adults in their social circles exhibited some acts of othering towards them

after they chose to study at IHL in the last year of secondary school or when they were studying at IHL.

After the 1980s, IHL graduates who studied at different fields of universities began to take important positions in politics, bureaucracy, business world and NGOs. The secular section has developed a serious opposition against the university preferences and employment opportunities of Imam Hatip graduates (Aşlamacı, 2014). Today, it is still not accepted by certain groups that IHL students study in a department other than Theology. Imam-Hatip graduates having a position in bureaucracy through school “Project” option is not acceptable for a segment of society.

Female Imam-Hatip students have been subjected to a double othering. On one hand, they were excluded by some segments of society, and on the other, by the political staff of that period, and their legal rights were taken away from them. Due to the prohibition of the headscarf in public sphere, they either left school and continued open education programs, or they were obliged to finish their school by wearing a wig. Although they have recently had the opportunity to work in public wearing headscarves, it is seen that some othering acts are still directed against the identity they represent or against the headscarf.

Othering by some religious groups

Some religious groups are making counter propaganda against IHLs for reasons such as gaining power in the field of religious education. Some participants explicated this based on the disagreement among them, some members of religious groups accused them with saying “Imam-Hatip graduates are unbelievers.”

Emotions and Reactions of Imam-Hatip Alumni Against Othering Behaviours

It is understood that othering behaviors have both positive and negative effects on the participants. Some participants said that they felt bad, worthless, inferior to their peers, or as “other” because of the treatment they were exposed to. Most of the Imam-Hatip graduates who are exposed to discriminatory behaviors stated that these behaviours generally caused negative feelings, but on a rare occasions felt positive effects such as being proud and grateful for their IHL identity.

Reflections of Participants Regarding the Reasons of Negative Attitudes Towards Imam Hatip Schools and Students

Almost all of the participants emphasized that the negative attitude towards IHL members are stemmed from prejudices. It has been stated that the religious identity that IHL students carry also causes them to be exposed to the othering. Participants said that the quality of education in IHLs had decreased recently which triggers further othering behaviours.

The Attitude of Imam Hatip Alumni Towards the “Other”

Our participants said that they knew well what it meant to be “the other” and pointed out that they could easily empathize with people who might be in the same situation. In the IHL curriculum; principles such as justice, self-control, respect, love, responsibility, patriotism and benevolence have been included as basic principles (MEB, 2018). It can be stated that the religion and values education they received at IHL enhanced the participants empathetic attitudes.

Do Imam-Hatip Graduates act revanchists?

The interviewees pointed out that the revanchist attitude would not suit them as individuals with an IHL identity.

Özensel and Aydemir analysed the students’ value structures and their relations with their social environment. In the study, Imam-Hatip students got high scores on the items that aimed to measure values. Based on these results, Özensel and Aydemir emphasized that IHL students who are exposed to othering or stigmatized through negative judgements are individuals who have an awareness about being peaceful, respectful and tolerant. In the study, attention was also drawn to the fact that IHLs are schools that train value-oriented people (Özensel & Aydemir, 2016). Our research is consistent with the results of their study.

Suggestions for the Formation of Culture of Living Together

Participants who stated that living together without othering people in our society is possible with behaving respectfully and valuing the people for just the

fact that they are human beings, they also remarked that Turkey has these social inclinations in its culture.

Türköz (2020) states in his study that IHL graduates do not have a problem with democracy, the republic, the regime and the secular structure of the state in principle, but they react to the secularism's recently emerged practices. When the opinions of our participants regarding the culture of living together with the adoption of basic human values and the data revealed from Türköz's research are evaluated together, it can be interpreted that Imam Hatip graduates are individuals who have the required sensitivity and citizenship awareness to ensure the culture of living together.

Result and Recommendations

Othering acts and behaviours conducted against Imam-Hatip graduates start at school ages. To overcome this, the Ministry of National Education and related institutions, activities open to the participation of students from all school types such as workshops, symposiums, congresses, debates, sports competitions, school trips, aid campaigns for disadvantaged groups will enable different segments of the society to get to know each other closely and contribute to the elimination of prejudices with bringing them together on the same platform. Student exchange programs can also be held in certain periods within the structure of social clubs in schools. Steps should be taken to acquire individuals with the culture of living together from an early age, to inform parents and students about the negative psycho-social consequences of othering and enabling them to exchange views by developing dialogues between the administrative and educational staff of different school types.

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.

Omurilik Felçlisi Engellileri Üzerine Dinî ve Manevi Danışmanlık Odaklı Nitel Bir Araştırma

A Qualitative Study on Disabled Persons with Spinal Cord Paralysis with a Focus on Religious and Spiritual Guidance

Faruk KANGER, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi
Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul / Türkiye.
faruk.kanger@izu.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0003-1672-7784>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 25.12.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 19.05.2022

Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2022

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: Kanger, F. (2022). Omurilik felçlisi engellileri üzerine dinî ve manevi danışmanlık odaklı nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20 (43), s, 105-133.

<https://doi.org/10.34234/ded.1045540>

Öz: Günümüzde engelli bireyler üzerinde sosyal, psikolojik, medikal ve benzeri alanlarda araştırmalar yapılmakta, onlara kamu, yerel yönetimler ve sivil toplum eliyle birçok hizmet götürülmektedir. Bu alanlar içinde son yıllarda dinî ve manevi danışmanlık hizmeti ihtiyacı özellikle öne çıkmaktadır. Özel nitelikli gruplar üzerinde, ilgili disiplin ve hizmet alanlarında teorik planda ihtiyaç analizi olarak yapılacak nitel araştırmalar, omurilik felçlilerinin dinî ve manevi ihtiyaçlarını tespit etmeye yarayacak ve pratik hizmet alanlarına katkılar sağlayacaktır. Ülkemizde omurilik felçlisi engelliler ve maneviyat üzerinde yapılan nitel araştırmalar oldukça azdır. Bu araştırmada bir aylık süreçte bir haftalık peryotlarla gönüllü katılım sağlayan 15’i kadın, 6’sı erkek, 21 yetişkin omurilik felçlisiyle bir buçuk saatlik odak grup görüşmeleri yapılmış; bulgular, üç ana tema ve sekiz alt tema başlığı altında (Travmatik geçmiş, Anlam arayışı, İnanç, Sosyal İlişkiler, Ritüel ve İbadet, Sosyal Hizmet, Spor, Maneviyat Arayışı) yapılandırılmıştır. Katılımcı grubun dinî ve manevi iyi oluşlarını etkileyen faktörleri, varoluşsal, manevi ve inançsal sorgulama ve arayışlarını, dinî ve manevi iyi oluş için başvurdukları yolları tespit etmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda katılımcılardan 3 ana tema altında gelen 59 cevap ve 222 frekansla, nitelikli bulgulara ulaşılmış; dinî ve manevi olarak iyi oluşlarını etkileyen faktörler, varoluşsal ve inançsal sorgulamalar, dinî ve manevi iyi oluş için başvurdukları yollar tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların, dinî ve manevi olarak iyi oluşlarını etkileyen faktörler, varoluşsal ve inançsal sorgulamalar, dinî ve manevi iyi oluş için başvurdukları yollar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dinî danışmanlık, Manevi danışmanlık, Omurilik felçlisi engellileri, Dinî ve Manevi iyi oluş.

&

Abstract: Currently, studies in social, psychological, medical, and further relevant areas have been carried out on disabled individuals, and numerous services are provided to them by the public administration, local governments, and the civil society. Among these service areas, the need for religious and spiritual counseling has come to the fore in recent years. Qualitative studies in relevant disciplines and service areas on groups with special qualities in the form of a theoretical needs analysis might help to determine the religious and spiritual needs of people with a spinal cord paralysis and this would contribute to areas of practical service. Qualitative research on people with spinal cord paralysis and their spirituality is very scarce in our country. We have conducted one-and-

a-half hour focus group interviews with 15 women, 6 men, 21 adults with spinal cord paralysis, who volunteered for a period of one-week within one month. The findings are structured under three main themes and eight sub-themes (traumatic history, search for meaning, faith, social relations, rituals and worship, social work, sports, search for spirituality). The study aims to determine factors that affect the religious and spiritual well-being of the participant group, their existential, spiritual, and religious search, and the ways they choose for their religious and spiritual well-being. Accordingly, qualified findings are obtained from 59 answers and 222 frequencies of the participants under 3 main themes, and the factors that affect their religious and spiritual well-being, existential and religious questionings, and the ways they choose for their religious and spiritual well-being are determined. As a result of the research, the factors affecting the religious and spiritual well-being of the participants, existential and religious inquiries, and the ways they resorted to for religious and spiritual well-being were determined.

Keywords: Religious Counselling, Spiritual Counselling, Spinal Cord Paralysis, Religious and Spiritual Well-being.

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

Giriş

Hayatın çeşitli zorluklarıyla başa çıkmaya çalışan engelli bireyler, nitelikli hizmet almayı herkes gibi hak etmektedirler. Ülkemizde genellikle psikolojik danışma, sosyal hizmetler ve din hizmetleri kapsamında karşılanmaya çalışılan, özü itibarıyla multidisipliner olan ve gittikçe revaç bulan dinî ve manevi (ruhsal) danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin öncelikli muhataplarından biri de dezavantajlı gruplar veya daha özelde bedensel engelli bireylerdir.

Bu bağlamda dinî ve manevi danışmanlığı, zor durumda kalan ve anlam arayışına giren bireylerin anlamı bulma ve kontrolü kazanma süreçlerini dinî/manevi referanslarla desteklemek; daha özelde hastalık, ihtiyarlık, engellilik, doğal felakete uğrama, yoksunluk içerisinde bulunma gibi sebeplerle anlam arayışındaki bireylere dinî/manevi odaklı destek vermek olarak tanımlayabiliriz. Dinî ve manevi danışmanlık hizmetlerinin hedef kitlesi genel olarak bakıma muhtaçlar, onlara bakanlar, korunmaya muhtaçlar ve onlarla ilgilenenlerdir. (Ayten, Koç & Tınaz, 2016, s.8)

Bu araştırma omurilik felçlisi engellilerinin ruhsal, psiko-sosyal, dinî-manevi ihtiyaçlarını ve problemlerini tespit etmeyi, onlara verilecek manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin niteliğine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Engelli bireylerin medikal ve psikolojik problemlerinin çözümüne yönelik yürütülen resmî kurumsal destek hizmetlerinin yanında onların manevi problemlerinin çözümlerine yönelik hizmet üretme ve götürme ihtiyacı da ortadadır. Bugün din ve maneviyatın hem bedensel hem ruhsal hastalıklarla iki yönlü bir ilişki içinde olduğunu ortaya koyan birçok araştırma vardır (Huguelet & Koenig, 2009).

Yapılan araştırmalarda, din ve maneviyatın pozitif sosyal destek sağlayarak sosyal uyumu kolaylaştırdığı yalnızlık duygusunu azalttığı görülmektedir. Diğer taraftan engellilik ve rehabilitasyon alanında yapılan çalışmalar, danışanların veya hastaların manevi ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığını göstermektedir (Nosek vd., 2006, s. 838-850)

Dinin ve maneviyatın süregelen hastalık ve engellilik durumlarında ruhsal iyi oluşla yakın iyi pozitif ilişkisini reel bir avantaja çevirmek adına dünyada psikiyatri, sosyal hizmet, eğitim, dinî danışmanlık ve manevi rehberlik alanlarında teorik ve pratik çalışmalar yapılmaktadır (Mohr & Huguelet, 2009). Ülkemizde de dinin ve maneviyatın ruh sağlığı üzerindeki etkisiyle ilgili nicel araştırmalar mevcut olmakla birlikte henüz çok eski değildir (Kılınçer, 2017, s.20). Bu konuda engelli bireylere ve problemlerine yönelik daha spesifik araştırma ve incelemelere her zaman ihtiyaç olacaktır.

Manevi rehberlik ve danışmanlık perspektifinden engelli bireyler üzerinde yapılacak nitelikli araştırmaların bulguları ve sonuçları onların maneviyatının güçlenerek hayat enerjisinin kaynağını zenginleştirmeye, zorluklarla başa çıkmada cesaretini ve özgüvenini artırmaya yarayacak hizmetler üretmeyi mümkün kılacaktır. Bu çalışmalar hayatın ve değerlerin anlamını keşfetmeye, gelişim kapasitelerini güçlendirmeye olduğu gibi zihinsel yaratıcılık ve ruhsal becerilerini artırmaya da hizmet edecektir. (Ekşi & Kaya, 2016; Cirhinlioğlu, Ok ve Cirhinlioğlu, 2013).

Aynı şekilde dezavantajlı gruplar özelinde omurilik felçlisi engellileri üzerinde olgusal tespit ve ihtiyaç analizi mahiyetinde yapılacak nitel inceleme ve araştırmaların, onların dinsel, ruhsal ve psikolojik ihtiyaçlarının spesifik olarak belirlenmesine hizmet edeceği gibi; omurilik felçlisi engellilerinin sosyal hayata uyum süreçlerinde diğer insanlar ve engellilerle ayrışan ve benzeşen olgusal durumlarının tespiti, onlara sunulacak hizmetler ve manevi bakımların belirlenmesi adına özellikle değerlidir (Seyyar, 2010).

Dezavantajlı gruplarda yakınların ölümü, kalıcı bedensel hasar, süreğen hastalık, bedensel engellilik ve benzeri çoğu zaman travmatik vakalara dayanan durumlar yaşandığından kronik ve kronik olmayan kriz durumları yaygın olarak görülmektedir. Krizlerle başa çıkma süreçlerinde varoluşsal ve inançsal sorgulamalar, anlam ve anlamsızlık problemleri yaşanır. Ortaya çıkan komplike sorunların kaynakları, sebep ve sonuçları, danışanın referans çerçevesi, sorunların çözüm arayışında farklı yaklaşım ve yöntemleri gerektirir (Ağılkaya, 2017, s. 489).

Fobik ve Omurilik Felçlisi Yetişkinlerde Dini Başa Çıkma konulu bir araştırmada 14 Uçuş Fobili, 20 Omurilik Felçlisi ve 20 kişilik kontrol Grubu üzerinde omurilik felçlisi hasta grubu ile uçuş korkusu yaşayan fobik grup araştırılmıştır. Deney grubu dinî başa çıkma tutumları, dindarlık eğilimleri de göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Araştırmada, dinî başa çıkma tutumları (i) maneviyatla, (ii) iyi amelle, (iii) dini destek arayarak, (iv) duayla, (v) dinî kaçınmayla, (vi) dinî memnuniyetsizlikle olmak üzere altı boyutta ele alınmıştır. (Solak, 2012, s.9)

Omurilik felçlisi bireylerin hayatında din ve maneviyat üzerine yapılan bir çalışmada araştırmacılar, bu kişilerin dinî ve manevi eğilimlerinin travma sonrası gelişim üzerindeki etkisini ve travma sonrası dini ve manevi deneyimlerinde meydana gelen değişiklikleri incelemişlerdir. (Şimşir, Boynueğri ve Dilmaç,2017 s.104)

Bu nitel araştırmada beş tema tespit edilmiştir: (i) *Travma ile başa çıkma stratejileri*, (ii) *Tanrı'ya karşı tutumlardaki değişiklikler*, (iii) *dini uygulamalar*, (iv) *kader ve ölümden sonraki yaşam inancındaki değişiklikler* ve (v) *dini katılım*.

Travma ile başa çıkma stratejileri alt kategorileri olarak, *dini başa çıkma*, *yaşamın anlamını keşfetme*, *kabullenme*, *gönüllü faaliyetlere katılma* ve *sosyal destek* tespit edilmiştir. Tanrıya karşı tutumlardaki değişikliklerin alt kategorisinde *inançsal değişimler*; Dinî uygulama temasında, *günlük ibadetleri daha düzenli ve sık yapmak*, *dini kitap okumak*, *yeni dini uygulamalar yapmak* ve *ibadeti azaltmak*; ahirete ve kadere olan inancın değişmesi temasında, *kadere ve ahirete inancın temellendirilmesi*, *kaderin ve ahiret hayatının daha iyi anlaşılması* ve *ölümle ilgili düşüncelerin artması*; dine katılım teması, *bedensel engellilik nedeniyle din ayinlerine katılmama*, *din eğitimi alma* ve *camiye gitme* şeklinde şekilde alt kategorilere ayrılmıştır.

Aynı araştırma omurilik felçlilerinin dinî başa çıkma sürecinde dini inançlardan yararlandığını ve bu inançların travma sonrası gelişim sürecini olumlu

etkilediğini; katılımcıların travmatik yaşantılarının dini ve manevi duygularında ve dini uygulamalarında gözle görülür değişikliklere yol açtığı sonucuna ulaşmıştır (Şimşir, Boynueğri ve Dilmaç, 2017 s.105).

Buna göre dezavantajlı bireylerin kriz süreçlerinin öncesinde ve sonrasında, manevi değerlere ve dinamiklere odaklanmasının hayatı zenginleştirici, gündelik hayat akışını kolaylaştırıcı, manevi tatmin düzeyini artırıcı etkiye sahip olduğunu ve krizin etkilerinden hafif etkilendikleri söylemek mümkündür. (Hall, 1986, s.15)

Bu çalışma ülkemizde henüz yeteri kadar araştırma yapılmamış bir kesim olan omurluk felçlisi engellileri üzerine yapılmış olması bakımından önemlidir. Ayrıca, yetişkin engelli bireylerin (i) dinî ve manevi iyi oluşlarını etkileyen faktörleri, (ii) varoluşsal ve inançsal sorgulamaları, (iii) dinî ve manevi iyi oluş yollarını belirlemek amacı taşıyan bu araştırmanın ilgili disiplinlere teorik ve pratik planda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırmaları kapsamında odak grup görüşmesi tekniğiyle yapılmıştır. Araştırma grubu olan omurluk felçlisi engellilerinin kendilerine özgü durumları dikkate alınarak; dinî ve manevi iyi oluş süreçleriyle ilgili bakış açılarını, eğilimlerini, yaşayış ve tecrübelerini, tutum ve alışkanlıklarını tespit etmek için bu teknik tercih edilmiştir (Bowling, 2002). Katılımcıların araştırma konusu kapsamında inanç, tutum, derin algısal görüş, eğilim ve davranışlarının detaylı olarak analiz edilmesi hedeflenmiştir. Yüzyüze görüşmelerle grup birlikteliğinin etki gücünden faydalanmak amacıyla, planlı bir süreç içinde rahat bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır.

İstanbul'da yaşayan, Türkiye Omurluk Felçlileri Derneği mensubu farklı engellilik düzeylerinde 21 omurluk felçlisiyle planlı, periyodik üç oturum halinde ve U oturma düzeninde yüzyüze odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, bir uzman moderatör ve 21 katılımcı ve toplantı notlarını ve ses kaydını alan iki raportörden oluşmaktadır. Katılımcılar, bir kısmı belden aşağısı, bir kısmı boyundan aşağısı felçli olan farklı engellilik düzeylerine sahip, tekerlekli sandalye ile hareket edebilen, gönüllü 21 omurluk felçlisi bireyden oluşmaktadır. Katılımcıların 15'i kadın, 6'sı erkek ve kimi doğuştan kimi çocukluğundan kimi ise yetişkinlik döneminden itibaren engelli surleri farklı olan, 19 ila 64 yaş aralığındaki yetişkinlerdir.

Tablo 1: Katılımcı Bilgileri

<i>Nu.</i>	<i>Katılm.</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Yaşı</i>	<i>Engellilik Süresi (yıl)</i>	<i>Eğitimi</i>
1	K1	Kadın	58	24	Lise
2	K2	Kadın	50	46	İlkokul
3	K3	Kadın	39	18	Lise
4	K4	Kadın	32	28	Üniversite
5	K5	Kadın	59	59	Lise
6	K6	Kadın	39	17	Lise
7	K7	Kadın	56	56	İlkokul
8	K8	Kadın	36	36	Lise
9	K9	Kadın	35	30	İlkokul
10	K10	Kadın	35	14	İlkokul
11	K11	Kadın	41	13	İlkokul
12	K12	Kadın	33	10	Ortaokul
13	K13	Kadın	44	15	İlkokul
14	K14	Kadın	59	44	Ortaokul
15	K15	Kadın	34	31	Lise
16	E1	Erkek	64	22	Lise
17	E2	Erkek	33	13	Lise
18	E3	Erkek	70	7	Ortaokul
19	E4	Erkek	19	4	İlkokul
20	E5	Erkek	49	28	İlkokul
21	E6	Erkek	56	35	Üniversite

Etik Kurul Onayı

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 27.03.2020 tarih ve 2020/03 numaralı karar ile gerekli izin alınmıştır.

Veri Toplama

Türkiye Omurilik Felçlileri Derneği'nin İstanbul'daki Ataköy, Beylikdüzü ve Beykoz şubelerinden gelen gönüllü katılımcılarla odak grup görüşmesi yapılarak veriler toplanmıştır (Krueger, 1994). Bir aylık süreçte, bir haftalık periyotlar halinde dört kez 1.5-2 saatlik oturumlarda katılımcıların bilgi, görüş ve değerlendirmelerini serbestçe yapabileceği bir ortamda görüşmeler yapılmış, ses kaydı alınmış ve toplantı notları tutulmuştur. İlk görüşmede katılımcıların konuşma konusunda çekingen oldukları gözlemlenmiş, sonraki süreçlerde sıcak iletişim ve güven ortamı sağlandığında çekingenlik ve kapanıklık gittikçe azalmıştır. Görüşme salonunun bir kenarında bazen hasta yakınları ve çalışanlar da izleyici olarak bulunmuş fakat görüşmelere müdahil olmamışlardır. Görüşmelerde dernekte gönüllü veya personel olarak çalışan engellilerin görüşmelere daha istekli ve aktif katıldıkları gözlemlenmiştir.

Katılımcılarla yapılan ilk ve ön görüşmelerde din ve maneviyat üst temaları altında çıkan birçok alt tema analiz edilmiştir. Temalar belirlenirken benzer araştırmaların bulguları ve sonuçları dikkate alınmıştır. (Şimşir, Boynueğri ve Dilmaç, 2017 s.105). Uzman değerlendirmelerinin de sonucu olarak (i) travmatik geçmiş, (ii) anlam arayışı, (iii) inanç, (iv) sosyal ilişkiler, (v) ritüel ve ibadet, (vi) sosyal hizmet (vii) spor ve (viii) maneviyat arayışı olarak sekiz alt tema belirlenmiş ve aşağıdaki tematik sorular tespit edilmiştir.

Katılımcılara şu altı soru yöneltilmiştir:

- i. Hayatınızın en kritik, en önemli olayları nelerdir?
- ii. Sorguladığımız dinî inanç ve düşünceleriniz oldu mu? Bunlar nelerdir?
- iii. Din ve inanç konularında cevabını bulamadığımız sorular oldu mu? Bunlar nelerdir?
- iv. Dinî ve manevi konularda en çok merak ettiğiniz sorular nelerdir?
- v. Sizi dinî veya manevi olarak en çok rahatlatan şeyler nelerdir?
- vi. Erişmek istediğiniz en yüksek manevi hâli nasıl ifade edersiniz?

Verilerin tespitinde katılımcıların kendi ifadelerinin anlamları korunarak sınıflandırılmıştır. Görüşme sürecinde sessiz kalmayı tercih eden katılımcılara zaman zaman diğerlerinin ifadelerine, soru ve sorunlarına katılıp katılmadıkları sorulmuş diğerlerine katıldığını belirten katılımcılar için aynı ifadeler kendi görüşleri olarak kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin içerik ve anlam yapısını ortaya çıkarmak için betimsel veri analizi yöntemi kullanılmış; konuşma dili ifadelerindeki bulgular düzenlenmiş, ifadeler anlama sadık kalarak maksat doğrultusunda yapılandırılarak sunulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 224).

Araştırmada, yukarıda da ifade edildiği gibi 21 Omurluk felçlisi engellisi ile yapılan odak grup görüşme bulgularının din ve maneviyat ana çerçevelerinin analizi sonucunda “travmatik geçmiş, anlam arayışı, inanç, sosyal ilişkiler, ritüel ve ibadet, sosyal hizmet, spor ve maneviyat arayışı” sekiz alt tema belirlenmiştir.

Katılımcılardan kadın olanlar (K), erkek olanlar (E) koduna sıra numarası eklenerek örneğin “K1” ve “E1” şeklinde kodlanmıştır. Her alt tema altında bulguların tekrarlanma miktarı frekans olarak gösterilmiştir.

Bulgular

Katılımcıları tanıma ve birbirleriyle tanışma içerikli sorulardan sonra, verecekleri cevapların kendi referans kaynaklarını belirlemek amacıyla “Hayatınızın en kritik en önemli anları nelerdir?” sorusu yönetilmiştir. Travmatik geçmişlerin ortaya çıktığı cevaplardaki frekans sayılarına bakıldığında, *Felç sonrası geçirdiğim ameliyatlardan sonra yürüyemeyeceğimi öğrenmem* f=10 ve “*Kaza geçirip, engelli kaldığım gün*” f=7 ifadeleri öne çıkmaktadır. Doğuştan felçli olmayanların kaza sonrasında ve geçirdiği operasyonlar sonrasında felçli kalacaklarını öğrenmelerinin travmatik geçmişlerinde belirleyici bir olay olduğu görülmektedir. En düşük frekansla “İntihar etmem ve engelli kalmam.” f=2 ve “Felçli olduktan sonra gözlerimi de kaybetmem.” f=1 cevaplarından birincisi intihar girişiminin daha ciddi bir travma olarak görüldüğünü ve felçli olmaya ilaveten süreci daha da ağırlaştırılan görme duyusunu kaybetmenin öne çıktığını göstermektedir. (Tablo 2)

Tablo 2: “Hayatınızın en kritik, en önemli olayları nelerdir” sorusuna ilişkin cevaplar.

Soru	Cevaplar ve Görüşler	Katılm. Nu.	f	Tema
Hayatınızın en kritik, en önemli olayları nelerdir?	Kaza geçirip, engelli kaldığım gün.	K1, K3, K4, K6, K10, K12, E6,	7	Travmatik geçmiş
	Kazadan sonra engelli kalacağımı öğrendiğim gün.	K4, K7, E1, K14,	4	Travmatik geçmiş
	Çocukluğumda oynayanları balkondan seyredişim.	K2, K8, K6,	3	Travmatik geçmiş
	İntihar etmem ve engelli kalmam.	K12, E2,	2	Travmatik geçmiş
	Anne ve babamın ölümü ve yalnız kalmam.	K3, K8, K14, E5,	4	Travmatik geçmiş
	Felçli olduktan sonra gözlerimi de kaybetmem.	E3	1	Travmatik geçmiş
	Felç sonrası geçirdiğim ameliyatlardan sonra yürüyemeyeceğimi öğrenmem.	K1, K3, K4, K6, K7, K10, E2, E4, E5, E6,	10	Travmatik geçmiş
	Lise döneminde çok ezilmem ve kaderimi sorgulamam.	K8, K9, K14	3	Travmatik geçmiş

Araştırmalar özellikle travma sonrası yaşanan krizlerde dinî başa çıkmanın önemini ortaya koymuştur (Hatun vd., 2016, s. 209). İnanç boyutunda yaşanan krizler, sorgulamalar engellilik sürecinde de önemli bir olgudur (Kula, 2005). Engellilik sürecindeki soru ve sorgulamaların neler olduğunu tespit etmek, din eğitimi, dinî-manevi danışmanlık ve manevi bakım hizmetlerinde planlamadan uygulamaya belirleyici bir öneme sahiptir (Kula, 2015, s. 299).

Katılımcıların “Sorguladığınız dinî inanç ve düşünceleriniz oldu mu?” sorusuna verdikleri cevaplar “İnanç” ve “Sosyal İlişkiler (muamela)” temaları altında toplanmıştır. Burada kader inancıyla ilgili verilen cevaplar frekans yüksekliğiyle dikkat çekmektedir. “Kaza sonucu felçli kalanın kaderini Allah mı dilemiştir?” f=11 “Sürekli kaderi sorguladım. Neden Ben?” f=11. Cevaplar arasında en düşük frekanslı olanı ise “Niçin dularımız kabul olmuyor?” f=2 şeklindedir. (Tablo 3)

Tablo 3: “Sorguladığınız dinî inanç ve düşünceleriniz oldu mu?” sorusuyla ilgili cevaplar ve yorumlar.

Soru	Cevaplar ve Görüşler	Katılım. Nu.	f	Tema
Sorguladığınız dinî inanç ve düşünceleriniz oldu mu? Bunlar neledir?	Kaza sonucu felçli kalanın kaderini Allah mı dilemiştir?	K1, K3, K4, K5, K12, K13, K14, E1, E2, E5, E6,	11	Varoluşsal/ İnanç
	Sürekli kaderi sorguladım. Neden ben?	K3, K4, K5, K10, K12, K13, K14, K15, E1, E2, E5,	11	Varoluşsal/ İnanç
	Niçin bizim imtihanımız daha zor?	K3, K5, K11, K14, K15, E5,	6	Varoluşsal/ İnanç
	Beni bu duruma düşürenlerden nefret ediyorum.	K5, K14, E2,	3	Sosyal İlişkiler/ Muamela
	İnsanların beni umursamamasına tahammül edemiyorum.	K5, K11, K14, E4	4	Sosyal İlişkiler
	Niçin dularımız kabul olmuyor?	K1, E1	2	Varoluşsal/ İnanç
	Allah'ın adaleti var mı? Nasıl tecelli ediyor?	K1, K7, K14, K15, E2, E5,	6	Varoluşsal/ İnanç
	Anne baba ihmalden dolayı felçli kalanın da bu kaderi midir?	K2, K12, K14,	3	Varoluşsal/ İnanç

Her insan dinî bir inanca bağlı olsun veya olmasın bir varoluşsal anlam istenci ve arayışı içindedir (Frankl, 2018, s. 75-77). Hayatın nihai ve kişiye özgü anlamı ve insanın yaşadıklarının anlam dünyasında yerinin ve değerinin belirlenmesi çabası temel bir güdü olarak karşımıza çıkar (Frankl, 2015, s. 113). Engelliler için de bu anlam arayışı sürecinde inanç ve anlam boyutunda sorular ve sorgulananlar hayati bir yere sahiptir. Bu araştırmada katılımcılara “Din ve inanç konularında cevabını bulamadığınız sorular oldu mu?” sorusu yöneltilmiş ve verilen cevaplar altı madde olarak ortaya çıkmıştır. *Neden ben, neden bunlar benim başıma geldi?* F=13. *Şeytan bize daha çok mu vesvese veriyor?* f=6. Cevapları en yüksek iki frekansla; *Biz Allah'ın gazabına uğramış lanetli kişiler miyiz?* f=2. sorusu da en düşük frekansla ortaya çıkmıştır. (Tablo 4)

Tablo 4: “Din ve inanç konularında cevabını bulamadığınız sorular oldu mu?” sorusuna ilişkin cevaplar.

Soru	Cevaplar ve Görüşler	Katılıml. Nu.	f	Tema
Din ve inanç konularında cevabını bulamadığınız sorular oldu mu? Bunlar nelerdir?	Neden ben, neden bunlar benim başıma geldi?	K1, K2, K3, K4, K5, K10, K12, K13, K14, K15, E1, E2, E5,	13	Anlam arayışı
	Biz Allah’ın gazabına uğramış lanetli kişiler miyiz?	K5, K6,	2	Anlam arayışı
	Allah bizi diğer insanlar kadar seviyor mu?	K5, K6, K12, K14, E4,	5	Anlam arayışı
	Engellilerin bedduası daha çok mu tutar?	K2, K3, K15, E5,	4	Anlam arayışı
	Felçli olduğum için ahirette doğrudu cennete gidecek miyim?	K1, K3, E3	3	Anlam arayışı
	Şeytan bize daha çok mu vesvese veriyor?	K2, K3, K8, E5, E2, E6	6	Anlam arayışı

Engellilik ve süreğen hastalıklar meydana geldiği andan itibaren hastaların yaşadığı fiziksel, ekonomik kayıplar ve sevdiklerini kaybetme korkusu; çevresiyle ilişkilerinde yaşadıkları problemler, hastalık ve engellilik sonrası karşılaşılan tehditler kısa, orta ve uzun vadeli krizleri ve sorgulamaları beraberinde getirmektedir (Eryücel, 2013, s. 251). Bu dönemde hastaların zorluklarla başa çıkmalarında en çok başvurduğu yollardan biri de dinî başa çıkmadır (Fox, Blanton, Morris, 1998, s. 673). Dine yönelik pozitif bir tutumla, Tanrıya güven ve manevi bağlılığın getirdiği manevi bağlanma, dinî ve manevi arınma, hoşgörü ve bağışlama gibi davranışların ortaya çıkmasına sebep olmakta bu da pozitif dinî başa çıkma tutumlarını güçlendirmekte; stresi, kaygıyı ve depresyonu azaltmaktadır (Pargament, 1997). Hastanın manevi dünyasında Yaratıcıyla kurduğu kalbî bağın, insanlarla sağlıklı sosyal ilişkiler kurmasında da önemli birer yeri vardır.

“Dinî ve manevi konularda en çok merak ettiğiniz sorular nelerdir?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar 13 madde olarak belirginleşmiştir. *Engelliye eziyet eden kimse, sağlıklı birine eziyet edenden daha çok günaha girmiş olur mu?* $f=5$, en yüksek frekansla; *Engelli hanımı erkek bakıcı kucağında taşısa günah olur mu?* $f=1$, en düşük frekansla ortaya çıkan cevaplar olmuştur. (Tablo 5)

Tablo 5: “Dinî ve manevi konularda en çok merak ettiğiniz sorular nelerdir?” sorusuna ilişkin cevaplar.

Soru	Cevaplar ve Görüşler	Katılı. Nu.	f	Tema
Dinî ve manevi konularda en çok merak ettiğiniz sorular nelerdir?	Engelliye eziyet eden kimse, sağlıklı birine eziyet edenden daha çok günaha girmiş olur mu?	K5, K6, K14, K15, E1,	5	Sosyal İlişkiler / Muamelat
	Ellerini ve ayaklarını kullanamayan engelli bir bayanın örtünmesi zorunlu mu?	K3, K4, K9,	3	Ritüel / İbadet
	Engelli bakıcısının cinsiyeti hanımlar için hanım, erkekler için erkek mi olmalı?	K3, K4, K11	3	Ritüel / İbadet
	Evliliğinden sonra engelli kalan hanımın veya kocanın eşinden ayrılmak istemesi dinen uygun mu?	K1, K2, K5	3	Sosyal İlişkiler / Muamelat
	Engellilere helal, diğerlerine haram olan şeyler var mı?	K3, K4, E4, E5	4	Ritüel / İbadet
	Boyundan aşağı felçli olan nasıl teyemmüm yapar?	6K, K9, K13, K15, E1,	5	Ritüel / İbadet
	Ramazan orucu tutmak gerekli mi? Yarım gün oruç olur mu?	K7, E1, E2,	3	Ritüel / İbadet
	Namaz surelerini düzgün okuyamayan namazı nasıl kılmalı?	E2, E6	2	Ritüel / İbadet
	Sürekli idrar kaçıran engelli nasıl namaz kılar?	K8, K9, K15, E3,	4	Ritüel / İbadet
	Kaldıracak, döndürecek biri olmadığında yatakta nasıl namaz kılınır?	K5, K6, E1, E3	4	Ritüel / İbadet
	Engelli karı-koca gusül almaları gerektiğinde teyemmüm alabilir mi?	K1, K9, K2, E1	4	Ritüel / İbadet
	Engelliye bakan biri sevap kazanır mı? Ücretli olsa da aynı mı?	K7, K15, E5	3	Sosyal İlişkiler / Muamelat
Engelli hanımı erkek bakıcı kucığında taşısa günah olur mu?	K11	1	Sosyal İlişkiler / Muamelat	

Temel insani birer olgu olarak dindarlık ve maneviyat kutsalı ve kutsal ile bağı içeren iki kavramdır. Birinin diğerini kapsayıcılığı ve kuşatıcılığı tartışılabilirse de birbiriyle ilişkisi olan ve birbirini etkileyen iki olgu olduğu aşikârdır (Zinnbauer & Pargament, 2013, s. 94).

Dindarlık ve maneviyatın tüm boyutlarıyla ölçülmesi son derece zor ve komplike bir konudur. Açık ve çerçevesi çizilmiş kavramları belirleme, kültüre duyarlılık, sürdürülebilirlik, zamana bağlılık, ölçüklerin geçerliği ve güvenilirliği bu zorluklardan bazılarıdır (Hillo, 2013, s. 103).

Araştırmada dinsel ve manevi içerik birlikte “Sizi dinî veya manevi olarak en çok rahatlatan şeyler nelerdir?” şeklinde sorulmuştur. Soruya verilen cevaplar 10 madde halinde ortaya çıkmıştır. Maddelerin frekansları birbirine yakındır; en yüksek üç, en düşük bir frekanslı madde bulunmuştur. *Ailemle ve sevdiklerimle beraber olmak* $f=1$, en düşük frekanslı cevap olarak dikkat çekmektedir. (Tablo 6)

Tablo 6: “Sizi dinî veya manevi olarak en çok rahatlatan şeyler nelerdir.” sorusuna verilen cevaplar.

Soru	Cevaplar ve Görüşler	Katılm. Nu.	f	Tema
Sizi dinî veya manevi olarak en çok rahatlatan şeyler nelerdir?	Namaz kılmak	E1, E2, E5,	3	Ritüel / İbadet
	Kur'an okumak	E1, E2, E5,	3	Ritüel / İbadet
	Dua etmek ve Allah'ı zikretmek	E1, E2, E5,	3	Ritüel / İbadet
	Dernekte gönüllü hizmetler yapmak	K2, K7, E1	3	Sosyal Hizmet
	Diğerlerine hizmet etmek, onların problemlerini çözmek.	K1, K2, E6	3	Sosyal Hizmet
	Spor yapmak.	K4, E4, E5,	3	Spor
	Çocuklarıyla ilgilenmek, onlarla gezmek.	K1, K7,	2	Sosyal İlişkiler / Muamelat
	Allah'ı düşünmek, tefekkür etmek.	E6,	1	Ritüel / İbadet
	Sevdiğim kişiyle evlenmek.	K10, E4	2	Sosyal İlişkiler / Muamelat
	Ailemle ve sevdiklerimle beraber olmak.	K5,	1	Sosyal İlişkiler / Muamelat

Dinî inançlar ve maneviyat olguları, özgün birer süreç olarak kişilerin içinde yaşadıkları kültür ve çevre ile yakından ilgilidirler. Engellilerin ve süregelen hastaların içine düştükleri krizler, zorluklar ve çaresizlikler onların dinî inançlara ve maneviyata daha çok yönelmelerini veya ondan uzaklaşmalarına sebep olabilmektedir. Dinî inançların ve maneviyatın güçlü olduğu sosyal çevrede yaşayanların zorluklarla başa çıkmada, kader, imtihan, günahlara kefarete, ceza gibi olgular ve sabır, şükür, dua, zikir gibi ibadetler üzerinden dine ve maneviyata daha çok sarıldıkları görülmektedir (Karagöz, 2019, s. 223).

Kutsal olanı manevi boyutta arayışın bir ifadesi olan maneviyat, bir din veya inanç sistemiyle ilişkili olsun ya da olmasın, insanın sabır, umut ve huzur elde etmek amacıyla zorluklarla başa çıkmak için başvurduğu, önemli ve stratejik bir tercihtir. Maneviyat ve dinî başa çıkma süreçleri kişiye özgü birer olgu olsalar da benzer özellikler taşıyan bireylerin ortak yönlerini ve yönelimlerini tespit etmek onların dinî ve manevi danışmanlık faaliyetlerinin içerik ve yöntemlerini belirlemek için önemlidir (Ok, Gedik ve Erşahin, 2019, s. 25).

Bu araştırma sürecinde engellilerle yapılan görüşmelerde, zor anlarında başa çıkma yöntemi olarak “Sizi dinî veya manevi olarak en çok rahatlatan şeyler nelerdir?” sorusunun ardından ulaşmak istedikleri en yüksek manevi hâli tanımlamaları istenmiş, yapabildiklerinden ötesi yani ulaşmak istedikleri manevi hâlin, durumun ne olduğu sorulmuştur. Böylece zorluklarla başa çıkma, bağlanma, yaşadıklarını ve hayatı anlamlandırmada manevi referans noktaları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu amaçla katılımcılara “Erişmek istediğiniz en yüksek manevi hâli nasıl ifade edersiniz?” sorusu yöneltilmiş ve verdikleri cevaplar 11 madde olarak belirlenmiştir. *Kabe’ye gitmek, kutsal mekanları ziyaret etmek.* $f=7$ en yüksek frekanslı; *Dünya geçici, Cennette Rabbimin Cemalini görmek isterim. ve Allah ve Peygamber Sevgisi her şeyden üstündür.* $f=1$ cevapları en düşük frekanslı cevaplar olmuştur. (Tablo 7)

Tablo 7: “Erişmek istediğiniz en yüksek manevi hâli nasıl ifade edersiniz?” sorusuna verilen cevaplar.

Soru	Cevaplar ve Görüşler	Katılm. Nu.	f	Tema
Erişmek istediğiniz en yüksek manevi hâli nasıl ifade edersiniz?	İlahi sevgiyi en derin boyutuyla yaşamak.	K2, E6	2	Maneviyat Arayışı
	Kâbe’ye gitmek, kutsal mekanları ziyaret etmek.	K2, K4, K10, K13, E1, E2, E5,	7	Maneviyat Arayışı
	Tefekkür etmek, şükretmek, Allah’a sığınmak.	K2, K8, E6,	3	Maneviyat Arayışı
	Melek olup, özgürce gökyüzüne yükselmek isterim.	K6, K9,	2	Maneviyat Arayışı
	Rabbimin yanımda olduğunu hissetmek huzur veriyor.	K8, K10, E3	3	Maneviyat Arayışı
	İyilik yapmak beni mutlu ediyor.	K1, K5, K7, E4, E6	5	Maneviyat Arayışı
	Kalbideki sevgi benim maneviyat kaynağım.	K10, K12	2	Maneviyat Arayışı
	Tüm kalbimle, ruhumla eksiksiz ibadet edebilmek isterim.	K3, K8, E5	3	Maneviyat Arayışı
	Huzur içinde kıldığım vakit ve teheccüd namazları.	K2, K8,	2	Maneviyat Arayışı
	Allah’a tam teslim olmak.	K3, K11, K14, E1	4	Maneviyat Arayışı
	Dünya geçici, Cennette Rabbimin Cemalini görmek isterim.	K8	1	Maneviyat Arayışı
Allah ve Peygamber Sevgisi her şeyden üstündür.	K6	1	Maneviyat Arayışı	
Allahın rızasını kazanarak bu dünyadan göçmek isterim.	K2, E6,	2	Maneviyat Arayışı	
Allah ile konuşuyorum.	K10, K15,	2	Maneviyat Arayışı	

Sonuç

Yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen bulgular bizi birçok önemli sonuca götürmüştür. *Din ve maneviyat* ana temaları altında, *travmatik geçmiş, anlam arayışı, inanç, sosyal ilişkiler, ritüel ve ibadetler, sosyal hizmet, spor, maneviyat arayışı* olarak belirlenen sekiz alt tema çerçevesinde; “Hayatınızın en kritik, en önemli olayları nelerdir?”, “Sorguladığınız dinî inanç ve düşünceleriniz oldu mu? Bunlar nelerdir?”, “Din ve inanç konularında cevabını bulamadığınız sorular oldu mu? Bunlar nelerdir?”, “Dinî ve manevi konularda en çok merak ettiğiniz sorular nelerdir?”, “Sizi dinî veya manevi olarak en çok rahatlatan şeyler nelerdir?”, “Erişmek istediğiniz en yüksek manevi hâli nasıl ifade edersiniz?” soruları sorulmuş ve çok sayıda cevap ve görüş alınmıştır. Sorulara verilen cevapların alt temalarla ilişkisinin şu şekilde gerçekleştiği kabul edilmiştir.

1. Hayatınızın en kritik en önemli anları nelerdir? (*Travmatik geçmiş*)
2. Sorguladığınız dinî inanç ve düşünceleriniz oldu mu? Bunlar nelerdir? (*Varoluşsal ve inançsal sorgulamalar, Sosyal ilişkiler/ Muamelat*)
3. Din ve inanç konularında cevabını bulamadığınız sorular oldu mu? Nelerdir? (*Anlam arayışı*)
4. Dinî ve manevi konularda en çok merak ettiğiniz sorular nelerdir? (*Sosyal ilişkiler / Muamelat, Ritüeller/ İbadetler*)
5. Sizi dinî veya manevi olarak en çok rahatlatan şeyler nelerdir? (*Ritüeller/ İbadetler, Sosyal ilişkiler/Muamelat, Sosyal hizmet, Spor*)
6. Erişmek istediğiniz en yüksek manevi hâli nasıl ifade edersiniz? (*Maneviyat arayışı*)

Sorulara farklı alt temalarla ilişkili olarak sırasıyla 8, 8, 6, 13, 10, 14 olmak üzere toplam 59 cevap verilmiş olması soruların ve alt temaların ve aralarındaki bağıntının var olduğunu göstermektedir. Yine yöneltilen sorulara alınan cevapların toplam katılımcılara göre soruların sırasıyla 34, 46, 35, 44, 24, 39 ve toplam 222 frekansa ulaşması da sonuçların sağlıklı yorumlanması bakımından olumlu bir göstergedir.

Araştırmamızın sonuçlarının, Şimşir, Boynueğri ve Dilmaç'ın bulgularıyla benzerlik ve paralellik arzettiği görülmektedir (Şimşir, Boynueğri ve Dilmaç, 2017). Aynı şekilde, Solak tarafından *Fobik ve Omurilik Felçlisi Yetişkinlerde Dini Başa Çıkma* konulu araştırmasında ortaya çıkan altı boyutla da büyük oranda benzerlik ortaya çıkmıştır (Solak, 2012).

Omurilik felçlisi engellileri üzerinde yapılan bu araştırmanın sonuçları, öngördüğümüz üzere katılımcıların dinî ve manevi olarak iyi oluşlarını etkileyen faktörleri, varoluşsal ve inançsal sorgulamaları, dinî ve manevi iyi oluş için arayışları ve başvurdukları yolları tespit etme imkânı sunmaktadır.

Tartışma ve Öneriler

Araştırmaya göre “Hayatınızın en kritik en önemli anları nelerdir?” sorusuna verilen cevapların, travmatik geçmişin belirlenmesi ve etkilerinin ortaya çıkması adına frekans yoğunluğuna göre “Felç sonrası geçirdiğim ameliyatlardan sonra yürüyemeyeceğimi öğrenmem.” f=10; “Kaza geçirip, engelli kaldığım gün.” f=7; “Kazadan sonra engelli kalacağımı öğrendiğim gün.” f=4; “Anne ve babamın ölümü ve yalnız kalmam.” f=4 şeklinde olması felçli kaldığı anı öğrendiğinde ve kendisinin bakımını yapan yakınlarını kaybettikleri anda en büyük travmanın yaşandığını göstermektedir. Travmanın etkilerinin zamanla azalacağı kabul edilse de travmatik süreçteki dinî-manevi danışmanlık desteğinin *iyileştirici*, *destekleyici* ve *yönlendirici* fonksiyonlarının devreye girmesi omurilik felçlisi engellilerin dinî ve manevi gelişimlerini sağlıklı olarak devam ettirebilmeleri bakımından önemlidir (Sağır, 2019, s. 267-275).

İkinci olarak “Sorguladığınız dinî inanç ve düşünceleriniz oldu mu? Bunlar nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar arasında *varoluşsal ve inançsal sorgulamalar* bağlamında frekans sıklığına göre şu sonuçlar öne çıkmıştır: “Kaza sonucu felçli kalanın kaderini Allah mı dilemiştir?” f=11; “Sürekli kaderi sorguladım. Neden ben?” f=11; “Niçin bizim imtihanımız daha zor?” f=6; Allah’ın adaleti var mı? Nasıl tecelli ediyor? f=6. Bu ve Tablo.3’teki diğer sonuçlar katılımcıların dikkate değer ölçüde dinî anlamda –bir inanç olarak– kaderi sorguladıklarını; inançsal bakımdan bir muammaya düştüklerini, varoluşsal bir sorgulamaya girdiklerini, doğru ve tatmin edici bilgiye ve problemlerinin çözümünde rehberliğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Okan & Ekşi, 2017, s. 161-183). Bu sorgulama sürecinde, dinî ve manevi danışmanlık desteğinin olması, varoluşsal kriz ve inkâra varan sorgulamaları yıkıcı ve derin, acı sonuçlara evrilmeden yapıcı biçimde kanalize etmek adına önemli olacağı değerlendirilmektedir.

Üçüncü olarak, “Din ve inanç konularında cevabını bulamadığınız sorular oldu mu? Nelerdir?” sorusuna katılımcıların *anlam arayışı* teması çerçevesinde altı cevaptan öne çıkanları şunlardır: “Neden ben, neden bunlar benim başıma geldi. f=13; “Şeytan bize daha çok mu vesvese veriyor? f=6; “Allah bizi diğer

insanlar kadar seviyor mu?” f=5; “Engellilerin bedduası daha çok mu tutar?” f=4. Bu ve diğer cevaplardan katılımcıların, engelli olma durumunun Allah katında nasıl bir anlam ve değer taşıdığı; engellilerin imtiyazlı ve rahmete mazhar olmuş bir kesim mi yoksa cezaya ve ilahi gazaba düçar olmuş bir grup mu oldukları konusunda *bilgilenme* ve *ikna* olma ihtiyacı içinde olduklarını görüyoruz. Aynı şekilde katılımcıların dinî ve manevi danışmanlıkta temel ihtiyaçlardan olan *yardım alma*, *moral bulma* ve iç çatışmalarına dair bir *uzlaşma* ihtiyacı içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu konuda onların zihnen ve kalben yaşadıkları çelişki, çatışma ve gelgitleri aşabilmek için grupla ve bireysel bir dinî ve manevi yardıma ihtiyaç duydukları açıktır. Buradan, bazı kamu kuruluşları ve yerel yönetimler tarafından ve bazı gönüllülerin çabasıyla sağlanan psikolojik destek hizmetleri yanında dinî ve manevi danışmanlık ve manevi bakım desteği sağlamanın göz ardı edilemez öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır.

“Dinî ve manevi konularda en çok merak ettiğiniz sorular nelerdir?” şeklinde sorulan dördüncü soruya katılımcıların verdikleri cevaplar *sosyal ilişkiler* ve *ritüeller/ibadetler* teması kapsamında olmuştur. Cevapların en yüksek frekanslıları sırasıyla şöyledir: “Engelliye eziyet eden kimse, sağlıklı birine eziyet edenden daha çok günaha girmiş olur mu?” f=5 “Boyundan aşağı felçli olan nasıl teyemmüm yapar?” f=5; “Engellilere helal, diğerlerine haram olan şeyler var mı?” f=4; “Sürekli idrar kaçırın engelli nasıl namaz kılar?” f=4; “Kaldıracak, döndürecek biri olmadığında yatakta nasıl namaz kılınır?” f=? 1Engelli karı-koca gusül almaları gerektiğinde teyemmüm alabilir mi?1 f=4. Bunlara ve cevapların tamamına baktığımızda ibadet ve ritüeller teması içinde abdest, gusül, teyemmüm, namaz, tesettür, Kur’an okuma konuları öne çıkarken; sosyal ilişkiler ve muamelat teması altında mahremiyet, karı-koca hakları ve boşanma, kadın-erkek ilişkilerininin dinî boyutu, engelliye haksız muamele, engellinin sosyal statüsü, engelliye hizmet gibi konular öne çıkmıştır. Bu sonuçlar, omurilik felçlisi engellilerinin, sorularına cevap, sorunlarına çözüm üretecek ve kolayca erişim sağlayabilecekleri dinî ve manevi danışma hizmetine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra itikadi ve fıkhi konularda sadece engellilere yönelik çözümler üretme maksatlı yazılı, görsel ve video içeriklerine ve muhtelif eslere ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beşinci olarak, “Sizi dinî veya manevi olarak en çok rahatlatan şeyler nelerdir?” sorusuna katılımcılar *Ritüeller/İbadetler*, *Sosyal İlişkiler/Muamelat*, *Sosyal Hizmet*, *Spor* temaları kapsamında şöyle cevaplar vermişlerdir: “Namaz kılmak” f=3; “Kur’an okumak” f=3; “Dua etmek ve Allah’ı zikretmek” f=3;

“Dernekte gönüllü hizmetler yapmak” $f=3$; “Diğerlerine hizmet etmek, onların problemlerini çözmek” $f=3$; “Spor yapmak” $f=3$. Bu yüksek frekanslı cevaplara ve diğerlerine bakıldığında ibadetler ve dinî ritüellerin, sosyal ilişkilerle birlikte topluma hizmet ve diğer insanlara faydalı olma isteklerinin öne çıkması kayda değerdir. Omurlilik felçlisi engellilerin, dine ve maneviyata yönelimlerinin güçlü olduğunu, ibadetleri ve ritüelleri yerine getirmenin kendileri için güçlü bir manevi tatmin ve rahatlama kaynağı olduğunu görüyoruz. Bu potansiyelleri kullanmalarında onlara yardımcı olacak, süreci kolaylaştırmak için ortam ve imkân sağlayacak ve özel kullanımlarına uygun materyal ve aparatlar geliştirecek projelerin yapılmasının ve destek hizmetlerinin sağlanmasının onların dinî ve manevi iyi oluş süreçlerini oldukça olumlu bir yönde etkileyeceği çıkarımı yapılabilir. Diğer taraftan engellilerin, dernek içinde güçlü sosyal ilişkiler kurma fırsatı bulmalarının ve toplumsal katkı ve bireysel yardım çalışmaları içinde yer almalarının, zorluklarla başa çıkmada ve hayat enerjisini artırmada pozitif güç kaynağı haline geldiği görülmüştür. Sivil toplum kuruluşu hizmetlerinde yer alan engellilerin kendi varoluşsal anlam ve değerini hissetmelerinin, toplumsal fayda ve bireysel yardım anlamında hizmet üreten bir statüye gelmelerinin kendileri için çok önemli olduğu mülhaza edilmiştir. Diğer taraftan aile fertleriyle beraberlik, çocuklarla vakite geçirme ve eşlerin sevgi ortamı olarak huzurlu bir aile yuvasının engelliler için hayati bir önem taşıdığı görülmektedir. Bundan hareketle omurlilik felçlisi engellilerinin ailedeki sorunları konusunda aile fertleri ve yakınlarına farkındalık eğitimi seminerleri verilmesinin, evlilik süreçlerini kolaylaştırıcı sosyal destek, finansal yardım ve ev malzemesi temini çalışmaları yapılmasının onların dinî ve manevi hayatını sağlıklı sürdürebilmeleri bakımından önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilave olarak, engellilerin sporla fizksel rahatlama ve ruhen dinginliğe ulaşma arasındaki ilişkiyelik de önemlidir. Bu konuda daha spesifik araştırmalar yapılabileceği gibi spor ve egzersiz çalışmalarında engellilere ortam, imkân ve malzeme sağlayacak projelere ve faaliyetlere ihtiyaç vardır.

Katılımcılara son olarak “Erişmek istediğiniz en yüksek manevi hâli nasıl ifade edersiniz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar *maneviyat arayışı* teması içinde değerlendirilip yorumlanmıştır. Yüksek frekansla öne çıkan cevaplar şöyledir: “Kabeye gitmek, kutsal mekanları ziyaret etmek” $f=7$; “İyilik yapmak beni mutlu ediyor.” $f=5$; “Allah’a tam teslim olmak” $f=4$; “Tefekkür etmek, şükretmek ve Allah’a sığınmak” $f=3$; “Rabbimin yanımda olduğunu hissetmek huzur veriyor.” $f=3$; “Tüm kalbimle, ruhumla eksiksiz ibadet edebilmek isterim” $f=3$. Bu cevapların bir kısmı Allah ile kul arasındaki ilişkilere odaklanmakta,

Yaratıcı'yla özel bir bağ kurmak, O'na sığınmak ve teslim olmak olguları öne çıkmaktadır. Bundan hareketle katılımcıların güçlü bir dinî ve manevi tatmin arayışı içinde olduklarını söylemek mümkündür. Özellikle” Kâbe'ye gitmek, kutsal mekanları ziyaret etmek” cevabını veren katılımcıların daha önce bir proje kapsamında umre ziyareti yaptıkları ve bundan çok yüksek düzeyde manevi bir etki aldıkları anlaşılmıştır. Bu ziyarette bulunamayan bazı katılımcılar da umre ibadetini çok arzu ettiklerini dile getirmişlerdir. Kutsal mekanları ziyaretin bu yüksek manevi etkisini değerlendirip benzeri projeler yapmanın maneviyat arayışına oldukça olumlu bir cevap niteliğinde olduğu anlaşılmaktadır. (Yılmaz, 2018, s. 566) İkinci yüksek frekansla dikkat çeken” İyilik yapmak beni mutlu ediyor” cevabı maneviyat ile varoluşsal planda kendini değerli ve önemli hissetme arasında güçlü bir bağ olduğunu ortaya koymaktadır. Allah ile kul ilişkisinden önce, kulun kul ile ilişkisinin öne çıkması omurilik felçlisi engellilerinin etkin ve fayda odaklı sosyal ilişkiler kurmalarının önemini göstermektedir (Düzgüner, 2019, s. 351-373). Engellilerin sosyal hayata katılımlarıyla diğerlerinin hayatına değer ve fayda katabileceklerini fark etmeleri, kendi manevi tekâmül ve tatmin ihtiyacını karşılamak noktasında son derece önemli bir bulgudur (Saroglou, 2013, s. 439-457). Sosyal hayattan izole halde veya engellinin kendisini değerli ve faydalı hissetmediği sosyal ilişkilerin maneviyata olumlu katkı sağlayamayacağı sonucuna götüren bu bulgunun engelliler üzerinde yapılacak sosyal projelerin vizyon ve stratejilerini derinden etkileyeceği öngörülebilir. Tablo 2'de yer aldığı üzere farklı ferakanslarda verilen “İlahi sevgiyi en derin boyutuyla yaşamak.” “Huzur içinde kaldığım vakit ve teheccüd namazlarında.” “Dünya geçici, Cennette Rabbimin Cemalini görmek isterim.” “Kalbimdeki sevgi benim maneviyat kaynağım.” “Allah'ın rızasını kazanarak bu dünyadan geçmek isterim.” cevapları, katılımcıların psikolojik ve ruhsal olarak kendini gerçekleştirmişlik ve kendini aşmışlık tecrübesini yaşadıklarını göstermektedir (Tekke & Coşkun, 2019, s.792-793).

Travmatik süreçleri atlattmış, dinî ve manevi başa çıkma mekanizmalarını sürdürülebilir boyutta işletmiş engellilerin yüksek bir manevi seviyeden kâinatı, insanı ve hayatı anlama ve anlamlandırma, gerçeklikleri idrak etme kabiliyetine sahip oldukları sonucuna ulaşabiliriz. Anlam arayışı sürecinde mutmain ve güvenli bir noktaya ulaşan omurilik felçlisi engellilerinin, henüz bu süreçleri yeni yaşayanlara destek olabilmesi ve rehberlik edebilmesi mümkündür. Bu bakımdan engellilerin birbirleriyle etkileşim ve paylaşım içinde olabilecekleri ortamlara, toplumsal katkı hizmetlerine ve sürdürülebilir grup ilişkilerine son derece ihtiyaç vardır.

Netice olarak, omurilik felçlisi engellilerinin diğer fiziksel engelliler gibi yakından tanınmaya, anlam ve referans çerçevelerinin doğru anlaşılmasına, dinî ve manevi ihtiyaçları ve potansiyellerinin keşfedilmesine ihtiyacı vardır. Onlar için yapılacak her türlü destek projelerinin ihtiyaç analizi niteliğinde yapılacak spesifik araştırmalar, arzulanan hedeflere ulaşmak ve süreçlerin verimliliği ve başarısı bakımından çok kıymetlidir.

‘Bir engelli en iyi anlayacak yine bir engellidir’ anlayışından yola çıkarak engellilerin birbirlerine manevi destek ve tecrübe paylaşımlarını artıracak ortam ve imkânların hazırlanması onların hayata tutunabilmeleri ve dinî, manevi yolculuklarını sağlıklı bir biçimde devam ettirebilmeleri açısından yine çok önemlidir. Özellikle engellilik sürecinin başlarında ve muhtelif zamanlarda yaşanan krizlerle başa çıkabilen omurilik felçlisi engellilerinin dinî ve manevi gelişim kaydetmeleri ve yüksek ve derin manevi halleri tecrübe etme imkânına sahip olmaları, onların hayatlarını dünyevi ve uhrevi planda daha mutlu ve mutmain bir biçimde yaşayabilecekleri sonucuna götürmektedir. Bu durum bizi, bahsedilen şartlar oluştuğunda engellilerin güçlü iman ve teslimiyetleriyle zenginleşen anlam dünyalarının engelsiz bireylere bile ilham kaynağı ve örneklik teşkil edebileceği sonucuna ulaştırmaktadır.

Bu araştırmanın engellilere götürülecek dinî ve manevi danışmanlık hizmetlerinin niteliği ve kalitesinin yanı sıra engelli ve ailelerine yönelik dinî eğitim çalışmalarına da ışık tutacağı umulmaktadır. Şüphesiz, engelliler üzerinde daha spesifik fenomenolojik araştırmaların yapılması hem teorik hem pratik alana önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

- Ağılkaya Ş. Z. (2017). *Manevi bakım ve danışmanlık Almanya örneği*, Marmara Akademi Yayınları.
- Ayten, A., Koç, M. ve Tınaz N. (2016). *Manevi danışmanlık ve Rehberlik I*. DEM Yayınları.
- Bowling, A. (2002). *Research methods in health: Investigating health and health services*. PA: McGraw-Hill House.
- Cirhinlioğlu, Z., Ok, Ü. ve Cirhinlioğlu, F. G. (2013). *Dindarlık ruh sağlığı ve modernite*. Nobel Yayınları.
- Düzgüner, S. (2019). Pro-Sosyal davranışlarda diğerkâmlığın (Özgecilik) tanımı ve konumu. *Bilimname*, Din Psikolojisi, 351-373. <https://doi.org/10.28949/bilimname.595847>

- Ekşi H. & Kaya Ç. (2016). *Manevi yönelimli psikoterapi ve psikolojik danışma*. Kaknüs Yayınları.
- Eryücel, S. (2013). Yaşam olayları ve olumlu dîni başa çıkma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c. 10, ss. 251-271
- Fox, C. A., Blanton, P. W., & Morris, M. L. (1998). Religious problem-solving styles: Three styles revisited. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 37(4), 673–677. <https://doi.org/10.2307/1388148>
- Frankl, V. E. (2015) *İnsanın anlam arayışı* (S. Budak, Çev.). Okyanus Yayınları.
- Frankl, V. E. (2018) *Psikoterapi ve din*. (Z. Taşkın, Çev.). Say Yayınları.
- Hall, C. M. (1986). Crisis as opportunity for spiritual growth. *Journal of Religion and Health*. 25 (1), 8-17. <https://doi.org/10.1007/BF01533049>
- Hatun, O., İnce, Z., Birben, F. Y. & Yeni, G. K. (2016). The ticket to heaven: A Spiritual resource for coping with disability” <https://doi.org/10.12738/spc.2016.2.0013>, 1(2) 209–235
- Hillo P. C. (2013) Din psikolojisi ve maneviyat araştırmalarında ölçme. Raymond F. Paloutzian & Crystal L. Park, (Ed.) *Din ve Maneviyat Psikolojisi* (A. Sezen, Çev.). Poheniks.
- Huguelet, P. & Koenig, H.G. (2009) *Religion and spirituality in psychiatry*. Cambridge University Press.
- Karagöz, S. (2019) Kanser tanılı hasta ve yakınlarına yönelik manevi danışmanlık ve Rehberlik. Ali Ayten (Ed.) *Manevi danışmanlık ve rehberlik, farklı alanlardan araştırma bulguları ve değerlendirmeler*. DEM Yayınları.
- Kılınçer, H. (2017). MDR üzerinde psikoloji, İlahiyat ve Tıp alanlarında maneviyat ve MDR algısı. Ali Ayten (Ed.) *Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Teori ve Uygulama Alanları* içinde. DEM Yayınları.
- Krueger, R.A. (1994). *Focus groups: A Practical Guide for Applied Research*. SAGE.
- Kula, N. (2005). Bedensel engellilik ve dini başa çıkma. DEM Yayınları.
- Kula, N. (2015). Engellilere verilecek tebliğ ve irşad hizmeti. Ali Seyyar (Ed.) *Manevi Sosyal Hizmetler*. Rağbet. (ss. 299-338)
- Mohr, S. & Huguelet, P. (2009). Religious and spiritual assessment in clinical practice. p. 232-243; Elizabeth S. Bowman. Teaching Religious and Spiritual Issues. p (332-353). Philippe Huguelet & Harold G. Koenig Religion and Spirituality in Psychiatry. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511576843>
- Nosek, M. A., Hughes, R. B., Taylor, H. B., & Taylor, P. (2006). Disability, psychosocial, and demographic characteristics of abused women with physical disabilities. *Violence Against Women*, 12 (9), 838-850. <https://doi.org/10.1177/1077801206292671>.

- Ok Ü., Gedik Z. & Erşahin, Z. (2019). *Hastalar için manevi bakım*. Nobel Yayınları.
- Okan, N., & Ekşi, H. (2017). Logoterapi ve maneviyat ilişkisi. *Psikoterapi ve Psikolojik Danışmada Maneviyat Kuramlar ve Uygulamalar*. Halil Ekşi (Ed.). Kaknüs Yay, 163-184.
- Pargament, K. I. (1997). *The Psychology of religion and coping: Theory, research, and practice*. Guilford Press.
- Sağır, Z. (2019). Zorunlu göç ve travmatik olaylarda manevi danışmanlık ve rehberlik. Ali Ayten (Ed.) *Manevi danışmanlık ve rehberlik: Farklı alanlardan araştırma bulguları ve değerlendirmeler*. Dem Yayınları
- Saroglou, V. (2013). Religion, Spirituality, and altruism. In K. I. Pargament, J. J. Exline, & J. W. Jones (Eds.), *APA handbook of psychology, religion, and spirituality (Vol. 1): Context, theory, and research (pp. 439–457)*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14045-024>
- Seyyar, A. (2010). *Tıbbî Sosyal Hizmetlerde Manevi Bakım*. Rağbet Yayınları.
- Solak, H. (2012). Fobik ve omurilik felçlisi yetişkinlerde dini başa çıkma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Şimşir Z, Boynueğri, S. T. & Dilmaç, B. (2017). Religion and Spirituality in the Life of Individuals with Paraplegia: Spiritual Journey from Trauma to Spiritual Development. *Spiritual Psychology and Counseling*. 2017 February, 2(1) 89–110 DOI 10.12738/spc.2017.1.0023.
- Tekke, M. & Coşkun M. (2019) Kendini tanıma, kendini gerçekleştirme, kendini aşmışlık ve potansiyelini tam kullanan kişi: Kişilerarası iletişim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (70). ss.790-797.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, S. (2018). Umre ibadetinin hayatın anlamı ve umutsuzlukla ilişkisi üzerine ampirik bir araştırma. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi- Cumhuriyet Theology Journal* ISSN: 2528-9861 e-ISSN: 2528-987X CUID, June 2018, 22 (1). 543-570
- Zinnbauer, B. J. & Pargament, K. I. (2013) Dindarlık ve maneviyat, Raymond F. Paloutzian & Crystal L. Park, (Ed.) *Din ve Maneviyat Psikolojisi* (S. Düzgüner,Çev.). Poheniks.

Extended Abstract

A Qualitative Study on Disabled Persons with Spinal Cord Paralysis with a Focus on Religious and Spiritual Guidance

Faruk KANGER, Corresponding Author, Assistant Professor
Sabahattin Zaim University, İstanbul / Turkey
faruk.kanger@izu.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0003-1672-7784>

Article Type: Research Article

<https://doi.org/10.34234/ded.1045540>

Received Date: 25.12.2021

Accepted Date: 19.05.2022

Published Date: 25.06.2022

Introduction

We can define religious and spiritual counseling, as supporting the processes which assist individuals who are in a difficult situation and are in search of meaning to find meaning and gain control with religious/spiritual references; more specifically, it is a process of providing religious/spiritual-oriented support for individuals looking for meaning with experiences of illness, old age, disability, natural disaster, deprivation. This research aims to identify the spiritual, psycho-social, and religious-spiritual needs and problems of disabled people with spinal cord paralysis and to contribute to the quality of spiritual counseling and guidance services to be provided to them. There is always a need for more specific research and investigations into people with disabilities and their problems. Existential and religious interrogations, meaning and meaninglessness problems are experienced by people with disabilities coping with

crises. The sources, causes and consequences of complex problems, as well as the consultant's frame of reference, require different approaches and methods in the searching for solutions to his or her problems (Ağilkaya, 2017, p. 489). It can be said that the focus of disadvantaged individuals on spiritual values and dynamics before and after the crisis processes has an enriching effect on life, facilitating the flow of everyday life, increasing the level of spiritual satisfaction, and the effects of the crisis is alleviated (Hall, 1986, p.15).

This research is important in terms of the fact that it was conducted on people with disabilities with spinal cord paralysis, a segment that has not yet been adequately studied in Turkey. In addition, it is thought that this research, which aims to determine (i) the factors that affect religious and spiritual well-being, (ii) existential and religious inquiries, (iii) the ways of religious and spiritual well-being of adult disabled people, will contribute to the related disciplines theoretically and practically.

Method

The research employed focus group interview technique within the scope of action research, which is one of the qualitative research patterns. Taken into consideration the unique circumstances of spinal cord injury research group of disabled people; this technique is preferred to identify their perspectives on the processes of religious and spiritual well-being through their intentions, lives and experiences, their attitudes and habits (Bowling, 2002). The aim of the research is to analyze in detail the beliefs, attitudes, deep perceptual views, tendencies and behaviors.

Data Collection and Analysis

In the initial and preliminary interviews conducted with the participants living in Istanbul, many sub-themes that emerged under the upper themes of religion and spirituality were analyzed. At the stage of determining the themes, the findings and results of similar studies were taken into account. (Şimşir, Boynueğri ve Dilmaç, 2017 s.105). Eight sub-themes were determined as a result of expert reviews: (i) traumatic past, (ii) the search for meaning, (iii) faith, (IV) social relations, (v) ritual and worship, (vi) social services (vii) sports and (viii) The Quest for spirituality. In addition, the following thematic questions were identified.

Descriptive data analysis method was used to reveal the content and meaning structure of the data obtained; findings in colloquial expressions were arranged, expressions were structured and presented in accordance with the purpose, while remaining in accordance with the meaning (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 224).

Findings

Participants were asked “What are the most critical and most important moments of your life?”. When the frequency values of the answers related to traumatic histories are examined, expressions; “Learning that I cannot walk after the surgeries I have had after a stroke” (f=10) and “The day I had an accident I became disabled” (f=7) stand out in terms of frequency values. It seems that it is a decisive moment in the traumatic history of those who are not paralyzed from birth to learn that they will remain paralyzed after an accident or after the operations they have undergone. The participants were asked, “Did you have any religious beliefs and thoughts that you were questioning? their answers to the question “are collected under the themes of “Faith” and “Social Relations (treatment)”. The answers given here about the belief in fate are noted for their frequency height. “Is it God’s will that her or she had the accident that left him/her paralyzed ?” (f=11), “I constantly question the fate. Why me?” (f=11).

In this study, the participants were asked “Were there any questions that you could not find the answer to regarding religion and faith?” the answers to this question are put in six items. “Why me, why did this happen to me?” (F=13), “Is the devil giving us more delusional thoughts?” (f=6) the answers appeared with the two highest frequencies.

“What are the questions you are most interested in about religious and spiritual issues? 13 items have stood out among the answers to this question. “Does anyone who torments a disabled person commit more sins than someone who torments a healthy person?” (f=5), there have been answers that occur with the highest frequency.

Religious and spiritual content in the study “What are the things that most comfort you, religiosity or spirituality?” this has been asked t in the form. The answers to the question appeared as 10 items. The frequencies of items are close to each other.

Through the interviews with disabled people, they have been asked about their method of dealing with their difficult moments, so they asked, “What are

the things that most comfort you, religiosity or spirituality?”. After this question, they have been asked to define the highest spiritual state they wanted to reach. They were asked what the spiritual state they wanted to achieve. Thus, this study aimed to identify; spiritual reference points for coping with difficulties, connecting, understanding what they are experiencing and the way they make sense of life. To this end, participants were asked: “How do you express the highest spiritual state that you want to access?” the question was addressed and the answers given were made clear as 11 items. “Going to the Kaaba, visiting holy places.” “The world is temporary, I would like to see the appearance of my Lord in Heaven.” and “The Love of Allah and the Prophet is above all things.” (f=7) are as high-frequency responses.

Conclusion, Discussion and Recommendations

As a result of the focus group interviews, it was accepted that the relationship between the findings obtained and the sub-themes was realized as follows.

1. What are the most critical and most important moments of your life? (Traumatic past)
2. Do you have any religious beliefs or thoughts that you have questioned? What are they? (Existential and religious interrogations, Social relations/ Treatment)
3. Is there any questions related to religion and faith that you haven't found the answer to? What are they? (Search for meaning)
4. What are the questions you are most interested in terms of religious and spiritual issues? (Social relations / Treats, Rituals/ Worships)
5. What are the things that most comfort you, religiosity or spirituality? (Rituals/Worship, Social relations/ Treatment, Social work, Sports)
6. How do you express the highest spiritual state that you want to reach? (Quest for spirituality)

As envisaged, the answers to these questions provide the opportunity to identify the factors affecting the religious and spiritual well-being of the participants, existential and religious questionings, their search for religious and spiritual well-being and the ways in which they apply them in their lives.

According to the results of the research, it is accepted that the effects of trauma will decrease over time, the curative, supportive and guiding effects of re-

ligious-spiritual counseling support in the traumatic process is important for disabled people with spinal cord paralysis to be able to continue their religious and spiritual development in a healthy way (Sağır, 2019, s. 267-275).

The participants remarkably questioned destiny in a religious sense – as a belief; It shows that they have fallen into a dilemma in terms of belief, they have entered an existential questioning process, they need straightforward and satisfactory information and guidance in solving their problems (Okan & Ekşi, 2017, p. 161-183).

Likewise, it was revealed that the participants were in need of getting help, morale, and reconciliation about their internal conflicts, which are regarded as basic needs in religious and spiritual counseling. In this regard, it is clear that they need religious and spiritual help in a group or individually in order to overcome the contradictions, conflicts that they experience in their minds and hearts.

The participants remarkably questioned destiny in a religious sense – as a belief; this shows that they have fallen into an enigma in terms of belief, they have entered an existential questioning process, they need straightforward and satisfactory information and guidance in solving their problems (Okan & Ekşi, 2017, p. 161-183).

According to the results of the research, it shows that people with spinal cord paralysis need religious and spiritual counseling services that will address their questions, provide solutions to their problems, and provide easy access. In addition, it has been concluded that written, visual and video content and various works are needed in order to produce solutions for people with disabilities regarding theological and legal issues.

We see that people with spinal cord injury have a strong religious and spiritual orientation, and that performing prayers and rituals is a powerful source of spiritual satisfaction and relaxation for them. It can be deduced that the implementation of projects that will assist them in using these potentials, provide an environment and opportunity to facilitate the process, and develop materials and apparatus suitable for their special use, and providing support services will affect their religious and spiritual well-being in a very positive way.

It has been observed that the disabled people have the opportunity to establish strong social relations within the association and take part in social settings and contribute to individual aid activities, and become a source of positive power in coping with difficulties and increasing their life energy. It has been considered

that it is very important for the disabled who take part in the services of non-governmental organizations to feel their existential meaning and value, and to reach a status that produces services in terms of social benefit and individual assistance.

It is seen that a peaceful family home as an environment of togetherness with family members, spending time with children and love of spouses is of vital importance for the disabled. Therefore, it has been concluded that it is important to give awareness training seminars to family members and their relatives about the problems in the family of people with spinal cord paralysis, and to provide social support, financial aid and household materials to facilitate their marriage processes, in terms of maintaining their religious and spiritual life in a healthy way. In addition, the relationship between sports and physical relaxation and mental calmness for the disabled is also important. While more specific research can be done on this subject, there is a need for projects and activities that will provide an environment, opportunity and material for the disabled in the fields of sports and exercise.

It is possible to say that the participants are in search of a strong religious and spiritual satisfaction. It has been revealed that there is a strong link between spirituality and feeling valuable and important in the existential plane. The prominence of the relationship between the individual to other individual comes before the relationship of the individual with Allah shows the importance of establishing effective and benefit-oriented social relations for the disabled with spinal cord paralysis (Düzgüner, 2019, pp. 351-373). The realization that disabled people can add value and benefit to the lives of others through their participation in social life is an extremely important finding along with the fact that they also meet their own spiritual development and satisfaction needs (Saroglou, 2013, pp. 439-457). The findings, leads to the conclusion that social relations that are isolated from social life or in which the disabled person does not feel valued and useful cannot make a positive contribution to spirituality, will deeply affect the vision and strategies of social projects to be carried out on the disabled.

We can conclude that people with disabilities who have survived traumatic processes and have sustained religious and spiritual coping mechanisms have the ability to understand and make sense of the universe, human and life, and to comprehend realities from a high spiritual level. It is possible that people with spinal cord paralysis who have reached a satisfactory and safe point in the search for meaning can support and guide those who have just experienced

these processes. In this respect, there is a great need for environments where disabled people can interact and share with each other, social contribution services and sustainable group relations.

As a result, people with spinal cord paralysis need to be closely recognized as other physically disabled people, to understand the meaning and frames of reference correctly, to explore their religious and spiritual needs and potential. In all kinds of support projects to be carried out for individuals with spinal cord paralysis, specific research should be carried out in through needs analysis are valuable in terms of achieving the desired goals, the efficiency and success of the processes.

The fact that people with spinal cord paralysis, who have coped with the crises experienced especially at the beginning of the disability process and at various times, have religious and spiritual development and the capacity to experience high and deep spiritual states show that they can live their lives more happily on both worldly and otherworldly levels. When these conditions occur, it reveals that the realms of meaning enriched by the strong faith and submission of the disabled people can serve as an inspiration and set examples even to individuals without disabilities.

It should be hoped that this research will shed light on the quality of religious and spiritual counseling services to be provided to people with disabilities, as well as religious education studies for people with disabilities and their families. Undoubtedly, conducting more specific phenomenological research on people with disabilities will make significant contributions to both the theoretical and practical field.

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.

Kimlik Kavramına Ahlaki Bir Bakış: Ahlaki Kimlik Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi

A Moral Look at the Concept of Identity: Development of Moral Identity Scale and Investigation of Psychometric Properties

Betül KÜRÜM, Sorumlu Yazar, Uzman.
Marmara Üniversitesi, İstanbul/Türkiye.
kurumbt@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8362-5801>

Halil EKŞİ, Prof. Dr.
Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul/Türkiye.
halileksism@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7520-4559>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 08.01.2022

Kabul Tarihi / Accepted Date: 12.06.2022

Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2022

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: Kürüm, B. & Ekşi, H. (2022). Kimlik kavramına ahlaki bir bakış: Ahlaki kimlik ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20 (43), s. 135-167.

<https://doi.org/10.34234/ded.1055143>

Öz: Bu çalışmanın amacı Blasi'nin ahlaki kimlik kuramı temel alınarak yetişkinlerin ahlaki kimlik düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu 18-60 ($x_{ort}=28,57$; $x_{ss}=9,59$) yaş aralığındaki yetişkin bireyler oluşturmaktadır. Öncelikle ilgili literatür taraması yapılmış olup daha önce hazırlanan ölçekler incelenmiştir. Hedef kitleden konu ile ilgili alınan bilgiler ile içerik analizi yapılarak aday maddeler oluşturulmuştur. Hazırlanan 104 maddelik taslak form uzmanlara gönderilerek tekrar düzenlendikten sonra veri toplama işlemine geçilmiştir. Elde edilen veriler açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi aracılığıyla ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analiziyle toplam varyansın %61,413'ünü açıklayan duygu, düşünce ve davranış alt boyutları olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan 25 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bu yapı doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarıyla uyumluluk göstermiştir. Ölçüt bağımlı geçerlik analizi kapsamında Ahlaki Kimlik Ölçeği ile Ahlaki Bütünlük Ölçeği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.44$; $p<.001$). Ahlaki Kimlik Ölçeğinin toplam iç tutarlık katsayısı .94; “duygu” alt boyutu için .94, “düşünce” alt boyutu için .87, “davranış” alt boyutu için .84 olarak bulunmuştur. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda ölçeğin alt üst grup ayırt ediciliği saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Ahlaki Kimlik Ölçeğinin yetişkinlere hitap eden geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Blasi, Ahlaki Kimlik, Ölçek geliştirme, Psikometri

&

Abstract: The study aims to develop a valid and reliable scale to determine the moral identity levels of adults. The age range for the research group is 18-60 ($X_m=28.57$; $X_{sd}=9.59$). First data was collected using the draft version of the scale. The construct validity of the scale was determined via exploratory and confirmatory factor analysis. The exploratory factor analysis indicated a 25-items measurement tool that consists of three subscales as emotion, thought, and behavior, which explains 61,413% of the total variance. This structure was consistent with the confirmatory factor analysis results. Criterion-dependent validity analysis showed a significantly positive relationship between the Moral Identity Scale and the Moral Integrity Scale ($r=.44$; $p<.001$). The total internal consistency coefficient of the Moral Identity Scale was .94 (.94 for the emotion subscale, .87 for the thought subscale, and .84 for the behavior subscale). The upper-lower discrimination index of the scale was calculated via the student's t-test. The results showed that, the Moral Identity Scale was a valid and reliable measurement tool for adults.

Keywords: Blasi, Moral Identity, Scale development, Psychometrics

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

Giriş

Ahlaki kimliğin yapısını anlayabilmenin yollarından biri Blasi'nin ahlaki kimlik kuramını incelemekten geçmektedir. Blasi (1983), psikolojik açıdan bizi ahlaki davranmaya motive eden olguları kimliğimizde aramıştır. Blasi ortaya koyduğu ahlaki kimlik modelinde kimlik ve ahlaki davranış arasındaki ilişkiyi inceleyerek kimliğin ahlaki davranışı motive ettiği sonucuna varmıştır. Kimliği ayrıntılı olarak inceleyen Blasi (1993), fiziksel özellikler, davranışlar, ilişkiler gibi hakkımızda kolayca bilinebilecek bilgilerin yerine amaçlarımız ve değerlerimiz gibi daha derinlerimizde bir yerlerde olan öznel kimliğimize odaklanmıştır. Öznel kimliğimiz; içerisinde benimsediğimiz değerleri, peşinde olduğumuz amaçları ve bizi diğerlerinden ayıran farklılıklarımızı barındırmaktadır. Ahlaki kimlik bu denli özümüzle bağlantılı olduğu için kararlılık göstermesi beklenen bir kavramdır.

İnsanı diğer canlılardan ayıran onun bir kimliğinin, karakterinin ve şahsiyetinin oluşudur. İnsanın kimliğinden bahsederken şüphesiz ahlaki yönü ayrı bir önem arz etmektedir. Ahlaki kimlik, bireyi ahlaki davranışlar sergilemeye motive eden bir çeşit kendini düzenleme mekanizması olarak tanımlanmaktadır. Blasi'ye göre (2005) ahlaki isteğe sahip olmak ve belli değerlere sahip olmayı istemek ve bu değerlere dönük kararlı, bilinçli olmak bireyi ahlaksız olandan ayıran ahlaki kimliğin bir işaretidir. Ahlaki istek, kişi iradesini kullanırken ona rehberlik etmektedir. Bir ahlaki değere, ahlaki açıdan iyi olana bütün kalbinle bağlanmak, kişinin kimliğinin bir parçası haline gelir. Öyle bir hal olur ki kişi bu değerlerle uyumlu olmayan davranışları sergileyemez (Blasi, 2005). Pek tabii hangi ahlaki değer merkeze alınacağı konusunda bireysel farklılıklar esas olsa da adaleti merkeze alan bir kişinin şefkat ve merhamet gibi değerlere de olumlu yaklaşacağı düşünülmektedir (Blasi, 2004). Ahlaki kimliği hakiki manada benliğine mal edebilmiş şahıslar değerleriyle uyumlu hareket etme konusunda içsel motivasyonla hareket edebilmektedirler (Blasi, 1993; Reed ve Aquino, 2003).

Ahlaki Kimlik

Ahlaki kimlik kavramı, kimliğin alt boyutların biri olarak ifade edilen ve kendi içinde de farklı alt boyutlar oluşturan içsel motivasyon ile kişiyi ahlaki davranışlar sergilemeye sevk eden bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenleri barındırmaktadır. Ahlaki kimlik kişinin sadece iyi ve doğru olan davranışlara yönelmesi değildir. İyi ya da kötü doğru ya da yanlış davranışa yönelten içsel

ve dışsal motivasyonları anlamayı gerektirmektedir. Seçimlerimizi genelde iradi olarak yaparız ahlaki kimlik kavramını tanımlayarak anlamlandırmaya çalıştığımız şey ahlaki olan veya olmayan seçimleri bize yaptıran motivasyonel nedenlerini bulmaktır.

Blasi'nin (1983, 1993, 2004) Ahlaki kimlik modelinde (Blasi's Self Model) ahlaki yargı ve ahlaki eylem arasında belirleyici üç bileşen vardır. Bunlardan ilki ahlaki davranış sergilemeden önce kişi kendisini olay hakkında sorumlu görüp görmediği filtresinden geçirmektedir. Yani bu düşünce sisteminde olan kişi yapacağı davranışın sadece ahlaki olmasıyla ilgilenmez aynı zamanda o davranışı kendi sorumluluğu olarak görmektedir. Örneğin uzakta bir yerden dumanlar çıktığını gördüğümüzde itfaiyeye haber verme konusunda sorumluluk hissedecek miyiz yoksa başka biri aramıştır deyip devam mı edeceğiz? Başka bir örnek verecek olursak yolda yardıma muhtaç bir insan ile karşılaştığımızda o kişiye sadece iyi bir insan olmak için değil aynı zamanda o kişiye yardım etmeye yönelik kendimizi de sorumlu görmemiz gerektiği anlatılmaktadır. İkincisi ahlaki davranışı gösterirken hissedilen sorumluluğun benliğin bir parçası olarak deruni ve niyetli olmasıdır. Örneğin yolda gördüğümüz yardıma muhtaç olan kişiye yardım etmeye yönelik kendimizi sorumlu gördük fakat bu sorumluluk içsel yönelim (iç denetim odaklı) ile mi oluyor yoksa iyi insan desinler diye veya x kişisi görsün diye mi yapılıyor? Bir nevi ahlaki davranışı sergilerken ne kadar bilinçli ve samimi olduğumuzdur. Üçüncüsü insanoğlunun fitri eğilimi olarak içsel değerleriyle tutarlı davranışlar sergileyerek benlik tutarlılığını (self consistency) sağlamak istemesidir.

Blasi (2004) ahlakiliği sadece bilişsel kavramlar (şemalar, muhakeme, zihinsel temsiller) ile sınırlandırmamıştır. Ahlakın bilişsel boyutuna derinlik katarak içsel niyetten bahsetmiştir. Bireyin bilinçli bir şekilde niyet ederek deneyimlemesini vurgulamıştır. Bireysel tecrübe öncesi bu şekilde zihinsel hazırlık yapıldığında eylemin doğurduğu sonuçlara yönelik sorumluluk almak da kolaylaşabilmektedir. Buna ek olarak, eylemi bilinçli olarak başlatmak öz disiplin ve duygu düzenleme kapasitesini artırıcı etkiye sahiptir. Diğer bir açıdan kişi benliğinde barındırdığı onca özelliği arasından ahlaki olan davranışa yönlendiren değerleri tercih ederek benliğine mâl etmiştir. Buradan hareketle Blasi (1993) kimliğin yapısını anlamlandırırken ahlaki kimliğin rolüne dikkat çekmiştir. Önerdiği ahlaki kimlik modelinde kimlik kavramı ile ahlaki işlevsellik (moral functioning) arasındaki ilişkiyi açıklamak istemiştir. Sorumluluğa yaptığı vurgunun bir sebebi olarak Kohlberg'in sorumlu ben kavramından etkilendiği söylenmekle birlikte birbirlerinden farklı kavramlardır. Kohlberg kişinin kanunlara uymayı anlamlandırmasından bahsederken Blasi, kişi ahlaki yargıya varır ve bu yargıyı şahsi sorumluluk filtresinden geçirir. Yani bu ahlaki eylem benim için ne

kadar gerekli, hayat görüşüm ile örtüşüyor mu, olmak istediğim kişi ile ne denli uyumlu gibi soruları kişi kendine sormaktadır. Bu noktada kişinin ahlaki eylemi gerçekleştirmesinden daha önemli olan şey kendi doğruları, benliğinde merkeze aldığı değerleri ile uyumluluğunu hissedip hissetmemesi olmaktadır. Metafor ile anlatacak olursak kimlik binasının temellerini ahlaki sorumluluk becerisi ve duygusu üzerine atmaktır.

Ahlaki gelişimin ölçülmesine yönelik ilk adımı Kohlberg atmıştır. Geliştirdiği Ahlaki Yargı Mülakatı (Moral Judgment Interview [MJI]) kişinin kendisine sunulan örnek olaylardaki ahlaki ikilemlere verdiği tepkilerin kaydedilmesidir. Kişinin çelişen değerler arasında seçim yapması istenir ve daha sonra kurallar ve kurumlar hakkında yargıları sorgulanır (Nisan ve Kohlberg, 1982). Bu yöntem fazla zaman alması ve puanlama sisteminin öznel ve karmaşık olması gibi nedenlerden ve ayrıca test-tekrar test güvenirliliği açısından eleştirilmiştir (Froming ve McColgan, 1979; Rest, Cooper, Coder, Masanz ve Anderson, 1974). Uygulamadaki zorluğu gidermek açısından Gibbs, Basinger, Grime ve Snarey (2007) ikilemlere bağlı sosyal ahlaki normlar üzerindeki değerlendirmelere dayalı Sosyal Yansıtma Ölçeği (Social Reflection Measure [SRM]) isimli bir ölçek geliştirmiştir. Kohlberg'in ölçümlerini temele alan farklı ölçek geliştirme çalışmaları devam etmiştir (Lind, 2009; Ma, 1989; Rest, 1975). Ahlaki gelişimi ölçmeye yönelik Rest (1975) tarafından geliştirilen Değerleri Belirleme Testi (Defining Issues Test [DIT]) kullanılmaktadır. Çoktan seçmeli olan bu testin kültürler arası çalışmalarda benzer sonuçlar verdiği görülmüştür (Moon, 1986). Bu çalışma da Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına dayanmaktadır. Ahlaki kimliği bir dizi ahlaki özellikler çerçevesinde oluşturulan benlik algısı olarak tanımlayan Aquino ve Reed (2002) tarafından bilişsel şema temelli Ahlaki Kimlik Ölçeği geliştirilmiştir. Ahlaklı bir birey düşünüldüğünde akla gelen özellikler listelenmiş olup bu özellikler; duyarlı, şefkatli, adil, arkadaş canlısı, cömert, yardımsever, çalışkan, dürüst ve kibar olarak belirlenmiştir. Bu özelliklerin kimlik açısından öneminin belirlenmesine yönelik içselleştirme ve sembolleştirme alt boyutlarını içeren 11 maddeden oluşan Ahlaki Kimlik Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Ahlaki karar verme ve ahlaki sağlamlığı yansıtan davranışların önemini göz ardı ettiğinden dolayı eleştirilmiştir (Black ve Reynolds, 2016). Eylem ve niyeti tutarlı kılma isteğinden yola çıkarak Black ve Reynolds (2016) tarafından 20 madde, ahlaki benlik ve ahlaki sağlamlık olmak üzere iki alt boyuttan oluşan 6'lı derecelendirme sistemi ile puanlanan Ahlaki kimlik ölçeğini geliştirmişlerdir.

Ahlaki gelişim kuramlarını incelediğimizde Piaget ve Kohlberg'in meseleye bilişsel açıdan baktıkları görülmektedir. Diğer yandan Gilligan ise meseleye

duyuşsal açıdan yaklaşmıştır. Bu noktada bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanın Blasi'nin kuramında birleştirilmesi önem arz etmektedir. Bu kuramı temele almamızın nedenlerinden biri olarak kuramın bütüncül bakışı gösterilebilir. Yukarıda bahsedilen bulgular ışığında ahlaki kimlik kavramının önemi görülmektedir. Konu mahiyeti itibariyle nicel yöntemlerle ölçülmeye çalışırken son derece hassas ve dikkatli olmayı gerektirir. Ahlaki Yargı Mülakatı, Sosyal Yansıtma Ölçeği, Değerleri Belirleme Testi, Ahlaki Kimlik Ölçeği gibi ölçeklerden bahsedilmiştir. Bahsedilen bu ölçeklerin tümü yurtdışında geliştirilmiş olup mevzu o kültürde yetişenlerin bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu araştırma ile Türkiye kültüründe Ahlaki Kimlik Ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır.

Ahlaki kimlik kavramı ile ilgili YÖK tez veri tabanında eğitim ve öğretim alanında yazılan iki farklı doktora tezi mevcuttur. Yapılan iki doktora tezinde de nitel yöntemlerden olan gömülü teori yöntemi ile kullanılmıştır. Yazılan bu tezler bizim çalışmamıza da ilham olmuştur. Gömülü teori çalışmaları sayesinde ahlaki kimlik kavramı nitel yöntemlerle araştırılmıştır. Nicel açıdan Ahlaki kimlik kavramı ile ilgili yabancı literatürde geliştirilen iki farklı ölçek Türkçe'ye uyarlanmıştır. Mevcut ölçeklerin kuramsal temeli farklıdır. Ahlaki kimlik gibi evrensel boyutta önem arz eden bir konu daha öncesinde Augusto Blasi'nin kuramıyla birleştirilip ölçek geliştirme ile modellenmemiştir. Bu noktada çalışmamız araştırmanın modeli ve kuramsal temelinin sentezi açısından özgün olmaktadır. Geliştirilen bu ölçeğin eğitim ve öğretim, psikoloji gibi alanlara katkı sunacağı düşünülmektedir. Diğer yandan ise ahlaki kimlik kavramının nicel araştırma yöntemleri kullanılarak da araştırılması noktasında gelecek çalışmalara ilham olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma Ahlaki Kimlik Ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla nicel araştırmanın betimsel tarama deseniyle gerçekleştirilen bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

Çalışma Grupları

Araştırmada, açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi ayrı gruplar üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın hedef kitlesi 18-60 ($x_{ort} = 28,57$; $x_{ss} = 9,59$) yaş arasındaki yetişkin bireyler olarak belirlenmiştir. Ölçek geliştirme çalışmaları için çalışma grubu büyüklüğünün belirlenmesinde madde sayısının 5 veya 10 katı olabileceğini ve en az 300 kişiden oluşması gerektiği belirtilmektedir (Tinsley & Tinsley, 1987). Bu oranın madde sayısının en az 10 katı olması ge-

rektiğini ifade edenler de vardır (Nunnally & Bernstein, 1994). Bir milyon kişi ve üzerinde bir gruba genellenecek çalışmalar için en az 384 kişiye ulaşılması tavsiye edilmiştir (Büyüköztürk, 2015; Çepni, 2007). Bu çalışmada toplam 597 kişilik çalışma grubuna ulaşılmıştır. Örneklem seçim yöntemi olarak uygun (convenience) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu verinin 350 kişiden elde edilen kısmı açımlayıcı faktör analizi için 247 kişiden elde edilen kısmı da doğrulayıcı faktör analizi için kullanılmıştır. Bu grup üzerinden ölçeğin faktör analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında olması gerektiği üzere açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi için iki kez veri toplanmıştır.

Çalışma Grubu 1

Araştırmanın çalışma grubunu 18-60 yaş aralığındaki yetişkin bireyler oluşturmaktadır. Bu grubun 251'ini kadın (%71,7) 99'unu erkek (%28,3) katılımcılar oluşturmaktadır. Ölçeğin deneme formu toplam 350 yetişkin bireye uygulanmıştır. Google form üzerinden doldurulduğu için eksik veya hatalı bir veri görülmemiştir. Bu veriler ile açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu 2

Ölçeğin yapısının doğrulanması amacıyla 18-60 yaş aralığındaki yetişkin bireylerden veri toplanmıştır. Bu grubun 163'ü kadın (%65,9) 84'ü (%34,1) erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi toplam 247 yetişkin bireyin verisi üzerinde uygulanmıştır.

Etik Kurul Onayı

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 03.05.2021 tarih ve 4-17 numaralı karar ile gerekli izin alınmıştır.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada kişisel bilgi formu, Ahlaki Kimlik Ölçeği ve ölçüt geçerliği için Ahlaki Bütünlük Ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada kullanılan ölçek 23 Nisan 2021 ile 26 Mayıs 2021 tarihleri arasında uygulanmıştır. Bu dönemde tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 sebebiyle üniversitelerin uzaktan eğitime geçmesinin de etkisiyle google formlar aracılığıyla online olarak veri toplanmıştır. Sunulan onam formunda araştırmacı ayrıntılı açıklama yapmış ve e-posta adresini paylaşmıştır. Böylelikle katılımcıların kafasında oluşabilecek sorulara geri dönüş sağlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Öncelikli olarak uzman görüşlerinin değerlendirilmesi için Kapsam Geçerlik Oranı hesaplanmıştır. Sonrasında ölçeğin yapı geçerliğinin kontrol edilmesi amacıyla hem açımlayıcı faktör analizi hem de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin test edilmesi amacıyla cronbach alfa değerleri hesaplanmış, alt üst grup ayırt ediciliğinin kontrol edilmesi amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Ölçüt geçerliliğinin kontrol edilmesi amacıyla pearson moment çarpım korelasyonuna bakılmıştır. Araştırmada veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler SPSS 24 ve AMOS 24 paket programları aracılığıyla bilgisayar ortamında çözümlenmiştir.

Araştırmaya Katılanlara İlişkin Demografik Özellikler

Tablo 1: Araştırmaya Katılanlara İlişkin Demografik Özellikler		
Değişken	N	%
Cinsiyet		
Kadın	414	69,3
Erkek	183	30,7
Yaş		
18-22 yaş	151	25,2
23-27 yaş	200	33,5
28-32 yaş	97	16,2
33-43 yaş	95	15,9
44-60 yaş	54	9,2
Eğitim düzeyi		
İlkokul Mezunu	4	0,6
Ortaokul Mezunu	18	3,0
Lise Mezunu	81	13,5
Lisans	389	65,1
Yüksek Lisans	80	13,4
Doktora	25	4,4
Sosyo-ekonomik düzey		
Düşük	45	7,5
Orta	506	84,8
Yüksek	46	7,7

Bulgular

Ahlaki Kimlik Ölçeği'nin Geliştirilmesiyle İlgili Bulgular

Bu bölümde yetişkinler için Ahlaki Kimlik Ölçeği'nin geliştirilme aşamasında elde edilen veriler ile yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerine yer verilmiştir. Bu noktada literatürde genel kabul gören prosedürlerin işlenmesine ve yapılan çalışmanın bilimselliğine dikkat edilmeye gayret gösterilmiştir. Bulgular SPSS 22 ve AMOS 24 paket programları yardımıyla yapılan analizler neticesinde elde edilmiştir.

Geçerlik analizine ait bulgular

Açımlayıcı Faktör analizi ile ölçeğin yapı geçerliği test edilmektedir (DeVelis, 2016). Geliştirilen “Ahlaki Kimlik Ölçeği” ilk önce maddelerin birbirleriyle ve varsa alt boyutlarla olan ilişkilerini belirlemek için ilk önce Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Bu aşamada Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett değerlerine bakılmış, bu değerlerin uygunluğundan sonra ölçek geliştirmenin diğer analizlerine geçilmiş ve nihayetinde dik döndürme (varimax rotation) yapılarak çıkan maddeler sunulmuştur.

Açımlayıcı faktör analizinde maddeler yük değerlerine göre ya tek boyutta ya da farklı alt boyutlarda toplanmaktadır. Maddelerin yük değerleri ne kadar yüksek ise, o maddelerin o boyutu iyi açıkladıkları sonucu çıkmaktadır. Aynı şekilde maddelerin yük değerinin yüksekliği ölçeğe ilişkin güvenilirlik değerini de yükseltmektedir. Büyüköztürk (2002), 0,60 ve üstü yük değerini yüksek; 0,30-0,59 arasını ise orta düzey olarak görmektedir. Bu durum dikkate alınarak her bir maddenin ,50 ve üstü olması analizlerde dikkate alınmış ve geri kalan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu bağlamda ilk analize ilişkin KMO ve Bartlett's Testi değerleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

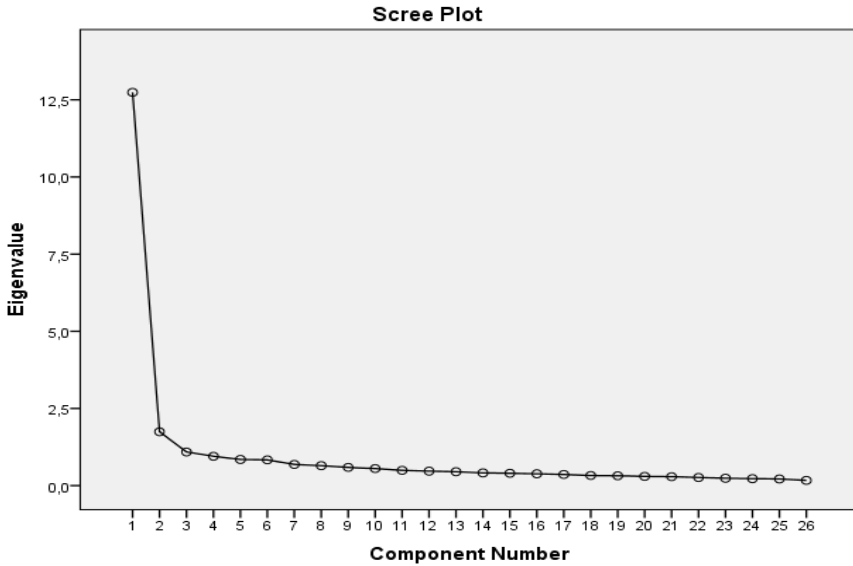
Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği		,969
	Ki-kare Değeri	8631,897
Bartlett's Test of Sphericity	S.Derecesi	325
	P	,000

Yukarıdaki tablo incelendiğinde KMO değeri ,969 olarak bulunmuştur. KMO testi, hem dağılımın faktör analizi yapmak için yeterli olup olmadığını hem de kısmi korelasyonların küçük olup olmadığını test etmek için önemlidir. KMO değeri 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0,50'nin altında ise kabul edilemez olarak değerlendirilir. Tavşancıl (2010)'a göre 0,90 ve üstü mükemmel, 0,80 ve üstü

çok iyi, 0,70 ve 0,60'ların vasat ve 0,50 ve altının ise kötü olduğunu belirtmiştir. Bu araştırma neticesinde elde edilen KMO değeri mükemmel (,969) olarak bulunmuştur. Bununla birlikte yapılmış olan Barlett's testine göre ise; 8631,897 ($p < ,000$) değerleri bulunmuştur. Bu durum değerlerin anlamlı olduğunu ve kullanılan verilerin çok değişkenli normal dağıldıklarını göstermektedir.

Tablo 3: Ahlaki Kimlik Ölçeği İlk Hali Açıklanan Toplam Varyans Miktarları

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yük Değerleri		
	Toplam	%	Kümülatif %	Toplam	%	Kümülatif %
1	12,740	49,001	49,001	7,971	30,659	30,659
2	1,745	6,713	55,714	4,244	16,324	46,983
3	1,090	4,193	59,907	3,360	12,924	59,907
4	,951	3,658	63,565			
5	,848	3,260	66,825			
6	,834	3,207	70,032			
7	,687	2,641	72,673			
8	,646	2,484	75,157			
9	,590	2,268	77,424			
10	,552	2,121	79,546			



Şekil 1. Scree Plot Grafiği İlk Hali

Çizelgeden ve scree plot grafiğinden de görüleceği üzere eigen değeri 1 olarak alındığında ortaya dokuz faktörlü bir yapı çıkmaktadır. Oluşan bu üç faktörün toplam varyansın %59,907'sini açıklamaktadır. Yine tablodan da anlaşılacağı üzere Eigen değeri 1 ve üzeri olan faktörlerin toplam varyansı %59,907

açıkladıkları görülmektedir. Sosyal bilimler için açıklanan varyansın % 40 ile % 60 arasında olması yeterli olarak görülmektedir (Akdağ, 2011). Yapılan ilk analizde bazı maddelerin düşük yük değerlerine sahip oldukları, bazı maddelerin ise farklı alt boyutlardan da yük aldıkları ve bazı maddelerin ise hiçbir boyutta yer almadıkları görülmüştür. Bu durumdaki maddeler sırasıyla atılarak, kalan maddelerin tümünün tek alt boyutta ve yeterli yüke sahip olduğu durumu ortaya çıkana kadar işlemlere devam edilmiştir. Burada maddelerin hangi faktörlere dağıldıklarını görmek amacıyla varimax dik döndürme analizleri yapılmıştır. Daha iyi yük değerlere sahip boyutların oluşması için (<,50) altı maddeler de elenmiştir. Bu durumun bir neticesi olarak 25 madde (1, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 28, 31, 35, 36, 43, 47, 48) ölçek dışında kalmıştır. Tüm bu işlemler sonucunda oluşan alt boyutlar ve maddelere ilişkin değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4: Faktör Analizi Neticesinde Dönüştürülmüş Bileşenler Matrixi

Maddeler	F1	F2	F3
m37	,774		
m18	,763		
m27	,759		
m2	,732		
m44	,712		
m30	,678		
m49	,672		
m41	,662		
m40	,654		
m7	,643		
m33		,728	
m34		,702	
m19		,666	
m21		,619	
m42		,594	
m26		,593	
m16		,563	
m8		,530	
m39			,732
m50			,729
m29			,686
m32			,678
m46			,667
m45			,581
m38			,536

Yapılan nihai işlemler neticesinde, ölçeğin üç faktörden meydana geldiği ve her faktöre ait maddelerin de kabul edilebilir yük değerlerine sahip olduğu görülmektedir (En düşük: ,530; En yüksek: ,774). Aynı zamanda herhangi bir

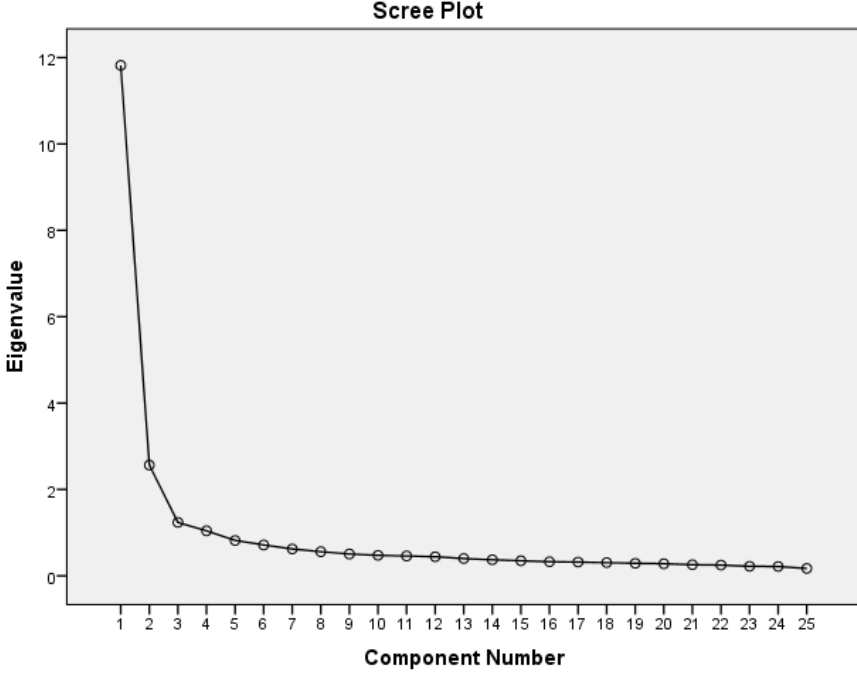
madde diğer faktörlerden yük de almamaktadır. Ölçeğin nihai haline ilişkin veriler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.962
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri	9180,839
	S.Derecesi	300
	P	,000

KMO değerleri incelendiğinde, seçilen örneklemin büyüklüğünün ve elde edilmiş olan verilerin analizler için uygun ve kabul edilebilir bir düzeyde olduğunu görülmektedir (,941). Bartlett's testi değerleri de aynı şekilde anlamlı ($p<,000$) neticeleri göstermektedir. Bu durum verilerin normal dağıldıkları hipotezini desteklemektedir.

Tablo 6: Ahlaki Kimlik Ölçeği Açıklanan Toplam Varyans Miktarları

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yük Değerleri		
	Toplam	%	Kümülatif %	Toplam	%	Kümülatif %
1	11,932	49,716	49,716	6,197	25,820	25,820
2	1,649	6,870	56,586	4,368	18,202	44,022
3	1,158	4,827	61,413	4,174	17,391	61,413
4	,904	3,767	65,180			
5	,825	3,437	69,156			
6	,643	2,678	71,834			
7	,637	2,652	74,486			



Şekil 2. Scree Plot Grafiği

Tablo ve grafik incelendiğinde Eigen (özdeğer) 1 olarak alındığında ve art arda yapılan analizler sonucunda ahlaki kimlik ölçeğinin üç alt boyutlu yapısı ortaya çıkmıştır. Sonuçlar neticesinde oluşan üç faktörün toplam varyansı açıklama miktarı %61,413 olarak bulunmuştur. Sırasıyla faktörlerin toplam varyansa katkıları şu şekilde olmuştur: birinci faktör=%25,820; ikinci faktör=%18,202; üçüncü faktör=%17,391 şeklinde sıralanmaktadır. Sosyal Bilimler özelinde geliştirilen ölçeklerin toplam varyansa katkısı %40 ve %60 arası kabul edilebilir olarak ifade edilmekte; bunun üstü ise iyi olarak değerlendirilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018; Tabachnick & Fidell, 2015; Tavşancıl, 2010).

Bu aşamadan sonra alt boyutlarda toplanan maddelerin yordadıkları özelliğe göre ahlaki kimliğin alt boyutlarına isimler verilmiştir. Ölçek maddeleri yapılan nitel görüşmelerden ve Blasi'nin ahlaki kimlik teorisinden yararlanarak yazılmış ve buradan hareketle alt boyutlar ve maddeler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 7: Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Madde Sayıları

Faktörler	Madde Sayısı	Maddeler Numarası
Duygu	10	1,2,5,9,11,15,18,19,21,24
Düşünce	8	3,4,6,7,8,13,14,20
Davranış	7	10,12,16,17,22,23,25

Yukarıdaki tablodan da anlaşıldığı üzere; birinci faktör 10 maddeden; ikinci faktör 8 maddeden; üçüncü faktör 7 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin dağılımları da ayrıca tablo da görülmektedir. Ölçeğin toplam madde sayısı 25 olarak elde edilmiştir. Ölçek alt boyutlarına sırasıyla; duygu, düşünce, davranış isimleri verilmiştir. Ölçekte 10, 12, 16, 17, 22, 23, 25 maddeleri ters maddedir. Her alt boyutun kendi puanı olmakla birlikte, tüm alt boyutların toplam puanı güçlü bir ahlaki kimliği göstermektedir.

Güvenirlilik Analizine Ait Bulgular

Geliştirilen bir ölçme aracının güvenirlik analizini yapmak için değişik analizler önerilmiştir. Bunlardan en önemlisi Cronbach alpha iç tutarlık katsayısının hesaplanmasıdır. Zira Kalaycı (2010) ölçme aracındaki maddeler ne denli kendi aralarında tutarlı ise, o denli istenen yapıyı test ettiğini belirtmiştir. İç tutarlık katsayısı genellikle ,70 ve üstü olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2015; Kalyacı, 2010; Liu-Thompkins, 2003; Thompson, 2003). Ancak 1' yaklaşılıncıca da iç tutarlılığın daha da arttığını belirtmek gerekmektedir. Ahlaki Kimlik bağlamında yapılan analizler neticesinde ölçeğin toplam ve alt boyut iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ve aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 8: Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlara Ait Güvenirlik Katsayıları

Faktör	Cronbach's Alpha Değeri
Duygu	,946
Düşünce	,875
Davranış	,843
TOPLAM	,942

Tablodan da anlaşılacağı üzere Ahlaki Kimlik Ölçeğinin iç tutarlık katsayılarının iyi değerlerde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Tüm alt boyutlarda Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı ,80'in üzerinde bulunmuş ve toplam iç tutarlık katsayısı ise ,94 olarak bulunmuştur.

Yapılan bu işlemlerden sonra ölçekten elde edilen toplam puan ve alt boyutlarına ilişkin ayırt edici işlemlere başvurulmuş ve testin üst ve alt çeyreklerine ilişkin bağımsız gruplar t testine geçilmiştir. Testin alt ve üst gruplar için ayırt ediciliğini belirlemek için yapılan analizler bir noktada geliştirilen ölçeğin ayırt etme gücü açısından oldukça önemlidir. Bu kapsamda ölçek toplam puanı ve

tüm alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçları tablo X'te gösterilmiştir.

Tablo 9: Ölçek Maddelerinin Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	X	ss	Sh _i	t	p
m2	Üst	125	7,00	,00	,00	8,62	,000
	Alt	125	5,77	1,59	,14		
m7	Üst	125	7,00	,00	,00	30,08	,000
	Alt	125	3,99	1,11	,10		
m18	Üst	125	7,00	,00	,00	29,43	,000
	Alt	125	5,67	,50	,04		
m27	Üst	125	7,00	,00	,00	12,58	,000
	Alt	125	5,46	1,36	,12		
m30	Üst	125	7,00	,00	,00	14,15	,000
	Alt	125	5,21	1,41	,12		
m37	Üst	125	7,00	,00	,00	7,45	,000
	Alt	125	5,85	1,72	,15		
m40	Üst	125	7,00	,00	,00	16,10	,000
	Alt	125	4,98	1,40	,12		
m41	Üst	125	7,00	,00	,00	17,13	,000
	Alt	125	4,99	1,31	,11		
m44	Üst	125	7,00	,00	,00	15,78	,000
	Alt	125	5,02	1,40	,12		
m49	Üst	125	7,00	,00	,00	13,60	,000
	Alt	125	5,26	1,42	,12		
m33	Üst	125	7,00	,00	,00	37,90	,000
	Alt	125	3,51	1,02	,09		
m34	Üst	125	6,87	,33	,03	41,00	,000
	Alt	125	3,09	,97	,08		
m19	Üst	125	7,00	,00	,00	34,05	,000
	Alt	125	3,46	1,16	,10		
m21	Üst	125	7,00	,00	,00	30,00	,000
	Alt	125	4,09	1,08	,09		
m42	Üst	125	7,00	,00	,00	26,90	,000
	Alt	125	4,10	1,20	,10		
m26	Üst	125	7,00	,00	,00	25,62	,000
	Alt	125	4,38	1,14	,10		
m16	Üst	125	7,00	,00	,00	30,04	,000
	Alt	125	3,88	1,16	,10		
m8	Üst	125	7,00	,00	,00	18,28	,000
	Alt	125	4,65	1,43	,12		
m39	Üst	125	7,00	,00	,00	20,44	,000
	Alt	125	4,54	1,34	,12		
m50	Üst	125	7,00	,00	,00	28,84	,000
	Alt	125	3,38	1,40	,12		
m29	Üst	125	7,00	,00	,00	42,14	,000
	Alt	125	2,97	1,07	,09		
m32	Üst	125	7,00	,00	,00	20,05	,000
	Alt	125	4,13	1,60	,14		
m46	Üst	125	7,00	,00	,00	20,08	,000
	Alt	125	4,38	1,40	,12		
m45	Üst	125	6,99	,08	,00	37,53	,000
	Alt	125	3,26	1,11	,10		
m38	Üst	125	7,00	,00	,00	43,56	,000
	Alt	125	2,77	1,08	,09		

Tablo 9 incelendiğinde ölçek maddelerinin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda ölçeğin maddeleri için alt ve üst gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<,001$). Tüm gruplar için aritmetik ortalamalara bakıldığında hepsinde de üst ve alt grup ortalamaları arasında önemli bir farklılık olduğu yine tablodan anlaşılmaktadır.

Test tekrar test güvenilirliği. Ahlaki kimlik ölçeğinin test tekrar test güvenilirlik çalışması üç hafta ara ile 50 kişiden elde edilen veriler ile yapılmıştır. Ölçeğin test tekrar test korelasyon katsayısı “,83” olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ölçeğin zamana karşı tutarlık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 10: Madde Toplam (Item-Total) ve Madde Kalan (Item-Reminder) Korelasyon Sonuçları

	Ölçek Ortalaması	Ölçek Varyansı	Madde-Toplam Korelasyonu	Cronbach's Alpha Madde Silinirse
m1	140,87	505,178	,737*	,939
m2	141,70	501,331	,596*	,941
m3	141,33	499,369	,720*	,939
m4	141,82	499,348	,594*	,941
m5	141,07	504,320	,748*	,939
m6	141,97	496,751	,591*	,941
m7	141,92	501,335	,634*	,940
m8	141,72	503,214	,653*	,940
m9	140,98	502,267	,762*	,939
m10	142,21	483,829	,650*	,941
m11	141,13	499,289	,789*	,939
m12	141,68	489,288	,600*	,941
m13	142,15	497,978	,622*	,940
m14	142,43	499,871	,558*	,941
m15	140,83	504,509	,780*	,939
m16	142,49	495,618	,534*	,942
m17	141,56	484,714	,711*	,939
m18	141,27	499,785	,762*	,939
m19	141,24	499,225	,757*	,939
m20	141,74	499,418	,667*	,940
m21	141,19	499,948	,763*	,939
m22	142,22	492,739	,578*	,942
m23	141,65	481,359	,710*	,939
m24	141,06	501,167	,722*	,939
m25	141,96	482,851	,671*	,940

* $p<,000$

Tablo incelendiğinde madde toplam ve madde kalan korelasyon değerleri tüm maddeler için anlamlı bulunmuştur ($p<,000$). Bu durum ölçekteki tüm maddelerin bir yapı içinde yer aldıklarını göstermektedir. Maddelerin bir yapı içinde olması ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği açısından oldukça önemlidir. Bu analiz-

lerden sonra ölçek alt boyutlarının birbirleriyle olan korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

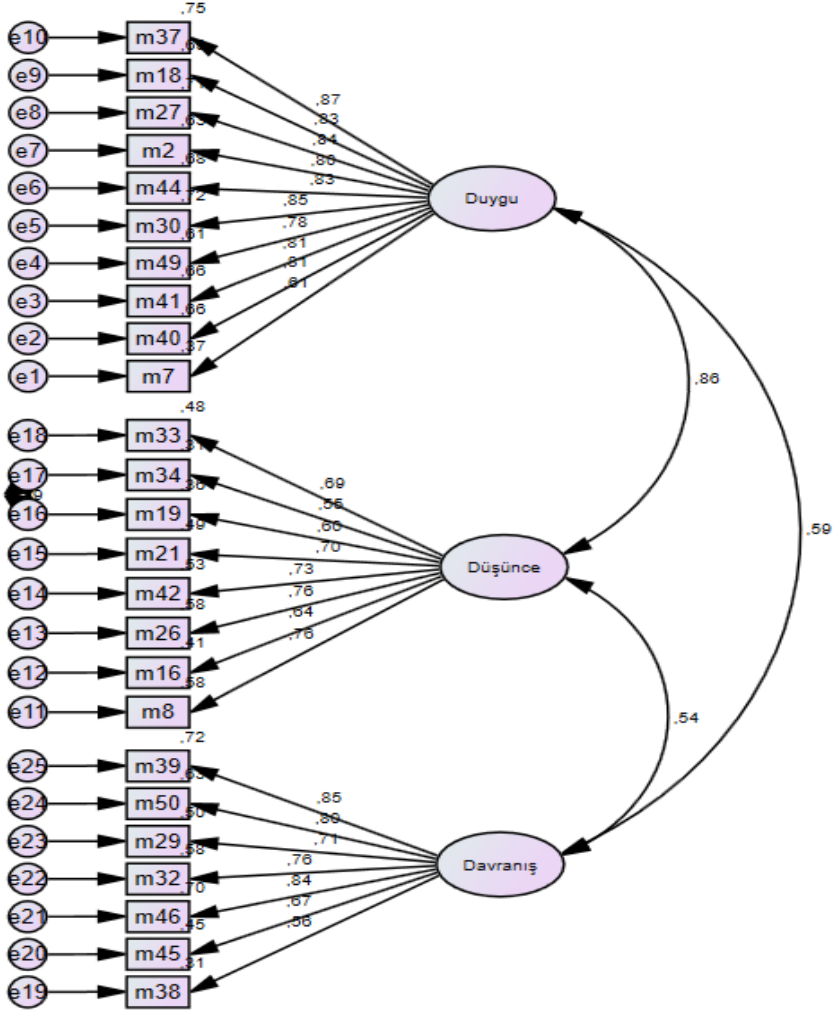
Tablo 11: Faktörler Arası İlişkileri Belirlemek için Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4
Ahlaki Kimlik	1			
Duygu	,830*	1		
Düşünce	,813*	,562*	1	
Davranış	,800*	,539*	,392*	1

Tablodan da görüldüğü üzere, ölçek için elde edilen alt boyutlar arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson Çarpım Korelasyon analizleri sonucunda, faktörlerin hem toplam puanla hem de kendi aralarında pozitif ve anlamlı bir ilişki içinde oldukları görülmektedir ($p < ,001$). Bu sonuç alt boyutların hem ahlaki kimlik ile hem de birbirleriyle iyi bir ilişki içinde olduklarını göstermektedir. Yine bu durumun bir neticesi olarak tüm alt boyutların bir yapının içinde oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi amacı kuramsal temeli belli olan örtük özelliklerin veriyle doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmektir (Brown, 2006). Geliştirilen bir ölçeğin önerilen parametreler arasında uyum gösterip göstermediğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi kullanılır. Özabacı (2011) tarafından RMSEA ve SRMR hata karelerinin ortalamaları ve standardize edilmiş ortalama hataların karekökü olarak tanımlanmaktadır. RMSEA değerinin 0,05'in altında olması beklenir. Ancak 0,08'in altı da kabul edilebilir bir değerdir. SRMR'de de esasında durum aynıdır. Fakat bazı durumlarda 0,10'un altı da kabul edilebilmektedir. CFI değeri karşılaştırılmış uyum indeksini verir. Yani model için tahmin edilen kovaryans matrisi ve sıfır hipotezli kovaryans matrisini karşılaştıran bir değerdir (Ayyıldız, Cengiz ve Ustasüleyman, 2006). Bu değer için 0,90 ve üstü kabul edilebilir değerdir ve 0,97 ve üstü ise mükemmel değeri belirtir. NFI'de normlaştırılmış uyum indeksini verir onun da kabul edilebilir değeri CFI ile aynıdır. Fakat NFI'de 0,95 üstü modelin iyi bir uyum gösterdiği nin kanıtıdır. NNFI değerleri ise 0,95 üstünde olması beklenmektedir.



Şekil 3. Ahlaki Kimlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi neticesinde elde edilen sonuçlar yukarıdaki şekilde gözükmektedir. Bu şekilde göre Ahlaki Kimlik Ölçeği ile tüm alt boyutları arasında ve aynı şekilde tüm alt boyutlarının da birbirleriyle ilişkileri anlamlı düzeyde bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç daha önce yapılmış olan açımlayıcı faktör analizini teyit etmekte ve ölçek alt boyutlarının hepsinin bir yapının elemanları olarak ele alınabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda Ahlaki Kimlik Ölçeği'nin 25 maddeli ve üç alt boyutlu yapısı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda test edilmiş ve doğrulanmıştır. DFA sonucunda ya-

pılan analizlere bakıldığında, tüm madde yük değerlerinin ,50 üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durum ölçekte bulunan tüm maddelerin yeterli düzeyde yüke sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 12: Standart Uyum İyilik Ölçütleriyle Araştırma Verilerinin Kıyaslanması

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Araştırmada Elde Edilen Uyum Değerleri
c2/df	$0 < c2 \leq 2df$	$2df \leq c2 \leq 5df$	2.838
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.059
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.085
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$	0.945
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.97$	0.944
GFI	$0.90 < GFI < 1.00$	$0.85 < GFI < 0.90$	0.888

Uyum ölçütleri, veriler ile analizin ne kadar uyumlu olduğunu tanımlamaktadır (McDonald & Ho, 2002). Yukarıdaki tabloya bakıldığında, yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen değerler genel olarak kabul edilebilir uyumu göstermektedir. Bunlara bakılacak olursa, ki-kare (χ^2/sd)= 2,838 olarak bulunmuştur. RMSEA değeri=0,059; ve SRMR değeri= 0,08 olarak elde edilmiştir. NFI= 0,945; NNFI= 0,944; CFI= 0,944; GFI= 0,888 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında denilebilir ki; elde edilen veriler geliştirilmiş olan ölçeğin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ahlaki Kimlik Ölçeği ve Ahlaki Bütünlük Ölçeği Korelasyonu

İlk defa geliştirilen bir ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini test etmek için daha önce geçerlik ve güvenilirliği yapılmış olan benzer ölçeklerle benzer örneklem gruplarına uygulamak, geliştirilen ölçek açısından olumlu bir durumdur. Bundan dolayı da Ahlaki Kimlik Ölçeğini benzer bir ölçek ile kıyaslamak, geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla Ahlaki Bütünlük Ölçeği kullanılmıştır. Ahlaki Bütünlük Ölçeğinin orijinali Schlenker (2008) tarafından geliştirilmiş olup Okan ve Ekşi (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu ölçeğin kullanılmasının sebebi, duygu, düşünce ve davranış alt boyutlarından oluşan ölçeğin ahlaki bütünlük kavramına yakın olduğunun düşünülmesidir. Bu durum hem kurulan modelin doğruluğunu artırmak hem de geliştirilen ölçekte kullanılan maddelerin benzer özellikteki ölçeklerle olan benzerliklerini karşılaştırmak amacıyla önemli bir husustur. Dolayısıyla ahlaki kimlik ölçeği ve alt boyutları ahlaki bütünlük ölçeğiyle birlikte analiz edilmiş ve aşağıdaki tabloda gösterilen sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 13: Ahlaki Kimlik Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyutlarının Ahlaki Bütünlük Ölçeği ile Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5
1.Ahlaki Bütünlük	1				
2. Ahlaki Kimlik	,441*	1			
3.Duygu	,370*	,830*	1		
4.Düşünce	,389*	,813*	,562*	1	
5.Davranış	,544*	,800*	,539*	,392*	1

Araştırma kapsamında geliştirilen Ahlaki Kimlik Ölçeğinin ve alt boyutlarının Ahlaki Bütünlük Ölçeğiyle olan ilişkilerini belirlemek amacıyla Pearson korelasyonu analizi yapılmış ve yukarıdaki sonuçlar elde edilmiştir. Ahlaki Bütünlük Ölçeği toplam puan olarak hesaplandığından, toplam puanı alınmış, Ahlaki Kimlik Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları da birlikte analizlere dâhil edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları incelendiğinde, ahlaki bütünlük ölçeğinin hem ahlaki kimlik toplam puanıyla hem de ahlaki kimlik ölçeği alt boyutlarının tümüyle anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. En düşük korelasyonun duygu alt boyutuyla ($r=,370$; $p<,001$) ve en yüksek korelasyonun ise davranış alt boyutuyla olduğu görülmektedir ($r=,544$; $p<,001$). Bu analizler neticesinde elde edilen sonuçlardan da anlaşıldığı üzere, ahlaki kimlik ölçeği ve alt boyutları benzer özellikteki ölçeklerle iyi bir ilişki göstermektedir.

Tartışma

Kohlberg'in (1971) iddia ettiği üzere evrensel bir ahlak kuramı geliştirilebilir mi yoksa çeşitli kültürlerde farklılık göstermekte midir? Evrensel bir kuramdan söz etmek demek çeşitli kültürel farkları indirgemeyi ve insanın biricikliğini göz ardı etmeyi içerebilmektedir. Öte yandan kuramların evrensel olan bir yanı yoktur demek elbette mümkün değildir. Kohlberg (1968) ahlakın içeriğinde kültürel farklılıkların olabileceğini söylese bile yapının aynı olduğunu ifade etmiştir. Kohlberg'in bu tutumu monist (indirgemeci) bir yaklaşımdır. Ahlak için evrensel bir kuram ortaya koyma iddiası üzerine hem batılı hem doğulu hem gelişmiş hem gelişmemiş çeşitli kültür ve ülkelerde pek çok araştırma yapılması gerekmektedir (Snarey, 1985). Kohlberg'in hayatının son dönemlerinde yedinci basamak olarak kişinin hayatın tüm yönleriyle bir parçası olduğunu hissetme, evrenle bütünleşmeyi önermesine sebep olmuştur (Kohlberg & Power, 1981). Shweder, Much, Mahapatra ve Park (1997) ahlakın kavramsallaştırılmasında

kültürel çeşitliliği kabul ederek ahlakın otonomi (kişisel seçimler, özgürlük, adalet), topluluk (diğer bireylere saygı, sosyal roller doğrultusunda davranmak, otoriteye uyum) ve kutsallık (dini kurallar, arınma, saflık, doğanın düzeni, maneviyat) olmak üzere üç temel sac ayağını belirlemişlerdir. Konunun uzmanlarının tanımlamalarının yanı sıra halkın ahlakı ve ahlaklı insanı nasıl kavramsallaştırdığı önem arz etmektedir (Hoffman, Wisneski, Brandt & Skitka 2014). Türkiye’de toplumun ahlakı nasıl kavramsallaştırdığına ilişkin yapılan güncel bir çalışmada ahlak tanımlarında; toplumsal kurallara uymak, ahlakın önemi ve göreliliğinden bahsedilirken ahlaksızlık tanımlarında; toplumsal kurallara uymamak, kötülük ve terbiyesizlik; ahlaklı insan tanımlarında; dürüstlük, saygı göstermek, erdemli olmak, ahlaksız insan tanımlamalarında; saygı görmeyen/dışlanan, dürüst olmayan, çıkarını gözetken ifadelerinden sıkça bahsedildiği görülmüştür (Cesur, Tepe, Piyale, Sunar & Biten, 2020).

Ahlak teorisi oluşturmaktaki zorluk hem insan gibi derun ve kaotik yapıdaki bir varlığa uygulanabilecek hem de geleneksel öğeleri korumaya çalışmak durumlarından kaynaklanabilmektedir. Lapsey (2019) bu noktada iki yönlü tehlikeden bahsetmektedir:

1. Kişi ahlaki işlevselliği derin insani tabiatıyla ilişkilendirip ahlakı akılcılıktan koparma riskiyle karşı karşıya kalabilmektedir.
2. Salt akıl ve muhakemenin vurgulandığı uygulamaya dönük olan kısmın görmezden gelinerek ahlakı hayata tatbik edebilme becerisinden koparma riskiyle karşı karşıya kalabilmektedir.

Bu tehlikelerden çıkış noktası olarak ahlakiliğin akılcı karakteri silinmeyecek şekilde ahlak psikolojisini gerçekçi bir insan anlayışı zemininde incelemek gerekmektedir. Ahlak kavramına geniş bir pencereden bakmak farklı boyutlarını işin içine katmak gerekmektedir. Blasi (1984) öz kimliği inşa ederken ahlaki temeller üzerine inşa ederek ahlaki kişilik yapısından bahsetmektedir. Ahlaki kavramları temel olarak görüp merkeze konumlandırarak ve kendini anlamlandırmak için zemine alan kişilerin ahlaki kişilik sahibi olduğu söylenebilir. Blasi, ahlaki kimliği bireysel farklılıkları işin içine katarak açıklamaktadır. Ahlaki kimliğin doğrulanması ise kişinin merkeze aldığı ahlaki değerler doğrultusunda davranışlar sergilemesine bağlanmaktadır ki bu davranışsal boyutun da elzem olduğunu göstermektedir (Lapsey, 2019). Blasi (2004) benliğin şemalar, kavramlar, bilgiler, temsiller gibi bilişsel kavramlardan ibaret olarak tanımlanmasına karşı çıkmaktadır. İnsanların bilişsel yapılarının yanı sıra ne tür bir insan olduğunu önemsemesi, güdülerini, kişisel özelliklerini, arzularını kontrol altına

almak ve yönetmek isteyen, kimliğimiz açısından temele aldığımızı ve ikincil olanları belirleyen, öz benliğini yozlaşmaktan koruyan ve geliştirme çabası motivasyonunu yönlerinin de değerlendirilmesi mühim olarak görülmektedir (Blasi & Glodis, 1995). Amaçlı benliğin tüm bu faaliyetlerini bilişsel teorisyenler amaçlı eylem tecrübesi gibi bilinçli fakat temsil edilemeyen iç tecrübeler noktasında eksik kalmaktadır (Lapsey, 2019). Blasi'ye göre (2004) özne olma ve aidiyet duygusu öznel benliğe dair temsillerdir fakat bilişsel açıdan temsil edilmemektedir. Bunları kendine hâkim olma (duygular, dürtüler, eğilimler dahil benliğin farklı boyutlarının sahiplenilmesi) ve kendileme (sahiplenilen farklı boyutların benliğe entegre edilmesi) kavramlarıyla açıklamaktadır artan benlik hakimiyeti nesnel açıdan bireyin davranışsal öz düzenlemesini arttırırken öznel açıdan irade alanını genişletir ve böylece bireyin sorumluluk, yetkinlik ve çevresine hakimiyet hislerini güçlendirmektedir (Blasi, 2004).

Ahlaki karakterin yüksek (öz denetim [irade gücü] doğruluk ve düşük (empati, şefkat, hakkaniyet, dürüstlük, cömertlik, nezaket) seviyelerdeki erdemlerden oluştuğunu ifade eden Blasi (2005), Kohlberg'in alt alta sıraladığı erdemlerin kolayca arttırılabileceğini ve sistematik olmaktan uzak olduğunu söylemektedir. Yüksek seviye erdemlerin ilk grubunda yer alan öz denetim problem çözerken sorunları ufak parçalara ayırmak, hedef belirlemek, dikkati toparlayabilme, hedeften uzaklaşmaya direnç gösterebilme, başlanılan işi sürdürme, kararlılık ve sebat etme becerilerini içerisine alan irade gücünün içerisinde yer almaktadır; ikinci grupta insanın kendi içinde tutarlılığını ifade eden doğruluk yani, sözünün eri olma, kendine karşı şeffaf olma, sorumlu olma, kendi kendine hesap verebilme, samimi olma, kendini kandırmaya karşı direnç gösterebilme gibi özellikleri içermektedir (Blasi, 2005). Doğruluğun iki farklı tezahürü ifade edilmektedir:

1. Ahlaki hedeflerimiz doğrultusunda benliğimizi amaçlı eylemlere zorladığımızda sorumluluk duygusu
2. Benlik amacımızı içsel ahlaki hedeflerimizle örtüştürebildiğimiz ölçüde kimlik olarak hissederiz.

Benlik bu şekilde inşa edilirse ahlaki düşünce/duygu/davranış bir tercih olarak değil, yoğun içsel zorunluluk olarak hissedilmektedir. Ahlaki karaktere sahip olmanın bir şartı olarak ahlaki arzuları irade haline dönüştürmeyi görmektedir.

Özetle Blasi ahlaki kimlik/kişilik/karaktere ilişkin çalışmaları ahlak alanında benlik ve kimlik kavramlarının yeniden incelenmesine sebep olmuştur. Psikoloji bilimi içerisinde bilişsel paradigmanın bu denli hâkim olduğu bir dönemde

öznel benliğe ilişkin anlamlı ve derinlikli savunması ve ahlaki işlevselliğe ilişkin akılcılık, sorumluluk, irade gibi kavramlarla bütünleştirmesi dönüm noktalarındandır. Modern psikolojinin tozlu rafları arasında kalan irade, arzu, istem gibi kavramların tozunu almış ve bunun yanında kendine hâkim olma, samimiyet gibi yeni kavramları literatüre katmıştır. Blasi'nin teorilerinin geçerliliğinin ve güvenilirliğinin test edilmesine ihtiyaç vardır. Ahlaki kimlik araştırmaları sayısal değerlendirmelerin az olması bakımından eleştirilmektedir. Mesela yetişkinlikte ahlaki kimliğin nasıl ölçüleneceğine dair fikir birliğine varılamamıştır. Bu durumda ahlaki kimliğin ölçülmesine yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi gerekmektedir.

Öneriler

Yapılan bu çalışmada Blasi'nin modelini temel alarak ahlaki kimlik düzeyini tespit etmeye yönelik geçerli bir ölçek geliştirip geliştirilemeyeceğine bakılmıştır. Alandaki diğer araştırmacıların ahlak ve kimlik gibi insan için değerli, derinlikli, önemli ve anlamlı bu kavramlara farklı bakış açılarından bakarak yeni çalışmalar yapmasının konunun önemini daha iyi anlaşılmasına ve konunun gündemde tutulmasına katkı sağlayacaktır.

Bulguların temsil edilebilirliğini arttırmak için daha büyük örneklemelerde uygulama yapılması faydalı olacaktır. Araştırma yetişkinlere yönelik olduğu için farklı zamanlarda farklı ve daha fazla katılımcıya uygulanması ve ölçeğin psikometrik özelliklerinin tekrar incelenmesi hedeflenebilir. Bunun yanında çeşitli azınlık gruplar ve farklı kültürler ile de uygulama yapılabilir. Test yarılama tekniği ve iraksak geçerlik ile farklı geçerlik ve güvenilirlik teknikleri incelenebilir. Ahlaki kimlik ile ilgili yapılan nitel ve nicel çalışmalar olup karma desen araştırma metotları kullanılarak konu daha derinlemesine ve detaylı olarak ortaya çıkabilmesine katkı sağlayabilir. Bandura'nın literatüre kazandırdığı ahlaki kayıtsızlık ölçeği ile ahlaki kimlik arasındaki ilişki incelenebilir. Pozitif psikoloji değişkenleri (psikolojik iyi oluş, perma, psikolojik sağlamlık, yaşam doyumu), varoluşçu temelli değişkenler (yaşamın anlamı), prososyallik, empati, öz disiplin, kendini ayarlama gibi farklı değişkenler ile ilişkilerinin incelenmesi ahlaki kimlik kavramının çeşitli açılardan daha iyi anlaşılmasına vesile olacağı düşünülmektedir. Ahlaki kimlik düzeyinin geliştirilmesine yönelik düzenlenen grup çalışmalarında, deneysel araştırmalarda ön-test son-test olarak kullanılabilir. Ahlak, kimlik, değerler, erdemler gibi öğelerin geliştirilmesine yönelik okullarda yapılacak çalışmalar işlevsel olacaktır. Bu çalışma ölçek geliştirme çalışması

olduğu için ahlaki kimliğin nedenleri hakkında bir fikir verememektedir, buna yönelik aracı model çalışmaları kurgulanarak nedenler aydınlatılabilir. Ölçeğin her bir alt boyutu için ayrı ayrı ölçekler geliştirilebilir. Ahlaki kimlik gelişiminin incelendiği boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akdağ, M. (2011). *SPSS'de istatistiksel analizler*. <https://cms.inonu.edu.tr/uploads/old/5/1328/spss-testleri.doc>
- Aquino, K. ve Reed, A. II. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1423-1440. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.6.1423>
- Ayyıldız, H., Cengiz, E., Ustasüleyman, T. (2006). Üretim ve pazarlama bölüm çalışanları arası davranışsal değişkenlerin firma performansı üzerine etkisine ilişkin yapısal bir model önerisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 21-38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23522/250625>
- Black, J. E., & Reynolds, W. M. (2016). Development, reliability, and validity of the moral identity questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 97, 120-129. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.041>
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178-210. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90029-1](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90029-1)
- Blasi, A. (1984). *Moral identity: Its role in moral functioning*. İçinde: W. Kurtines ve J.Gewirtz (ed.), *Morality, moral behavior and moral development* (s. 128-139). Wiley.
- Blasi, A. (1993). The development of identity: Some implications for moral functioning. G.G. Noam ve T.E. Wren (Eds.), *The moral self* (s. 99-122). The MIT Press.
- Blasi, A. (2004). Neither personality nor cognition: An alternative approach to the nature of the self. In C. Lightfoot, C. Lalonde & M. Chander (Eds.). *Changing conceptions of psychological life* (pp. 3-26). Erlbaum.
- Blasi, A. (2005). Moral character: A psychological approach. In D.K. Lapsley & F.C. Power (Eds.), *Character psychology and character education* (pp. 18-35). University of Notre Dame Press.
- Blasi, A., & Glodis, K. (1995). The development of identity. A critical analysis from the perspective of the self as subject. *Developmental review*, 15(4), 404-433. <https://doi.org/10.1006/drev.1995.1017>

- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10365/126871>
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (21. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Cesur, S., Tepe, B., Piyale, Z. E., Sunar, D., & Biten, A. F. (2020). “Bana göre” Ahlak: Sıradan İnsanın Ahlakı Kavramsallaştırması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 23(45), 115-144. <https://doi.org/10.31828/tpy1301996120200219m000021>
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. (5. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- DeVellis, R. F. (2016). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar*. (T. Totan, Çev. Edt.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Froming, W. J., & McColgan, E. B. (1979). Comparing the defining issues test and the moral dilemma interview. *Developmental Psychology*, 15(6), 658-659. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.15.6.658>
- Gibbs, J. C., Basinger, K. S., Grime, R. L., & Snarey, J. R. (2007). Moral judgment development across cultures: Revisiting Kohlberg’s universality claims. *Developmental Review*, 27, 443-500. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.04.001>
- Hofmann, W., Wisneski, D. C., Brandt, M. J., & Skitka, L. J. (2014). *Morality in everyday life*. *Science*, 345(6202), 1340-1343. <https://doi.org/10.1126/science.1251560>
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (Vol. 5). Asil Yayın Dağıtım.
- Kohlberg, L. (1968). The child as moral philosopher. *Psychology Today*, 2, 25-30.
- Kohlberg, L. (1971). From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. T. Mischel (Ed.), *Cognitive Development and Epistemology*. Academic Press.
- Kohlberg, L. & Power, C. (1981). Moral development, religious thinking, and the question of a seventh stage. *Zygon* 16(3). 203-259. <https://doi.org/10.1111/j.14679744.1981.tb00417.x>
- Lapsey, D.K. (2019). Eğitimin hedefi olarak ahlaki öz kimlik. L.P. Nucci, D. Narvaez (ed.), *Ahlak ve Karakter Eğitimi El Kitabı* içinde (s.33-56). EDAM.
- Lind, G., (2009). *The moral judgment test*. Paper presented at The Association for Moral Education: 35th Annual Conference. Utrecht University, The Netherlands.

- Liu-Thompkins, Y. (2003). Developing a scale to measure the interactivity of websites. *Journal of Advertising Research*, 43(2), 207-216. <https://doi.org/10.1017/S0021849903030204>
- Ma, H. K. (1989). Moral orientation and moral judgment in adolescents in Hong Kong, Mainland China, and England. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20(2), 152-177. <https://doi.org/10.1177/0022022189202003>
- McDonald, R. P., & Ho, M. H. R. (2002). Principles and practice in reporting statistical equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82. <https://doi.org/10.1037/1082-989x.7.1.64>
- Moon, Y. (1986). A review of cross-cultural studies on moral judgment development using the Defining Issues Test. *Behavior Science Research*, 20(1-4), 147-177. <https://doi.org/10.1177/106939718602000107>
- Nisan, M., & Kohlberg, L. (1982). Universality and variation in moral judgment: A longitudinal and cross-sectional study in Turkey. *Child Development*, 53, 865-876. <https://doi.org/10.2307/1129123>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. 3. Basım. Mcgraw Hill.
- Okan, N., & Eksi, H. (2020). The adaptation of the Moral Integrity Scale into Turkish and analysis of the psychometric features. *Spiritual Psychology and Counseling*, 5, 327-340. <https://dx.doi.org/10.37898/spc.2020.5.3.124>
- Özabacı, N. (2011). İlişki Niteliği Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(162). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/774>
- Reed, A. & Aquino, K. (2003). Moral identity and the expanding circle of moral regard towards outgroups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 1270-1286. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.6.1270>
- Rest, J. R. (1975). Longitudinal Study of the Defining Issues Test of moral judgment: A strategy for analyzing developmental change. *Developmental Psychology*, 11(6), 738-748. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.11.6.738>
- Rest, J. R., Cooper, D., Coder, R., Masanz, J., & Anderson. (1974). Judging the important issues in moral dilemmas: An objective measure of development. *Developmental Psychology*, 10(4), 491-501. <https://doi.org/10.1037/h0036598>
- Schlenker, B. R. (2008). Integrity and character: Implications of principled and expedient ethical ideologies. *Journal of social and clinical psychology*, 27(10).1078-1125. <https://doi.org/10.1521/jscp.2008.27.10.1078>
- Shweder, R. A., Much, N. C., Mahapatra, M., & Park, L. (1997). The 'big three' of morality (autonomy, community, divinity) and the 'big three' explanations of suffering. A. M. Brandt & P. Rozin (Ed.), *Morality and Health içinde*

(119–169). Routledge.

- Snarey, J. R. (1985). Cross-cultural universality of social-moral development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, 97, 202-232. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.97.2.202>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate analysis*. Harper Collins College Publishers.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Thompson, B. (2003). Guidelines for authors reporting score reliability estimates. B. Thompson (Ed.) *Score reliability: Contemporary thinking on reliability issues* (pp. 91–101). SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412985789>
- Tinsley, H. E., & Tinsley, D. J. (1987). Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of counseling psychology*, 34(4), 414. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.34.4.414>

Extended Abstract

A Moral Look at the Concept of Identity: Development of Moral Identity Scale and Investigation of Psychometric Properties

Betül KÜRÜM, Corresponding Author, Specialist.
Marmara University, Istanbul/Turkey.
kurumbtl@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8362-5801>

Halil EKŞİ, Professor.
Marmara University Faculty of Education, Istanbul/Turkey
halileksism@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7520-4559>

Article Type: Research Article
<https://doi.org/10.34234/ded.1055143>
Received Date: 08.01.2022
Accepted Date: 12.06.2022
Published Date: 25.06.2022

Introduction

The concept of moral identity includes internal motivation, which is expressed as one of the sub-dimensions of identity and creates different sub-dimensions; cognitive, emotional, and behavioral components that lead the person to exhibit moral behaviors. In Blasi's (1983, 1993, 2004) moral identity model, there are three decisive components between moral judgment and moral action. The first of these, before exhibiting moral behavior, the person passes the issue through the filter of his or her thinking on whether he sees himself as responsible for the event or not. The second is that the respondents felt that displaying moral be-

havior is part of the self and is intentional. The third is that human beings want to ensure self-consistency by exhibiting behaviors consistent with their internal values as a natural tendency.

Blasi (2004) did not limit morality to cognitive concepts (schemas, reasoning, mental representations). He mentioned inner intention by adding depth to the cognitive dimension of morality. He emphasized the experience of the individual with conscious intention. When mental preparation is made in this way before the individual takes action, it can be easier to take responsibility for the results of the action. In addition, consciously initiating action has the effect of increasing self-discipline and emotion regulation capacity. From this point of view, Blasi (1993) drew attention to the role of moral identity while making sense of the structure of identity. In his proposed moral identity model, Blasi wanted to explain the relationship between the concept of identity and moral functioning. Although Kohlberg was influenced by the concept of responsible self due to its emphasis on responsibility, his conceptualizing is different from Blasi's one. While Kohlberg talks about one's making sense of obeying the law, Blasi makes a moral judgment and passes this judgment through the filter of personal responsibility. In other words, it brings forth questions like; is this a necessary action for me, does it match my view of life, how compatible is it with the person I want to be, etc. At this point, what is more, important than the person's moral action is whether he or she feels in harmony with the truths and the values he or she embodies . If we explain it with metaphor, it is to lay the foundations of identity building on the skill and sense of moral responsibility.

Method

This study is a scale development study conducted with the descriptive survey design of quantitative research to determine the psychometric properties of the Moral Identity Scale.

Study Groups

In the study, exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were performed on separate groups. The target population of the study was determined as adult individuals between the ages of 18-60 (x mean = 28.57; x sd = 9.59). It is stated that in determining the size of the study group for scale development studies, the number of items can be 5 or 10 times and it should consist

of at least 300 people (Tinsley & Tinsley, 1987). Some state that this ratio should be at least 10 times the number of items (Nunnally & Bernstein, 1994). It is recommended to reach at least 384 people for studies that will be generalized to a group of one million people or more (Büyüköztürk, 2015; Çepni, 2007). In this study, a study group of 597 people was reached. The convenience sampling method was used as the sample selection method. The portion of this data obtained from 350 people was used for exploratory factor analysis and the portion obtained from 247 people was used for confirmatory factor analysis. Factor analysis, validity, and reliability studies of the scale were carried out on this group. As required in scale development studies, data were collected twice for exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis.

Study Group 1

The study group of the research consists of adult individuals between the ages of 18-60. Of this group, 251 (71.7%) women and 99 (28.3%) men (28.3%) participants. The trial form of the scale was applied to a total of 350 adult individuals. No incomplete or erroneous data was found because it was filled through the Google form. Exploratory factor analysis was performed with these data.

Study Group 2

To verify the structure of the scale, data were collected from adult individuals between the ages of 18-60. This group consists of 163 female (65.9%) and 84 (34.1%) male participants. Confirmatory factor analysis was performed on the data of a total of 247 adult individuals.

Findings

Exploratory factor analysis, the three-dimensional structure of the moral identity scale emerged. As a result, the total variance explanation amount of the three factors were found to be 61,413%. The contributions of the factors to the total variance, respectively, were as follows: first factor=25,820%; second factor=18.202%; third factor=17.391%. The contribution of the scales developed specifically for Social Sciences to the total variance is expressed as acceptable between 40% and 60%; above this is considered good (Cokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018; Tabachnick & Fidell, 2015; Tavşancıl, 2010).

As can be seen from the table, it is concluded that the internal consistency co-

efficients of the Moral Identity Scale are of good value. In all sub-dimensions, Cronbach alpha internal consistency coefficient was found to be over .80 and the total internal consistency coefficient was found to be .94.

As a result of the independent groups t-test performed to determine the distinctiveness of the scale items, a significant difference was found between the lower and upper groups for the items of the scale ($p < .001$). When the arithmetic means for all groups are examined, what it is understood from the table is that there is a significant difference between the upper and lower group averages in all of them. The test-retest reliability study of the moral identity scale was carried out with data obtained from 50 people at three-week intervals. The test-retest correlation coefficient of the scale was calculated as “.83”. Item total and item residual correlation values were found to be significant for all items ($p < .000$). This shows that all items in the scale are included in a structure. Having the items in a structure is very important for the validity and reliability of the scale. With the aforementioned analyses, the correlation coefficients of the sub-dimensions of the scale were examined all together. As a result of Pearson Product Correlation analysis, it is seen that the factors are in a positive and significant relationship both with the total score and among themselves ($p < .001$). This result shows that the sub-dimensions are in a good relationship with both moral identity and with each other.

Confirmatory factor analysis confirms exploratory factor analysis and shows that all sub-dimensions of the scale can be considered as elements of a structure. In this context, the 25-item and three-dimensional structure of the Moral Identity Scale were tested and verified as a result of Confirmatory Factor Analysis (CFA). Considering the analyzes made as a result of CFA, it is seen that all item load values are above .50. This shows that all items on the scale have a sufficient load. The Moral Integrity Scale was used to compare the Moral Identity Scale with a similar scale and to test its validity and reliability. It is seen that the moral integrity scale has a significant relationship with both the moral identity total score and the sub-dimensions of the moral identity scale.

Discussion and Suggestions

Blasi's studies on moral identity/personality/character have led to a re-examination of the concepts of self and identity in the field of ethics. In a time when the cognitive paradigm is so dominant in psychology, Blasi's meaningful and in-depth defense of the subjective self and its integration with concepts such

as rationality, responsibility, and will regarding moral functionality could be regarded as a milestone. He dusted off the concepts such as desire and will, which were worn-out concepts of modern psychology, and added new concepts such as self-control and sincerity to the literature. The validity and reliability of Blasi's theories need to be tested. Moral identity studies have been criticized for their lack of numerical evaluations. For example, there is no consensus on how to measure moral identity in adulthood. In this case, it is necessary to develop measurement tools to measure moral identity. To increase the representativeness of the findings, it would be beneficial to apply them to larger samples. Since the research is aimed at adults, it can be aimed to apply it to different and more participants at different times and to re-examine the psychometric properties of the scale. In addition, it can be practiced with various minority groups and different cultures. Different validity and reliability techniques can be examined with the test splitting technique and divergent validity. There are qualitative and quantitative studies on moral identity, which can contribute to the examination of the subject in more depth and frequency by using mixed pattern research methods.

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): Betül KÜRÜM, Halil EKŞİ

Yazar Katkıları / Author Contributions: Betül KÜRÜM (%50) , Halil EKŞİ (%50)

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

Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ile Değer Öğretimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi *

An Investigation of the Relationship between Pre-service Teachers' Moral Maturity Levels and Perceptions of Value Teaching **

Cemal AKÜZÜM, Doç.Dr.

Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Diyarbakır/Türkiye.

cemal.akuzum@dicle.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0001-8011-6027>

Mehtap SARAÇOĞLU, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi.

Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Siirt/Türkiye

mehtapsarac@siirt.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-2460-9529>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 01.04.2022

Kabul Tarihi / Accepted Date: 12.06.2022

Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2022

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: Aküzüm, C. & Saraçoğlu, M. (2022). Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile değer öğretimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20 (43), s. 169-197.

<https://doi.org/10.34234/ded.1097329>

* Çalışma, 8. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** The study was presented as an oral presentation at the 8th International Educational Research Congress.

Öz: Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile değer öğretimine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Betimsel bir araştırma olan bu çalışma, ilişkiyel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Türkiye'nin güneydoğusunda bir devlet üniversitesinin Pedagojik Formasyon Programında öğrenim gören 2200 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen çeşitli programlarda öğrenim gören 314 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; "Ahlaki Olgunluk Ölçeği" ve "Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler ve Değer Öğretimine İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde; İlişkisiz Örneklemler için t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile değer öğretimine yönelik algılarının üst düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk ve değer öğretimi algıları ile cinsiyet, yaş, öğrenim gördüğü bölüm ve sınıf düzeyi değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Son olarak, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk puanlarının ailenin rolü ve değer öğretimi toplam puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Ahlaki olgunluk, Değer öğretimi, Öğretmen adayı, Yordama.

&

Abstract: The purpose of this research is to examine the relationship between pre-service teachers' moral maturity levels and their perceptions of values teaching. This descriptive research was carried out using the relational screening model. The population of the study consists of 2200 teacher candidates studying in the Pedagogical Formation Program of a state university located in the southeast of Turkey. The sample of the study consists of 314 pre-service teachers studying in various programs selected by the random sampling method. As a data collection tool in the research; the "Moral Maturity Scale" and "Activities Used in Value Teaching and Views on Value Teaching Scale" were used. The data obtained from the study were analyzed with the SPSS software. In the analysis of the data; Independent Sample t-Test, One-Way ANOVA, and Simple Linear Regression Analysis were used. As a result of the research, it was seen that the moral maturity levels of the teacher candidates and their perceptions towards value teaching were at a high level. There was no significant dif-

ference between pre-service teachers' perceptions of moral maturity and value teaching with respect to variables such as gender, age, department, and grade level. Finally, it was revealed that pre-service teachers' moral maturity scores were a significant predictor of the family's role and value teaching total scores.

Keywords: Moral maturity, Value teaching, Pre-service teachers, Prediction.

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

Giriş

Eğitim, yalnızca öğrencilerin geçimlerini sağlamak için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri kazandırmakla ilgili değildir. Öğrencilerin boş zamanlarını yaratıcı bir şekilde kullanmalarına, diğer insanlara, diğer kültürlere ve diğer inançlara saygı duymalarına, iyi vatandaşlar olmalarına, sağlıklı bir yaşam tarzı sürdürmelerine ve en azından kendilerine ve başarılarına değer vermelerine yardımcı olmalıdır. Kültürel mirasımızın zenginliğinin ve hayatın manevi ve ahlaki boyutlarının takdirini geliştirmelidir. Eğitim, geçmişleri, cinsiyetleri, inançları, etnik kökenleri veya yetenekleri ne olursa olsun, tüm çocuklarımıza iyi hizmet etmekle ilgilenmelidir.

Öğretmenler çocukları eğitmenin hem bilişsel hem de duygusal yönleriyle ilgilenir. Yani bir yanda bilgi, anlayış ve beceriler, diğer yanda kişisel ve sosyal tutumlar, duygusal gelişim ve inançlar ve davranışlar bulunur. Öğretim programları örtük olarak şu üç unsuru içerir: 1) bilginin aktarımı, 2) bireyin zihin ve beden güçlerinin gelişimi, 3) öğretmen ve öğrencinin içinde yer aldığı toplumun gerektirdiği ahlakın geliştirilmesi. Öğretim esasen ahlaki bir girişim olarak tanımlanır, çünkü eğitim hedefleri kişisel ahlaki gelişimle ilgili daha geniş düşüncelerden ve ideallerden ayrılamaz (Carr, 1993). Ahlaki değerler, öğretmenlerin üstlendiği her eylemde, örneğin öğrencilere ve birbirlerine hitap etme biçimleri, giyim biçimleri, kullandıkları dil, hangi müfredat içeriğine odaklandıkları, kimlere dikkat ettikleri, öğrencilerle konuşurken nerede durdukları, öğretmenlerin bu tür ifadelerden haberdar olmalarıyla veya farkında olmadan ifade edilebilir (Carr, 1993; Colnerud, 2006; Hansen, 2001).

Piaget ve Kohlberg ahlak gelişimi konusunda çalışmalar yapmışlar ve bireyde ahlak anlayışının rastgele değil, belirli evrelerden geçerek oluştuğu yargısına varmışlardır. "Ahlaki olgunluk", ahlaki bilişsel teorinin temel bir kavramı olarak Kohlberg tarafından ortaya konulmuştur. Bilişsel ahlaki gelişim modeli, düşüncenin soyut gelişimini ve yansıtıcı yetkinliğin arttırılmasını ahlaki ol-

gunluğun unsurları olarak görür (Kohlberg ve Hersh, 1977). Ahlaki olgunluk, ilişki kurabilme ve sürdürülebilirlik olarak tanımlanır (Gilligan, 1982). Kohlberg, çocukların ahlaki ikilemler karşısındaki akıl yürütmelerinden hareketle onların ahlaki olgunluk diye adlandırdığı özerkliğe ne derece ulaştıklarını anlamaya çalışmıştır. Kohlberg'in kuramına göre (1976) bireyin ahlaki gelişimi, üç temel seviyede gruplaşan altı basamaklı bir yapı halinde ilerler. Daha üst seviyeler ahlaki olgunluğu, yani adaletli bir muhakemeyi temsil etmektedir. Kohlberg'e (1976) göre, bir kişi ahlaki olarak ne kadar olgunlaşırsa, o kişinin kendi toplumunun ahlaki normlarına uyma ihtimali o kadar artacaktır.

Mathieson'a (2003) göre ahlaki olgunluk yedi unsurdan oluşmaktadır: ahlaki temsilci (aracı) ve benlik duygusu, bilişsel yetenekten yararlanma, duygusal kaynaklardan yararlanma, sosyal becerileri kullanma, ilkeleri (prensipleri) kullanma, başkalarına saygı duyma ve bir anlam (amaç) duygusu geliştirme.

Ahlaki olarak olgun insanlar, sosyal dünyaya katılma becerilerine sahiptir. Başkalarını anlayabilir, kendilerini anlatabilir ve bazen başkalarını kendi bakış açılarını benimsemeye ikna edebilirler. Ahlaki olarak olgun insanlar, grup normlarının davranışı etkilediğini ve itaati teşvik etmek için sosyal baskının kullanıldığını bilirler. Kendilerine ve başkalarına uygulanan uygunsuz sosyal baskıyı tespit edebilirler. Grup baskısı karşısında ilkelerine bağlılıklarını sürdürebilirler (Mathieson, 2003). Ahlaki olgunluğa sahip bir birey; saygılı, adil, güvenilir, sorumluluk duygusu gelişmiş, kendini kontrol edebilen, empati yeteneğine sahip iyi bir insandır. Ahlaki olgunluğa sahip bireylerin, kurallara ve kanunlara uyan, ahlaki değerleri dikkate alan iyi bir vatandaş olması beklenmektedir (Lickona, 1991). Ancak ahlaki açıdan olgun insanlar, bir ilkeye körü körüne itaat etmezler. Ahlaki ikilemlerin altında yatan ilkeler arasındaki çatışmaların farkındadırlar (Mathieson, 2003).

Her toplumun davranış ve eylemleri tanımlayan kendi kuralları vardır. Değerler, "neyin iyi, arzu edilir veya önemli olduğuna dair sosyal olarak paylaşılan fikirlerdir" (Thio, 2005: 46). Değerler, davranışa genel kılavuz görevi gören ilkeler ve temel inançlar ve belirli eylemlerin iyi veya arzu edilir olarak değerlendirildiği standartlar olarak tanımlanabilir (Halstead ve diğer., 2000: 169). Değerler, bireylerin ya da grupların 'iyi ya da kötü' olan eylemleri, neyin arzu edildiğini ve neyin arzu edilmediğini tanımlayan ahlaki standartlara ilişkin sahip oldukları fikirleri ifade eder (Giddens, 2009). Gerçekten duyarlı ve sorumlu bir demokratik toplumu sürdürmek istiyorsak, barış, hoşgörü, cesaret, nezaket, dürüstlük, ılımlılık ve tutumluluk gibi değerler herkese öğretilmelidir.

Marsh (2011), değerler eğitimi, öğrencilerin “zorlukları anlamaları ve nasıl yanıt verecekleri konusunda seçimler yapmaları” olarak tanımlamaktadır. Değer eğitimi, eğitimde değer aktarımını öğretim programı ve okuldaki ahlaki iklim aracılığıyla aktararak güçlendirmek istemektedir (Veugelers, 1997). Dolayısıyla okulların görevi sadece öğretim programını vermek değildir, aynı zamanda ahlaki bir görevlerinin olduğu da unutulmamalıdır. Öğretmen, öğretim programı ve öğretim yaklaşımlarıyla öğrencilerin değerlerini etkiler. Öğretmenler öğrencilerine yalnızca bilgi ve becerileri kazandırmakla yetinmemekte, aynı zamanda değerleri geliştirmelerinde onları teşvik etmektedir (Veugelers, 1997). Öğretmenlerin öğrencilerini kendi kimliklerini geliştirmelerini sağlamaları ve iyi bir vatandaş olmaları için teşvik etmeleri gerekmektedir.

Öğretmenler sınıflarda belirli tutum ve davranışları modelleyeceklerse, öğrencilerin benimsemelerini istedikleri ilkelerle aynı ilkelere göre yaşamaları gerekmektedir (Campbell, 2004). Değerlerin modellenmesi, tutum ve davranışları şekillendirmede sözlü mesajların içeriğinden daha etkili olabilmektedir. Bu nedenle, öğretmenler, kendi davranışlarında temel değerleri modellemeli ve öğrencilerin karakterlerini etkilemek için sahip oldukları fırsatlardan yararlanmalıdır (Lickona, 1996). Yetişkinlerin yaşa uygun ahlaki olgunluk beklentileri yüksek olmalı ve çocuklarının gelişmesini istedikleri özellikleri modellemelidir (Bandura, 1991; Baumrind, 1989; Damon, 1988).

Öğretmenlerin öğrencileri için önemli bulduğu değerler, öğretimlerinin içeriğinde ve öğrenme sürecine yön verme (rehberlik etme) biçiminde ifade edilir (Veugelers, 1997). Dolayısıyla öğretmen adaylarının, öğrencilerinin norm ve değerlerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve onları vatandaşlığa hazırlamak için kendilerini hazırlamaları gerekir. Öğretmen adayları kendi değer ve normlarını geliştirmeye ve öğretim yoluyla kendi değerlerini ifade etme yollarının farkında olan öğretmenler olmaya teşvik edilmelidirler.

Eğitimde ahlaki ve sosyal gelişim üzerine araştırmalarına dayanarak, Solomon ve diğer. (2001), öğrencilerin topluluk duygusu ve ahlaki muhakeme üzerinde olumlu etkileri olabilecek başlıca değişkenleri şu şekilde özetlemektedir: Öğrenci etkileşimi, işbirliği, öğretmen desteği, öğretmenin model olması, sosyal beceriler eğitimi öğrencilerin ahlaki gelişiminde ve değer öğretiminde olumlu etki sağlamaktadır.

Değerler eğitimi, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine göre ahlaki gelişimin belirli aşamalarında ilerlemelerini içerir. Değerler eğitiminin amacı, bireylerin kendi kişisel, sosyal, ahlaki ve manevi değerlerini oluşturmaları için ilham ve-

recek ve bunları geliştirmek ve derinleştirmek için pratik yöntemlerin farkında olmalarını sağlayacak bir yaşam felsefesi geliştirmektir. Öğretmenin rolü, öğrencilerin tartıştığı, düşündüğü ve çözdüğü ahlaki ikilemler yoluyla bilişsel teşvik veya koçluk sağlamaktır. Değerler eğitimi karşılıklı saygı yoluyla insan gelişimini teşvik etmek, fırsat eşitliğini sağlamak, ortak bir iyiye ulaşmak için işbirliği yapmak, sorunlara barışçıl bir çözüm aramak ve topluma katkıda bulunmaktır.

Bir öğretmenin öğrencilerinde geliştirmek istediği değerler, o öğretmenin pedagojik içerik bilgisinde (Gudmundsdottir, 1990) ve öğretim programını yorumlamasında (Goodlad ve diğer., 1979) ifade edilir. Hem eleştirel pedagoji (Giroux, 1989) hem de yapıcı psikoloji (Prawat, 1992) öğretmenlerin öğrencilerine değerleri doğrudan aktaramayacaklarını, çünkü öğrencilerin kendi anlam kavramlarını inşa edip kendi değerlerini geliştirdiklerini belirtmektedir. Ancak öğretmenler, öğrencileri belirli değerleri geliştirmeye teşvik edebilir veya onları bu yönde etkilemeye çalışabilirler. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerinde geliştirmek istedikleri değerlerin farkında olmalarını gerektirmektedir. Öğretmenler değerleri konu, seçilen örnekler ve öğrencilerine verdikleri tepkiler yoluyla teşvik eder. Öğretmenlerin davranışı öğrencilerinin ahlaki gelişiminde hayati bir rol oynamaktadır (Hansen, 2001; Oakeshott, 1991; Peters 1964, 1968). Ayrıca öğretmenler öğrencilerini toplumdaki gelecekteki rollerine ve vatandaşlığa (vatandaşlık eğitimi ve demokratik eğitim) hazırlamaktadır (Volman ve ten Dam, 1999).

Türkiye’de değer öğretimi örgün eğitim sürecinde örtük program kapsamında ve öğretim programlarında verilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin değer öğretimine yönelik düşünceleri ve değer öğretiminde kullandıkları etkinlikler, öğretimin verimliliği açısından önem taşımaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının değer öğretimi hakkındaki görüşlerine yer veren çalışmalara rastlanmaktadır. Çelik ve diğer. (2016) sınıf öğretmeni adaylarının, Kurtdede-Fidan (2009) sınıf öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının, Yılmaz ve Yılmaz (2017) okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin, Yüksel ve diğer. (2020) okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının değer öğretimi hakkındaki görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Algur (2009) adaylık eğitimi alan öğretmenlerin değer öğretimi etkinlikleri hakkındaki görüşlerini ortaya koymuştur.

Alanyazında ahlaki olgunluk düzeylerini çeşitli değişkenler açısından ele alan çalışmalara da rastlanmaktadır. Bilgin (2017) üniversite öğrencilerinin kişilik

özelliklerinin ahlaki olgunluğu yordama etkisini incelemiştir. Sancak ve diğer. (2020) sınıf öğretmeni adaylarının, Güven (2017) lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Adıgüzel (2017) üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile genel özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Aktaş ve Kartopu (2016) üniversite öğrencilerinin dindarlık eğilimlerine göre ahlaki olgunluk düzeylerini incelemiştir. Bayraktar (2019) lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Aydemir ve Kaya (2021) öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. Sarıçam ve diğer. (2014) ergenlerdeki insani değerler ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Alkal ve Kök (2018) üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunlukları ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Kaya ve Aydın (2011) üniversite öğrencilerinin dini inançları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bakioğlu ve Şahin (2014) üniversite öğrencilerinin kültürlerarası tolerans düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır.

Değer öğretiminde öğrencilere rol model olan öğretmenlerin yeri oldukça önemlidir. Çocuğun ailesinden sonra model alacağı kişi öğretmenidir. Bu nedenle öğretmenlerin değer öğretimi hakkındaki görüşleri büyük önem taşımaktadır. Alanyazında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerini ve değer öğretimine ilişkin düşüncelerini çeşitli değişkenler açısından ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Fakat öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile değer öğretimine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Nesilleri yetiştirecek, onlara şekil verecek öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ve değer öğretimine ilişkin algılarına ilişkin bulguların öğretmen yetiştirme sürecine ve öğretmen eğitimi programlarına yön verecek olması bakımından araştırma önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile değer öğretimine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyi ile değer öğretimine ilişkin algıları arasında; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenleri bakımından anlamlı farklılık var mıdır?

2. Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile değer öğretimine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri, değer öğretimine ilişkin algılarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile değer öğretimine ilişkin algılarının, ölçek yoluyla elde edilen verilere dayanarak betimlenmesinde tarama türünde betimsel yöntemden yararlanılmışken; öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile değer öğretimine ilişkin algılarının birbiri ile olan ilişkisi ve birbirini açıklama düzeyinde ise ilişki tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama araştırması modelinde eleman sayısı çok fazla olan evrenler hakkında genellenebilir sonuçlara ulaşmak için evrenin bütünü veya evreni temsil eden ve evrenden alınan bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılır. İlişki tarama modeli ise, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim ilişkisinin varlığı, yokluğu ve yönünü belirlemeyi amaçlayan tarama modelidir (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye'nin güneydoğusunda bir devlet üniversitesinin Pedagojik Formasyon Programında öğrenim gören 2200 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünü saptamak için Cochran'ın (1977) örneklem büyüklüğü belirleme formülü kullanılmıştır. Bu formülde %95 güven düzeyi esas alınarak, örnekleme alınması gereken öğretmen adayı sayısı 278 olarak hesaplanmıştır. Tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen çeşitli programlarda öğrenim gören 400 öğretmen adayı örnekleme dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda 400 öğretmen adayına ölçek dağıtılmış, 350 ölçek geri dönmüştür. Uygun şekilde doldurulmayan 36 ölçek değerlendirme dışı bırakılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın örneklemini 314 öğretmen adayı oluşturmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1: Öğretmen Adayı Sayıları ve Evren Temsil Oranları

Evren Sayısı	Örnekleme Alınan Öğretmen Adayı Sayısı	Dağıtılan Ölçek Sayısı	Örneklem Sayısı
2200	400	400	314

Tablo 2’de ise araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Nitelikleri

Değişkenler	Gruplar	Öğretmen Sayısı	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	162	51.6
	Erkek	152	48.4
Yaş	20-30 yaş arası	241	76.8
	31 yaş ve üzeri	73	23.2
Öğrenim gördüğü bölüm	Fen Bilimleri	56	17.8
	Sağlık Bilimleri	32	10.2
	Sosyal Bilimler	226	72.0
Sınıf düzeyi	Son sınıf	157	50.0
	Mezun	157	50.0
Toplam		314	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının %51.6’sının (f=162) kadın, %48.4’ünün (f=152) ise erkek olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni dikkate alınarak öğretmen adaylarının örneklem içerisindeki dağılım durumlarına bakıldığında %76.8’inin (f=241) 20-30 yaş arasında olduğu, %23.2’sinin (f=73) ise 31 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Öğrenim gördüğü bölüm açısından incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının %17.8’inin (f=56) Fen Bilimleri alanındaki bir programda öğrenim gördüğü, %10.2’sinin (f=32) Sağlık Bilimleri alanındaki bir programda öğrenim gördüğü ve %72’sinin (f=226) ise Sosyal Bilimler alanındaki bir programda öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca sınıf düzeyi açısından öğretmen adaylarının örneklem içerisindeki dağılım durumları incelendiğinde %50’sinin (f=157) son sınıf öğrencisi, %50’sinin (f=157) ise mezun olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “*Ahlaki Olgunluk Ölçeği*” ve “*Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler ve Değer Öğretimine İlişkin Görüşler Ölçeği*” kullanılmıştır.

Ahlaki Olgunluk Ölçeği: Bireylerin ahlaki olgunluk düzeylerini belirlemek üzere Şengün ve Kaya (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5’li Likert skolasında olup tek faktörden ve atmış altı (66) maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarına (α) bakılmıştır. Ölçeğin bütününe ilişkin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) 0.93

olarak, test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0.84 olarak ve test-yarı test güvenilirlik katsayısı ise 0.89 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin yapı geçerliliğini analiz etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin yapılan DFA sonucuna göre uyum değerleri şöyledir: $\chi^2/sd= 2.55$, RMSEA= 0.05, GFI= 0.88, AGFI= 0.88, RMR= 0.06, SRMR= 0.09, CFI= 0.91, NFI= 0.86, PGFI= 0.72. Bu sonuçlara göre model kabul edilebilir uyum değerlerine sahiptir. Ayrıca, ölçeğin güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için .86'dir. Ölçekte yer alan maddeler, "1- evet, her zaman ile 5- hayır, hiçbir zaman" aralığında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanın yükselmesi ölçeğin tümünde yanıtlayan kişinin ahlaki olgunluk düzeyinin yüksekliğini ifade etmektedir.

Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler ve Değer Öğretimine İlişkin Görüşler Ölçeği: Bireylerin değerler öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Akbaş (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 17 madde ve değer öğretiminde ailenin rolü, değer öğretiminde okulun rolü, değer öğretiminde öğretmenin rolü olmak üzere toplam üç boyuttan oluşmaktadır. Beşli Likert tipine uygun olarak hazırlanan ölçeğin güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarına (α) bakılmıştır. Ölçeğin bütününe ilişkin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) 0.77 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin yapı geçerliliğini analiz etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin yapılan DFA sonucuna göre uyum değerleri şöyledir: $\chi^2/sd= 3.21$, RMSEA= 0.06, GFI= 0.86, AGFI= 0.84, RMR= 0.05, SRMR= 0.08, CFI= 0.92, NFI= 0.88, PGFI= 0.69. Elde edilen uyum indeksi değerleri modelin kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığına işaret etmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarına (α) bakılmıştır. Yapılan hesaplamaya göre Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; değer öğretiminde ailenin rolü .81, değer öğretiminde okulun rolü .86 ve değer öğretiminde öğretmenin rolü .75 ve ölçeğin tümü için .79'dur. Ölçekte yer alan maddeler, "1-hiç katılmıyorum ile 5- tamamen katılıyorum" aralığında puanlanmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizleri için SPSS programından yararlanılmış ve anlamlılık düzeyi .05 ve .01 olarak kabul edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler Kolmogorov Smirnov Testi kullanılarak normal dağılıma uygunluğu açısından incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerini incelemek amacıyla betimsel istatistikler kullanılırken, cinsiyet, yaş ve sınıf

düzeıy değişkenlerine göre ahlaki olgunluk ve değer öğretimi algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerine göre ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile değer öğretimi algıları arasındaki ilişkilerin saptanması için Pearson Korelasyon Katsayısı Analizi kullanılmıştır. Araştırmada korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, .70-1.00 arasında olması yüksek; .69-.30 arasında olması orta; .29-.10 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın yordayıcı değişkenleri ahlaki olgunluk düzeyi iken, yordanan değişkenleri ise değer öğretimi (değer öğretiminde ailenin rolü, değer öğretiminde okulun rolü, değer öğretiminde öğretmenin rolü) şeklinde kabul edilmiştir. Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerinin, değer öğretimi algıları üzerindeki yordayıcı gücünü incelemek için Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılarak standartlaştırılmış regresyon katsayıları, yarı kısmi korelasyon katsayıları, R^2 (determinasyon katsayısı) ve düzeltilmiş R^2 (düzeltilmiş determinasyon katsayısı) değerleri belirlenmiştir. Basit doğrusal regresyon analizinin varsayımları olan; her iki değişkenin (yordayan ve yordanan değişkenler) dağılımlarının normal olması, değişkenler arasında doğrusal bir ilişkin olması ve çoklu bağlantı sorununa yönelik testler yapılmıştır. Söz konusu varsayımlara yönelik koşullar sağlandıktan sonra regresyon analizi yapılmıştır (Taşpınar, 2017). Özellikle bağımsız değişkenler arası korelasyon değerlerinin .80'in altında olması çoklu bağlantı sorunu olmadığına işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ve değer öğretimi ilişkin algılarına, bu algıların cinsiyet, yaş, öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile değer öğretimi algıları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığına ilişkin korelasyon analizlerine ve ahlaki olgunluğun öğretmen adaylarının değer öğretimi algılarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk Düzeyi ve Değer Öğretimi-ne İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile değer öğretimine yönelik boyutlar temelinde algıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Genel Görüşlerine Göre Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Boyutlar	N	\bar{x}	ss	sh	Yorum
Ahlaki Olgunluk		314	4.18	0.04	0.69	Üst düzey
	Ailenin rolü	314	3.64	0.04	0.67	Üst düzey
Değer Öğretimi	Okulun rolü	314	3.59	0.04	0.72	Üst düzey
	Öğretmenin rolü	314	3.62	0.03	0.52	Üst düzey
	Değer Öğretimi Toplam	314	3.61	0.03	0.49	Üst düzey

Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile değer öğretimi algılarına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, ahlaki olgunluk düzeylerine yönelik algılarının üst düzeyde ($\bar{x} = 4.18$) olduğu, değer öğretimine yönelik algılarının ailenin rolü ($\bar{x} = 3.64$), okulun rolü ($\bar{x} = 3.59$) ve öğretmenin rolü ($\bar{x} = 3.62$) olarak adlandırılan tüm boyutlarda “üst düzeyde” olduğu görülmektedir. Ayrıca, değer öğretiminin toplamına ilişkin algılarının da üst düzeyde olduğu ($\bar{x} = 3.61$) anlaşılmaktadır (Tablo 3).

Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk ve değer öğretimi algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı ilişki olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk ve Değer Öğretimine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	P
Ahlaki Olgunluk		Kadın	162	4.16	0.69	312	-0.56	.58
		Erkek	152	4.21	0.69			
		Toplam	314					
Ailenin rolü		Kadın	162	3.72	0.68	312	-1.96	.05
		Erkek	152	3.54	0.66			
		Toplam	314					
Değer Öğretimi	Okulun rolü	Kadın	162	3.65	0.57	312	-1.09	.28
		Erkek	152	3.59	0.46			
		Toplam	314					
Öğretmenin rolü	Okulun rolü	Kadın	162	4.21	0.69	312	-1.06	.29
		Erkek	152	3.57	0.65			
		Toplam	314					

* $p < .05$

Cinsiyet değişkeni açısından uygulanan t sınavası sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin algıları [$t_{(312)} = -0.56, p > .58$] ile değer öğretimine ilişkin algılarının ailenin rolü [$t_{(312)} = -1.96, p > .05$], okulun

rolü [$t_{(312)} = -1.09, p > .28$] ve öğretmenin rolü [$t_{(312)} = -1.06, p > .29$] boyutlarında kadın ve erkek öğretmen adaylarının test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak, ahlaki olgunluk düzeyi bakımından erkek katılımcıların algıları daha yüksek iken, değer öğretiminin tüm boyutlarında kadın katılımcıların algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 4).

Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk ve değer öğretimi algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı ilişki olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk ve Değer Öğretimine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	ss	sd	t	P
Ahlaki Olgunluk		21-30 yaş	241	4.19	0.72			
		31 yaş ve üzeri	73	4.18	0.59	312	0.09	.93
		Toplam	314					
Ailenin rolü		21-30 yaş	241	3.62	0.68			
		31 yaş ve üzeri	73	3.61	0.70	312	0.26	.80
		Toplam	314					
Değer Öğretimi	Okulun rolü	21-30 yaş	241	3.62	0.53			
		31 yaş ve üzeri	73	3.60	0.49	312	0.92	.36
		Toplam	314					
Öğretmenin rolü		21-30 yaş	241	4.18	0.59			
		31 yaş ve üzeri	73	3.65	0.67	312	0.40	.69
		Toplam	314					

* $p < .05$

Yaş değişkeni için uygulanan t sınaması sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin algıları [$t_{(312)} = 0.09, p > .93$] ile değer öğretimine ilişkin algılarının ailenin rolü [$t_{(312)} = 0.26, p > .80$], okulun rolü [$t_{(312)} = 0.92, p > .36$] ve öğretmenin rolü [$t_{(312)} = 0.40, p > .69$] boyutlarında 21-30 yaş arası ve 31 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak, ahlaki olgunluk düzeylerinde ve değer öğretimi ile ilgili tüm boyutlarda 21 ve 30 yaş arasında yaşa sahip katılımcıların algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 5).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerine ve de-

ğer öğretimine ilişkin algılarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk ve Değer Öğretimine İlişkin Algılarının Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ahlaki Olgunluk		Fen Bilimleri	56	4.18	Gruplar arası	0.698	2	0.075	0.73	.48
		Sağlık Bilimleri	32	4.17						
		Sosyal Bilimler	226	4.26	Gruplar içi	148.088	311	0.362		
		Toplam	314	4.18		148.787	313			
Ailenin rolü		Fen Bilimleri	56	3.64	Gruplar arası	0.154	2	0.700	0.17	.84
		Sağlık Bilimleri	32	3.60						
		Sosyal Bilimler	226	3.68	Gruplar içi	140.172	311	0.530		
		Toplam	314	3.64		140.327	313			
Değer Öğretimi	Okulun rolü	Fen Bilimleri	56	3.48	Gruplar arası	1.179	2	0.525	1.14	.32
		Sağlık Bilimleri	32	3.59						
		Sosyal Bilimler	226	3.72	Gruplar içi	161.320	311	0.461		
		Toplam	314	3.59		162.498	313			
Öğretmenin rolü		Fen Bilimleri	56	3.58	Gruplar arası	0.272	2	0.163	0.50	.61
		Sağlık Bilimleri	32	3.62						
		Sosyal Bilimler	226	3.69	Gruplar içi	84.445	311	0.388		
		Toplam	314	3.62		84.716	313			

* $p < .05$

Bölüm değişkenine göre uygulanan ANOVA testi sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin algıları [$F_{(2-311)} = .73, p > .05$] ile değer öğretimi algılarının ailenin rolü [$F_{(2-311)} = .17, p > .05$], okulun rolü [$F_{(2-398)} = 1.14, p > .05$] ve öğretmenin rolü [$F_{(2-398)} = .50, p > .05$] boyutlarında öğrenim gördükleri bölüm bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gö-

rılmektedir (Tablo 6). Ancak, ahlaki olgunluk düzeylerinde ve değer öğretimi algılarına ilişkin tüm boyutlarda sosyal bilimler alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 6).

Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk ve değer öğretimi algıları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı ilişki olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk ve Değer Öğretimine İlişkin Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ahlaki Olgunluk		Son sınıf	157	4.20	0.72			
		Mezun	157	4.17	0.66	312	0.33	0.74
		Toplam	314					
	Ailenin rolü	Son sınıf	157	3.66	0.68			
		Mezun	157	3.62	0.66	312	0.57	0.57
		Toplam	314					
Değer Öğretimi	Okulun rolü	Son sınıf	157	3.63	0.73			
		Mezun	157	3.54	0.71	312	1.16	0.25
		Toplam	314					
	Öğretmenin rolü	Son sınıf	157	3.66	0.57			
		Mezun	157	3.57	0.47	312	1.48	0.14
		Toplam	314					

* $p < .05$

Sınıf değişkeni için uygulanan t sınaması sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin algıları [$t_{(312)} = 0.33, p > .74$] ile değer öğretimine ilişkin algılarının ailenin rolü [$t_{(312)} = 0.57, p > .57$], okulun rolü [$t_{(312)} = 1.16, p > .25$] ve öğretmenin rolü [$t_{(312)} = 1.48, p > .14$] boyutlarında son sınıf ve mezun öğretmen adaylarının test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak, ahlaki olgunluk düzeylerinde ve değer öğretimi ile ilgili tüm boyutlarda son sınıfta öğrenim gören katılımcıların algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 7).

Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ile Değer Öğretimi Algıları Arasındaki İlişkiler

Ahlaki olgunluk değişkeni ile değer öğretimi değişkeninin alt boyutları olan ailenin rolü, okulun rolü ve öğretmenin rolü arasındaki ilişkilere yönelik bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Ahlaki Olgunluk ve Değer Öğretimi Arasındaki Korelasyon Matrisi

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Ahlaki olgunluk	1.00				
2. Ailenin rolü	.68*	1.00			
3. Okulun rolü	.14	.55**	1.00		
4. Öğretmenin rolü	.13	.33**	.42**	1.00	
5. Değer öğretimi toplam	.67*	.73**	.83**	.79**	1.00
Ortalama	4.18	3.64	3.59	3.62	3.61
Standart Sapma	0.04	0.04	0.04	0.03	0.03

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 8'e göre öğretmen adaylarının ahlaki olgunlukları ile değer öğretimleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = .67$; $p < .05$) bulunmaktadır. Ahlaki olgunluğun, değer öğretiminin alt boyutlarından ailenin rolü ile orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = .68$, $p < .05$), okulun rolü ($r = .14$, $p > .05$) ve öğretmenin rolü ($r = .13$, $p > .05$) ile de düşük düzeyde ve pozitif ilişkileri olduğu görülmektedir. Ailenin rolü ile okulun rolü ($r = .55$; $p < .01$) ve öğretmenin rolü ($r = .33$; $p < .01$) arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler varken, değer öğretimi ($r = .73$; $p < .01$) ile arasında ise yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler vardır. Okulun rolü ve öğretmenin rolü ($r = .42$; $p < .01$) arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler varken, değer öğretimi ($r = .83$; $p < .01$) ile arasında ise yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler vardır. Son olarak, öğretmenin rolü ile değer öğretimi ($r = .79$; $p < .01$) arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler vardır.

Öğretmen adaylarının değer öğretimi algılarının yordanmasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Ahlaki Olgunluğun Değer Öğretimini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Sh	β	T	F	p	R	R ²
Ailenin Rolü	Sabit	3.336	0.233	0.175	14.349	1.761	0.00*	0.68	0.46
	Ahlaki Olgunluk	0.236	0.055		1.327				
Okulun Rolü	Sabit	3.394	0.251	0.144	13.541	0.600	0.73	0.14	0.02
	Ahlaki Olgunluk	0.114	0.059		0.775				
Öğretmenin Rolü	Sabit	3.505	1.181	0.136	19.358	0.397	0.69	0.13	0.02
	Ahlaki Olgunluk	0.109	0.043		0.630				
Değer Öğretimi Toplamı	Sabit	3.433	0.169	0.161	20.347	1.182	0.00*	0.67	0.45
	Ahlaki Olgunluk	0.146	0.040		1.087				

* $p < .05$

Yapılan analiz sonucunda yordayan ahlaki olgunluk puanı ile yordanan ailenin rolü puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiş ($R=0.68$; $R^2=0.46$), ahlaki olgunluk puanlarının ailenin rolü puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır ($F_{(1-313)}=1.761$; $p < .05$). Buna göre ailenin rolü puanlarındaki değişimin %46'sı ahlaki olgunluk ile açıklanabilir ($R^2=0.46$). Aynı doğrultuda, yordayan ahlaki olgunluk puanı ile yordanan değer öğretimi toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiş ($R=0.67$; $R^2=0.45$), ahlaki olgunluk puanlarının değer öğretimi toplam puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır ($F_{(1-313)}=1.182$; $p < .05$). Buna göre değer öğretimi toplam puanlarındaki değişimin %45'i ahlaki olgunluk ile açıklanabilir ($R^2=0.45$). Buna karşılık, ahlaki olgunluk değişkeninin okulun rolü ($F_{(1-313)}=0.600$; $p > .05$) ve öğretmenin rolü ($F_{(1-313)}=0.397$; $p > .05$) değişkenlerini anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmektedir (Tablo 9).

Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile değer öğretimi algılarına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, ahlaki olgunluk düzeylerine yönelik algılarının üst düzeyde olduğu, değer öğretimine yönelik algılarının ailenin rolü, okulun rolü ve öğretmenin rolü olarak adlandırılan tüm boyutlarda “üst düzeyde” olduğu görülmektedir. Ayrıca, değer öğretiminin toplamına ilişkin algılarının da üst düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ve değer öğretimi algılarının yüksek olması gelecek nesilleri yetiştirecek olmaları bakımından büyük bir önem taşımaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin

rol modeli oldukları için öğrencilerine ahlaki olgunluk ve değerleri de yansıtacaklardır. Bu sonucun aksine, Sancak ve diğer. (2020) sınıf öğretmeni adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerini inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin büyük kısmının (%64.7) orta düzey bir ahlaki olgunluk seviyesine sahip olduğunu, yüksek ahlaki olgunluk seviyesine sahip öğrencilerin oranının %19.1, düşük ahlaki olgunluk düzeyine sahip öğrencilerin oranının ise %16.2 olduğunu belirlemiştir. Ancak herkesin kendine göre bir ahlak anlayışı olduğu unutulmamalıdır. Ahlak gelişimi kişiye özgüdür ve değişkenlik gösterebilir. Piaget'e göre her bireyin ahlaki gelişiminin en üst düzeyine çıkması beklenemez. Mathieson'a (2003) göre çoğu insan yaşamı boyunca ahlaki olgunluğa ulaşamaz. Kohlberg (1975) de, insanların çoğunluğunun ahlaki olgunluk düzeyi bakımından ikinci ahlaki gelişim düzeyi olan "geleneksel ahlak" düzeyinde bulunduğunu belirtmiştir. Çok az sayıda insanın en yüksek ahlaki olgunluk düzeyi olan üçüncü düzey, yani "gelenek sonrası" düzeye geçebildiklerini ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin algıları ile değer öğretime ilişkin algılarının ailenin rolü, okulun rolü ve öğretmenin rolü boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak, ahlaki olgunluk düzeyi bakımından erkek katılımcıların algıları daha yüksek iken, değer öğretiminin tüm boyutlarında kadın katılımcıların algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguyu destekler nitelikte Evli (2018) de erkeklerin ahlaki olgunluk düzeylerinin kadın katılımcılardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında Aktaş ve Kartopu (2016), Alkal ve Kök (2018), Aydemir ve Kaya (2021), Bakioğlu ve Şahin (2014), Kaya ve Aydın (2011), Sancak ve diğer. (2020) ve Şengün'ün (2008) çalışmalarında ise kadınların, erkeklere göre daha yüksek bir ahlaki olgunluk algısına sahip oldukları görülmüştür. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının sonuçlarının farklı çıkmasının nedeni Gilligan'ın teorisi olabilir. Psikolog Carol Gilligan (1982), Kohlberg'in teorisinde, ahlaki olgunluk kavramının erkeklerin yaşamlarının incelenmesinden türetildiği ve onların gelişiminde bireyleşmenin önemini yansıtan bir erkek bakış açısı benimsediğine dikkat çekmiştir. Gilligan (1982) kadınları incelemeye başladığınızda ve onların yaşamlarından gelişimsel yapılar türettiğinizde, ahlaki bir anlayışın ana hatlarının çok farklı olacağını savunmaktadır. Gilligan'ın bakış açısına göre ahlakta, "adalet" ve "ilgi (bakım)" iki önemli alandır. Gilligan'a göre, erkeklerdeki ahlaki yönelim bağımsızlık ihtiyacından dolayı, adalet ve hak odaklı olurken; kadınlarda bağlanma ile ilişkili olan ilgilenme odaklı bir ahlak yönelimi gelişir. Gilligan (1982), Kohlberg'in çalışmasında kadın ve erkeklerin farklı evrelerde

olma nedenini ahlaki yönelim farklılıklarına bağlamaktadır. Gilligan (1977), Kohlberg'in teorisinin erkekler kullanılarak geliştirildiğini ve kadınların ahlaki kararlar almak için farklı bir temele sahip olduğunu iddia eder. Kadınların akıl yürütmesinin altında yatan temel ilkenin adalet değil, özen olduğunu ve sonuç olarak kadınların Kohlberg'in ölçeğinde daha düşük puan aldığını öne sürmektedir.

Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin algıları ile değer öğretimine ilişkin algılarının ailenin rolü, okulun rolü ve öğretmenin rolü boyutlarında 21-30 yaş arası ve 31 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak, ahlaki olgunluk düzeylerinde ve değer öğretimi ile ilgili tüm boyutlarda 21 ve 30 yaş arasında yaşa sahip katılımcıların algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum yaş ilerledikçe ahlaki olgunluk düzeyinin yükselmediği şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgunun aksine Alkal ve Kök'ün (2018) çalışmasında ise 21-24 ve 25 ve üstü yaş grubundaki üniversite öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin, 17-20 yaş grubundaki üniversite öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum yaşın, her zaman ahlaki gelişimle paralel ilerlemediği şeklinde yorumlanabilir. Bazı bireyler yetişkinlerden daha yüksek ahlaki gelişim evrelerine ulaşabilmektedir. Zihinsel gelişim bireyin ahlaki gelişim için gereklidir, ancak tek başına yeterli değildir.

Bölüm değişkenine göre, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin algıları ile değer öğretimi algılarının ailenin rolü, okulun rolü ve öğretmenin rolü boyutlarında öğrenim gördükleri bölüm bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak, ahlaki olgunluk düzeylerinde ve değer öğretimi algılarına ilişkin tüm boyutlarda sosyal bilimler alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal bilimler alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programlarında değerlere ilişkin daha fazla kazanım olduğu için algılarının daha yüksek olmasını sağladığı söylenebilir.

Sınıf değişkenine göre, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin algıları ile değer öğretimine ilişkin algılarının ailenin rolü, okulun rolü ve öğretmenin rolü boyutlarında son sınıf ve mezun öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak, ahlaki olgunluk düzeylerinde ve değer öğretimi ile ilgili tüm boyutlarda son sınıfta öğrenim gören katılımcıların algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgunun aksine Alkal ve Kök'ün (2018) çalışmasında ise üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre

ahlaki olgunluk düzeyi açısından aralarında fark bulunmamıştır. Piaget'e göre, bilişsel gelişim ve ahlaki gelişim birbirine paralellik göstererek gelişir. Bireyin zihinsel gelişimini etki eden faktörlerin ahlak gelişimini de etkilediğini savunur. Bu nedenle bireyin ahlak gelişiminde üst düzeyde gelişim gösterilebilmesi için zihinsel gelişimde de üst düzey gelişimin gerçekleşmesi gerekir. Ancak bunun tersini doğru olarak kabul edemeyiz, üst düzey zihinsel gelişime ulaşmış herkes ahlaki olgunluğa sahip olmuş olamaz.

Öğretmen adaylarının ahlaki olgunlukları ile değer öğretimleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ahlaki olgunluğun, değer öğretiminin alt boyutlarından ailenin rolü ile orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki, okulun rolü ve öğretmenin rolü ile düşük düzeyde ve pozitif ilişkileri olduğu görülmektedir. Ailenin rolü ile okulun rolü ve öğretmenin rolü arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler varken, değer öğretimi ile arasında ise yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler vardır. Çocukların ahlaki gelişimlerinde ve değer öğretiminde ilk model alacakları kişiler öncelikle aileleridir. Aileler informal eğitim yoluyla çocuklarının ahlaki gelişimlerini ve değerlerini inşa ederler. Son olarak, öğretmenin rolü ile değer öğretimi arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler vardır. Bu sonuç değer öğretiminde öğretmenin rolünü ortaya koyması açısından önemlidir. Sosyal öğrenme kuramı da bu sonucu desteklemektedir. Sosyal öğrenme kuramına göre, öğrenme sosyal ortamda, etkileşim, gözlem ve taklit yoluyla gerçekleşen bir süreçtir. Çocuklar başkalarının davranışlarını gözlemleyerek ve taklit ederek birçok şeyi öğrenebilmektedir (Bandura, 1977). Öğretmenler öğrencilerine rol model oldukları için, öğrencileri belirli değerleri geliştirmeye teşvik edebilir veya onları bu yönde etkilemeye çalışabilirler. Öğretmenler ve çocukların ilk rol modelleri olan ebeveynler değerleri modelleyerek çocukların taklit etmesini sağlayabilirler. Çocuklar neyin doğru neyin yanlış olduğunu, ahlaki yargıları ve değerleri ebeveynlerini ve öğretmenlerini taklit ederek geliştirirler.

Yordayan ahlaki olgunluk puanı ile yordanan ailenin rolü puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiş, ahlaki olgunluk puanlarının ailenin rolü puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre ailenin rolü puanlarındaki değişimin %46'sı ahlaki olgunluk ile açıklanabilir. Bu sonuç bireyin ahlaki olgunluk gelişiminde ailenin rolünün önemini ortaya koymaktadır. İçinde yaşadığımız ailenin ahlaki gelişimimize olan katkısı yadsınamaz. Ailenin tutumu ve yaklaşımı ahlaki gelişimimizi olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Olumlu, destekleyen, iyiye yönelik rol model olan bir aile orta-

mında ahlaki gelişimimiz de pozitif yönde gelişecektir. Aynı doğrultuda, yordayan ahlaki olgunluk puanı ile yordanan değer öğretimi toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiş, ahlaki olgunluk puanlarının değer öğretimi toplam puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre değer öğretimi toplam puanlarındaki değişimin %45'i ahlaki olgunluk ile açıklanabilir. Buna karşılık, ahlaki olgunluk değişkeninin okulun rolü ve öğretmenin rolü değişkenlerini anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmektedir.

Öğretmen eğitimcileri, öğretmen adaylarında değerlerin gelişimini en iyi nasıl teşvik edeceklerini, onları katılımcı vatandaşlar olmaya nasıl teşvik edeceklerini ve hepsinden önemlisi, çalışacakları okullarda ahlaki görevlerini yerine getirmeye nasıl hazırlayacaklarını düşünmelidirler. Bu nedenle öğretmen eğitimcileri, öğretmen adaylarının bunu yapmak için ihtiyaç duyacakları tutum ve bilgileri geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Öğretmenlerin ahlaki eğitimden sorumlu olmasını istiyorsak, eğitim fakülteleri onları bu göreve hazırlamalıdır. Öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini iyileştirmek için, onları belirli tutumlar geliştirmeye teşvik etmek veya en azından kendi tutumlarına ilişkin farkındalıklarını teşvik etmek önemli olabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2017). Üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile genel özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 1-17.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Aktaş, H. ve Kartopu, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin dindarlık eğilimlerine göre ahlaki olgunluk düzeylerinin incelenmesi: Gümüşhane Üniversitesi örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(35), 121-143.
- Algur, H. (2009). Adaylık eğitimi alan öğretmenlerin değer öğretimi etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Amasya İlahiyat Dergisi*, 12, 319-356.
- Alkal, A. ve Kök, M. (2018). Ahlaki olgunluğun yordanmasında kişilik özelliklerinin ve bazı değişkenlerinin etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 509-529.
- Aydemir, A. ve Kaya, M. (2021). Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 50, 679-711.

- Bakioğlu, F. ve Şahin, R. (2014). Kültürlerarası tolerans ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 108-116.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. Kurtines, & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (pp. 45-103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bayraktar, G. M. (2019). *Öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ve DKAB dersine yönelik tutumları (Rize ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Bilgin, B. T. (2017). *Ahlaki olgunluğun yordanmasında kişilik özelliklerinin ve bazı değişkenlerin etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Campbell, E. (2004). Ethical bases of moral agency in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(4), 409-428.
- Carr, D. (1993). Moral values and the teacher: Beyond the paternal and the permissive. *Journal of Philosophy of Education*, 27(2), 193-207.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques*. New York: Wiley.
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: Syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 365-385.
- Çelik, Ö., Esmer, B. ve Yılmaz, E. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine yönelik algıları. *Turkish Studies*, 11(19), 229-244.
- Damon, W. (1988). *Moral child: Nurturing children's natural moral growth*. New York: Free Press.
- Evli, F. (2018). *Üniversite takımlarında farklı branşlardaki sporcuların ahlaki olgunluk ve sosyal bütünleşme düzeyleri* (Doktora Tezi). Hitit Üniversitesi.
- Giddens, A. (2009). *Sociology*. Oxford: Polity Press.
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of self and morality. *Harvard Educational Review*, 47(4), 481-517.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Harvard University Press.
- Giroux, H. A. (1989). *Schooling for democracy: Critical pedagogy in the modern age*. London: Routledge.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Tye, K.A. (1979). The domains of curriculum and their study. In J. I. Goodlad (Ed.) *Curriculum inquiry*. New York: McGraw-Hill.
- Gudmundsdottir, S. (1990). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of*

Teacher Education, 41(3), 44-52.

- Güven, N. (2017). Moral maturity levels of imam hatip high school students: The case of Ortakoy district. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 4(3), 42-52.
- Halstead, J., Taylor, J., & Taylor, M. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*. 30(2), 169-202.
- Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 826-857). Washington: AERA.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Kaya, M. ve Aydın, C. (2011). Üniversite öğrencilerinin dini inanç ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30(30), 15-42.
- Kohlberg, L. (1975). Moral education for a society in moral transition. *Educational leadership*. 33(1), 46-54.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into Practice*, 16(2), 53-59.
- Kurtdede-Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(2), 1-18.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25(1), 93-100.
- Marsh, C. (2011). *Studies of society and environment*. Frenchs Forest: Pearson Education.
- Mathieson, K. (2003). Elements of moral maturity. *Journal of College and Character*, 4(5), 1-7.
- Oakeshott, M. (1991). The tower of Babel. In M. Oakeshott (Ed.), *Rationalism in politics and other essays* (expanded ed., pp. 465-487). Indianapolis: Liberty Press.
- Peters, R. S. (1964). *Education as initiation*. London: Evans Brothers.
- Peters, R. S. (1968). Must an educator have an aim? In C. J. B. Macmillan, & T. W. Nelson (Eds.), *Concepts of teaching: Philosophical essays* (pp. 89-98). Chicago: Rand McNally

- Prawat, J. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354-395.
- Sancak, S., Tabakoğlu, M. ve Öz, A. (2020). Eğitim fakültesi sınıf öğretmeni bölümü öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri. *Bilimname*, 41, 301-320.
- Sarıçam, H., Çelik, İ., Arıcı, N. ve Kaya, M. M. (2014). Ergenlerde insani değerler ve ahlaki olgunluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*. 11(1), 1325-1342.
- Solomon, D., Watson, M. S., & Battistich, V. A. (2001). Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 566-603). Washington: AERA.
- Şengün, M. (2008). *Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin bazı kişisel değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Şengün, M. ve Kaya, M. (2007). Ahlaki olgunluk ölççeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24(24-25), 51-64.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. New York: Allyn and Bacon.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde spss uygulamalı nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Thio, A. (2005). *Sociology. A brief introduction*. Boston: Pearson.
- Veugelers, W. (1997). *Teaching and learning on moral dilemmas*. Educational Resources Information Center (ERIC) No: ED407397. 1-19.
- Volman, M. L. L., & ten Dam, G. (1999). Scholen voor sociale competentie. Een pedagogisch-didactische benadering. [Schooling for social competence: A pedagogical approach]. Swets & Zeitlinger.
- Yılmaz, M. ve Yılmaz, Ö. F. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 737-737.
- Yüksel, B., Oğur, Ö. ve Vatandaş-Sarı, F. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 63-78.

Extended Abstract

An Investigation of the Relationship between Pre-service Teachers' Moral Maturity Levels and Perceptions of Value Teaching

Cemal AKÜZÜM, Associate Professor.

Dicle University Üniversitesi Faculty of Ziya Gökalp Education, Diyarbakır/Turkey
cemal.akuzum@dicle.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0001-8011-6027>

Mehtap SARAÇOĞLU, Corresponding Author, Assistant Professor

Siirt Univesity Faculty of Education, Siirt/Turkey.
mehtapsarac@siirt.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-2460-9529>

Article Type: Research Article

<https://doi.org/10.34234/ded.1097329>

Received Date: 01.04.2022

Accepted Date: 12.06.2022

Published Date: 25.06.2022

Introduction

Teachers who become role models to students have a very important place in values education. After their families, children take teachers as models. For this reason, views of teachers about values teaching are very important. There are studies in the related literature discussing moral maturity levels of teachers and teacher candidates and their thoughts about values education in terms of various variables. However, no studies were found examining the relationship between teacher candidates' moral maturity levels and perceptions of values teaching. The present study is important since its findings regarding the moral maturity

levels and values teaching perceptions of teacher candidates who will educate and shape generations will guide teacher training process and teacher training programs.

The aim of this study is to examine the relationships between teacher candidates' moral maturity levels and their perceptions about values teaching. In line with this main purpose, answers were sought to the following questions:

1. Are there significant differences between teacher candidates' moral maturity levels and their perceptions about values teaching concerning the variables of gender, age, year of study and department?
2. Is there a significant correlation between teacher candidates' moral maturity levels and their perceptions about values teaching?
3. Do teacher candidates' moral maturity levels predict their perceptions about values teaching?

Method

In the study, descriptive survey method was used in describing the moral maturity levels of teacher candidates and their perceptions about values teaching based on the data obtained from the survey, while relational survey model was used in examining the relationship between teacher candidates' moral maturity levels and their perceptions regarding values teaching and their levels of explaining each other. The population of the study consists of 2200 teacher candidates studying in the Pedagogical Formation Program of a state university in Turkey. The sample of the study consists of 314 teacher candidates studying in various programs selected with a random sampling method. In the study, "*Moral Maturity Scale*" and "*Activities used in values teaching and views on values teaching scale*" were used as data collection tools. The data obtained from the study were analysed with the SPSS package program. Independent samples t-test, one-way ANOVA analysis, and simple linear regression analysis were used in data analysis.

Findings

It can be seen that perceptions of teacher candidates about moral maturity were high ($\bar{x} = 4.18$), and their perceptions about values teaching were also high in all dimensions of values teaching, the role of family ($\bar{x} = 3.64$), the role of school ($\bar{x} = 3.59$) and the role of the teacher ($\bar{x} = 3.62$). It was also found that

teacher candidates had high perceptions regarding the sum of values teaching ($\bar{x} = 3.61$).

According to the results of t test applied in terms of the variable of gender, no significant difference was found between the mean test scores of female and male teacher candidates in teacher candidates' perceptions about moral maturity levels [$t_{(312)} = -0.56, p > .58$] and the dimensions of the role of family [$t_{(312)} = -1.96, p > .05$], role of school [$t_{(312)} = -1.09, p > .28$] and role of teacher [$t_{(312)} = -1.06, p > .29$] regarding their perceptions about values teaching. However, while male participants had higher perceptions in terms of moral maturity level, it was found that female participants had higher perceptions in all dimensions of values teaching.

According to the results of t-test applied in terms of the variable of age, no statistically significant difference was found between the mean test scores of teacher candidates aged between 21-30 years and those aged 31 and older, in terms of teacher candidates' perceptions about moral maturity levels [$t_{(312)} = 0.09, p > .93$] and the dimensions of the role of family [$t_{(312)} = 0.26, p > .80$], the role of school [$t_{(312)} = 0.92, p > .36$] and the role of teacher [$t_{(312)} = 0.40, p > .69$] regarding their perceptions about values teaching. However, it was found that participants aged between 21 and 30 years had higher perception levels about moral maturity and in all dimensions regarding values teaching.

According to the results of ANOVA test applied in terms of the variable of department, no statistically significant difference was found between the mean test scores of teacher candidates in teacher candidates' perceptions about moral maturity levels [$F_{(2-311)} = 0.73, p > .05$] and the dimensions of the role of family [$F_{(2-311)} = 0.17, p > .05$], the role of school [$F_{(2-398)} = 1.14, p > .05$] and the role of teacher [$F_{(2-398)} = 0.50, p > .05$] regarding their perceptions about values teaching.

According to the results of t-test applied in terms of the variable of year of study, no significant difference was found between the mean test scores of teacher candidates in their last year and graduate teacher candidates in their perceptions about moral maturity levels [$t_{(312)} = 0.33, p > .74$] and the dimensions of the role of family [$t_{(312)} = 0.57, p > .57$], the role of school [$t_{(312)} = 1.16, p > .25$] and the role of teacher [$t_{(312)} = 1.48, p > .14$] regarding their perceptions about values teaching. However, it was found that perceptions of the participants in their last year were higher in terms of moral maturity levels and all dimensions regarding values teaching.

A moderate, positive and significant correlation ($r=.67$; $p<.05$) was found between teacher candidates' moral maturity and values teaching. It was found that moral maturity had a moderate, positive and significant correlation with the role of family ($r=.68$, $p<.05$) and a low and positive correlation with the role of school ($r=.14$, $p>.05$) and the role of the teacher ($r=.13$, $p>.05$). While there are moderate positive and significant correlation between the role of the family ($r=.67$; $p<.01$) and the role of the school and the role of the teacher ($r=.33$; $p<.01$), there are high levels of positive and significant correlation with values teaching ($r=.73$; $p<.01$). While there are moderate positive and significant correlation between the role of the school and the role of the teacher ($r=.42$; $p<.01$), there are high positive and significant correlation with values teaching ($r=.83$; $p<.01$). Finally, high, positive, and significant correlation was found between the role of teacher and values teaching ($r=.79$; $p<.01$).

According to the results of the analysis conducted, a positive significant correlation was found between predictive moral maturity scores and the predicted role of family ($R=0.68$; $R^2=0.46$), and moral maturity scores were found to be a significant predictor of the role of family scores ($F_{(1,313)}=1.761$; $p<.05$). According to these results, 46% of the change in the role of family scores can be explained by moral maturity ($R^2=0.46$). Similarly, a positive significant correlation was found between predictive moral maturity scores and predicted values education total score ($R=0.67$; $R^2=0.45$), and moral maturity scores were found to be a significant predictor of values teaching total scores ($F_{(1,313)}=1.182$; $p<.05$). According to these results, 45% of the change in values teaching total scores can be explained with moral maturity ($R^2=0.45$). On the other hand, it can be seen that the variable of moral maturity does not predict the variables of the role of school ($F_{(1,313)}=0.600$; $p>.05$) and the role of teacher ($F_{(1,313)}=0.397$; $p>.05$) significantly.

Discussion, Conclusion and Suggestions

As a conclusion, it was found that teacher candidates had high moral maturity levels and high levels of perceptions toward values teaching. No significant difference was found between teacher candidates' perceptions of moral maturity and values teaching and the variables of gender, age, department or years of study. Finally, it was found that the moral maturity scores of teacher candidates were significant predictors of the role of family and values teaching total scores.

Teacher educators must consider how best to promote the development of

values in prospective teachers, how to encourage them to become participatory citizens, and, above all, how to prepare them to fulfil their moral duties in the schools in which they will work. Therefore, teacher educators should help prospective teachers develop the attitudes and knowledge needed to do this. If we want teachers to be responsible for moral education, education faculties must prepare them for this task. To improve the professional development of prospective teachers, it is important to encourage prospective teachers to develop certain attitudes or at least raise their awareness about their own attitudes.

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): Cemal AKÜZÜM, Mehtap SARAÇOĞLU.

Yazar Katkıları / Author Contributions: Cemal AKÜZÜM (%50), Mehtap SARAÇOĞLU (%50).

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

İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Rol Model Tercihlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Examining the Role Model Preferences of Imam Hatip Secondary School students Through a Number of Variables

Zeynep KAYA, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi.

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Ankara/Türkiye.

zeynep.kaya@asbu.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-5565-8171>

Hüseyin ALGUR, Dr. Öğr. Üyesi.

Giresun Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Giresun/Türkiye.

huseyin.algur@giresun.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-2028-2151>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 08.04.2022

Kabul Tarihi / Accepted Date: 12.06.2022

Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2022

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: Kaya, Z. & Algur, H. (2022). İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Rol Model Tercihlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20 (43), s. 199-241.

<https://doi.org/10.34234/ded.1100726>

Öz: Çeşitli gelişim süreçlerinden geçen birey, çevresiyle etkileşim kurarak hayatta kalmayı öğrenir. Fizyolojik gelişimin yanı sıra dilsel, psiko-sosyal, duygusal ve ahlaki gelişim üzerinde de içinde yaşanılan çevrenin etkisi büyüktür. Başta ebeveynler olmak üzere aile yakınları, arkadaşlar, öğretmenler, medya ünlüleri ve tarihsel şahsiyetler gibi birçok unsur, bireyi etkileyen bu sosyal çevreyi oluşturur. Bireyin sosyal çevreden etkilenme olgusunu imam hatip ortaokulu öğrencilerinin rol model tercihleri özelinde ele almayı amaçlayan bu çalışmada bazı değişkenlerin bu husustaki etkileri araştırmaya konu edilmiştir. Araştırmanın evrenini Türkiye’de öğrenim gören imam hatip ortaokulu öğrencileri oluştururken örneklem olarak Ankara ilindeki çeşitli imam-hatip ortaokullarında öğrenim gören 856 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Algur ve Kaya tarafından geliştirilen “İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Rol Model Tercihleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada bu ölçek ve Dışa Dönük Kişilik Özellikleri, Dini Yaşantı Özellikleri, İçe Dönük Kişilik Özellikleri olarak adlandırılan üç alt boyutunun çeşitli bağımsız değişkenlerden etkilenme durumu incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; imam hatip ortaokulu öğrencilerinin rol model tercihleri yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, tercih etme sürecinde tesirinde kalınan unsurlar, okuldan memnuniyet düzeyi ve öğretilerle iletişim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşırken sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ilk sırada rol model aldıkları unsurun aile olduğu, bunu aile yakınları ve öğretmenlerin takip ettiği ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Öğrenme, Rol Model Alma, İmam-Hatip Ortaokulu

&

Abstract: A human who goes through various developmental processes, learns to survive by interacting with environment. In addition to physiological development, the environment in which one lives has a great impact on linguistic, psycho-social, emotional and moral development. Many factors such as parents, family, friends, teachers, media and historical figures constitute this social environment that affects the individual. In this study, which aims to deal with the phenomenon of the individual’s being affected by the social environment in terms of the role model preferences of Imam hatip secondary school students, the effects of some variables have also been investigated. The universe of the research consists of imam hatip secondary school students educating in Turkey. The sample consists of 856 students studying at various imam-hatip secondary schools in Ankara. Role Model Preferences Scale of Imam Hatip Secondary

School Students, developed by Algur and Kaya, was used as a data collection tool. In the study, with this scale and its three sub-dimensions: Extroverted Personality Traits, Religious Life Traits, and Introverted Personality Traits, the effect of various independent variables were examined. According to the findings, the role model preferences of imam hatip secondary school students differ significantly according to age, gender, class level, factors influenced by the choice process, level of satisfaction with the school and level of communication with teachers, but not according to socio-economic level.

Keywords: Social Learning, Role Modeling, Imam-Hatip Secondary School

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

Giriş

İnsan, çok boyutlu bir varlık olarak gelişimsel bir yapıya sahiptir. Anne karnından ömrünü tamamlayıncaya kadar genel olarak çocukluk, ergenlik, yetişkinlik şeklinde ayrılabilir belirlenmiş özelliklere sahip dönemlerden geçer ve her evrede kendi içinde fizyolojik, psikolojik, sosyal vb. gelişim alanları ihtiva eder (Karaca, 2016, s. 9). Bu dönemler içinde 11 yaştan itibaren başlatılabilen ergenlik (Mehmedoğlu, 2014, s. 89); pek çok açıdan ciddi gelişim ve değişimler içermesi nedeniyle ayrı bir öneme sahiptir. Bireyin ergenlik döneminde karşı karşıya kaldığı belki de en önemli problem/kriz, kimlik krizidir (Karaca, 2016, s. 144). Kendini diğer insanlardan ayırmaya başlayan gencin, kim olduğuna dair kişisel bir tanımlama yapma çabasını ifade eden kimlik kazanımı süreci, aslında gencin kendisini ölçmesi, tanımaya çalışması, özellikle de kendisine uygun düşebilecek rolleri kazanmasını ifade eder (Erikson, 2020, s. 163). Rol kazanma, aynı zamanda bir öğrenme sürecidir ve sosyal bir çevre içinde gerçekleşir. Birey, sosyal çevresi içinde gözlemlendiği karakterleri taklit ederek model olarak kendini bulmaya çalışır (Bacanlı, 2013, s. 130). 12 yaşından sonra ergen kendisiyle aynileşeceği iyi örneklerle ihtiyaç duymakta (Çamdibi, 2017, s. 83) ve kişilik gelişiminde bir modelle kendini özdeşleştirmektedir. Bu model başlangıçta anne-baba, yakın akraba iken zamanla yerini arkadaş, film ve kitap kahramanları (Yavuzer, 2003, s. 156) sosyal medya ünlülerine bırakabilir (Karaboğa, 2019, s.363).

Sosyal Öğrenme Teorisi

Model almanın temelinde, gözlem ve taklit yoluyla öğrenme söz konusu olduğundan konu sosyal öğrenme teorisi ile ilişkilidir. Bu bağlamda teorinin kurucusu Albert Bandura'ya göre; insanlar neredeyse bütün davranışları gözlem, taklit ve model alarak öğrenmektedir ve sosyalleşme sürecinde sürekli bir rol model arayışı içindedirler (Bandura, 1989, s. 1178). Ancak, gözlem yoluyla öğrenme, pekiştirici ile desteklenen bir davranışın taklit edilmesinden ibaret değildir (Bayrakçı, 2007, s. 199). Bu kurama göre insanlar, çevredeki olayları izlemekle yetinmeyip aktif birer katılımcı olarak hayatlarına anlam katma amacındadırlar. Bu nedenle model alırken de seçimlerini rastgele değil, planlı ve bilinçli bir düşünme süreci sonunda gerçekleştirirler (Bandura, 1999, ss. 21-41). Bandura'ya göre; bir kişinin bir başkasını model alabilmesi için dört aşamalı bir sürecin başarıyla tamamlanması gerekir. Bu aşamalardan ilki modele yönelen dikkat- ki bu modelin ilgi çekici bir özelliğinden kaynaklanır- ikincisi taklit edilecek davranışı yeniden hatırlama, üçüncüsü modeldeki davranışı yeniden üretme ve son olarak da modelin davranışını yeniden göstermeye dair motivasyondur (Nabavi, 2012, s. 10). Bandura'ya göre; bireyin modele yönelen dikkatinin arkasında modelin yaş, cinsiyet, sosyal ve etnik statü, uzmanlık gibi özellikleri etkili olabilmektedir. Bununla beraber modelleme, canlı bir model dikkate alınarak yapılabileceği gibi sembolik olarak herhangi bir platformda temsil (kitap, televizyon, sinema vb.) edilen kişi ya da karakter kullanılarak da gerçekleşebilir. Sembolik modeller bireyin diğer düşünce, davranışlarını etkilediği gibi- aldığı modele bağlı olarak-ahlaki düşünce ve davranışlarını da etkiler (Bayrakçı, 2007, s. 203). Kavram düzeyinde soyut olan din ve ahlak öğretileri, birey tarafından bu öğretileri benimseyen modellerin davranışlarında gözlemlenebilir hale gelir. Dini/ahlaki konularda bilgi, gözlem ve diğer yollarla elde edilen birikim, kişi tarafından bilişsel olarak sentezlenerek hayatı yönlendiren ilke ve prensiplere, eylem boyutunda da yeni davranış biçimlerine dönüşebilir (Bandura, 2003, s. 169). Dolayısıyla model alma; düşünce, davranış ve değerlerin gerçek ya da sembolik modellerin direkt/dolaylı deneyimlenmesi sonucunda sürekli yenilenmesini ifade eder (Bandura, 1969, s. 255).

Rol Model Kavramı ve Rol Model Kategorileri

Rol modeller; gözlem, öykünme yoluyla benzerlik gösteren, bireyi gelişmek için motive eden ve onların tutumlarını, davranışlarını, amaçlarını etkileyen ya da statü pozisyonları açısından daha çekici bulunan kişileri belirtir. Kısaca ifade

etmek gerekirse rol modeller, gözlemlenen hedef ve tutumları ile taklit edilen kişilerdir (Nabavi, 2012, s. 7). Ergen, kimlik kazanma sürecinde dış etkilere açıktır ve potansiyel olarak yüz yüze ya da dolaylı olarak iletişime geçebileceği, kendisine gelişim isteği veren, sahip olduğu cazip statüsü nedeniyle dikkate değer bulunduğu karakterleri rol model olarak tercih edilebilir (Gibson, 2004). Bununla birlikte, model ile gözlemcinin karakter özelliklerindeki benzerlikler, davranışın model alınma derecesini etkilemektedir (Demirbaş & Yağbasan, 2005, s. 368). Gibson'a (2004) göre; rol modellere sahip olmak, bireyin büyümesi ve gelişmesi açısından önem arz eder. Çünkü rol modeller birey açısından öğrenme, tanımlama, motivasyon ve kariyer rehberi olarak hizmet verir. Rol modeller, bireyin gelişim süreci dikkate alındığında öncelikle aile ve yakın çevreden, okul ile beraber öğretmen ve okunan kitaplardaki kahramanlardan ergenlikte ise televizyon, sinema, sosyal medya ünlülerinden seçilebilmektedir (Karaboğa, 2019, s. 366). Günümüzde internet erişiminin yaygınlığı ve sosyal medya platformlarının fazlalığı sebebiyle, dünyanın herhangi bir yerindeki olay ve kişilerin anında gözlem alanına girdiği düşünüldüğünde, rol model kategorilerinin daha da çeşitlendiği rahatlıkla ifade edilebilir.

Bilindiği gibi, ergenlik dönemine gelinceye kadar çocuklar için en etkili model ailedir (Ankay, 1990, s. 71). Zira aile bireyin ilk sosyalleşme ortamıdır ve aynı zamanda toplumda var olan kültürel kimliğin, insani değerlerin koruyucusu ve aktarıcısı konumundadır (Buladı, 2021, s. 200). Anne babanın çocuğa karşı tutum ve davranışları, çocuğun kimlik gelişimine doğrudan etki etmektedir (Kaya, 1997, s. 193). Okul öncesi dönemde çocuk, kendini anne ve babasıyla model olarak özdeşleştirme, onların davranışlarını taklit etme ve devamında değer yargılarını benimseme eğilimindedir (Buladı, 2021, s. 213). Aktarılan değerler içinde bulunan dini değerler, aile içinde çocuğun dini gelişiminin ve karakterinin de şekillenmesine zemin hazırlar (Işıkdöğün, 2021, ss. 80-81). Çocuklar, ebeveynlerinin kendilerinin eğitimi ile ilgili sergiledikleri bilinçli davranışlardan çok bilinçsiz tutum ve davranışlardan etkilenirler. Bu nedenle modelleme her zaman olumlu davranışlar üzerinden gerçekleşmeyebilir. Ancak anne ve babalar kendilerini ve çocuklarını tanıma konusunda çaba sarf eder, onları hangi durumda nasıl desteklemeleri gerektiğini bilir; aile içinde sevgi, güven ve saygı ortamı oluşturabilirlerse çocukları üzerinde rol model olarak etkilerinin daha üst düzeyde olacağı söylenebilir (Özel & Zelyurt, 2016, ss. 11-14).

Rol modeller gelişim evrelerine göre farklılık gösterir. Ebeveynler, erken çocukluk döneminde pek çok probleme reçeteler sunabilseler de gelişim aşamala-

rının gerektirdiği çoklu davranış biçimleri karşısında birincil kaynak olma durumlarını uzun süre muhafaza edemezler (Bandura, 1969, s. 215,255). Çocuğun okul hayatı ile beraber pek çok açıdan aile etkisi azalır. Okulun, çocuğun hayatı tanınmasında ve sosyalleşmesinde -etkisinin azaldığı düşünülse de- hala önemli bir rolü bulunmaktadır. Çocuk, arkadaş ortamı içerisinde problem çözmeyi, görgü ve davranış kurallarını öğrenirken (Şahin & Özçelik, 2016, s. 45) sosyal kimliğini kazanma süreci içinde aynı zamanda ailesinden sonra derinlikli bir sosyal tecrübe yaşadığı birey olarak öğretmen ile karşılaşır (Aydın, 2009, s. 84). Kendisinden eğitim aldığı öğretmenin donanımı, kişiliği, öğrenciye karşı tutum ve davranışları birey üzerinde etkiler bırakır ve öğretmenlerinin davranış, konuşma biçimi, hareketleri, giyimi hatta olay ve insanlara yaklaşım biçimleri bile öğrenciler tarafından örnek alınabilir (Kılıç vd., 2004). Bu bağlamda din eğitimi veren öğretmenler de öğrencinin dini ve ahlaki gelişimini etkilemekte, öğrenciler Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin tutum ve davranışlarından yüksek düzeyde etkilenmektedir (Bahçekapılı, 2010; O. Taşkın, 2020). Okul ortamında sadece öğretmen değil, belli bir program ve amaç çerçevesinde içerikler ve bu içeriklerde yer verilen karakterler de öğrencilerin rol modelleri olabilmektedir (Öcal vd., 2012, s. 83).

Gelişen teknoloji ve hızlı sosyalleşmeye bağlı olarak ilk dönemlerde işlevsel olan ebeveyn rol davranışları, gençler için aynı değeri taşımaz ve ergenin ilgisi yaşlılarına, aile dışı modellere kayar (Bandura, 1969, s. 248). Okul hayatının ilk yıllarında çocuğun benzemek istediği kişi öğretmeni iken gençlik dönemlerinde arkadaşlar veya ünlü sanatçılar, ses ve film yıldızları olabilir (Gökdağ, 2002, s. 18). Çocukların sosyalleşmesinde oyun ve akran gruplarının etkisi bilinmektedir. Belirli bir yaştan itibaren çocuklar, kendi dünyalarına ait sorunları paylaşmak ve sohbet etmek için ebeveynlerinden çok akran gruplarına ihtiyaç duyarlar (Şahin & Özçelik, 2016, s. 46). Akranları tarafından kabul edilmek gerek çocuk gerekse ergenlerde aidiyet duygusunun gelişmesi, kimlik kazanımı ve ahlaki kimlik oluşumu açısından kritik rol oynamaktadır (Onat Kocabıyık, 2014, s. 269). Model alma eğiliminde olan genç; akran grubun içinde bağımsız olma, kendini bulma tecrübeleri yaşarken aynı zamanda bu grubun pek çok düşüne, davranış ve tutumlarından da etkilenir (Göküş, 2019, s. 146). Bu etkiler, bireyin dış görünüşünden başlamak üzere karar verme süreçlerine (Savaş, 2019), suça sürüklenmelerine (E. E. Taşkın, 2019), inanç ve ibadetlerine (Önder, 2021, ss. 65-66; Söylev, 2000, ss. 32-33) kadar uzanabilir.

Ergenlik döneminde daha önceki dönemlere oranla sembolik modellerin

öneminin arttığı görülür. En önemli sembolik modellerden biri de kitle iletişim araçlarıdır. Bu anlamda, televizyonun model etkisi en az gerçek modeller kadar önemlidir (Ankay, 1990, s. 72). Günümüzde ise, gerek eğitim gerekse eğlence alanında günlük hayatın vazgeçilmez bir kaynağı haline gelen medya içerikleri, çocuklar ve gençler başta olmak üzere bireylerin bilgi, duygu, düşünce, inanç ve davranışlarını etkileyen önemli bir güce dönüşmüştür. Medya tarafından ön plana çıkarılan ve çoğu zaman kurgusal ve olağanüstü özelliklerle donatılmış karakterler (Karaboğa, 2019, s. 369), ergenlik dönemini karakterize eden tutumlardan biri olan hayranlık duygusu ile birleşince ergen tarafından rol model olarak seçilebilmekte ve bireyi hayran olduğu kişiye her yönden benzemeye itebilmektedir (Yörükoğlu, 2004, s. 40). Bu durumda kişi, hayranlık duyduğu kişi gibi güzel olmak, onun gibi giyinmek, onunkine benzer davranışlar sergilemek için çaba sarf etmektedir (Kabaklı Çimen, 2019, s. 91). Dizi kahramanları, şarkıcılar, sporcular, sinema aktörleri ve artık sosyal medya fenomenleri vasıtasıyla medyada sunulan semboller, imajlar ve fikirler; gençler tarafından sadece kimliklerini tanımlamak amacıyla kullanılmamakta aynı zamanda, toplumsal davranış rollerini öğrenmede de katkı sağlamaktadır (Kula, 2007, s. 252). Modern tüketim toplumunda rol modellerin ciddi düzeyde etkilediği bir başka alan da kendisine hayran olunan kişilerin satın alma davranışları (Sarıkaya & Barutçu, 2016, ss. 43-64) ve markalara yönelik algılarıdır (Eskiler & Altunışık, 2017). Hayatın hemen hemen her alanını kuşatmış durumda olan sosyal medya platformları vasıtasıyla gerçekleşen etkileşim dini ve ahlaki alanı da dışarıda bırakmamaktadır. Bireyin ahlaki benliğini geliştirirken davranışlarına yön vermek üzere seçtiği kriterlerden biri de rol modellerdir (Hacıkeleşoğlu, 2021, ss. 879-881). Dolayısıyla özellikle kimlik arayışında olan çocukların, kolaylıkla erişebildikleri sosyal medya ünlülerinin kısmen olumlu, çoğunlukla olumsuz değer tutum ve davranışlarından etkilendikleri çeşitli araştırma verilerinde de görülmektedir (Kahveci, 2021; Karakuş vd., 2020, s. 184; Salkaya, 2020).

Öykünülen davranışın kaynağının belirlenmesi, çocukların ve ergenlerin aile, yakın çevre, arkadaş ve medya aracılığı ile sunulan çoklu modellere maruz kalmaları nedeniyle oldukça karmaşıktır (Bandura, 1969, s. 251). Rol model alma ile ilgili çalışmalara bakıldığında bireylerin kendilerine aile bireylerini, topluluk üyelerini, eşlerini, öğretmenlerini, ünlüleri, tarihi kahramanları vb. model alabilecekleri görülmüştür (Callum & Beltman, 2002). Bu nedenle bireylerin rol model tercihlerini hangi kişi/karakterlerden ve bu kişilerin hangi özelliklerinden yana kullandıkları, müfredatın rol model almada etkisi, rol model almanın bireyin davranışlarında meydana getirdiği değişiklikler çeşitli araştırmalara

konu olmuştur. Eğitim kademelerine göre sıralanacak olursa; çizgi ve animasyon kahramanlarının etkisi Oruç ve arkadaşları (2011) tarafından okul öncesi dönemde; Altıntaş (2016) tarafından 9-11 yaş aralığında incelenmiştir. Karaboğa (2019), çalışmasında lise öğrencilerinin rol model tercihlerini ve bu modellerin etki düzeylerini ortaya koymaya çalışırken Kabaklı Çimen (2019) araştırmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin rol model tercihlerine odaklanmıştır. Demir ve Köse (2014) öğretmenlerin; Taşkın (2020) ise DKAB öğretmenlerinin rol model etkisini incelemiştir. Rol model alınmada etkisi en çok araştırılan etken ise televizyon dizi film karakterlerdir (Erjem & Çağlayandereli, 2006; Kula, 2007; Öztürk & Taluk, 2011; Türk, 2020; Üstündağ, 2019). Popüler kültürün bir parçası olan youtuberların ilgili konuyla bağlantısı Ergen (2019) tarafından çalışma konusu yapılmış, sosyal medya platformu olan instagramın rol model alma açısından etkisi ise Kandil'in (2019) araştırmasında kendine yer bulmuştur. Eğitim hayatı boyunca örtük ya da açık olarak müfredata yansıtılan karakterlerin rol model olma durumu da çeşitli çalışmalarda araştırılmıştır (Faiz & Karasu Avcı, 2019; Karakuş & Çoksever, 2019; Öcal vd., 2012). Kişilerin alış veriş, satın alma gibi tüketim davranışları ile rol modeller arasındaki ilişki de Türkmen (2014) ve Eskiler ve Altunışık (2017) tarafından araştırılmıştır. Literatüre bakıldığında, ortaokul öğrencileri üzerinde rol model davranışı ile ilgili yapılmış araştırmalara rastlanmakla beraber, özel olarak imam-hatip ortaokulu (İHO) öğrencilerine odaklanan bir çalışma bulunmamaktadır. İHO'lar Türk eğitim sistemi içinde, muadili olan diğer okullardan farklı olarak müfredatında Temel Dini Bilgiler, Arapça, Kur'an-ı Kerim ve Peygamberimizin Hayatı derslerini zorunlu olarak bulunduran okullardır (MEB, 2021b). Dini içerikli gizli ve açık müfredatın görece fazlalığı ve okul iklimine yansıdığı düşünülen dini atmosferin gerek öğrencilerin rol model tercihlerine gerekse modellerin örnek alınan özelliklerine bir etkisi olup olmadığının tespit edilmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma, İHO öğrencilerinin rol model tercihlerini tespit etmek üzere Algur ve Kaya (2021) tarafından geliştirilen "İmam-Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Rol Model Tercihleri Ölçeği"nin (İHORMÖ) sahada kullanılması ile elden verileri sunması bakımından da önem taşımaktadır. İHORMÖ, öğrencilerin Dışa Dönük Kişilik Özellikleri (DDKÖ), İçe Dönük Kişilik Özellikleri (İDKÖ) ve Dini Yaşantı Özellikleri (DYÖ) ile ilgili bilgiler vermektedir.

Buraya kadar dile getirilen hususlardan hareketle bu çalışmanın temel problemi, İHO öğrencilerinin rol model tercihleri üzerinde etkili olan unsurların

tespit edilmesi suretiyle bu öğretim kademesindeki öğrencilere yönelik sürdürülen öğretim faaliyetlerinin etkililiğini artırmak adına bilgi verici veriler elde etmektedir. Belirtilen bu temel problem dâhilinde aşağıda yer alan hipotezler test edilmiştir.

- **H1a:** İHO öğrencilerinin rol model tercihleri yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşır.
- **H1b:** İHO öğrencilerinin rol model alma düzeyleri yaş arttıkça azalır.
- **H2a:** İHO öğrencilerinin rol model tercihleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşır.
- **H2b:** Erkek öğrenciler, dışa dönük kişilik özelliklerinde kadınlardan daha az rol model tercih ederler.
- **H3a:** İHO öğrencilerinin rol model tercihleri sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşır.
- **H3b:** İHO öğrencilerinin rol model alma düzeyleri sınıf düzeyi arttıkça azalır.
- **H4a:** İHO öğrencilerinin rol model tercihleri sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşır.
- **H4b:** İHO öğrencilerinin rol model alma düzeyleri sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe azalır.
- **H5a:** İHO öğrencilerinin rol model tercihleri, tercih etme süreci değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşır.
- **H5b:** İHO'yu eğitim kalitesinden dolayı tercih edenlerin rol model tercih puanları ailesinin isteğiyle tercih edenlerden daha yüksektir.
- **H6a:** İHO öğrencilerinin rol model tercihleri, okul memnuniyet düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşır.
- **H6b:** Okul memnuniyet düzeyi ile rol model alma arasında doğru orantılı bir ilişki vardır.
- **H7a:** İHO öğrencilerinin rol model tercihleri, öğretmenlerle iletişim düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşır.
- **H7b:** Öğretmenlerle iletişim düzeyi ile rol model alma arasında doğru orantılı bir ilişki vardır.

Yöntem

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli esas alınmıştır. Tarama modelinde belirlenen örneklemedeki bireylerin görüşleri güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılan ölçekler kullanılarak ulaşılan veriler doğrultusunda betimlenir (Büyüköztürk vd., 2016, s. 14).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcılarla ilgili bağımsız değişkenlerin tespiti için araştırmacılar tarafından hazırlanan “kişisel bilgiler” formu kullanılmıştır. Örneklemin rol model tercihlerini tespit etmek üzere Algur ve Kaya (2021) tarafından geliştirilen 15 maddeden müteşekkil İHORMÖ kullanılmıştır.

İHORMÖ, İHO’da öğrenim gören öğrenciler üzerinde geliştirilmiştir. Bu çalışmanın hedef kitlesinin de İHO öğrencileri olması, belirtilen ölçeğin kullanılmasına karar verilmesinde etkili olmuştur. 5’li likert şeklinde hazırlanan ölçeğin her bir maddesinden alınabilecek en yüksek puan 5, en düşük puan ise 1’dir. Dolayısıyla 15 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en yüksek puan ($15 \times 5 = 75$) 75, en düşük puan ise ($15 \times 1 = 15$) 15’tir. Ölçek geliştirme sürecinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, bu analizler sonucunda ölçeğin geçerli olduğu tespit edilmiştir (Algur & Kaya, 2021, ss. 780-785).

Toplam 15 madde ve 3 faktörden oluşan İHORMÖ’nün açıklayıcı faktör analizine (AFA) göre “Dışa dönük Kişilik Özellikleri” (DDKÖ) alt boyutunda faktör yükleri 0,90 ile 0,57 arasında değişen 6 madde¹, “Dini Yaşantı Özellikleri” (DYÖ) alt boyutunda faktör yükleri 0,83 ile 0,74 arasında farklılaşan 4 madde² ve “İçe dönük Kişilik Özellikleri” (İDKÖ) alt boyutunda ise madde yükleri 0,82 ile 0,58 arasında değişen 5 madde³ toplanmıştır. Ölçek ve alt boyutlarının açıkladığı toplam varyans, %72,74’tür (Algur & Kaya, 2021, ss. 781-782). Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizindeki (DFA) uyum indeksleri de istatistiksel açıdan anlamlıdır (Algur & Kaya, 2021, 784-785). Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha Güvenirliği ve “İki Yarı Güvenirlik Yöntemi” ile test edilmiştir. İHORMÖ ölçeği ve alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları 0,93 ile 0,82 aralığında çeşitli değerler almıştır (Algur & Kaya, 2021, s. 786). Bu veri, ölçek

1 Bu maddeler güler yüzlü, hoşgörülü, nezaketli olma, sözünde durma, temizliğe önem verme ve iyilik yapma gibi niteliklerden oluşmaktadır.

2 Bu maddeler dini bilgiye sahip olma, namaz kılma, dini yaşantı ve ibadetlerde hassasiyet gösterme gibi nitelikleri içermektedir.

3 Bu maddeler söz ve davranışlardaki tutarlılık, merhametlilik, iyimserlik, sorumluluk ve küçüklerle etkili iletişim gibi özellikleri içermektedir.

ve alt boyutlarının yüksek derecede güvenilir olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Johnson & Christensen, 2014, s. 234).

Bu araştırmanın veri setinde İHORMÖ'nün Cronbach Alpha Güvenirliği 0,89 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin geliştirildiği örneklem ile bu araştırmanın örneklemi benzer nitelikte olmakla birlikte DFA ile veri setinin İHORMÖ'nün faktör yapısına uygunluğu test edilmiştir. İHORMÖ 357 kişiden oluşan örneklem ile geliştirilmiştir. Bu çalışmada ise katılımcı sayısı 856 kişiden oluşmaktadır. Örneklem sayısının artması DFA'da referans olarak bakılan Ki-kare (X^2/df) değerinin yükselmesine sebep olmaktadır (Blunch, 2008, ss. 75-103; Yaşlıoğlu, 2017, s. 80). Bu doğrultuda araştırma veri setinde de X^2/df değeri 4,46 olarak tespit edilmiştir. Bu değer örneklem grubunun sayısının fazla olduğu veri setleri için uygun bir değer olarak tanımlanmaktadır (Wheaton vd., 1977, s. 99). DFA sonucu elde edilen diğer değerlerden bir kısmı kabul edilebilir düzeyde (NFI=,93; NNFI/TLI= ,93; IFI= ,94; RFI= ,91; CFI= ,94; RMR=,023), bir kısmı da mükemmel düzeyde (GFI= ,94; AGFI= ,92; RMSEA= ,064) uyumun olduğunu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013, ss. 721-725; Marcoulides & Schumacker, 2001, s. 186; DeVellis, 2016, s. 49; Meydan & Şeşen, 2015, s. 37; Seçer, 2015, s. 98).

Araştırmada kullanılan parametrik testler için İHORMÖ ve alt boyutlarının normallik varsayımını karşılama durumları basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerlerine bakılarak kontrol edilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin “-1,5” ve “+1,5” arasında olması gerekir (Kalaycı, 2014, s. 73). Bu doğrultuda veri setinin normallik düzeyleri, İHORMÖ'de Skewness -0,465, Kurtosis -0,484; Dışadönük Kişilik Özellikleri (DDKÖ) alt faktöründe Skewness -0,604, Kurtosis -0,328, İçedönük Kişilik Özellikleri (İDKÖ) alt faktöründe Skewness -0,617, Kurtosis -0,253; Dini Yaşantı Özellikleri (DYÖ) alt faktöründe ise Skewness -0,737 Kurtosis -0,128 olarak tespit edilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin referans değerler olan “-1,5” ve “+1,5” arasında olmasından hareketle İHORMÖ ve alt boyutlarının normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir. Bu doğrultuda araştırmadaki verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Türkiye'deki İHO öğrencileridir. MEB istatistikleri 2020-2021 verilerine göre 2758'i İHO ve 669'u imam hatip lisesi bünyesinde İHO olmak üzere toplam 3427 okul vardır. Bu okullarda 338434'ü erkek, 475863'ü

kadın olmak üzere toplam 714297 öğrenci öğrenim görmektedir (MEB, 2021a).

Araştırma amacını gerçekleştirecek uygun çalışma grubunu oluşturmak adına amaçsal örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2016, s. 90). Bu kapsamda örneklem olarak adları Tablo 1’de yer alan Ankara’daki 64 İHO’da öğrenim gören farklı sınıf seviyelerinden 856 öğrenci belirlenmiştir.

Tablo 1: Araştırma Örneklemi

100 Yıl İHO	Ertuğrul Gazi İHO	Mamak Şehit Mekan Şahin İHO	Şehit Musa Özalkan İHO
19 Mayıs İHO	Fatih İHO	Medine İHO	Şehit Mustafa Avcu İHO
Abdülbaki Ünlü İHO	Güdüllü İHO	Mehmet Akif Ersoy İHO	Şehit Mustafa Tecimen İHO
Adnan Menderes İHO	Hacı Bayram İHO	Mehmet Özücü İHO	Şehit Oğuzhan Yaşar İHO
Ahi Mesut İHO	Halil Kut Paşa İHO	Muhsin Yazıcıoğlu İHO	Şehit Osman Evsahibioğlu İHO
Ahmet Yesevi İHO	Hasan Özbay İHO	Öğretmen Büşra İnan İHO	Şehit Sercan Bulak İHO
Akyurt İHO	Hasanoğlan İHO	Ortatepe İHO	Şehit Sercan Bulak İHO
Alâeddin Özdenören İHO	Haymana Şehit Ali Koç İHO	Pursaklar İHO	Şehit Sıddık Uluocak İHO
Altındağ Şehit Yusuf Elitaş İHO	İMKB Alpaslan İHO	Rıza Çöllüoğlu İHO	Şehit Yakup Kozan İHO
Atatürk İHO	İncesu Şehit Sultan Selim Karakoç İHO	Şehit Ayhan Keleş İHO	Sincan Ali Semerkandi İHO
Ayvalı Şehit Salim Maraş İHO	Kalaba İHO	Şehit Cengiz Polat İHO	Sincan Şehit Zafer Er İHO
Beştepe Şehitleri İHO	Kani Karaca Görme Engelliler İHO	Şehit Erdem Ertan İHO	Tapduk Emre İHO
Beyazıt Şehit Mehmet Çifci İHO	Karaali Fatih Sultan Mehmet İHO	Şehit Erhan Yıldırım İHO	Tarhuncu Ahmet Paşa İHO
Cahit Zarifoğlu İHO	Kazan İHO	Şehit FeYZa Acısu İHO	Tevfik İleri İHO
Çubuk İHO	Keçiören Bülent Aydın İHO	Şehit Hakan Ünver İHO	Veysel Tiryaki İHO
Derbent İHO	Keçiören Yavuz Sultan Selim İHO	Şehit Muhammed Ali Sarı İHO	Yunus Emre İHO

Ankara, başkent olmasının yanı sıra sosyal imkânlarından dolayı göç alan bir şehir olması ve heterojen demografik yapısı nedeniyle Türkiye’nin tamamını temsil edecek bir nüfus çeşitliliğine sahiptir. Bu sebeple örneklem seçiminde Ankara tercih edilmiştir. Araştırma öncesinde Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu’ndan 01 Aralık 2021 tarih ve 17/16 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Ardından Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden 28.12.2021 tarih ve E-14588481-605.99-40009823 sayılı izin alınmıştır. Gerekli onay ve izinler alındıktan sonra araştırmanın veri toplama aracı ilgili okul yönetimlerinin koordinasyonunda öğrencilere ulaştırılmıştır.

Tablo 2: Örneklemin Özellikleri						
Yaş	10 yaş ve altı	11 yaş	12 yaş	13 ve üzeri	Toplam	
Frekans	91	265	204	296	856	
Yüzde	10,6	31,0	23,8	34,6	100,0	
Cinsiyet	Erkek		Kadın		Toplam	
Frekans	363		493		856	
Yüzde	42,4		57,6		100,0	
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam	
Frekans	267	184	170	235	856	
Yüzde	31,2	21,5	19,9	27,5	100,0	
Sosyo-Ekonomik Düzey	0-2800	2801-4000	4001-5000	5001-6000	6001 ve üstü	Toplam
Frekans	137	216	199	127	177	856
Yüzde	16	25,2	23,2	14,8	20,7	100,0
Tercih Süreci	Aile isteği	Okulun eğitim kalitesi	İHO'ya gitme isteği	Sınıf Arkadaşlarının tercihi	İlkokul Öğretmeni tavsiyesi	Toplam
Frekans	302	188	334	23	9	856
Yüzde	35,3	22,0	39,0	2,7	1,1	100,0
Okul Memnuniyet Düzeyi	Düşük		Orta	Yüksek		Toplam
Frekans	44		385	427		856
Yüzde	5,1		45,0	49,9		100,0
Öğretmen İletişim Düzeyi	Çok düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çokyüksek	Toplam
Frekans	11	27	256	331	231	856
Yüzde	1,3	3,2	29,9	38,7	27,0	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi örneklemin yaşa göre dağılımı “10 yaş ve altı” yaş aralığında %10,6, “11 yaş” düzeyinde %31, “12 yaş” düzeyinde %23,8 ve “13 ve üzeri” düzeyinde ise %34,6 olarak tespit edilmiştir. Çalışmaya katkı sunan 856 katılımcıdan 493’ü (%57,6) kadın, 363’ü (%42,4) erkektir. Örneklemin sınıf düzeyine göre dağılımının dengeli olduğu söylenebilir. Bu kapsamda 5. sınıfta %31,2, 6. sınıfta %21,5, 7. sınıfta %19,9 ve 8. sınıfta ise %27,5 oranında öğrenci araştırmaya katkı sunmuştur.

Sosyo-ekonomik düzey açısından örneklemin dağılımı incelendiğinde araştırmanın uygulandığı dönemdeki asgari ücret esas alınarak belirlenen “0-2800”

aralığında %16'lık, "2801-4000" aralığında %25,2'lik, "4001-5000" aralığında %23,2'lik, "5001-6000" aralığında %14,8'lik ve "6001 ve üzeri" seçeneğinde de %20,7'lik bir yığılmanın olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin İHO'ya kayıt olmasında kendilerini etkileyen unsurlar da bağımsız değişken olarak incelenmiştir. Bu kapsamda örneklemin %35,3'ü ailelerinin isteğiyle, %22'si okulun kalitesi sebebiyle, %39'u İHO'ya gitmek istedikleri için, %2,7'si ilkokul arkadaşlarının da İHO'yu seçmesi sebebiyle ve %1,1'i de ilkokul öğretmenlerinin tavsiyesiyle tercih yaptığını belirtmiştir.

Katılımcıların %5,1'i düşük düzeyde, %45,0'ı orta düzeyde ve %49,9'u da yüksek düzeyde öğrenim gördükleri okuldan memnun olduklarını ifade etmiştir. Öğretmenleriyle olan iletişimleri kapsamında örneklemin özellikleri incelendiğinde %1,3'ünün çok düşük, %3,2'sinin düşük, %29,9'unun orta, %38,7'sinin yüksek ve %27,0'sinin de çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan İHORMÖ ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi Amos uygulaması kullanılarak yapılmıştır. Çalışma grubundan elde edilen verilerin analizi ise SPSS programı ile gerçekleştirilmiştir. Öncelikle araştırmadaki bağımsız değişkenler frekans düzeyinde tespit edilmiştir. İHORMÖ ve alt boyutları normallik varsayımını karşıladığı için iki gruptan oluşan değişkenler için parametrik "t testi", üç ve daha fazla grubu olan değişkenler için de parametrik "One-Way ANOVA" testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablolar halinde verilmiştir.

Bulgular

Araştırmada karşılaştırması yapılan bağımsız değişkenlere dair bilgiler evren ve örneklemin tanımlandığı kısımda zikredilmiştir. Bu bölümde adı geçen yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, öğrenim görülen okulu tercih etme süreci, okul memnuniyet düzeyi, öğretmen iletişim düzeyi bağımsız değişkenleri ile İHORMÖ ve alt boyutları arasında istatistiksel açıdan farklılık olup olmadığına dair veriler paylaşılmaktadır. Bu verilerden hareketle araştırmanın hipotezleri test edilmektedir.

Yaşa Göre İHO Öğrencilerinin Rol Model Tercihleri

İHO öğrencilerinin rol model tercihlerinde yaş değişkeninin bir etkisinin olup olmadığı One-Way ANOVA kullanılarak test edilmiş, gruplar arasındaki fark-

lılıklar da ‐LSD‐ isimli test ile sınanmıştır.⁴ Elde edilen veriler Tablo 3’te dikkatlere sunulmuştur.

Tablo 3: Yaşa Göre İHO Öğrencilerinin Rol Model Tercihleri

	Yaş	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
İHORMÖ Genel	10 ve altı	91	66,84	6,93	3/852	6,75	,00	a
	11 yaş	265	66,76	6,62				ab
	12 yaş	204	65,26	7,10				ac
	13 ve üzeri	296	64,36	7,11				c
Dışa Dönük Kişilik Özellikleri	10 ve altı	91	26,74	2,95	3/852	2,70	,04	ab
	11 yaş	265	26,95	2,68				a
	12 yaş	204	26,54	2,94				ab
	13 ve üzeri	296	26,28	2,86				b
Dini Yaşantı Özellikleri	10 ve altı	91	17,69	2,31	3/852	12,55	,00	a
	11 yaş	265	17,56	2,42				a
	12 yaş	204	16,81	2,74				b
	13 ve üzeri	296	16,32	2,95				c
İçe Dönük Kişilik Özellikleri	10 ve altı	91	22,41	2,56	3/852	2,55	,05	a
	11 yaş	265	22,25	2,47				a
	12 yaş	204	21,90	2,71				ab
	13 ve üzeri	296	21,76	2,54				b

*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)

Tablo 3’te yer alan veriler incelendiğinde İHORMÖ ölçeği ve tüm alt boyutlarında yaşa göre farklılaşmaların olduğu görülmektedir (İHORMÖ genel p=0,00<0,05; DDKÖ p=0,04<0,05; DYÖ p=0,00<0,05 ve İDKÖ p=0,05≤0,05). Dolayısıyla ‐H1a: İHO öğrencilerinin rol model tercihleri yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşır.‐ hipotezinin ölçek ve alt boyutları için doğrulandığı söylenebilir.

LSD testi sonuçları incelendiğinde söz konusu farklılaşmaların İHORMÖ genelinde en küçük yaş aralığı olan ‐10 yaş ve altı‐ ile en yüksek yaş aralığı olan ‐13 ve üzeri‐ seçenekleri arasında ‐10 yaş ve altı‐ seçeneği lehinde olduğu görülmektedir. Söz konusu farklılaşmanın DDKÖ alt boyutunda ‐11 yaş‐ ile ‐14 yaş ve üzeri‐ aralıkları arasında ‐11 yaş‐ lehinde gerçekleştiği tespit edilmiştir. DYÖ alt boyutunda ‐10 yaş ve altı‐ ile ‐11 yaş‐ seçeneği ‐12 yaş‐ ve ‐13 yaş ve üzeri‐, ‐12 yaş‐ ve ‐13 yaş ve üzeri‐ seçenekleri ise diğer tüm seçeneklerle farklılaşmaktadır. İDKÖ alt boyutu LSD sonuçları incelendiğinde ‐10 yaş ve altı‐ ile ‐11 yaş‐ aralıklarının ‐13 yaş ve üzeri‐ seçeneğiyle farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmalardan hareketle öğrenci yaşı yükseldikçe rol model alma düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşılabilir. Böylece ‐H1b: İHO öğrencilerinin rol model alma düzeyleri yaş arttıkça azalır.‐ hipotezinin doğrulandığı

⁴ Gruplar arası varyansın eşit olduğu durumlarda kullanılan Post-hoc tekniklerinden biri de LSD’dir. Bu testin benimsenmesinde gruplardaki örneklemin eşit olmasını gerektirmemesi etkili olmuştur (Kayri, 2009, ss. 51-64).

söylenbilir. Bu veriyle aynı doğrultuda farklı bir çalışmada, ortaokul öğrencilerinin, lise öğrencilerine göre DKAB öğretmenlerinden dini ve ahlaki olarak daha yüksek oranda etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır (O. Taşkın, 2020, s. 93).

Cinsiyete Göre İHO Öğrencilerinin Rol Model Tercihleri

Cinsiyet değişkeni ile İHO öğrencilerinin rol model tercihleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın var olma durumu “bağımsız grup t testi” ile sınanmıştır. Bu kapsamda elde edilen veriler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Cinsiyete Göre İHO Öğrencilerinin Rol Model Tercihleri

	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
İHORMÖ Genel	Kadın	493	66,00	6,91	854	2,067	0,039
	Erkek	363	65,00	7,11			
Dışa Dönük Kişilik Özellikleri	Kadın	493	26,90	2,73	854	3,707	0,000
	Erkek	363	26,18	2,94			
Dini Yaşantı Özellikleri	Kadın	493	16,95	2,74	854	-,239	0,811
	Erkek	363	16,99	2,69			
İçer Dönük Kişilik Özellikleri	Kadın	493	22,15	2,53	854	1,812	0,070
	Erkek	363	21,83	2,61			

P<0,05 ise gruplar arası anlamlı bir farklılaşma vardır.

Tablo 4’te yer alan veriler incelendiğinde İHORMÖ geneli ($p=0,039<0,05$) ve DDKÖ ($p=0,000<0,05$) alt boyutunda kadın ve erkekler arasında kadınlar lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. DYÖ ($p=0,811>0,05$) ve İDKÖ ($p=0,070>0,05$) alt boyutları arasında ise anlamlı bir farklılaşma olmamıştır. Bu sonuçlardan hareketle “H2a: İHO öğrencilerinin rol model tercihleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşır.” hipotezi İHORMÖ geneli ve DDKÖ alt boyutu için doğrulanmıştır. Rol modelin beğenilen karakter özelliklerinde cinsiyet açısından bir farklılaşma olduğu Üstündağ’ın (2019, s. 42) araştırma bulgularında görülmektedir. Buna göre; erkekler rol modelde güçlü ve başarılı karakter özelliklerini daha fazla tercih ederken kızlar, güzel ve etkileyici olma karakter özelliklerini ön plan çıkarmışlardır.

Cinsiyet değişkeni, öğrenciler üzerinde yapılan farklı çalışmalarda da anlamlı farklılıklar oluşturmuştur. Örneğin Taşkın’ın (2020, s. 92) çalışmasında cinsiyet değişkeninin DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin dini ve ahlaki davranışları üzerindeki etkisinde farklılaşmaya sebep olduğu belirtilmektedir. Aynı çalışmada DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarının gözlemlenmesinde ve dini yaşantılarının model alınmasında ise cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığı tespiti yapılmıştır (O. Taşkın, 2020, ss. 114-120).

Grupların tablodaki ortalama puan değerleri incelendiğinde “H2b: Erkek öğrenciler, dışa dönük kişilik özelliklerinde kadınlardan daha az rol model tercih ederler.” hipotezinin DYÖ dışındaki tüm gruplar için doğrulandığı gözlenmektedir (İHORMÖ Kadın X=66>Erkek X=65, DDKÖ Kadın X=26,90>Erkek X=26,18, İDKÖ Kadın X=22,15>Erkek X=21,83). DYÖ alt boyutunda ise erkeklerin ortalama puanları kadınlardan yüksek olmakla birlikte (DYÖ Kadın X=16,95<Erkek X=16,99) bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde değildir.

Sınıf Düzeyine Göre İHO Öğrencilerinin Rol Model Tercihleri

İHO öğrencilerinin rol model tercihleri ile sınıf düzeyi arasındaki ilişki One-Way ANOVA kullanılarak test edilmiş, gruplar arasındaki farklılıklar da “LSD” isimli test ile sınanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 5’te dikkatlere sunulmuştur.

Tablo 5: Sınıf Düzeyine Göre İHO Öğrencilerinin Rol Model Tercihleri

	Sınıf	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
İHORMÖ Genel	5. Sınıf	267	67,21	6,59	3/852	9,97	,000	a
	6. Sınıf	184	65,26	6,89				b
	7. Sınıf	170	65,72	6,94				b
	8. Sınıf	235	63,86	7,22				c
Dışa Dönük Kişilik Özellikleri	5. Sınıf	267	27,01	2,73	3/852	5,20	,001	a
	6. Sınıf	184	26,39	2,78				b
	7. Sınıf	170	26,86	2,88				ab
	8. Sınıf	235	26,10	2,91				cb
Dini Yaşantı Özellikleri	5. Sınıf	267	17,75	2,31	3/852	16,62	,000	a
	6. Sınıf	184	17,17	2,62				b
	7. Sınıf	170	16,71	2,72				b
	8. Sınıf	235	16,11	3,00				c
İçe Dönük Kişilik Özellikleri	5. Sınıf	267	22,45	2,46	3/852	5,31	,001	a
	6. Sınıf	184	21,70	2,70				b
	7. Sınıf	170	22,15	2,52				ab
	8. Sınıf	235	21,66	2,57				b

*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)

Tablo 5’te görüldüğü gibi İHORMÖ ölçeği ve tüm alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmektedir (İHORMÖ genel p=0,00<0,05; DDKÖ p=0,001<0,05; DYÖ p=0,00<0,05 ve İDKÖ p=0,001<0,05). Oluşan bu sonuçtan hareketle “H3a: İHO öğrencilerinin rol model tercihleri sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşır.” hipotezinin ölçek ve alt boyutları için doğrulandığı gözlenmektedir.

LSD testi sonuçları incelendiğinde söz konusu farklılaşmaların İHORMÖ geneli ve tüm alt boyutlarda en küçük sınıf düzeyi olan “5. sınıf” ile en yüksek sınıf düzeyi olan “8. sınıf” seçenekleri arasında olduğu görülmektedir. Söz ko-

nusu farklılaşmalarda 5. sınıf grubunun en yüksek ortalama puanı alması dikkat çekicidir. Belirtilen bu durum yaş değişkeni ile ilgili verilerle aynı doğrultuda sonuç göstermektedir. Öğrencinin devam ettiği sınıf seviyesi yükseldikçe rol model alma tercihleri azalmaktadır. Bu doğrultuda en küçük sınıf seviyesindeki ortalama rol model alma puanı en yüksek düzeydedir. Dile getirilen bu sonuçlardan hareketle “H3b: İHO öğrencilerinin rol model alma düzeyleri sınıf düzeyi arttıkça azalır.” hipotezinin doğrulandığı söylenebilir. Öğretmenin rol modelliğine dair yapılan farklı bir çalışmada da sınıf düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin ahlaki davranışlarını gözlemlene düzeyinin azaldığının tespit edilmesi suretiyle buradaki veriyle aynı doğrultuda sonuca ulaşılmıştır (O. Taşkın, 2020, s. 116).

Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre İHO Öğrencilerinin Rol Model Tercihleri

İHO öğrencilerinin rol model tercihleri ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişki One-Way ANOVA kullanılarak test edilmiş, gruplar arasındaki farklılıklar da “LSD” isimli test ile sınımlanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6: Sosyo-Ekonomik Düzey ve İHO Öğrencilerinin Rol Model Tercihleri

		N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
İHORMÖ Genel	0-2800	137	65,12	7,15	4/851	0,41	0,801	a
	2801-4000	216	65,69	7,10				a
	4001-5000	199	65,53	6,93				a
	5001-6000	127	65,28	7,37				a
	6001ve üstü	177	66,04	6,64				a
Dışa Dönük Kişilik Özellikleri	0-2800	137	26,47	2,77	4/851	0,65	0,628	a
	2801-4000	216	26,62	2,93				a
	4001-5000	199	26,60	2,85				a
	5001-6000	127	26,35	3,01				a
	6001ve üstü	177	26,84	2,66				a
Dini Yaşantı Özellikleri	0-2800	137	17,04	2,65	4/851	0,25	0,912	a
	2801-4000	216	17,08	2,64				a
	4001-5000	199	16,95	2,69				a
	5001-6000	127	16,92	2,74				a
	6001ve üstü	177	16,83	2,97				a
İçer Dönük Kişilik Özellikleri	0-2800	137	21,61	2,60	4/851	1,68	0,152	a
	2801-4000	216	21,99	2,67				a
	4001-5000	199	22,00	2,62				a
	5001-6000	127	22,01	2,64				a
	6001ve üstü	177	22,37	2,27				a

*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)

Tablo 6’da görüldüğü gibi İHORMÖ ölçeği ve tüm alt boyutlarında sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir (İHOR-

MÖ genel $p=0,80>0,05$; DDKÖ $p=0,63>0,05$; DYÖ $p=0,91>0,05$ ve İDKÖ $p=0,15>0,05$). Bu veriden hareketle “H4a: İHO öğrencilerinin rol model tercihleri sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşır.” hipotezi doğrulanamamıştır. Aynı şekilde “H4b: İHO öğrencilerinin rol model alma düzeyleri sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe azalır.” hipotezi de istatistiksel açıdan doğrulanamamıştır. Böylece İHO öğrencilerinin rol model tercihleri üzerinde sosyo-ekonomik düzeylerinin bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde lise öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada da öğretmenlerini rol model öğrencilerin tercihlerinde gelire göre önemli bir değişim olmadığı tespiti yapılmıştır (Karaboğa, 2019, s. 377).

Tercih Etme Sürecine Göre İHO Öğrencilerinin Rol Model Tercihleri

Örnekleme “Öğrenim gördüğünüz okulu tercih ederken sizi en çok etkileyen unsur hangisi oldu?” sorusu sorularak tercih etme sürecine dair değişkenler tespit edilmiştir. İHO öğrencilerinin rol model tercihleri ile öğrenim gördükleri okula gitme kararı verirken kendilerini etkileyen tercih süreci arasındaki ilişki One-Way ANOVA kullanılarak test edilmiş, gruplar arasındaki farklılıklar da “LSD” isimli test ile sınanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 7’de dikkatlere sunulmuştur.

Tablo 7: Tercih Süreci ve İHO Öğrencilerinin Rol Model Tercihleri

	Sınıf	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
İHORMÖ Genel	Aile isteği	302	63,80	6,87	3/852	12,19	,000	a
	Okulun eğitim kalitesi	188	66,08	6,96				b
	İHO’ya gitme isteği	334	67,01	6,63				b
	Arkadaş-öğretmen	32	64,41	8,74				ab
Dışa Dönük Kişilik Özellikleri	Aile isteği	302	26,06	2,81	3/852	6,34	,000	a
	Okulun eğitim kalitesi	188	26,86	2,85				b
	İHO’ya gitme isteği	334	26,97	2,75				b
	Arkadaş-öğretmen	32	26,22	3,34				ab
Dini Yaşantı Özellikleri	Aile isteği	302	16,12	2,78	3/852	19,36	,000	a
	Okulun eğitim kalitesi	188	17,05	2,76				b
	İHO’ya gitme isteği	334	17,72	2,39				c
	Arkadaş-öğretmen	32	16,72	3,27				ab
İçe Dönük Kişilik Özellikleri	Aile isteği	302	21,62	2,57	3/852	4,74	,003	a
	Okulun eğitim kalitesi	188	22,18	2,59				b
	İHO’ya gitme isteği	334	22,32	2,45				b
	Arkadaş-öğretmen	32	21,47	3,22				ab

*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. ($p<0,05$)

Tablo 7’deki veriler incelendiğinde İHORMÖ ölçeği ve tüm alt boyutlarında tercih süreci değişkenine göre anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmektedir (İHORMÖ genel $p=0,000<0,05$; DDKÖ $p=0,000<0,05$; DYÖ $p=0,000<0,05$ ve

İDKÖ $p=0,003<0,05$). Oluşan bu sonuçtan hareketle “H5a: İHO öğrencilerinin rol model tercihleri, tercih süreci değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşır.” hipotezinin ölçek ve alt boyutları için doğrulandığı gözlenmektedir.

“H5b: İHO’yu eğitim kalitesinden dolayı tercih edenlerin rol model tercih puanları ailesinin isteğiyle tercih edenlerden daha yüksektir.” hipotezinin doğruluğunu test etmek üzere yapılan LSD testi sonuçları incelendiğinde İHORMÖ ve alt boyutlarındaki farklılaşmanın “aile isteği” grubu ile “Okulun eğitim kalitesi” ve “İHO’ya gitme isteği” grupları arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca “Okulun eğitim kalitesi” ve “İHO’ya gitme isteği” alt boyutlarında oluşan ortalama değerler, “Aile isteği” grubunda oluşan ortalama değerlerden daha yüksektir. Bu sonuçlar, belirtilen hipotezin doğrulandığı anlamına gelmektedir. Söz konusu farklılaşma, aile isteğinin birey için bir dışsal motivasyon kaynağı teşkil etmesi, diğer iki grubun ise bireyi etkileyen içsel motivasyon kaynağı özelliği göstermesiyle açıklanabilir.

Okul Memnuniyet Düzeyine Göre İHO Öğrencilerinin Rol Model Tercihleri

Çalışmaya katkı sunan öğrencilere “Öğrenim gördüğünüz okuldan memnuniyet düzeyinizi hangi seçenek en iyi açıklamaktadır?” sorusu sorularak okul memnuniyet düzeyi değişkenine ait veriler elde edilmiştir. İHO öğrencilerinin rol model tercihleri ile öğrenim gördükleri okuldan memnun olma düzeyleri arasındaki ilişki One-Way ANOVA kullanılarak test edilmiş, gruplar arasındaki farklılıklar da “LSD” isimli test ile sınanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 8’de verilmiştir.

Memnuniyet Düzeyi	Düzyey	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
İHORMÖ Genel	Düşük	44	59,09	7,49	3/852	49,12	,000	a
	Orta	385	64,12	6,67				b
	Yüksek	427	67,56	6,53				c
Dışa Dönük Kişilik Özellikleri	Düşük	44	24,48	3,41	3/852	29,75	,000	a
	Orta	385	26,14	2,74				b
	Yüksek	427	27,23	2,68				c
Dini Yaşantı Özellikleri	Düşük	44	14,07	3,05	3/852	56,20	,000	a
	Orta	385	16,43	2,66				b
	Yüksek	427	17,75	2,43				c
İçe Dönük Kişilik Özellikleri	Düşük	44	20,55	2,95	3/852	24,73	,000	a
	Orta	385	21,56	2,52				b
	Yüksek	427	22,57	2,43				c

*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. ($p<0,05$)

Tablo 8’de görüldüğü gibi İHORMÖ ölçeği ve tüm alt boyutlarında okul

memnuniyet düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmalar vardır (İHORMÖ genel $p=0,000<0,05$; DDKÖ $p=0,000<0,05$; DYÖ $p=0,000<0,05$ ve İDKÖ $p=0,000<0,05$). Memnuniyet düzeylerinde oluşan ortalama puanlar incelendiğinde, İHORMÖ ve alt boyutlarında öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu veriler, “H6a: İHO öğrencilerinin rol model tercihleri, okul memnuniyet düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşır.” hipotezinin doğrulandığını göstermektedir.

İHORMÖ ölçeği ve alt boyutlarında oluşan ortalama puanlar incelendiğinde okuldan memnuniyet düzeyi arttıkça rol model puanlarının da arttığı, memnuniyet düzeylerinin düştükçe rol model puanlarının da düştüğü görülmektedir. Bu veriden hareketle “H6b: Okul memnuniyet düzeyi ile rol model alma arasında doğru orantılı bir ilişki vardır.” hipotezinin doğrulandığı söylenebilir.

Öğretmenlerle İletişim Düzeyine Göre İHO Öğrencilerinin Rol Model Tercihleri

Öğretmenlerle iletişim düzeyi değişkenine ait veriler “Öğretmenlerinize olan iletişiminizin hangi düzeyde olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplardan oluşturulmuştur. İHO öğrencilerinin rol model tercihleri ile öğretmenlerle iletişim düzeyleri arasındaki ilişki One-Way ANOVA kullanılarak test edilmiş, gruplar arasındaki farklılıklar da “LSD” isimli test ile sınıanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerle İletişim Düzeyi ve İHO Öğrencilerinin Rol Model Tercihleri								
	Düzyey	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
İHORMÖ Genel	Düşük	38	61,26	6,95	3/852	27,12	,000	a
	Orta	256	63,75	7,17				b
	Yüksek	331	65,38	6,69				c
	Çok Yüksek	231	68,58	6,15				d
Dışa Dönük Kişilik Özellikleri	Düşük	38	24,82	2,89	3/852	25,87	,000	a
	Orta	256	25,87	2,90				b
	Yüksek	331	26,54	2,75				c
	Çok Yüksek	231	27,78	2,46				d
Dini Yaşantı Özellikleri	Düşük	38	15,76	2,85	3/852	15,13	,000	a
	Orta	256	16,47	2,79				abc
	Yüksek	331	16,85	2,67				c
	Çok Yüksek	231	17,90	2,48				d
İçer Dönük Kişilik Özellikleri	Düşük	38	20,68	2,73	3/852	18,55	,000	a
	Orta	256	21,41	2,65				a
	Yüksek	331	21,10	2,38				b
	Çok Yüksek	231	22,91	2,44				c

*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir ($p<0,05$). LSD testi sonuçlarının doğru çıkması için “düşük” ve “çok düşük” seçenekleri “düşük” seçeneği altında birleştirilmiştir.

Tablo 9’da görüldüğü gibi İHORMÖ ölçeği ve tüm alt boyutlarında öğretmenlerle iletişim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmalar vardır (İHORMÖ genel $p=0,000<0,05$; DDKÖ $p=0,000<0,05$; DYÖ $p=0,000<0,05$ ve İDKÖ $p=0,000<0,05$). Öğretmenlerle iletişim düzeylerindeki ortalama puanlar incelendiğinde de, İHORMÖ ve alt boyutlarında öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin “düşük” olandan “çok yüksek” olana doğru arttığı görülmektedir. Elde edilen bu verilerden hareketle “H7a: İHO öğrencilerinin rol model tercihleri, öğretmenle iletişim düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşır.” hipotezinin doğrulandığı söylenebilir.

İHORMÖ ölçeği ve alt boyutlarında oluşan ortalama puanlar incelendiğinde öğretmenlerle iletişim düzeyi arttıkça rol model puanlarının da arttığı, iletişim düzeyleri düştükçe rol model puanlarının da düştüğü görülmektedir. Bu veriden hareketle “H7b: Öğretmenlerle iletişim düzeyi ile rol model alma arasında doğru orantılı bir ilişki vardır.” hipotezinin doğrulandığı söylenebilir.

Farklı bir çalışmada ise ortaokul öğrencilerinin lise öğrencilerine göre öğretmenleriyle daha iyi iletişim kurduğu tespit edilmiştir (O. Taşkın, 2020, s. 104).

Tartışma

İHO öğrencilerinin rol model tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşma durumunu test etmeyi amaçlayan bu çalışmada katılımcılardan hayatlarında kimleri örnek aldıklarını önem sırasına göre yazmaları istenmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda Tablo 10 oluşturulmuştur.

Tablo 10: Örneklemin Rol Model Tercihleri

	SIRA		SIRA		SIRA	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Anne-baba	678	79,2	125	14,6	53	6,2
Aile yakınları	47	5,5	334	39,0	169	19,7
Arkadaşlar	16	1,9	61	7,1	143	16,7
Öğretmenler	21	2,5	202	23,6	288	33,6
Televizyon dizi karakterleri	7	,8	11	1,3	20	2,3
Sosyal medya fenomenleri	11	1,3	14	1,6	22	2,6
Kitaplardaki kahramanlar	22	2,6	16	1,9	39	4,6
Tarihi kişilikler	36	4,2	53	6,2	67	7,8
Sporcular/futbolcular	18	2,1	40	4,7	55	6,4
Toplam	856	100,0	856	100,0	856	100,0

Tablo 10 incelendiğinde örneklemin 1. sırada rol model aldığı ilk kategori %79,2’lik oranla ebeveyn olmuştur. Bunu %5,5 ile aile yakınları, %4,2 ile tarihi kişilikler, %2,6 ile okunan kitaplardaki kahramanlar, %2,5 ile öğretmenler, %2,1 ile sporcular, %1,9 ile arkadaşlar, %1,3 ile sosyal medya fenomenleri ve %0,8 gibi çok küçük bir oranla da TV dizi kahramanlarının takip ettiği görülmek-

tedir. Rol model olarak 2. sırada tercih edilen unsurlara bakıldığında %39,0'la ilk sırayı aile yakınlarının aldığı görülmektedir. Aile yakınlarını %23,6'lık bir oranla öğretmenler ve %14,6'lık oranla da anne-baba takip etmektedir. Arkadaşlarını rol model alanların oranı %7,1'dir. Tarihi kişilikleri %6,2 ve sporcuları da %4,7'lik bir kesim rol model aldığını belirtmiştir. Televizyon dizi karakterleri, sosyal medya fenomenleri ve kitaplardaki kahramanların rol model alınma oranları ise %2'nin altında kalmıştır. 3. sıra rol model tercihlerinde öğretmenler %33,6 ile ilk sırada yer almaktadır. Bunu %19,7 ile aile yakınları, %16,7 ile arkadaşlar, %7,8 ile tarihi kişilikler, %6,4 ile sporcular, %6,2 ile anne-baba, %4,6 ile kitaplardaki kahramanlar, %2,6 ile sosyal medya fenomenleri ve %2,3 ile televizyon dizi karakterleri takip etmektedir. Bu veriler birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin öncelikli rol modellerini anne-babaların, sonra aile yakınlarının ve üçüncü olarak da öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. İlk iki unsur bireyi daha çok informal düzeyde etkilerken öğretmenler ile olan iletişim formal düzeyde devam etmektedir. Öğretmenlerin rol model alınması ile ilgili nitel bir araştırmada öğretmenlerin daha çok kişilik özelliklerinin örnek alındığının ifade edilmesi, bu çalışmada kullanılan İHORMÖ'nün DDKÖ ve İDKÖ alt boyutlarıyla elde edilen verilerin geçerliği açısından önem teşkil etmektedir (Kabaklı Çimen, 2019, s. 97).

Yukarıdaki verilerde dikkat çekici bir şekilde, ortaokul döneminde rol model tercihlerinde anne-babanın, diğer kategorilere oranla oldukça üst düzeyde olduğu görülmektedir. Aslında -ilk bölümde ifade edildiği üzere- sosyal öğrenme teorisine göre, yaşla birlikte model almada aile etkisi azalmaktadır. Nitekim aile bireylerinin rol model olarak tercih edilme durumlarının, lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada %12 gibi oldukça düşük bir oranda çıkması durumu desteklemektedir (Karaboğa, 2019, s. 379). Her ne kadar aile etkisinin çocuğun okul hayatında sosyalleşmesi ile beraber azaldığı ifade edilse de ergenlik dönemine kadar bu etkinin devam ettiği kabul edilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada anne-baba etkisinin ergenliğe geçiş dönemi olarak ifade edilen ön ergenliğe kadar uzandığının tespit edilmesi bu kabulü teyit eden bir veri olarak önem arz etmektedir. Bu durum, ortaokul döneminde anne ve babaların gerek karakter gerekse davranışları ile çocuklarına model olma, ahlaki değerleri aktarma konusundaki fırsatlarının güçlü bir şekilde var olduğu şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde, yukarıdaki verilere dayanarak şarkıcı, sporcu, sosyal medya fenomeni gibi rol model olarak alınması muhtemel karakterlerin bu yaş grubuna etkisinin sınırlı düzeyde olduğu da ifade edilebilir. Elbette bu durumun, akıllı telefon/sosyal medya kullanımı ile rol model tercihi arasındaki ilişkinin nasıl gerçekleştiğini ortaya koyan araştırmalarda da test edilmesine ih-

tiyaç bulunmaktadır.

Literatürde, bu araştırmada model olarak tercih edilme oranları düşük çıkan sosyal medya ünlüleri ya da tarihi/dini şahsiyetlerin, seçilen örneklemin büyük çoğunluğu tarafından rol model olarak benimsediklerine dair veriler bulunmaktadır. Ergen'in (2019, s. 143) 5., 6. ve 7. sınıfa giden 23 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada, katılımcılardan 15 tanesi youtuberları örnek aldığını ifade etmiştir. Faiz ve Avcı'nın (2019, s. 694), yine ortaokul 5., 6. ve 7. sınıf öğrencileri örneklem alınarak yapılan araştırmasında M. Kemal Atatürk ve Hz. Muhammed'in en fazla değer ile eşleştirilen rol modeller olarak öne çıktığı görülmüştür. Farklı çalışmalarda da Hz. Muhammed'in 8.sınıf öğrencileri tarafından örnek alındığı tespit edilmiştir (Coşkun Keskin vd., 2019, s. 85; Öcal vd., 2012, s. 203). Ancak bahsi geçen araştırmalar, zaten belli bir kategorinin öğrenciler açısından rol model olarak algılanma durumlarını test ettiğinden ve genel olarak tercih edilme ihtimali bulunan tüm model kategorileri arasında bir seçme imkânı sunmadığından bu verileri anne-babanın rol model alınmadığına ya da rol model alınma düzeyinin düşük olduğuna dair bir delil kabul etmek mümkün gözükmemektedir.

Sarıkaya ve Barutçu'nun (2016, s. 50) araştırmasında, rol model olarak alınan kişi sıralamasında annenin –ki birinci sırada yer alan futbolcu ile anne seçeneği arasında 6 kişi fark vardır- ikinci sırada yer alması bu çalışma verileri ile örtüşmektedir. Bu araştırmada, anne-babanın rol model olma yüzdesinin oldukça yüksek çıkması imam hatip öğrencileri ailelerinin, çocukları ile güçlü iletişim bağlarına sahip olduğu; ayrıca çocuklarına rol model olma konusunda gayretli oldukları şeklinde de yorumlanabilir. İlaveten, rol model tercihlerinde aile yakınlarının ikinci sırada yer alması da araştırma örneklemindeki katılımcıların, kendileriyle etkileşime girebilecekleri yakınlarının bulunduğu ve aile ilişkilerinin sıcak bir atmosferde gerçekleştiği yönünde değerlendirilebilir. Nitekim aynı çalışmada aile yakınlarının anne seçeneğinden sonra üçüncü sırada tercih edildiği görülmektedir (Sarıkaya & Barutçu, 2016, s. 50).

Bireyin öğrenmeleri her zaman formal düzeyde ve bilişsel olarak gerçekleşmez. Özellikle küçük yaşlarda sosyal öğrenmenin daha yoğun olduğu bilinen bir gerçektir. Yaş ve model alma ilişkisine dair araştırma verilerinin paylaşıldığı Tablo 3 incelendiğinde bu çalışmada da benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. İHORMÖ ve tüm alt boyutlarında en düşük yaş grubu olan “10 ve altı” seçeneğinden en üst yaş aralığı olan “13 ve üzeri” seçeneğine doğru rol model ortalama puanlarının azaldığı görülmektedir. Bu durum üst paragrafta ifade edilen ön

ergenlik, ergenlik ayırımına da uygun düşmektedir.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile model alma tercihleri arasındaki ilişki incelendiğinde de yaş ile doğru orantılı bir durumun olduğu görülmektedir. Tablo 5'te de görüldüğü üzere en yüksek ortalama model alma puanları 5. sınıf düzeyinde oluşurken en düşük ortalama puanlar ise 8. sınıf düzeyinde oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen bu sonuçların literatürle benzer nitelikte olması çalışmanın geçerliği açısından önemli bir veridir. Ayrıca, Aşlamacı'nın (2017, s. 312) çalışmasında, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okul yönetimi, öğretmenler ve öğrenci ilişkilerine dair olumlu algılarının azaldığını ifade etmesi de yaş ile beraber sosyal çevreye dair düşüncelerin değişimini desteklemektedir.

Bununla birlikte öğrencilerin küçük yaşlarda daha fazla rol model aldıkları gerçeğinin bu okullardaki öğretimde etkisi olan tüm paydaş ve unsurlar tarafından dikkate alınması gerekir. Bu noktada gerek hazırlanan öğretim programlarının hayata geçirilmesinde gerekse derslerin yürütülmesinde etkin rol oynayan öğretmenlerin öğrencilerinin gözünde birer model olduklarının ayırdında olarak hareket etmelerinde yarar vardır. Ayrıca, öğrencilerin daha çok aile ve aile yakınlarını kendilerine rol model aldıklarını ifade ettikleri Tablo 10'daki veriler de göz önüne alınarak İHO'larda sürdürülen öğretim faaliyetlerinde okul-aile işbirliğinin oldukça etkin bir şekilde sürdürülmesinde yarar olduğu söylenebilir. Zira ailenin öğretmen ve okul idaresi tarafından tanınması öğrencinin tanınmasına, dolayısıyla öğretimin niteliğine katkı sağlayabilir.

Eğitim ve psikoloji araştırmalarında çeşitli bağımlı değişkenler üzerinde etkisi araştırılan bağımsız değişkenlerden biri de cinsiyettir. Fıtratı gereği cinsiyet bakımından farklı psikolojik ve sosyal özelliklere sahip olan bireylerin rol model tercihlerinde de cinsiyetin etkili olup olmadığı bu araştırmanın alt problemlerinden biridir. Daha önce yapılan birçok araştırmada cinsiyete göre farklılaşmaların olduğuna dair çalışmaların olmasından hareketle cinsiyetin rol model alma üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya sebep olacağı yönünde bir hipotez oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen verilerle yapılan parametrik testlerde İHORMÖ ölçeği ve DDKÖ alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilerek hipotez doğrulanmıştır (Tablo 4). Anlamlı farklılaşmanın olduğu İHORMÖ geneli ve DDKÖ alt boyutlarında oluşan ortalama model alma puanları incelendiğinde kadınların daha yüksek puanlara sahip olduğu gözlenmiştir. Buradan hareketle kadınların erkeklere göre daha fazla model aldıkları söylenebilir.

Demir ve Köse (2014, s. 13,54) de kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla öğretmenlerini model almaya daha meyilli olduğu tespitini yaparak bu veriyi desteklemektedir. Sarıkaya ve Barutçu'nun (2016, s. 56) çalışmasında ise kız ve erkeklerin model olan ünlü kişilere hayranlık duyma sebeplerinde farklılık tespit edilmiştir. Türk (2020, s. 19), çalışmasında katılımcıların çoğunun kendi cinsiyetlerine benzer kişileri model aldıklarını belirtmiştir. Bu durum cinsiyet değişkeninin, bu çalışmada olduğu üzere, model alma davranışında etkili bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Erjem ve Çağlayandereli'nin (2006, s. 26) çalışmasında erkeklerin kızlardan daha çok model alma davranışında bulduklarını tespit etmesinin, buradaki bulgu ile uyuşmadığı görülmektedir. Ancak, adı geçen çalışmada yerli dizilerin rol almaya etkisinin incelendiği, örneklemin %58'inin erkeklerden oluştuğu ve izlenen dizilerdeki (Deli Yürek, Aynalı Tahir, Yılan hikâyesi) başrol oyuncularının erkek olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık gelirleri baz alınarak tespit edilen sosyo-ekonomik düzeyleri ile model alma tercihleri arasında Tablo 6'da da görüldüğü üzere anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Sarıkaya ve Barutçu'nun (2016, s. 56) sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerde ünlülerin daha fazla rol model aldığına dair bulgusu, araştırmanın alışveriş davranışları ile ilişkili olduğu ve katılımcılarının yarıya yakınının özel okul öğrencisi olması sınırlılıklarıyla beraber düşünülmelidir. Tablo 6'daki veriler, model alma sürecinin sosyo-ekonomik düzeyden bağımsız bir durum olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla sosyo-ekonomik düzeyi ne olursa olsun başta aileler olmak üzere çocuğun gelişim sürecinde etkili olan herkesin tüm öğrencilerin rol modellere ihtiyaç duyduğunun farkında olması gerekir.

Birey, sosyal çevresinden sadece davranış boyutunda değil verdiği kararlarda da etkilenir. Bu kapsamda araştırmaya katkı sunan İHO öğrencilerine öğrenim gördükleri okulu tercih etmeleri sürecinde kendilerini hangi unsurların etkilediği sorulmuştur. Tablo 7'de de görüldüğü üzere katılımcıların büyük bir çoğunluğu İHO'ya gitme isteğini (n=334) ve ailesinin isteğini (n=302) ön plana çıkarmıştır. Okulun eğitim kalitesi seçeneğinin de göz ardı edilemeyecek bir çoğunluk tarafından işaretlendiği ilgili tabloda görülmektedir (n=188). Arkadaş ve ilkokul öğretmen etkisinin ise oldukça az olduğu gözlenmiştir. Bu tema altında yapılan analizler, öğrencinin içsel nitelik taşıyan okulun kalitesi ve bu okullara gitme isteklerinin, daha çok dışsal bir nitelik taşıyan aile isteğiyle tercih yapılmasından ayrıldığı yönündedir. İlgili tabloda da görüldüğü üzere İHO'ya gitme

isteği ve okulun eğitim kalitesi sebebiyle tercih yaptığını söyleyen bireylerin ortalama rol model tercih puanlarının, aile isteği ve öğretmen/arkadaş etkisinden yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 7). Bu veri bir yandan bireyin kendi içsel dinamikleri ile karar vermesinin önemini vurgulaması açısından önem arz ederken diğer yandan okul tercih sürecinin dikkat edilmesi gereken önemli bir etken olduğuna dair atıflar içermektedir. Ayrıca, öğrencinin kendi tercihi ile imam hatip ortaokuluna gelmesi durumunda okul paydaşlarına dair ortaya çıkan algı puanlarının, diğer sebeplerle okula başlaması ile kıyaslandığında anlamlı ölçüde yüksek olması da konuyla ilgili bu veriyi doğrulamaktadır (Aşlamacı, 2017).

Öğrencilerin örgün eğitim gördükleri okullarından memnun olma düzeyleri de onların rol model alma tercihleri üzerinde etkilidir. Bu etki memnuniyet düzeyinin yüksek olduğu bireylerde rol model puanlarının da yüksek olması şekilde oluşmuştur (Tablo 8). Buradan hareketle İHO öğrencilerinin öğrenim gördükleri kurumdan memnun olmalarının, onların çevrelerinden elde edecekleri sosyal öğrenmelerini önemli derecede artıracığı söylenebilir. Ahlaki ilke ve değerlerin çoğunlukla örtük program dâhilinde öğrenildiği İHO ortamında okul memnuniyetinin yükseltilmesi sosyal öğrenmeleri artırıcı bir faktör olarak değerlendirilebilir. Okul yönetimlerinin aileler ile işbirliği içerisinde öğrencilerin memnuniyet düzeylerini artırıcı önlemler almaları bu kapsamda önem arz etmektedir.

Tablo 10’da İHO öğrencilerinin kendilerine rol model aldıkları üçüncü unsurun öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir sonuç Demir ve Köse’nin (2014, ss. 12-13) çalışmasında da görülmektedir. Buna göre öğretmenler, öğrenciler tarafından yüksek düzeyde rol model alınmakta ve bu oran ortaokul öğrencilerinde liseye oranla daha fazla gerçekleşmektedir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin, öğrenciler tarafından en çok değerler konusunda örnek alındığı da ifade edilmektedir. Aşlamacı (2017) da imam hatip ortaokulu ile ilgili araştırmasında, öğrencilerin okul paydaşlarına ilişkin algılarında en yüksek puanın öğretmenlere ait olduğunu tespit etmiştir.

Öğrencilerin okulda her gün etkileşim içerisinde oldukları öğretmenleri ile nitelikli bir iletişim kurmaları hem sürdürülen eğitimin niteliği hem de bireyin öğretmenlere yönelik duyuşsal tepkileri bakımından önemlidir. Tablo 9’deki veriler incelendiğinde öğretmenleri ile iletişimlerinin yüksek ya da çok yüksek olduğunu ifade eden bireylerin ortalama rol model puanlarının, söz konusu iletişimin düşük olduğunu ifade edenlerden fazla olduğu görülmektedir. Böylece İHO’da sürdürülen öğretim faaliyetlerinin belirlenen hedefler doğrultusunda

verimli bir şekilde sürdürülmesi için öğretmenlerle etkili bir iletişim kurulmasının gerekliliği oldukça net bir biçimde açığa çıkmaktadır.

Sonuç

Bu araştırmada İHO öğrencilerinin rol model tercihleri ile yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, İHO'yu tercih etmede tesirinde kalınan unsurlar, okuldan memnun olma düzeyi ve öğretmenlerle iletişim düzeyi arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak İHORMÖ'nün kullanılması, çalışmada elde edilen verilerin parametrik olarak analiz edilmesine imkân tanımıştır. Böylece elde edilen veriler, yıllar sonra aynı konuya odaklanması muhtemel araştırmalarla karşılaştırma yapılmasına imkân sağlayacaktır. İHORMÖ ve alt boyutları ile bağımsız değişkenler arasındaki farklılaşma durumları Tablo 11'de özet olarak verilmiştir.

Tablo 11: İHORMÖ ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişki

	İHORMÖ	DDKÖ	DYÖ	İDKÖ
Yaş	*	*	*	*
Cinsiyet	*	*	-	-
Sınıf düzeyi	*	*	*	*
Sosyo-ekonomik düzey	-	-	-	-
Tercih Süreci	*	*	*	*
Okul memnuniyet düzeyi	*	*	*	*
Öğretmenlerle iletişim düzeyi	*	*	*	*

Araştırmada elde edilen verilere göre İHORMÖ ve tüm alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizlerde bu farklılaşmanın yaş yükseldikçe rol model alma puanlarının düştüğü yönünde olduğu görülmüştür. Bu veri, sosyal öğrenme kuramında model almanın küçük yaşlarda gerçekleştiği yönündeki ilkesiyle tutarlılık göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre İHORMÖ ve DDKÖ alt faktöründe anlamlı farklılaşma varken DYÖ ve İDKÖ alt faktörlerinde anlamlı bir farklılaşma oluşmamıştır. Bu verilerin analizlerinde kadınların rol model alma düzeylerinin dışı dönük kişilik özelliklerine bağlı olarak erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf düzeyine göre İHORMÖ ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Verilerin analizinde sınıf düzeyi yükseldikçe rol model alma puanlarının düştüğü tespit edilmiştir. Sınıf düzeyindeki farklılaşmanın yaş değişkeni ile ilişkili olduğu söylenebilir. Zira örgün eğitime devam eden öğrenciler yaşa göre homojen bir nitelik taşımaktadır. Sosyo-ekonomik düzeye göre örneklemin rol model alma düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olmamıştır.

Bu veri model almanın ekonomik durumdan bağımsız geliştiğini göstermektedir.

Araştırmada katılımcılardan İHO'ya kayıt olma sürecinde kimlerden etkilendikleri sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplarla oluşturulan tercih süreci değişkenine göre İHORMÖ ve tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Oluşan veriler analiz edildiğinde ise okulun eğitim kalitesi ve bireyin İHO'ya gitmeyi istemesi gibi içsel motivasyona yönelik seçeneklerde oluşan rol model alma puanlarının daha yüksek olduğu, aile isteği ve arkadaş-öğretmen tavsiyesi gibi dışsal motivasyon kaynaklarında ise daha düşük puanlar alındığı gözlenmiştir. Bu kapsamda İHO öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullara karar verirken içsel bir motivasyonla hareket etmelerinin elzem olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğrencilere yöneltilen bir diğer soru okuldan memnuniyet düzeyleri ile ilgilidir. Bu soruya verilen cevaplar ile oluşturulan okul memnuniyet değişkeninde de ölçek ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Burada oluşan verilerin tercih sürecindeki verilerle benzer nitelikte olduğundan söz edilebilir. Zira okuldan memnuniyet düzeyi yüksek olan bireylerin rol model alma puanlarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu veriyle benzer şekilde, okula gitmek isteyen ve İHO'nun kaliteli bir eğitim verdiğini düşünen bireyler de daha yüksek puanlar almıştır.

İHO öğrencilerinin rol model tercihleri incelendiğinde, öncelikli rol modellerini anne-babaların, sonra aile yakınlarının ve üçüncü olarak da öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Şarkıcı, sporcu, sosyal medya fenomeni gibi rol model olarak alınması muhtemel karakterlerin bu yaş grubuna etkisinin sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir. Bu çalışmada öğretmenleriyle iletişim düzeyinin iyi olduğunu söyleyen bireylerin diğer gruplardan daha yüksek rol model alma puanı aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerle iletişim düzeyi değişkenine göre de ölçek ve alt boyutların tamamında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür.

İlgili literatürde rol model alma ile ilgili yapılan araştırmaların nitel ya da ölçek niteliği taşımayan anketlerin kullanıldığı nicel yöntemlerle yapıldığı tespit edilmiştir. Bu sebeple bu çalışmada elde edilen bulgular, benzer çalışmalarla karşılaştırılırken birebir örtüşen temalardan ziyade konuyla ilgili dolaylı değerlendirmelere yer verilebilmiştir. Bununla birlikte parametrik testlerin kullanıldığı bu araştırma sonuçları daha sonra yapılacak çalışmalarla karşılaştırma yapılmasına imkân sağlayacak önemli veriler ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler sıralanabilir.

- Yaş ve buna bağlı olarak sınıf düzeyi artışı ile rol model alma düzeyi arasındaki ters orantı sebebiyle, erken yaşlarda öğrencilerin olumlu rol modeller ile karşı karşıya getirilmesi önem arz etmektedir. Özellikle 5 ve 6 sınıf öğrencilerinin model almaya açık oldukları dikkate alındığında öğrencilerin yaşlarına ve ilgilerine uygun ahlaki modellere gerek açık gerekse örtük müfredatta yer verilmesi önerilebilir.
- Bununla birlikte öğrencilerin küçük yaşlarda daha fazla rol model aldıkları gerçeğinin bu okullardaki öğretimde etkisi olan tüm unsur ve paydaş kurumlar tarafından dikkate alınması gerekir. Bu noktada hazırlanan öğretim programlarının sınıf ortamında uygulanmasında, derslerin yürütülmesinde etkin rol oynayan öğretmenlerin öğrencilerinin gözünde birer model olmaları durumunun ve öğrencilerle kuracakları olumlu iletişimin önemine gerek okul idaresi gerekse bakanlık düzeyinde tekrar değinilmesi önerilebilir. Ayrıca okullarda bu bilinç ile davranan ve öz veri ile mesleğini sürdüren öğretmenlerin mevzuatta bulunan ödüllerle taltif ve takdir edilmesinin, öğretmen motivasyonunu ve örnekliğini daha üst düzeye taşıyacağı da dikkate alınmalıdır.
- Ayrıca, öğrencilerin daha çok aile ve aile yakınlarını kendilerine rol model aldıklarını ifade ettikleri Tablo 10'daki veriler de göz önüne alındığında, özellikle son yıllarda dijital platformların ve sosyal medyanın yaygın kullanımı dolayısıyla rol model olma durumları araştırılan bu mecralardaki kişilerin etkilerinin -en azından bu çalışma için- sınırlı bir düzeyde çıkması, aileler için bir fırsat olarak sunulabilir. Akıllı telefon kullanımı ve sosyal medya kullanımı konusunda belirli bir dengenin bulunması, aile ile daha fazla vakit geçirilmesi model olma etkisini daha da artırabilir ve karakter gelişimini de olumlu destekleyebilir.
- İHO öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullara karar verirken içsel bir motivasyonla hareket etmeleri ile rol model alma düzeyleri arasındaki ilişki dikkate alındığında, öğrencilerin okul memnuniyetinin yüksek olduğu İHO'lardaki memnuniyete konu olan özelliklerin tespit edilerek diğer eğitim kurumları ile paylaşılması fayda sayılabılır. İlaveten 4. sınıf öğrencilerinin İHO'nun ders içerikleri, eğitim ortamı ve faaliyetleri hakkında bilgilendirilmesi bu motivasyona katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Algur, H., & Kaya, Z. (2021). İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin rol model tercihleri ölçęęi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 21(2), 769-796. <https://doi.org/10.33415/daad.956389>
- Ankay, A. (1990). *İnsan ve eğitim*. Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası.
- Aşlamacı, İ. (2017). *Paydaşlarına göre imam hatip ortaokullarında din eğitimi*. Dem Yayınları.
- Aydın, A. R. (2009). Öğretmen – Öğrenci ilişkilerinde empati ve öğretmenlerin rol modeliğeri üzerine. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(1), 75-83. <https://dergipark.org.tr/pub/daad/issue/4497/61941>
- Bacanlı, H. (2013). *Eğitim Psikolojisi* (19. bs). Pegem Akademi Yayınları.
- Bahçekapılı, M. (2010). *Ortaöğretim Din kültürü ve ahlak bilgi dersinin öğrencilerin dini duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkisi (İstanbul Avrupa Yakası Örneğeri)* [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bandura, A. (1969). Social learning theory of idendificatory processes. İçinde D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (ss. 213-262). Rand McNally & Company.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Sychologist-American Psychological Association*, 44(9), 1175-1179.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An Agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bandura, A. (2003). On the psychosocial impact and mechanisms of spiritual modeling. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 13(3), 167-173. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2003IJPR.pdf>
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Blunch, N. J. (2008). *Introduction to structural equation modelling using SPSS and Amos*. Sage Publication.
- Buladı, K. (2021). Kur'an'a göre ailenin kuruluş gayesi ve rol model olarak ana-babanın sorumlulukları. *Uluslararası Mevlid-i Nebi Sempozyumu: Peygamberimiz ve Aile*, 197-231.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. Er., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. bs). Pegem Akademi.
- Callum, M. J., & Beltman, S. (2002). *Role models for young people: What makes an effective role model program? A report to the National Youth Affairs Research*.

- Coşkun Keskin, S., Ertürk, İ. B., & Kocamaz, Z. B. (2019). Değer eğitimde özdeşim kurma: Hz. Muhammed (sav) Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 175-218.
- Çamdibi, H. M. (2017). *Eğitim İlkeleri ve Rehberlik*. Çamlıca Yayınları.
- Demir, E., & Köse, M. (2014). Öğretmenlerin rol modeli hakkında öğrenci görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 4(1), 8-18.
- Demirbaş, M., & Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 363-382.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (4. bs). Sage Publications.
- Ergen, Y. (2019). Popüler kültürün popüler rol modelleri YouTuberlar: İlköğretim çağındaki özel okul öğrencileri üzerine bir araştırma. *İnsan ve Toplum*, 9(1), 117-154.
- Erikson, E. H. (2020). *İnsanın sekiz evresi* (G. Akkaya, Çev.; 5. bs). Okyanus Yayınları.
- Erjem, Y., & Çağlayandereli, M. (2006). Televizyon ve gençlik: Yerli dizilerin gençlerin model alma davranışı üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 15-30.
- Eskiler, E., & Altunışık, R. (2017). Rol model alma davranışının pozitif sözlü iletişim ve satın alma niyeti üzerine etkisinde marka bağlılığının aracılık rolü. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(13), 687-696. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijmeh/issue/54601/744509>
- Faiz, M., & Karasu Avcı, E. (2019). Tarihi kahramanların değerler eğitiminde rol model olarak kullanılmasına ilişkin ortaokul öğrencilerinin algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 694-724.
- Gibson, D. E. (2004). Role model in career development: New direction for theory and research. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 134-156.
- Gökdağ, D. (2002). *Aile psikolojisi ve eğitimi*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Göküş, Ş. (2019). *Gençlerde ahlaki değerlerin inşasında akran rol modelliğinin önemi*. 139-150. 2. Türk Akademik Araştırmalar Dergisi Uluslararası Multi-disipliner Kongresi.
- Hacıkeleşoğlu, H. (2021). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı, dindarlık ve ahlaki kayıtsızlık ilişkisi üzerine bir araştırma. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 21(2), 877-907. <https://doi.org/10.33415/daad.954334>
- Işıkdöğen, D. (2021). Ailenin din eğitiminde anne-baba rolü. İçinde Ö. Sabuncu (Ed.), *Farklı Yönleriyle İslâm'da Aile* (ss. 75-94). Ensar Neşriyat.

- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research quantitative, qualitative and mixed approaches* (5. bs). Sage Publication.
- Kabaklı Çimen, L. (2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinin rol model tercihleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 88-110. <https://doi.org/10.33206/mjss.458872>
- Kahveci, H. (2021). Sosyal medya içeriklerinin ahlaki değerler bağlamında incelenmesi: Youtube örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 204-225. <https://doi.org/10.18039/ajesi.786295>
- Kalaycı, Ş. (2014). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın.
- Kandil, Z. (2019). *Rol-model almada ve benliğin sunumunda yeni bir alan olarak Instagram* [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaboğa, M. T. (2019). Lise öğrencilerinin rol model tercihlerine ilişkin bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 363-391.
- Karaca, F. (2016). *Dini gelişim psikolojisi*. Eser Ofset Matbaacılık.
- Karakuş, N., & Çoksever, P. (2019). Değerler eğitiminde rol model olarak kadın kahramanlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 10(20), 46-62.
- Karakuş, N., Karacaoğlu, M. Ö., & Keten, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin kullandığı argo kelimeler çerçevesinden dil ahlakına genel bir bakış. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Ö7, 172-191. <https://doi.org/10.29000/rumelide.808340>
- Kaya, M. (1997). Ailede anne-baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9, 193-204.
- Kayrı, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N., & Genç, G. (2004). *Eğitimci gözüyle öğretmen ve öğrenci*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Kula, D. N. (2007). Elazığ'da kurtlar vadisi dizisinin alımlanması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 251-266.
- Marcoulides, G. A., & Schumacker, R. E. (Ed.). (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- MEB. (2021a). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2020-2021*. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424

- MEB. (2021b). *Yeni dönem kitapçık*. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.
- Mehmedoğlu, A. U. (2014). *Kişilik ve din*. Dem Yayınları.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi amos uygulamaları* (2. bs). Detay Yayıncılık.
- Nabavi, R. T. (2012). Bandura's social learning theory & social cognitive learning theory. *Theories of Developmental Psychology*, 1-24.
- Namlı Altıntaş, İ. (2016). 9-11 yaş arası öğrencilerin çizgi film ve animasyonlardan edindikleri değerler ve rol model alma durumları. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(2), 316-335.
- Onat Kocabıyık, O. (2014). Benlik ve ahlaki kimlik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 261-280. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29172/312399>
- Oruç, C., Tecim, E., & Özyürek, H. (2011). Okulöncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. *Ekev Akademi Dergisi*, 15(48), 303-319.
- Öcal, A., Polat, R., & Arı, G. (2012). Sosyal Bilgiler ve T.C. Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi ders kitaplarındaki karakterlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Journal of Educational And Instructional Studies in The World*, 2(1), 82-88.
- Önder, E. (2021). *Ortaöğretim dönemi öğrencilerinin din eğitiminde akran ilişkilerinin rolü (Amasya Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özel, E., & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 36, 0-0. <https://doi.org/10.21560/sped.60151>
- Öztürk, E., & Taluk, A. (2011). Orta öğretim öğrencilerinin yeni rol modelleri olarak dizi karakterleri. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 21, 177-202.
- Salkaya, A. D. (2020). *Yeni medyada çocuk içerik üreticileri: yaşam biçimi sunumu ve toplumsal cinsiyet rolleri üzerinden youtube çocuk kanalları* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarıkaya, N., & Barutçu, M. T. (2016). 11-14 yaş arası ilk dönem çocuk ergen tüketicilerin alışveriş davranışlarında ünlü kişi etkisi. *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 9(17), 43-64. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ppad/issue/61004/906054>
- Savaş, M. M. (2019). *Siyasal karar alma sürecinde akran etkisi: üniversite gençliği üzerine bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci Spss ve Lisrel uygulamaları*. Anı Yayıncılık.

- Söylev, Ö. F. (2000). Gençleri dine yaklaştıran ve dinden uzaklaştıran sosyal sebepler. *Diyanet İlmî Dergi*, 36(4).
- Şahin, Ş., & Özçelik, Ç. Ç. (2016). Ergenlik dönemi ve sosyalleşme. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 5(1), 42-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cumunuj/issue/24592/260371>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. bs). Pearson Education.
- Taşkın, E. E. (2019). *Çocuk suçluluğunda akran etkisi (Isparta Denetimli Serbestlik Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşkın, O. (2020). *Öğrencilere göre dini ve ahlaki bir model olarak din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni*. Nobel Bilimsel Eserler.
- Türk, N. (2020). *Popüler dizi filmlerin lise öğrencilerinin rol -model alma davranışı üzerine etkisi: Onun Gibi Olsam* [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türkmen, M. (2014). *İlk dönem çocuk ergenlerin (11-14 yaş arası) alışveriş davranışlarında rol model etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üstündağ, A. (2019). *Gençlerin model aldıkları televizyon karakterleri*. 14(1), 27-50. <https://doi.org/10.17550/akademikincelemeler.427334>
- Wheaton, B., Muthén, B., Alwin, D. F., & Summers, G. F. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology*, 8, 84-136. <https://doi.org/doi/10.2307/270754>
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(Özel Sayı), 74-85.
- Yavuzer, H. (2003). *Ana-baba ve çocuk* (16. bs). Remzi Kitabevi.
- Yörükoğlu, A. (2004). *Gençlik çağı*. Özgür Yayınları.

Extended Abstract

Examining the Role Model Preferences of Imam Hatip Secondary School students Through a Number of Variable

Zeynep KAYA, Corresponding Author, Assistant Professor
Social Sciences University of Ankara/Faculty of Islamic Sciences, Ankara/Turkey.
zeynep.kaya@asbu.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-5565-8171>

Hüseyin ALGUR, Assistant Professor.
Giresun University/Faculty of Islamic Sciences, Giresun/Turkey.
huseyin.algur@giresun.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-2028-2151>

Article Type: Research Article
<https://doi.org/10.34234/ded.1100726>
Received Date: 08.04.2022
Accepted Date: 12.06.2022
Published Date: 25.06.2022

Introduction

Humans generally pass through stages with certain characteristics that can be divided into childhood, adolescence, and adulthood, and each stage includes physiological, psychological, social, etc. developmental areas within oneself (Karaca, 2016, p. 9). Especially in adolescence, the process of identity acquisition, which requires an effort to make a personal definition of who the individual is, is evident. In this process, the adolescent measures him/herself tries to get to know him/her, and gains roles that may suit him/her (Erikson, 2020, s.

163). After the age of 12, the adolescent needs good examples with which he/she can integrate himself (Çamdibi, 2017, p. 83) and identifies with a model in personality development. Initially, this model is parents and close relatives, but in time it may be replaced by friends, movie or book heroes (Yavuzer, 2003, p. 156), and social media celebrities (Karaboğa, 2019, p.363).

Modeling, which includes learning by observation and imitation, is associated with social learning theory. Within this scope, according to Albert Bandura, the founder of the theory, people learn almost all behaviors by observing, imitating, and modeling and they are constantly in search of a role model in the socialization process (Bandura, 1989, p. 1178) According to Bandura, the characteristics of the model such as age, gender, social and ethnic status, and expertise can be effective in the attention of the individual towards the model. Therewithal, modeling can involve actual person or character symbolically represented on any platform (Bayrakçı, 2007, p. 203).

With their observed goals and attitudes, role models are individuals who are imitated (Nabavi, 2012, p. 7). The family is an effective model for children until they reach puberty (Ankay, 1990, p. 71). During the preschool years, a child tends to see his/her parents as role models, emulate their conduct, and accept their value judgments (Buladı, 2021, p. 213). At the beginning of the student's school life, the influence of his family decreases and he or she begins to be influenced by the attitudes and behaviors of the teacher who deliver education (Kılıç et al., 2004). In the youth period, as for that, friends or famous artists, sound/film stars can be models to be like him/herself (Gökdağ, 2002, p. 18).

Identifying the source of the emulated behavior is complex, as children and adolescents are exposed to multiple models presented through family, close circles, friends, and media (Bandura, 1969, p. 251). There are studies in literature on the above-mentioned categories that can be modeled. Yet, no study focuses specifically on imam-hatip secondary school (IHSS) students. In the Turkish education system, IHSSs are schools that deliver Basic Religious Knowledge, Arabic, Quran, and the Life of Our Prophet courses in their curriculum, unlike other equivalent schools (MEB, 2021b). It is thought that determining whether the excess of the hidden and open curriculum with religious content and the religious atmosphere that is thought to be reflected in the school climate affects students' role model preferences and model characteristics will contribute to the

literature. Consequently, the study's main problem is to collect data to improve the effectiveness of instructional activities for students at this level of education by determining the elements that influence IHSS students' role model preferences.

Method

Survey model, as one of the quantitative research methods, was used in the study (Büyüköztürk et al., 2016, p. 14). The "personal information" form prepared by the researchers was used to determine the independent variables of the participants, and the 15-item Imam Hatip Secondary School Students' Role Model Preferences Scale (IHSSRMPS) developed by Algur and Kaya (2021) was used on the students studying at IHSS to determine the role model preferences of the sample.

The Cronbach Alpha reliability of the IHSSRMPS was found to be 0.89. The suitability of the scale data set to the factor structure of the IHSSRMPS was tested with Confirmatory Factor Analysis (CFA). Some of the values obtained in consequence of CFA indicate an acceptable level (NFI=.93; NNFI/TLI= .93; IFI = .94; RFI= .91; CFI = .94; RMR=.023), and some show an excellent level of fit (GFI = .94; AGFI = .92; RMSEA= .064) (Tabachnick & Fidell, 2013, ss. 721-725; Marcoulides & Schumacker, 2001, s. 186; DeVellis, 2016, s. 49). The normality assumption of the scale and its sub-dimensions was checked by looking at the Kurtosis and Skewness values. Parametric tests were used in the analysis of the data in the study, assuming that the IHSSRMPS and its sub-dimensions meet the normality assumption, considering that their respective values are between the reference values.

The population of the study is IHSS students in Turkey. By choosing the purposeful sampling method, a study group suitable for the purpose of the study was formed (Büyüköztürk et al., 2016, p. 90). Within this scope, 856 students studying in different classes in 64 IHSSs in Ankara were determined as sample.

Results

In the study, data on whether there is a statistical difference between independent variables of age, gender, grade, socio-economic level, the process of

choosing the school, school satisfaction level, teacher communication level, and IHSSRMPS and its sub-dimensions were determined.

In the study, it is observed that the primary role models of IHSS students are parents, then comes their relatives, and finally teachers. For the validity of the data obtained with the Extrovert Personality Traits (EPT) and the Introvert Personality Traits (IPT) sub-dimensions of IHSSRMPS used in this study, it is important to state that teachers' personality traits are mostly taken as an example in a qualitative study on the role modeling of teachers (Kabaklı Çimen, 2019, s. 97).

In the study, it was determined that the students preferred their parents as their role model in the secondary school period, compared to other categories. Although it is stated that family influence decreases with the socialization of the child in school life, it is accepted that this effect continues until adolescence. Therefore, in this study, it is important to confirm this acceptance that the effect of parents' influence extends until pre-adolescence, which is expressed as transition period to adolescence.

In this study, the reason for the high percentage of parents being role models can be interpreted as Imam Hatip students' families having strong communication ties with their children as well as being diligent about being role models for their children. Additionally, it can be interpreted by the fact that the participants have relatives with whom they can interact and that family relations take place in a warm atmosphere is because family relatives take the second place as role model preferences.

Social learning takes place more intensively at younger ages. It is observed that the role model scores decrease from the lowest age group "10 and under" to the highest age group "13 and above" in IHSSRMPS and all its sub-dimensions.

The relationship between students' grade levels and their modeling preferences also changes in direct proportion to age. While modeling scores are at the highest average at the 5th-grade level, they are at the lowest average at the 8th-grade level. However, all stakeholders and members that have an impact on the teaching in these schools should take into account the fact that students more likely to adopt role models at an early age.

One of the sub-problems of the present study is whether gender has impact on role model preferences in individuals who attribute different psychological and social characteristics to gender. Based on the fact that there are studies on gender differences in many previous studies, a hypothesis was developed that

gender would cause a significant difference in role modeling. Confirmation of the hypothesis was made by determining that there was a significant difference in the IHSSRMPS and EPT sub-dimensions in the parametric tests performed in the study. Considering the mean modeling scores in the overall IHSSRMPS and EPT sub-dimensions, it was observed that women had higher scores.

No significant difference was found related to the socio-economic level determined based on the average monthly income of the families of the students participating in the study. In the study conducted by Sarıkaya and Barutçu (2016, s. 56), the finding indicated that students with higher socioeconomic status take celebrities more as role models, this should be considered together with the limitations of the research being related to shopping behaviors and the fact that nearly half of the participants are private school students.

The individual is affected by his/her social environment both in terms of behavior and decisions he/she makes. Within this scope, IHSS students participating in the study were asked which factors affected them in the process of choosing the school they studied. The majority of the participants stated that their wishes (n=334) and their family's wishes (n=302) came to the fore in enrolling in IHSS. It was observed that the education quality option of the school was also marked by a majority that could not be ignored (n=188). It was observed that the effect of friends and primary school teachers is quite low. The analysis shows that the quality of the school, which has an internal quality, and the desire to go to these schools differ from the preference of the family, which has an external quality. It is observed that the average role model preference scores of individuals who say that they prefer to go to an IHSS and the quality of the school's education are higher than family desire and teacher/friend effect.

Students' level of satisfaction with their formal education schools also has effect on modeling preferences. Individuals with high levels of satisfaction also had high role model scores as a result of this effect. The significant increase in the social learning that IHSS students will obtain from their environment can be due to their satisfaction with the institution they study. Increasing school satisfaction can be considered a factor in increasing social learning in the IHSS environment, where moral principles and values are mostly learned within the hidden curriculum.

The data obtained show that the average role model scores of the individuals who state that they have strong or very strong communication with their teachers are higher than those who state that the communication in question is low. Thus,

the necessity of establishing effective communication with teachers activities at IHSS to be carried out efficiently in line with the determined goals, becomes clear.

According to the findings of the study, the following recommendations can be listed.

- Due to the inverse relation between age and role modeling level, it is important to confront students with positive role models at an early age.
- All stakeholders and members that have an impact on the teaching in these schools should take into account the fact that students more likely to adopt role models at an early age.
- Considering the data that the students stated that they mostly take their families and relatives as role models, it can be said that the effects of people in these social media, whose role modeling status has been investigated especially in recent years due to the widespread use of digital platforms and social media, -at least for this study- are at a limited level.
- Considering the relationship between IHSS students' internal motivation in choosing their schools and their role modeling levels, it may be beneficial to determine the features that contributed to student' satisfaction in IHSSs and to share them with other educational institutions.

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): Zeynep KAYA, Hüseyin ALGUR

Yazar Katkıları / Author Contributions: Zeynep KAYA (%50) , Hüseyin ALGUR (%50)

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

European Religious Education Policy

Avrupa Din Eğitimi Politikası

Abdurrahman HENDEK, Corresponding Author, Assistant Professor.
Sakarya University Faculty of Theology, Sakarya/Turkey.
abdurrahmanhendek@sakarya.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0003-2832-3445>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 13.04.2022

Kabul Tarihi / Accepted Date: 25.05.2022

Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2022

Tr/En: En

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: Hendek, A. (2022). European Religious Education Policy. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20 (43), s. 243-267.

<https://doi.org/10.34234/ded.1102688>

Abstract: Religious education in schools in Europe must comply with the human rights principles expressed in relevant international human rights conventions and with the case-law of supranational courts such as the European Court of Human Rights. Moreover, in recent decades, European organisations such as the Council of Europe and the Organisation for Security and Co-operation in Europe have published recommendations, guidelines and reference books concerning religious education in schools. Even though it is early to claim that there is a coherent and homogenous European religious education policy, there is at least a trend towards it. Therefore, this article discusses the European religious education policy, particularly its principles, namely religious education's place in schools, its model and aims, the right of withdrawal from religious education, and consultation with relevant stakeholders. It is a qualitative research study, which adopts document analysis. The implications of the European religious education policy for national religious education policies are also discussed.

Keywords: Religious Education, European Religious Education Policy, State Schools, Right of Withdrawal

&

Öz: Avrupa'daki devlet okullarındaki din eğitimi, ilgili uluslararası insan hakları sözleşmelerinde ifade edilen ve ilgili davalara bakan Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi gibi uluslararası mahkemelerin içtihatlarına uygun olmalıdır. Ayrıca, özellikle son yıllarda Avrupa Konseyi ve Avrupa Güvenlik ve İş Birliği Teşkilatı gibi uluslararası kuruluşlar okullarda din eğitimi ile ilgili tavsiyeler, yönergeler ve referans kitaplar yayınlamıştır. Tutarlı ve homojen bir Avrupa din eğitimi politikasının ortaya çıktığını iddia etmek için erken olmakla beraber, en azından bu yönde bir eğilimin olduğu söylenebilir. Bu açıdan makale Avrupa din eğitimi politikasını özellikle de ilkelerini incelemektedir. Bu ilkeler din eğitiminin okullardaki yeri, modeli ve amaçları, din eğitiminden muafiyet hakkı ve ilgili paydaşlarla ilişkidir. Nitel bir çalışma olan bu araştırma doküman analizine dayanmaktadır. Ayrıca makalede, Avrupa din eğitimi politikasının ulusal din eğitimi politikaları üzerindeki muhtemel etkisi tartışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Avrupa Din Eğitimi Politikası, Devlet Okulları, Muafiyet Hakkı

Introduction

Many early comparative educationalists agreed that state education was a product and reflection of national factors, such as politics (see Bereday, 1964). In recent decades, however, others claimed that the deciding factors shaping education are of a global character, that is, national educational systems are affected and shaped by external influences, such as supranational, transnational and international actors and factors (see Dale, 2000).

Religious education is no exception. As Gearon (2014, p. 8) argues, religious education in Europe is “compelled to compliance with international standards”. First and foremost, religious education in schools in Europe must be consistent with the human rights principles espoused in international covenants and conventions, and the case-law of international courts. According to Willaime (2007), these conventions and court judgements all constitute a “constraint” under which religious education in schools in Europe has to exist and develop.

So, the external influence on national religious education policies is not new. However, what is new is that in the last two decades European organisations, especially the Council of Europe and the Organisation for Security and Co-operation in Europe (OSCE) have published recommendations, guidelines and reference books, which set out a number of principles, objectives and teaching methods concerning religious education in schools in Europe. Individual European countries are, in turn, expected to follow these recommendations and guidelines. For example, the OCSE (2007, p. 15) recommends the participating States to “apply ... the relevant standards and recommendations of international organizations, including OSCE commitments as well as the Council of Europe Parliamentary Assembly’s recommendations” when devising and implementing religious education curriculum. Similarly, the Council of Europe recommends States to “review” the issues concerning religious education “on the basis of the guidelines provided by the Council of Europe” (Council of Europe, 2011, para. 13)

As these organisations are trendsetters in international human rights standards, the implication is that the principles and recommendations espoused by these organisations reduce policy options available to national and regional religious education policy in Europe. If the individual European countries do not follow these principles, they can be named and shamed, for example, through European Commission progress reports (see European Commission, 2019). Moreover, they even run a risk of being penalised by the European Court of Human Rights (ECtHR, 2007a, 2010, 2019).

It is therefore important to explore and understand the principles of European religious education policy and their implications. This article, therefore, aims to present and discuss these principles and their implications.

This is a qualitative research study which adopts document analysis. The documents are chosen by searching key words such as “religion” and “education” and also by scanning the documents which seemed to be relevant to this study. Two sets of documents are used in this research.

Firstly, International covenants/conventions which have been signed and ratified by most European countries and are related to religious education are analysed. These are the European Convention on Human Rights (ECHR) (Council of Europe, 1950), International Covenant on Civil and Political Rights (ICCPR) (UN, 1966a) and International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (ICESCR) (UN, 1966b).

Secondly, the OSCE and the Council of Europe’s guidelines, reference books and recommendations concerning religious education are analysed.

- The OSCE has published Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools, which is prepared by the OSCE’s Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR) Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief (OSCE, 2007).

The Council of Europe has published two sets of documents. One is recommendations and white papers, which reflect the official view of the Council of Europe. The relevant documents for this study are:

- Parliamentary Assembly Recommendation 1202 (1993) on Religious Tolerance in a Democratic Society (Council of Europe, 1993)
- Parliamentary Assembly Recommendation 1396 (1999) on Religion and Democracy (Council of Europe, 1999)
- Parliamentary Assembly Recommendation 1720 (2005) on Education and Religion (Council of Europe, 2005)
- Parliamentary Assembly Recommendation 1804 (2007) on State, Religion, Secularity and Human Rights (Council of Europe, 2007)
- Recommendation CM/Rec(2008)12 of the Committee of Ministers to Member States on the Dimension of Religions and Non-Religious Convictions within Intercultural Education (Council of Europe, 2008a)
- White Paper on Intercultural Dialogue: “Living Together as Equals with Dignity” (Council of Europe, 2008b)

- Parliamentary Assembly Recommendation 1962 (2011) on the Religious Dimension of Intercultural Dialogue (Council of Europe, 2011)

The Council of Europe has also published reference books. These books that have been published by the Council of Europe have been written following relevant Council of Europe recommendations, they nevertheless include the warning that the opinions expressed in these books are “the responsibility of the author(s)”:

- Religious Diversity and Intercultural Education : A Reference Book for Schools (Keast, 2006)
- Signposts - Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education (Jackson, 2014)
- Signposts Teacher Training Module: Teaching about Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education (Bondevik et al., 2020)

As it can be seen, though religious education started to appear in the Council of Europe’s recommendations as early as 1993, many of the recommendations, guidelines and reference books were published during the decade after 9/11. However, over time there have been fewer recommendations and guidelines pertaining to religious education, published by these organisations, the only exception being *the Signposts Teacher Training Module*, which was published in 2020.

Only two European organisations, namely the Council of Europe and the OSCE are included in this research. That is because, these are the only two European organisations, which have extensively dealt with religious education, while others such as the European Union (EU) has long avoided the subject (Schreiner, 2016). However, in some sections, the article also refers to the European Court of Human Rights (ECtHR) case-law which was established to ensure states’ compliance with the measures under the ECHR. Moreover, findings of the REDCo (Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European countries?) project, which was funded by the European Commission, the executive of the EU, is also considered (Weisse, 2009).

All these documents collected have been read thoroughly. Then, they were coded; and these codes were aggregated together to form themes, by using the computer software, called MAXQDA. Five major themes have been identified: the place of religious education, the model of religious education, the aims of

religious education, the right of withdrawal from religious education, and consultation. There were also other themes such as “teacher education”, which is not included here and deserves a separate study.

The focus of the article, as its title suggests, is limited to Europe, even though the principles discussed here can be also relevant to other parts of the world. Moreover, the article does not include an exploration of national religious education policies in individual European countries, nor the direct or indirect effects of European religious education policy on national policies, which, too, deserves a separate study.

The article explores, what it is called, the European religious education policy, which has a supranational character, therefore, can be also called the supranational religious education policy. The article contributes to the emerging literature on European/supranational religious education (Gearon, 2008, 2012; Jackson & O’Grady, 2019; Schreiner, 2013, 2016), as it presents and analyses the five essential principles of European religious education together.

On a side note, even though the article uses “religious education”, this term has been rarely used by recommendations, guidelines and reference books explored here. Possible reasons for this avoidance are discussed in the next section, but suffice it to say here that the article does not use “religious education” as a reference to any pedagogical approach, such as “confessional”. Rather, religious education denotes a general school subject that deals with religion and/or non-religious convictions and might have different forms and approaches.

Principles of European Religious Education Policy

The article explores five principles of the European religious education policy, namely the place of religious education, the model of religious education, the aims of religious education, the right of withdrawal from religious education, and finally consultation.

Place of Religious Education in School Curriculum

International human rights framework has long acknowledged the possibility of religious education in schools. Even though the European Convention on Human Rights did not directly mention religious education, probably echoing the Universal Declaration of Human Rights (UN, 1948), which did not mention religious education either, its Article 9 declared that “everyone has the right

to...manifest his religion or belief” including “teaching”. Moreover, Article 2 of Protocol No.1 of the Convention stated that State “shall respect the right of parents to ensure such education and teaching in conformity with their own religious and philosophical convictions” (Council of Europe, 1950).

These two articles can be seen as regulating, among others, the possibility of religious education in schools. It was, however, the ICCPR which specifically mentioned religious and moral education:

The States Parties to the present Covenant undertake to have respect for the liberty of parents ... to ensure *the religious and moral education* of their children in conformity with their own convictions (UN, 1966a, para. 18.4)¹ (emphasis added).

Similarly, the ICESCR also mentioned religious and moral education as well as recognising the right of parents to choose schools for their children (UN, 1966b, para. 13.3) Furthermore, in 1981 Declaration on the Elimination of All Forms of Intolerance and of Discrimination Based on Religion or Belief also mentioned religious/moral education:

Every child shall enjoy the right to have access to education in the matter of religion or belief in accordance with the wishes of his parents ... and shall not be compelled to receive teaching on religion or belief against the wishes of his parents or legal guardians ... (UN, 1981, para. 5.2).

These conventions and declarations clearly show that it has always been possible to include religious education into school curriculum in terms of human rights standards, provided that it is taught in conformity with religious convictions of parents. In the last two decades, however, this has transformed from a “possibility” to almost “necessity”, as the European organisations actively plead for a place for religious education in state schools.

As early as 1993, the Council of Europe invited member states “to ensure that studies of religions and ethics are part of the general school curriculum” (Council of Europe, 1993, para. 16.2). This was reiterated in 1999, inviting States “to promote education about religions” (Council of Europe, 1999, para. 13.2). In 2002, the Council of Europe decided to integrate religious education with intercultural education to address religious diversity found in European societies, including schools (Jackson, 2014, p. 14).

Since then, the Council of Europe has highlighted the importance of providing religious education in schools in its various recommendations and publications:

¹ In the references, p. refers to page (or pp. to pages) and para. refers to paragraph, as some documents have paragraph numbers, instead of page numbers.

“information on and knowledge of religions and non-religious convictions ... *should be taught* in order to develop tolerance as well as mutual understanding and trust” (Council of Europe, 2008a, para. 4) (emphasis added).

Moreover, the Council of Europe not only has stressed the importance of religious education (Council of Europe, 2015, p. 13), but also has published reference books, which can be followed when devising and conducting religious education in schools (see Bondevik et al., 2020; Jackson, 2014; Keast, 2006).

Another European organisation, the OSCE, has also published guidelines related to religious education, which states that “Knowledge about religions and beliefs is an essential part of a quality education.” (OSCE, 2007, p. 14). It even argues that “Teaching about religions and beliefs is a major responsibility of schools” (OSCE, 2007, p. 16). In a similar vein, the REDCo project, which was funded by the European Commission, reports that “students express their desire that learning about religions should take place in a safe classroom environment” (Weisse, 2009, p. 10).

These all show that while religious education was deemed a possibility in schools in the past, it has now been encouraged and seen as an “essential” dimension of education by the European organisations. This encouragement, however, has some implications as well as limitations.

One of the most important implications is that as Rothgangel et al. (2014, p. 8) argue, this implies the rejection of the notion of “religious-free” schools. In other words, schools are considered as a suitable place to teach religions. Religious education must be part of a well-rounded education in schools.

Another implication is related to the selection of terms used by these organisations when referring to religious education. As stated above, European organisations have seldom used “religious education”.

Instead, other terms such as “teaching about religions” (Council of Europe, 1999, para. 13.2, 2005, para. 9), “teaching of religions” (Council of Europe, 2007, para. 24.1), “teaching on religions” (Council of Europe, 2011, para. 13), “education about religions” (Council of Europe, 1999, para. 13.2), “study of religions” (Council of Europe, 2005, para. 11), “comparative history of different religions” (Council of Europe, 1999, para. 13.2), “comparative study of religions” (Council of Europe, 1999, para. 13.3) “religious studies” (Council of Europe, 2005, para. 13.2), “information on and knowledge of religions and non-religious convictions” (Council of Europe, 2008a, para. 4), “religious di-

mension of intercultural education” (Council of Europe, 2008a, 2011, para. 7; Keast, 2006, p. 9), “teaching about religions and beliefs” (OSCE, 2007), “study and knowledge about religions and beliefs” (OSCE, 2007, p. 12) “teaching of religious and convictional facts” (Council of Europe, 2008b, p. 30) and “dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education” have been used extensively.

This active avoidance of “religious education” might stem from the understanding that “religious education” is somehow linked with “religious nurture” or “instruction”. In one the Council of Europe and the OSCE joint guidance, “religious education” is defined as a subject which “is intended to convey doctrinal information about the beliefs of a particular religion” (OSCE & Council of Europe, 2011, p. 28). It is probably due to this link between religious education and “doctrinal” instruction, that these organisations have avoided the term. Moreover, they stated that “religious instruction should not be given at the expense of lessons about religions ...” (Council of Europe, 1999, para. 10). This implies that the international organisations do not plead for a place for all models of religious education. Instead, they plead for a place for certain models of religious education, which is distinct from religious instruction or doctrinal religious education.

Moreover, even though religious education is touted as a vital part of quality education, the guidelines and recommendations explored here do not openly call for a separate course for this subject. It is implied that the states can include religious education either as courses arranged specifically for religion or in courses such as sociology or history. Regarding this issue, *Signposts* state that “It was seen as contributing significantly to intercultural education, whether taught as a separate subject, or as a dimension of different curriculum subjects.” (Jackson, 2014, p. 16). Similarly, *Toledo Guiding Principles* state that teaching about religions and beliefs can be taught as “subject-specific” (i.e., as a separate course), “integrated” (in such courses as literature, history and philosophy) and “cross-curricular” (for example through “the collaboration of teaching from various subject areas”) (OSCE, 2007, pp. 40–45). Regardless of which approach is chosen, it is stated that, teaching about religions and beliefs should be “sensitive, fair, inclusive, unbiased and impartial” (OSCE, 2007, p. 45).

Finally, when religious education is provided, it seems that it should be for “all pupils” in the same classes. Even though this is not clearly stated in the recommendations, guidelines and reference books, the subtext implies that all

pupils, regardless of their religious backgrounds should be taught religious and non-religious convictions in the same classes, as this will provide an opportunity for “inter-religious encounters” (Council of Europe, 1993, para. 16.2). Recommendation 1962 (2011) clearly stated this: “teaching on religions provides an opportunity for encounters and for mutual receptiveness.” (Council of Europe, 2011, para. 15). Similarly, Willaime (2008) reported that

All the speakers [at the 118th Session of the Committee of Ministers of the Council of Europe] had clearly accepted that what they were discussing was the teaching of religious and convictional facts to *all pupils*, irrespective of their religious or philosophical beliefs and ... that all pupils would be taught *in the same class*. (emphases in original)

As it can be seen, the European organisations, particularly the Council of Europe and the OSCE urge their member states to include teaching about religions and beliefs into the school curriculum, considering it as an essential part of school education. Ideally, this education should be offered to all pupils in the same classrooms, but a state can do this through a separate subject, or a part of different subjects such as literature and history. In all cases, teaching about religions and beliefs should be “sensitive, fair, inclusive, unbiased and impartial” (OSCE, 2007, p. 45).

Model of Religious Education

As can be seen above, the European religious education policy calls for a place for religious education in schools. However, not all forms or models of religious education are encouraged. For example, *Toledo Guiding Principles* stress that they “focus solely on the educational approach that seeks to provide teaching *about* different religions and beliefs as distinguished from instruction in a specific religion or belief” (OSCE, 2007, p. 12) (emphasis in original).

Similarly, *Signposts* state that the Council of Europe’s recommendations are “concerned to provide an education about religions and non-religious convictions which is distinct from forms of religious education that aim specifically to nurture children ... in a particular faith tradition” (Jackson, 2014, p. 16). In this way, the guidelines, recommendations and reference books distance themselves from, what can be called, traditional and confessional religious education models and approaches.

Moreover, they define the educational model of religious education they pro-

moted. According to the recommendations, guidelines and reference books, this “educational” model of religious education should be “balanced” (Council of Europe, 2007, para. 24.1, 2008a, para. 6; OSCE, 2007, p. 15), “objective” (Council of Europe, 2005, para. 7, 2007, p. 24.1), “impartial” (Council of Europe, 2005, para. 14.2, 2008a, para. 5; OSCE, 2007, p. 15), “fair” (Bondevik et al., 2020, p. 64; OSCE, 2007, p. 16), “inclusive” (Jackson, 2014, p. 16; OSCE, 2007, p. 13), “non-doctrinal” (OSCE, 2007, p. 40) and taught “with restraint” (Council of Europe, 2005, para. 7, 2007, para. 13) and “free of bias” (OSCE, 2007, p. 15).

In other words, the European religious education policy not only pleads for a place for religious education in schools, but also *defines* its character, which is educational, inclusive, objective, impartial and balanced.

Moreover, some specific pedagogical approaches have been mentioned (Council of Europe, 2008a, para. 7.2). *Reference Book* mentions the phenomenological approach (Keast, 2006, pp. 49–51), the interpretive approach (Keast, 2006, pp. 52–60), the dialogical approach (Keast, 2006, pp. 61–65) and the contextual approach (Keast, 2006, pp. 66–74) in detail. This also can be seen in *Signposts* (Jackson, 2014, pp. 35–46). Referring to these approaches, *Reference Book* argues that the religious dimension of intercultural education “require(s) specific kinds of teaching and learning approaches. Unlike some traditional approaches to intercultural education, these methods focus ... on learning to live together.” *Toledo Guiding Principles* also mention the aforementioned approaches, albeit briefly (OSCE, 2007, pp. 46–48), and claims that “All [these approaches] require a school ethos in which difference is respected and human rights principles are upheld.” (p. 47).

Even though these documents state that they do not show preference for any particular approach (OSCE, 2007, p. 20), the fact that these “non-confessional” models have been mentioned and explored in detail in some documents shows preference for these particular approaches.

The recommendations and guidelines also attempt to define the content of religious education. In the early Council of Europe’s recommendations, the stress was more on “religions”, calling for “the teaching ... of the comparative history of different religions” (Council of Europe, 1999, para. 13.2). In other words, religious education should include teaching of different religions even in countries where one religion remains the dominant religion (Council of Europe, 2005, para. 8): “Even countries where one religion prevails have a duty to teach

the origins of all religions” (Council of Europe, 2007, para. 14).

Moreover, in subsequent recommendations, terms such as “no religion”, “non-religious convictions”, “non-religious world views” and “beliefs” have been also used to make it inclusive of non-religious beliefs (Jackson, 2014, p. 17; Weisse, 2009, p. 11): “It should include, with complete impartiality, the history of the main religions, as well as the option of having no religion” (Council of Europe, 2005, para. 14.2).

In *Signposts*, the term “non-religious worldviews” was used in the title, while *Toledo Guiding Principles* preferred “beliefs” in the title. In *Signposts*, Jackson (2014, pp. 68–69) states that these terms have been used interchangeably and all refer to “non-religious” but he warns that there is no consensus about what exactly these terms mean or include.

In the recommendations, guidelines and reference books, it is also stressed that the diversity within religions and non-religious perspectives should be also covered:

Religions and non-religious convictions are diverse and complex phenomena; they are not monolithic. In addition, people hold religious and non-religious convictions to varying degrees ... The dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education should therefore reflect such diversity and complexity (Council of Europe, 2008a, p. 3).

This means that not only different religions and non-religious convictions, but also diversity within them should be included. However, this is not an easy task, and it might have practical problems such as inadequate time devoted to different religions, beliefs and diversity within them. In his nuanced examination, Jackson (2014, p. 16), argues that even though the recommendations call for the inclusion of different religions and non-religious convictions, this does not mean that “every religious or non-religious position should be covered”. Instead, content-matter should be “selective” and “relate at least in part to context”. It means that not all religions and non-religious views should be included. Rather it should be selective and the local context as well as global context is important when selecting religions and non-religious backgrounds (see also OSCE, 2007, p. 17). The bottom line here seems that religious education should not be “monoreligious” (Bîrzéa, 2006, p. 7) and it should be “inclusive, fair and respectful” (OSCE, 2007, p. 17).

In short, this section shows the European religious education policy goes beyond the recognition of the importance of religious education in schools, in

describing how and what to teach in these courses. Moreover, they also define the primary aims of such education.

Aims of Religious Education

As the universal human rights declaration and subsequent conventions were written after horrific World War II, which saw the death and torture of millions of people, these documents first and foremost tasked education with the promotion of “understanding, tolerance and friendship” (UN, 1948, para. 26.2).

Religious education has been no exception. In fact, the promotion of tolerance and respect and learning to live together have been regarded as its primary aims. the Council of Europe states that

information on and knowledge of religions and non-religious convictions ... should be taught in order to develop tolerance as well as mutual understanding and trust (Council of Europe, 2008a, para. 4).

In the recommendations, guidelines and reference books, various but similar aims have been mentioned. We can divide these aims into two: promotion of certain values and elimination of certain behaviours.

On the one hand, teaching about religions and beliefs should promote “tolerance” (Council of Europe, 2005, para. 7, 2007, para. 13, 2008a, para. 4; Milot, 2006, pp. 16–17), “dialogue” (Bîrzéa, 2006, p. 7; Council of Europe, 2007, para. 13, 2008a, para. 5; Jackson, 2014, p. 99), “respect” (Bondevik et al., 2020, p. 77; Council of Europe, 2005, para. 7, 2008a, para. 5; Jackson, 2014, p. 79; OSCE, 2007, p. 19), “understanding” (Bîrzéa, 2006, p. 7; Bondevik et al., 2020, p. 77; Council of Europe, 1993, para. 16.2, 1999, para. 10, 2008b, p. 31; Jackson, 2014, p. 15; OSCE, 2007, p. 11), “living together” (Bîrzéa, 2006, p. 7; Bondevik et al., 2020, p. 77; Council of Europe, 2008a, para. 4; Jackson, 2014, p. 79), “social cohesion” (OSCE, 2007, p. 19), “sensitivity” to religious diversity (Council of Europe, 2008a, para. 5), “appreciation” of religious diversity (Council of Europe, 2008b, p. 44), “knowledge” of religious diversity (Council of Europe, 2008a, para. 5) and “reciprocity” (Milot, 2006, p. 17).

On the other hand, teaching about religions and beliefs is tasked to combat “ignorance” (Council of Europe, 1999, para. 10, 2007, para. 12), “stereotypes” (Council of Europe, 1999, para. 10, 2007, para. 12, 2008a, para. 5; OSCE, 2007, p. 12), “misunderstanding” (Council of Europe, 2007, para. 12; OSCE, 2007, p. 12), “prejudice” (Council of Europe, 2008a, para. 5; Jackson, 2014, p. 15), “intol-

erance” (Jackson, 2014, p. 15), “fanaticism” (Council of Europe, 2007, para. 13) “religious divide” (Council of Europe, 2008a, para. 5), and address “controversial issues” (Council of Europe, 2008a, para. 5).

These two sets of aims are important and valuable. As people live in diverse and religiously plural societies, it is important for young people to have respect and tolerance for people who have different beliefs and values. Indeed, it is one of the fundamental assumptions of the guidelines, recommendations and reference books that we live in a “pluralistic world” (OSCE, 2007, p. 9): “Cultural and religious diversity are experienced in every country. No state is homogenous culturally” (Jackson, 2014, p. 14).

However, one fundamental assumption behind these aims is, what Schreiner (2015, p. 142) calls, “an uncritical confidence” that provision of knowledge about different religions and faiths will develop tolerance and respect and help combat intolerance. According to Clayton and Stevens (2018, p. 68) the claim that “a multi-faith religious education ... cultivates mutual respect or toleration in pupils has insufficient empirical backing to be warranted” In other words, knowledge of different religions and beliefs may not achieve the aims mentioned above. Indeed, this is acknowledged by *Toledo Guiding Principles*, which state that

Although a deeper understanding of religions will not automatically lead to greater tolerance and respect, ignorance increases the likelihood of misunderstanding, stereotyping, and conflict (OSCE, 2007, p. 9).

Then, for these documents, even though transmission of knowledge about different religions and beliefs will not necessarily lead to tolerance and respect or eradicate prejudice, it is at least better than ignorance of these religions and beliefs, which is more likely to increase, according to *Toledo Guiding Principles*, misunderstanding, stereotyping, and conflict (OSCE, 2007, p. 9). Similarly, the REDCo project’s findings suggest that students who “learn about religious diversity in school are more willing to enter into conversations about religions and worldviews with students from other backgrounds than those who do not have this opportunity” (Weisse, 2009, p. 10).

Right of Withdrawal from Religious Education

When religious education, or what *Toledo Guiding Principles* call, “teaching about religions and beliefs” is taught as a separate course, it can be option-

al, voluntary or compulsory. The recommendations, guidelines and reference books explored here, however, have generally avoided the discussion of the status of a separate religious education. This avoidance might be due to the different applications of religious education found in European countries, where compulsory, compulsory with opt-out provisions, optional and voluntary religious education courses are available.

Moreover, it is probably because of the existing variety found in European countries, these documents do not openly call for a “compulsory” teaching about religions and beliefs course, but they imply that such a course should be available to all pupils and should be an essential part of school education.

When religious education is offered as a compulsory course, whether parents (and/or students) should have a right to withdraw from the course becomes an important issue, because international covenants and conventions have long stressed that religious education should be taught in conformity with religious convictions of parents (see UN, 1966a, para. 18.4). This does not mean that compulsory religious education without an opt-out provision is not possible under the human rights framework. In 1993, the United Nations Human Rights Committee dealt with this issue when it explained Article 18 of ICCPR, stating that

article 18.4 permits public school instruction in subjects such as the general history of religions and ethics if it is given in a neutral and objective way.

Public education that includes instruction in a particular religion or belief is inconsistent with article 18.4 unless provision is made for non-discriminatory exemptions or alternatives that would accommodate the wishes of parents and guardians.

The comment by the United Nations Human Rights Committee above indicates that States are allowed to teach religions in state schools providing that it is taught in a “neutral and objective” manner. If religious education is not “neutral and objective”, then there should be a provision for non-discriminatory exemptions.

Interestingly the Council of Europe recommendations and reference books explored here do not include any comment on this issue, but they stress that States should “avoid ... any conflict between the state-promoted education about religion and the religious faith of the families” (Council of Europe, 1999, para. 13.2). In another recommendation, the Council of Europe again highlights the same issue, referring to the case law of the European Court of Human Rights

(Council of Europe, 2011, para. 14). As the ECtHR works under the auspices of the Council of Europe, it is not surprising that the Council of Europe's recommendations refer this issue to ECtHR, rather than discussing the issue at length in the recommendations.

All ECtHR's judgements on religious education have been one way or another related to the right of withdrawal from religious education, which shows the significance of this provision. In these cases, particularly in *Zengin* (ECtHR, 2007b) and *Folgerø* (ECtHR, 2007a), the Court established significant precedents for future cases. In these cases, the ECtHR indicated that there is a connection between the content of religious education and the right of withdrawal, as the ECtHR firstly "determine(s) ... if the content-matter of [religious education] is taught in an objective, critical and pluralist manner" and secondly examines the right of withdrawal (ECtHR, 2007b, para. 57). This suggests that the right of withdrawal is necessary if religious education might infringe the rights of parents.

This precedent was followed in *Appel-Irrgang* (ECtHR, 2009) and *Yalçın* (ECtHR, 2014) in which the ECtHR firstly examined the content matter of respective courses, finding the former objective, pluralistic and neutral (ECtHR, 2009, p. 11), while finding the latter not providing "appropriate means in order to ensure that parents' convictions are respected" (ECtHR, 2014, para. 77).

However, there were also cases which were different from the above cases. For example, *Grzelak* was concerned with optional religious and ethics courses in Poland, but the ECtHR still found a violation of religious freedom. The implication of this case is that the mere presence of the right of withdrawal is not enough if there is a difference in treatment between different religious and non-religious beliefs (ECtHR, 2010, paras 97–101). *Papageorgiou* was concerned with compulsory religious education in Greece. In this case, the ECtHR focused only on the right of withdrawal procedure and did not include the examination of the course content to determine whether or not compulsory religious education in Greece needs to have a right of withdrawal (ECtHR, 2019).

The right of withdrawal has been an important factor in ECtHR cases, but ECtHR seems to change its position over this right, especially in *Grzelak* and *Papageorgiou*. According to Berkmann (2022), these cases, especially *Grzelak*, show that "the opt-out clause does not suffice anymore". Moreover, this changing position might complicate the development of coherent European religious education policy (see Hendek & Fancourt, 2021; Kaymakcan & Hendek, 2022).

One can also argue that the centrality of the right of withdrawal in ECtHR's judgements on religious education might contradict the ECtHR's assertion that "Article 2 of Protocol No. 1 does not embody any right for parents that their child be kept ignorant about religion and philosophy in their education" (ECtHR, 2007a, para. 89). This might also compromise the efforts of the Council of Europe to convince member States that teaching about religions and beliefs should be an essential part of *all* pupils' education. Nevertheless, the ECtHR is an important instrument in human rights framework, and its judgements should be considered critically when devising and conducting teaching about religions and beliefs in schools.

Among the recommendations, guidelines and reference books, only *Toledo Guiding Principles* specifically dealt with the right of withdrawal. It stated that if "compulsory" teaching about religions and beliefs is "sufficiently neutral and objective" there is no need for the right of withdrawal (OSCE, 2007, p. 77). However, due to the sensitivity of the issue, it also stated that States might still allow the right of withdrawal, because "this will make it more likely that the course will meet international standards" (OSCE, 2007, p. 72).

This shows that "compulsory" religious education is a sensitive issue, the religious education that considered as sufficiently objective and neutral for some might not necessarily perceived as objective and neutral by others. Therefore, some parents might still challenge this objective and neutral religious education, because of the controversy surrounding the question of what objective/neutral religious education is.

Consultation

Another principle of European religious education policy is that the governments are advised to work closely with relevant stakeholders, including religious communities (OSCE, 2007, p. 63). *Toledo Guiding Principles* even suggest establishing "advisory bodies" which will involve "in the preparation and implementation of curricula" (OSCE, 2007, p. 16). Parents, religious and non-religious communities, educational non-governmental organisations and teacher associations are suggested as possible members of these advisory bodies (see Kaymakcan & Hendek, 2022), but *Toledo Guiding Principles* also warn that the content of religious education "should be based on sound scholarship, and not merely on what religious communities want said about themselves and others" (OSCE, 2007, pp. 64–65). In other words, religious education curricu-

lum and school textbooks should be still prepared by the experts in the field, but the process should be open to the input from the advisory bodies which include relevant stakeholders.

As with any other subject, there should be a consultation with relevant stakeholders when designing curriculum. In religious education, one of these relevant stakeholders is faith communities and one of the important questions is which faith communities should be involved in the preparation of religious education curricula and school textbooks? *Toledo Guiding Principles* suggest that States should be inclusive on this issue and reminds that

[The State] has a duty to act in a neutral and impartial fashion where matters of religion and belief are concerned—a duty that is ‘incompatible with any power on the state’s part to assess the legitimacy of religious beliefs’ and thus should not take a stand on the truth or falsity of any form of religion or belief (OSCE, 2007, p. 33) (emphasis in original).

The Council of Europe’s recommendations, too, highlighted the importance of consultation with relevant stakeholders (see OSCE & Council of Europe, 2011, p. 30), including religious communities (Council of Europe, 2005, para. 14.6, 2011, para. 13), even calling for the establishment of a European “institute” which will devise religious education curriculum, methods and materials and work “in close co-operation with representatives of the different religions traditionally present in Europe” (Council of Europe, 2007, para. 23.7) However, the Council of Europe (2007, para. 23.5) also suggested that the governments and the Committee of Ministers should be selective in consultation and “exclude” any groups which do “not clearly support the Council of Europe’s fundamental values, namely human rights, democracy and the rule of law”.

In other words, the governments are advised to consult relevant stakeholders, and even to create advisory bodies and European level institutes which will include representatives from different religious and non-religious backgrounds. However, not all groups should be invited to consultation. As the Council of Europe (2007, para. 23.5) reiterates, religious groups that do not “clearly support the Council of Europe’s fundamental values” should be excluded from consultation.

Discussion and Conclusion

This article has discussed five principles of the European religious education policy: the place of religious education in schools, its model and aims, the right

of withdrawal from religious education and consultation. There are of course more principles, such as those related to teacher education (Bondevik et al., 2020), but these five principles seem to be important and relevant principles for national religious education policies.

When presenting these principles, some issues have already been discussed, for example, whether these recommendations, guidelines and reference books have an “uncritical confidence” regarding the issue that teaching different religions and faiths will eventually develop tolerance and respect and help combatting intolerance (Schreiner, 2015, p. 142). Possible unintended consequences of the centrality of right of withdrawal in ECtHR’s judgements are also discussed. Therefore, some other general issues will be added to this discussion.

Firstly, even though it seems early to suggest that there is a coherent and homogenous European religious education policy, there is clearly a tendency towards achieving it. As *Toledo Guiding Principles* state, in this “sensitive” issue, “international standards set important limits and point toward preferred practices that go beyond legal minimums” (OSCE, 2007, p. 63). Indeed, the recommendations, guidelines, and reference books of the Council of Europe and the OSCE go beyond “legal minimums” and “point preferred practices”, models and aims. The European organisations’ interest in religious education started in the early 1990s and reached its peak after 9/11, as most of the guidelines, recommendations and reference books were published between 2005 and 2014. Due to national differences in religious education policy, there might never be a coherent and homogenous European religious education policy, but the recommendations, guidelines and reference books have already been published and will have positive and negative implications for national religious education policies.

Secondly, these organisations interest in religious education, and their recommendations and guidelines have clearly strengthened the place of religious education in schools, which is a welcome development, as religion is an essential part of human life and history. These documents imply that schools should not be a “religious-free” places. Instead, religions and beliefs should be taught to all pupils in schools. This has important implications for countries where there is still a political debate as to whether or not religious education is compatible with secular/laic state.

Thirdly, even though the Council of Europe and the OSCE argue that they do not make “preference” for any particular approach to religious education (OSCE,

2007, p. 20), and respect the existing approaches found in member states, it is seen that certain models are promoted and the documents distance themselves from traditional approaches. “Religious instruction should not be given at the expense of lessons about religions” (Council of Europe, 1999, para. 10) clearly indicates preference for, one might call, “non-confessional” approaches to religious education (Fabretti, 2013, p. 53). Schreiner (2013, pp. 99–100) argues that these documents “clearly express a preference for a knowledge-based concept of ‘teaching/education about religion’”, whereas other forms of religious education are either “neglected” or “covered by stereotypes and prejudices” (see also Schreiner, 2016). The danger here is that these recommendations, guidelines and reference books might lead, if this has not already happened, to marginalisation of other models/dimensions of religious education.

Fourthly, the European religious education policy’s emphasis on the promotion of tolerance and respect and combatting intolerance and prejudice, albeit being valuable aims, might also have some unintended consequences. It might easily lead to the instrumentalisation of religious education, and this raises challenging questions. As Gearon (2008, p. 99) argues it raises the question of whether religious education is in danger of being “subsumed” by politics? And whether it is “*over-politicised and over-integrated into secular public-political life*” (emphasis in original).

By focusing too much on these civic values, religious education might be in danger of losing its vital role as a subject which deals with existential, metaphysical and theological dimension of eternal life and the pursuit of truth (see Copley, 2005; Moulin, 2012; Schreiner, 2013). Moreover, when religious education is held responsible for promotion of tolerance and respect, this can easily be done at the expense of misrepresentation of religions by not paying adequate attention to religious differences, controversial topics and truth claims of religions (Barnes, 2015).

It is not suggested that religious education model promoted and recommended by aforementioned organisations will inevitably lead to these dangers, but religious educators and state officials should be careful about these issues when devising, what *Toledo Guiding Principles* call, “educational” approach to teaching about religions and beliefs.

Finally, European religious education policy has already had some impacts on national religious education policies. The ECtHR judgements on religious education in Norway, Turkey, Poland and Greece which led to curriculum changes

and academic debates in different countries already show that European religious education policy has some direct and indirect influences (see Hendek & Fan-court, 2021). The European organisations' recommendations such as the inclusion of non-religious convictions is also gaining academic interest (Bråten & Ever-ington, 2019); and some national education policy documents, such as that of Finland, seem to adhere to "several tenets in the international policy documents with regard to religion and belief in public education" (Ubani et al., 2020, p. 13). Moreover, international organisations, such as the OSCE, has actively involved in the introduction of "Culture of Religions" in Bosnia and Herzegovina as a subject which presents "all pupils with objective, non-discriminatory information about the four major religions in [Bosnia and Herzegovina]" (Štimac, 2020, p. 66). Even though the subject remains controversial and has not gone as planned, the introduction of this subject shows the direct effect of European organisations on national religious education policies. As stated above, the direct or indirect effects of European religious education policy on national policies was not explored in detail since this issue is beyond the scope of the paper, but the examples here shows that this is an important aspect of European religious education policy, which deserves further research.

In conclusion, this article explored the principles of the European religious education policy, which pleads for a place for objective, neutral, impartial, and inclusive religious education, which includes the study of different religions and beliefs and their diverse interpretations, for all pupils in schools as a means to promote tolerance and understanding and combat ignorance and intolerance. Even though there is not much discussion about the status of religious education, it emerges that if compulsory religious education is not sufficiently objective, critical and pluralistic according to ECtHR, then it is required to introduce appropriate arrangements for exemption from religious education. There is also recommendation for a consultation with "right" groups and communities who clearly support the Council of Europe's fundamental values. Even though it is early to suggest that there is a coherent and homogenous European religious education policy, it nevertheless has *negative* as well as *positive* implications for national religious education policies, which should be studied and handled carefully.

References

- Barnes, L. P. (2015). Religious Education: Teaching for Diversity. In J. M. Halstead (Ed.), *Religious Education: Educating for Diversity* (pp. 11–62). Bloomsbury.

- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative Method in Education*. Holt, Rinehart and Winston.
- Berkmann, B. J. (2022). Religious Education before the ECtHR: The Opt-Out Clause does not Suffice Anymore. *British Journal of Religious Education*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/01416200.2022.2029732>
- Birzėa, C. (2006). The Education Policy Perspective. In J. Keast (Ed.), *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for Schools (Provisional Edition)* (pp. 7–8). Council of Europe Publishing.
- Bondevik, J. H., Dautaj, A., O’Grady, K., & Vallianatos, A. (2020). *Signposts Teacher Training Module: Teaching about Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/prems-055919-gbr-2508-signposts-teacher-training-module/1680a18a23>
- Bråten, O. M. H., & Everington, J. (2019). Issues in the Integration of Religious Education and Worldviews Education in an Intercultural Context. *Intercultural Education*, 30(3), 289–305. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1539307>
- Clayton, M., & Stevens, D. (2018). What is the Point of Religious Education? *Theory and Research in Education*, 16(1), 65–81. <https://doi.org/10.1177/1477878518762217>
- Copley, T. (2005). *Indoctrination, Education, and God: The Struggle for the Mind*. SPCK.
- Council of Europe. (1950). *European Convention on Human Rights*. https://www.echr.coe.int/documents/convention_eng.pdf
- Council of Europe. (1993). *Parliamentary Assembly Recommendation 1202 (1993) on Religious Tolerance in a Democratic Society*. <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=15236&lang=en>
- Council of Europe. (1999). *Parliamentary Assembly Recommendation 1396 (1999) on Religion and Democracy*. <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16672&lang=en>
- Council of Europe. (2005). *Parliamentary Assembly Recommendation 1720 (2005) on Education and Religion*. <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17373&lang=en>
- Council of Europe. (2007). *Parliamentary Assembly Recommendation 1804 (2007) on State, Religion, Secularity and Human Rights*. <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17568&lang=en>
- Council of Europe. (2008a). *Recommendation CM/Rec(2008)12 of the Committee of Ministers to Member States on the Dimension of Religions and Non-Religious Convictions within Intercultural Education*. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d20e8
- Council of Europe. (2008b). *White Paper on Intercultural Dialogue: ‘Living To-*

- gether as Equals with Dignity'. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf
- Council of Europe. (2011). *Parliamentary Assembly Recommendation 1962 (2011) on the Religious Dimension of Intercultural Dialogue*. <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17973&lang=en>
- Council of Europe. (2015). *Human Rights and Religions: Recommendation, Invitation and Appeal*. <https://edoc.coe.int/en/conference-of-ingos/6701-human-rights-and-religions.html>
- Dale, R. (2000). Globalisation and Education: Demonstrating a 'Common World Education Culture' or Locating A 'Globally Structured Educational Agenda'? *Educational Theory*, 50(4), 427–448.
- ECtHR. (2007a). *Case of Folgerø and Others v. Norway (Application no. 15472/02)*. <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-81356>
- ECtHR. (2007b). *Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey (Application no. 1448/04)*. <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-82580>
- ECtHR. (2009). *Case of Appel-Irrgang and Others v. Germany (Application no. 45216/07)*. <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-112539>
- ECtHR. (2010). *Case of Grzelak v. Poland (Application no. 7710/02)*. <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-99384>
- ECtHR. (2014). *Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey (Application no. 21163/11)*. <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-146487>
- ECtHR. (2019). *Case of Papageorgiou and Others v. Greece (Applications nos. 4762/18 and 6140/18)*. <http://hudoc.echr.coe.int/fre?i=001-197254>
- European Commission. (2019). *Turkey 2019 Report*. <https://www.avrupa.info.tr/sites/default/files/2019-05/20190529-turkey-report.pdf>
- Fabretti, V. (2013). Learning from Religions. Post Secular Schools and the Challenge of Pluralism. *Italian Journal of Sociology of Education*, 5(2), 46–66.
- Gearon, L. (2008). Religion, Politics and Pedagogy: Historical Contexts. *British Journal of Religious Education*, 30(2), 93–102.
- Gearon, L. (2012). European Religious Education and European Civil Religion. *British Journal of Educational Studies*, 60(2), 151–169. <https://doi.org/10.1080/00071005.2012.671929>
- Gearon, L. (2014). *On Holy Ground: The Theory and Practice of Religious Education*. Routledge.
- Hendek, A., & Fancourt, N. (2021). The Effects of Judgements by the European Court of Human Rights on Religious Education in England and Turkey. *Re-*

- ligion & Education*, 48(4), 436–457. <https://doi.org/10.1080/15507394.2021.1961658>
- Jackson, R. (2014). *Signposts—Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*. The Council of Europe.
- Jackson, R., & O’Grady, K. (2019). The Religious and Worldview Dimension of Intercultural Education: The Council of Europe’s Contribution. *Intercultural Education*, 30(3), 247–259. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1539306>
- Kaymakcan, R., & Hendek, A. (2022). European Court of Human Rights’ Judgements and Compulsory Religious Education in Turkey. *British Journal of Religious Education*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/01416200.2022.2045901>
- Keast, J. (Ed.). (2006). *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for Schools (Provisional Edition)*. Council of Europe Publishing.
- Milot, M. (2006). The Religious Dimension in Intercultural Education. In J. Keast (Ed.), *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for Schools (Provisional Edition)* (pp. 13–20). Council of Europe Publishing.
- Moulin, D. (2012). Religious Education in England After 9/11. *Religious Education*, 107(2), 158–173.
- OSCE. (2007). *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools: Prepared by ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion and Belief*. OSCE/ODIHR.
- OSCE, & Council of Europe. (2011). *Guidelines for Educators on Countering Intolerance and Discrimination against Muslims: Addressing Islamophobia through Education*. <https://www.osce.org/files/f/documents/4/2/84495.pdf>
- Rothgangel, M., Jackson, R., & Jäggle, M. (Eds.). (2014). *Religious Education at Schools in Europe. Part 2: Western Europe*. Vienna University Press.
- Schreiner, P. (2013). The Perspectives of the European Institutions Concerning the Place of Religion in Education. *Pedagogiek*, 33(2), 90–102. <https://doi.org/10.5117/PED2013.2.SCHR>
- Schreiner, P. (2015). Religious Education in the European Context. In J. Berglund, T. Lundén, & P. Strandbrink (Eds.), *Crossings, Crosses: Borders, Educations, and Religions in the Northern Europe* (pp. 139–153). De Gruyter.
- Schreiner, P. (2016). European Institutions, Human Rights and Interreligious Education. In M. L. Pirner, J. Lähnemann, & H. Bielefeldt (Eds.), *Human Rights and Religion in Educational Contexts* (pp. 273–283). Springer.
- Štimac, Z. (2020). ‘Culture of Religion’ – a Controversial Secular School Subject. *British Journal of Religious Education*, 42(1), 65–74. <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1516194>

- Ubani, M., Hyvärinen, E., Lemettinen, J., & Hirvonen, E. (2020). Dialogue, Worldview Inclusivity, and Intra-Religious Diversity: Addressing Diversity through Religious Education in the Finnish Basic Education Curriculum. *Religions*, 11(11), 581. <https://doi.org/10.3390/rel11110581>
- UN. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- UN. (1966a). *International Covenant on Civil and Political Rights*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>
- UN. (1966b). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- UN. (1981). *Declaration on the Elimination of All Forms of Intolerance and of Discrimination Based on Religion or Belief*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/declaration-elimination-all-forms-intolerance-and-discrimination>
- Weisse, W. (2009). REDCo: *Final Activity Report*. https://cordis.europa.eu/docs/results/28/28384/123869721-6_en.pdf
- Willaime, J.-P. (2007). Different Models for Religion and Education in Europe. In R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, & J.-P. Willaime (Eds.), *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates* (pp. 57–66). Waxmann.
- Willaime, J.-P. (2008). *Conclusions Presented by Mr Jean-Paul Willaime—General Rapporteur (118th Session of the Committee of Ministers—Council of Europe 2008 Exchange on the Religious Dimension of Intercultural Dialogue)*. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d351f

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.

İlhan ERDEM, Prof. Dr.

➤ **Kurum:** İnönü Üniversitesi, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** ilhan.erdem@inonu.edu.tr.

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4244-6225>

➤ **Yazışma Adresi:** ilhan.erdem@inonu.edu.tr.

➤ **İlgi Alanları:** Türkçe Eğitimi

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Başaran, M. & Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3) , 743-754 .
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 415-452 .
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1) , 85-105.
- Erdem, İ., Yılmaz, F. & Bozkurt, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları . *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1) , 5-26 .
- Erdem, İ. & Topbaş, S. (2017). Dil ve anlatım ile Türk edebiyatı derslerinde karşılaşılan sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerileri . *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21 (2) , 465-495

Niyet BAHŞI, Dr.

➤ **Kurum:** T.C.Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** niyem44@hotmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9115-5432>

➤ **Yazışma Adresi:** niyem44@hotmail.com

➤ **İlgi Alanları:** Türkçe Eğitimi, Yabancılar Türkçe Eğitimi

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Bahşı, N. , Sis, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin cümle, paragraf ve metin oluşturma düzeyi üzerinde etkili olan değişkenler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* , 7 (3) , 553-573 .

- Ateş, A. , Bahşi, N. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin kelime bilgisinin okuma ve dinleme kaygısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1) , 273-287
- Bahşi, N., SİS, N . (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazma düzeyleri ve yazılarında karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 48 (224) , 181-211.
- Erdem, İ., Bahşi N. (2019), Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7 (4), 37-48.
- Bahşi, N., Sis, N. (2021). Yazarlık ve yazma becerileri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of History School*, 52, 2009-2027.

Abdurrahman KILIÇ, Prof. Dr.

➤ **Kurum:** Düzce Üniversitesi, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** abdurrahmankilic@duzce.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2704-2951>

➤ **Yazışma Adresi:** Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

➤ **İlgi Alanları:** Program Geliştirme, İhtiyaç Belirleme, Öğretmen Yetiştirme, Öğretim Modelleri, Öğrenci Merkezli Eğitim, Değerler Eğitimi, Demokrasi

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Kılıç, A. (2010). Learner-centered micro teaching in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 77-100.
- Şahin, Ş., Arseven, Z., & Kılıç, A. (2016). Causes of student absenteeism and school dropouts. *International Journal of Instruction*, 9(1), 195-210.
- Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2020). Evaluation of the teaching practice course carried out with lesson study model. *Tuning Journal for Higher Education*, 8(1), 99-128.
- Aydın, M., Ökmen, B., Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2021). A meta-analysis of the studies about the effect of flipped learning model on student achievements. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(1), 33-51.
- Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2021). Learning model based on democratic life. *Journal of Educational Research and Practice*, 11(1), 181-201.

Şeyma ŞAHİN, Dr.

➤ **Kurum:** T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** seymasahin@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1727-4772>

➤ **Yazışma Adresi:** Konuralp İmam Hatip Ortaokulu/Düzce

➤ **İlgi Alanları:** Program Geliştirme, İhtiyaç Belirleme, Öğretim Modelleri, Öğrenci Merkezli Eğitim, Değerler Eğitimi, Demokrasi

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Şahin, Ş., Ökmen, B., & Kılıç, A. (2020). The effect of teaching the learning psychology course in different ways on the student's success and attitudes. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 13(3), 113-129.
- Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2020). Evaluation of the teaching practice course carried out with lesson study model. *Tuning Journal for Higher Education*, 8(1), 99-128.
- Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2020). Öğrencilerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 294-325.
- Aydın, M., Ökmen, B., Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2021). A meta-analysis of the studies about the effect of flipped learning model on student achievements. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(1), 33-51.
- Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2021). Learning model based on democratic life. *Journal of Educational Research and Practice*, 11(1), 181-201.

Burcu ÖKMEN, Dr.

➤ **Kurum:** T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** burcuokmen91@hotmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0296-0078>

➤ **Yazışma Adresi:** Şehit Yalçın Güzeler Ortaokulu/Düzce

➤ **İlgi Alanları:** Program Geliştirme, İhtiyaç Belirleme, Öğrenci Merkezli Eğitim, Değerler Eğitimi, Öğretim Modelleri

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Şahin, Ş., Ökmen, B., & Kılıç, A. (2020). The effect of teaching the lear-

ning psychology course in different ways on the student's success and attitudes. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 13(3), 113-129.

- Aydın, M., Ökmen, B., Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2021). A meta-analysis of the studies about the effect of flipped learning model on student achievements. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(1), 33-51.
- Ökmen, B., & Kılıç, A. (2021). Examining the professional development processes of pre-service English teachers in Turkey. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 7(1), 68-96.
- Ökmen, B., & Kılıç, A. (2021). Developing the instructional process in the layered flipped learning model for secondary school English courses. *Educational Research for Policy and Practice*, 1-29.
- Ökmen, B., & Kılıç, A. (2021). The effect of layered flipped learning model on academic success. *Participatory Educational Research*, 8(3), 300-322.

Zehra IŞIK, Dr.

➤ **Kurum:** T.C. Milli Eğitim Bakanlığı/ Öğretmen, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** muallimzehra@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5400-458X>

➤ **Yazışma Adresi:** muallimzehra@gmail.com

➤ **İlgi Alanları:** Din Psikolojisi, Din Sosyolojisi, Din Eğitimi, Kadın Araştırmaları, Dinî Gruplar.

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Işık, Zehra (2015). *Sen öldün ben büyüdüm*. Açılım Kitap.
- Işık, Zehra (2021). *Modern kentte farklı kadınlar farklı dindarlıklar*. İz Yayıncılık.
- Işık, Zehra (2016). Bebek kaybı yaşayan ailelere yas sürecinde manevi danışmanlık neden gerekli? Manevi Danışmanlık ve Rehberlik. Cilt. II, s. 41-65.
- Işık, Zehra (2020). Dinî grup mensubu kadınların kadın algısı ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin düşüncelerin incelenmesi: İsmailağa Cemaati örneği. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* cilt: XXII, sayı: 42, s. 483-510.
- Işık, Zehra (2021). Dinî grup mensubu kadınların dinî grup aidiyeti ve diğer dinî gruplara yaklaşımları: Cerrahî Grubu Örneği. *DİSAR: Din Sosyolojisi Araştırmaları*. 1, 1-28.

Faruk KANGER, Dr. Öğr. Üyesi.

➤ **Kurum:** İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** faruk.kanger@izu.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1672-7784>

➤ **Yazışma Adresi:** İZU Altunizade Yerleşkesi, Kuşbakışı cd. Nu:2 Üsküdar, İstanbul

➤ **İlgi Alanları:** Din Eğitimi, Değerler Eğitimi, Dinî-Manevi Danışmanlık

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Yılmaz H. K. & Kanger, F. (ed.) (2021) *Din hizmetlerinde iletişim ve tebliğ*. Ensar Neşriyat.
- Kanger, F. (2021) Hikmet ve maneviyat temelli din eğitimi. YILMAZ H. Kâmil,
- Kanger, F. (ed.) *Din hizmetlerinde iletişim ve tebliğ*. Ensar Neşriyat.
- Umar, N. ve Kanger, F. (2018) 10-13 Yaş Çocukları için evrensel ahlaki değerler ölçeğinin geliştirilmesi çalışması, *Turkish Studies*.13(15), 401-418, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13599>,
- Kadioğlu Ateş, H., Kanger,F., Şimşek,Z. (2018) Oyun temelli dil beceri programının suriyeli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimine etkisi. *Turkish Studies*,13(3), 357-372, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13041>
- Kanger, F. (2015) Manevi rehberlikte proaktif bir yaklaşım olarak Hz. Muhammed'in (s) örnekliği. *İZU Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 79-103.

Betül KÜRÜM, Uzman

➤ **Kurum:** Marmara Üniversitesi, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** kurumbtl@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8362-5801>

➤ **Yazışma Adresi:** Kısıklı mahallesi Mihriban sokak no:24 Üsküdar/İstanbul

➤ **İlgi Alanları:** Eğitim Bilimleri, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Okan, N., Yılmaztürk, M., & Kürüm, B. (2020). Bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkide temel empati becerilerinin aracı rol etkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 319-335.

Halil EKŞİ, Prof. Dr.

➤ **Kurum:** Marmara Üniversitesi, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** halileksism@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7520-4559>

➤ **Yazışma Adresi:** Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi

➤ **İlgi Alanları:** Eğitim Bilimleri, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Demirci, I., Ekşi, H., Ekşi, F., & Kaya, Ç. (2021). Character strengths and psychological vulnerability: The mediating role of resilience. *Current Psychology*, 40(11), 5626-5636.
- Ulaş, E., & Ekşi, H. (2019). Inclusion of family therapy in rehabilitation program of substance abuse and its efficacious implementation. *The Family Journal*, 27(4), 443-451.
- Demirci, I., Halil, E. K. S. I., & Fusun, E. K. S. I. (2019). Narcissism, Life Satisfaction, and Harmony: The Mediating Role of Self-Esteem and Self-Compassion. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(84), 159-178.
- Umme, D., Halil, E. K. S. I., & Erdogan, A. (2019). Predictive Role of Narcissism and Family Relations on Decision-making Characteristics of Secondary School Students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(79), 21-38.
- Bakiler, E., & Ekşi, H. (2018). A phenomenological analysis of the spiritual support services in state hospitals: The case of Turkey. *Journal of Pastoral Care & Counseling*, 72(2), 116-128.

Cemal AKÜZÜM, Doç. Dr.

➤ **Kurum:** Dicle Üniversitesi, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** cemal.akuzum@dicle.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8011-6027>

➤ **Yazışma Adresi:** Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Diyarbakır

➤ **İlgi Alanları:** Eğitim bilimleri, Öğretmen yetiştirme

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Aküzüm, C. (2021). Examining the relationship between school administrators five-factor personality traits and their levels of work engagement. *International Online Journal of Educational Sciences (IOJES)*, 13(5), 1615-1636.
- Aküzüm, C., & Ergenekon, Ö. (2021). Okul öncesi eğitimde değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 98-117.
- Aküzüm, C., & Saraçoğlu, M. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 97-121.

Mehtap SARAÇOĞLU, Dr. Öğr. Üyesi

➤ **Kurum:** Siirt Üniversitesi, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** mehtapsarac@siirt.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2460-9529>

➤ **Yazışma Adresi:** Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Siirt

➤ **İlgi Alanları:** Eğitim bilimleri, Eğitim programları ve öğretim, Öğretmen yetiştirme

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Saraçoğlu, M. (2022). Reflective thinking and inquiry skills as predictors of self-efficacy in teaching mathematics. *Problems of Education in the 21st Century*, 80(1), 213-231.
- Saraçoğlu, M., & Kahyaoğlu, M. (2021). Examining the need for social approval as a predictor of attitudes towards the teaching profession. *Dinamika Ilmu*, 21(2), 309-328.
- Saraçoğlu, M., & Çiftçi, Y. E. (2020). Serbest etkinlik uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 8(16), 356-385.

Zeynep KAYA, Dr. Öğr. Üyesi

➤ **Kurum:** Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** zeynep.kaya@asbu.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5565-8171>

➤ **Yazışma Adresi:** Hükümet Meydanı No: 2 06050 Ulus, Altındağ/ANKARA

➤ **İlgi Alanları:** Din Eğitimi, Eğitim Tarihi, İnanç Gelişimi, Ailede Din Eğitimi

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Kaya, Z. (2022). Erken çocukluk döneminde inanç eğitiminin temeli olarak dini kavram gelişimi. Z. Şeyma Altun ve S.Gümüş (Ed), *Modern dünyada çocukluk ve çocuk eğitimi (Temalar, Tartışmalar, Kuramlar içinde* (ss.105-136).Nobel Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2021). Türkiye’de Yüksek din eğitimi programları: Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze yüksek din öğretimi programları üzerine değerlendirmeler. Z.Şeyma Altun (Ed), *Türkiye’de Yüksek Din Öğretimi -Dünü, Bugünü, Yarını içinde*(ss.57-172). Dem Yayınları.
- Algur, H. ve Kaya Z. (2021). İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin rol model tercihleri ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 21(2), 773-801. <https://doi.org/10.33415/daad.956389>
- Kaya, Z. (2018). İlahiyat dışında lisans eğitimi planlayan imam-hatip lisesi öğrencilerinin meslek dersleri ile ilgili değerlendirmeleri üzerine nitel bir araştırma. *İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 61-96.
- Göcen, G. ve Kaya Z. (2014). İmam-hatip liselerinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul iklim algısı ve bu algıya etki eden faktörler (İstanbul örneği). *On dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 36, 67-102. <https://doi.org/10.17120/omuifd.64754>

Hüseyin ALGUR, Dr.Öğr.Üye

➤ **Kurum:** Giresun Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** huseyin.algur@giresun.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2028-2151>.

➤ **Yazışma Adresi:** Giresun Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi

➤ **İlgi Alanları:** Din Eğitimi, Hafızlık Eğitimi, Yüksek Din Öğretimi

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Algur, H. (2018). Hafızlık eğitimi alan bireylerin gözüyle Türkiye’de hafızlık Eğitimi (Nitel Bir Araştırma). *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5 (8), 67-105.
- Algur, H. (2019). *Adaylık eğitimi alan öğretmenlerin değer öğretimi etkinlikleri hakkındaki Görüşleri. Amasya İlahiyat Dergisi*, (12), 319-356. DOI:

10.18498/amailad.579981

- Algur, H. (2019). Hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon ve psiko-sosyal durumları. Dem Yayınları.
- Algur, H. (2019). Sâmiha Ayverdi romanlarının değer eğitimi açısından incelenmesi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 19 (1), 183-208. DOI: 10.33420/marife.518743
- Algur, H. (2022). Nesiller arası farklılaşma ve din eğitimi. Pegem Akademi Yayınları.

Abdurrahman HENDEK, Dr. Öğr. Üyesi

➤ **Kurum:** Sakarya Üniversitesi, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** abdurrahmanhendek@sakarya.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2832-3445>

➤ **Yazışma Adresi:** Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Esentepe Kampüsü, Sakarya.

➤ **İlgi Alanları:** Din eğitimi politikası, ev okulu, karşılaştırmalı din eğitimi, hafızlık çalışmaları

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Kaymakcan, R., & Hendek, A. (2022). European court of human rights' judgements and compulsory religious education in Turkey. *British Journal of Religious Education*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/01416200.2022.2045901>
- Zengin, M., & Hendek, A. (2021). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine göre din dersleri: Statü, Programlar ve Çoğulculuk*. Dem.
- Çakmak, A., & Hendek, A. (Ed.). (2021). *Dinde çoğulculuk ve din eğitimi: Türkiye Tecrübesi*. Dem.
- Hendek, A. (2019). İngiltere'de müslüman ailelerin ev okulu tecrübeleri ve Türkiye'de ev okulunun imkânı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 71-104. <https://doi.org/10.34234/ded.407335>
- Hendek, A. (2019). Country Report: Turkey. *British journal of religious education*, 41(1), 8-13. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1532227>

Değerler Eğitimi Dergisi (DED) Yazım Kuralları

Değerler Eğitimi Dergisi altı ayda bir (Haziran ve Aralık) aylarında yayımlanan disiplinler arası hakemli akademik bir dergidir. Dergide din, ahlâk, değerler ve karakter eğitimi ile ilgili sosyal bilimlerin tüm alanlarında derleme, deneysel, betimsel vb. kuramsal çalışmalar; model önerileri, metaanaliz, türünde makaleler, kitap ve bilimsel etkinlik tanıtımları ve benzeri yazılar yayımlanır. Derginin temel amacı, küreselleşmenin ortaya çıkardığı imkân ve meydan okumalara karşı, eğitimin temel hedeflerinden biri olan değerler eğitimi alanında yerel ve uluslararası bilimsel katkılar sağlamaktır.

Dergiye yayımlanmak üzere gönderilen yazılar amaç, kapsam, içerik, yöntem, yazım kurallarına uygunluk yönlerinden yayın kurulunca incelenir. Uygun bulunan yazılar bilimsel yetkinlikleri açısından değerlendirilmek üzere alanında uzman iki hakeme, gerekli görüldüğü takdirde üçüncü bir hakeme daha gönderilir. Hakem raporlarının da olumlu olması durumunda çalışma yayım sırasına alınır. Hakem raporları gizlidir. Yazar(lar)a çalışmalarıyla ilgili dört ay içerisinde cevap verilir. Yazarlar, yayın kurulu ve hakemlerin raporlarını dikkate almak zorundadırlar. Yayımlanan yazıların sorumluluğu (bilimsel/yasal) yazarına aittir. Yayın kurulu, gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar yayımlansın ya da yayımlanmasın iade edilmez. Yayımlanmış yazıların her türlü yayın hakkı Değerler Eğitimi Dergisi'ne aittir. Dergide yayımlanmış yazılardan kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Derginin yayın dili Türkçe'dir. Türkçe dışında bir dille kaleme alınmış yazıların çevirisi Yayın Kurulu ve Hakemlerin redaksiyonundan sonra yayımlanır. Çalışmalar, dergide makalenin gönderiliş tarihi esas alınarak sıralanır.

Değerler Eğitimi Dergisi'ne makale gönderimi, DergiPark sistemi üzerinden yapılmaktadır.

Biçim Özellikleri

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında kağıda üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm bırakılarak (16x24,7 cm'lik alana) 2 satır aralıklı, sola dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Bununla birlikte, gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmalrı amacıyla 10x17 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bu nedenle tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılarda aşağıdaki öğeler bulunmalıdır.

Metin

Metnin özelliğine paralel olarak, metinde şu bölümler yer almalıdır: Başlık sayfası, Türkçe özet ve anahtar kelimeler, metin, teşekkür ya da okura notlar (gerekiyorsa), referanslar, yazarlara ait biyografik bilgiler, tablolar, şekiller, ekler. Deneysel çalışmalar giriş, yöntem, bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. Deneysel çalışmaların yöntem kısmında örneklem, veri toplama araçları ve işlem alt bölümleri yer almalıdır. Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir. Referanslar için dipnot kullanılmamalı, dipnotlar sadece metne ilâve açıklamalar için kullanılmalıdır.

Tablolar

Metinlerde, tablolar tab ayarlarıyla yapılmamalı, tablolama araçları kullanılarak hazırlanmalıdır. Tablolar numaralandırılmalı ve tablo başlıkları, tablonun ilk satırı olacak şekilde düzenlenmelidir. Tablolarda sağ ve sol dış kenarlık çizgileri kullanılmamalı, satır ve sütun çizgilerine gerektiğçe yer verilmelidir. Grafik, şekil ve resimler yüksek çözünürlükte (en az 200 dpi) .TIF, .EPS, .JPG türlerinden bir dosya türüyle, metinden ayrı kaydedilerek gönderilmelidir.

Başlık ve Özet

Başlıkta yazarların adları, soyadları, akademik unvanları, çalıştıkları kurum belirtilmelidir. Ayrıca yazarların iletişim bilgileri (posta adresi, telefon, faks, e-mail) tam olarak belirtilmelidir. Yazının başlığının sola dayalı olarak ve boşluklarla beraber yetmiş karakterden fazla olmaması tavsiye olunur.

Başlıktan sonra Türkçe özet yer almalı, Türkçe özet 200 kelimeyi geçmeyecek uzunlukta olmalı, özetle atıf kullanılmamalıdır. Özeti, makalenin amacı, genel içeriği ve bulgularını yansıtacak nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Anahtar kelimeler, özeten sonra yer almalı ve 10 kelimeyi geçmemelidir.

Metnin en sonunda en az 1500 kelime olacak şekilde İngilizce özet yer 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, özeten sonra yer almalı ve 10 kelimeyi geçmemelidir.

Kaynakça

Hem metin içinde hem de kaynakçada, Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayınlanan Publication Manual of American Psychological Association 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 İlgili 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, yayımlanan çalışmaların özgün olmasına dikkat eder, çalışmanın okuyucu, araştırmacı ve uygulama yapan kişilere bilimsel katkı sağlamasına özen gösterir.
- Editör/editör kurulu tüm paydaşlardan gelen geri bildirimleri dikkate alır, açıklayıcı ve bilgilendirici geri dönüş sağlamak için çaba sarf eder.

Yazarlar ile İlişkiler

- Editör/editör kurulu, tüm çalışmaların uygun nitelikli hakemler tarafından incelenmesi konusunda özen gösterir.
- Sürece dair yaşanabilecek aksaklıkların önüne geçebilmek için editör/editör kurulu yazar(lar) ile sürekli iletişim halinde bulunur.

Hakemler ile İlişkiler

- Hakem atamaları sırasında, yazarlar ve hakemler arasından çıkar çatışması olup olmadığı editör/editör kurulu tarafından gözetilir.
- Değerlendirme işlemi, çift yönlü kör hakemlik yöntemiyle yürütüldüğü için hakemlerin kimlik bilgileri gizli tutulur. Toplu hakem listesi, ilgili yılın Aralık ayında duyurulur.
- Hakemler çalışmayı değerlendirirken tarafsız, bilimsel ve nesnel bir dil kullanılması konusunda teşvik edilir.
- Hakem havuzunun farklı disiplinlerden oluşması ve sürekli olarak güncellenmesi için gerekli çalışmalar yapılır.
- Nezaketsiz ve bilimsel olmayan değerlendirmeler engellenir.

Hakemlik ve Değerlendirme Süreci

- Editör/editör kurulu; dergi hakemlik ve değerlendirme süreci politikalarını uygulamakla yükümlüdür. Bu bağlamda editör/editör kurulu her çalışmanın adil, tarafsız ve zamanında değerlendirme sürecinin tamamlanmasını sağlar.
- Hakemler hazırladıkları raporlarda, çalışmanın yayımlanması veya yayımlanmaması durumuyla ilgili kesin bir kanaat bildirebilirler. Fakat editör/editör kurulu çalışmayı değerlendiren hakemlerin benzer ve karşıt görüşleri üzerinden bir karar verebilir.
- Editör/editör kurulu bu hususta kabul veya ret veren hakemlerin sayısına değil, hakemlerin veya yazarların argümanlarının güçlülüğüne bakar; değerlendirme soruları evet, hayır şeklinde cevaplanmış raporlardan ziyade güçlü, gerekçeleri sunulmuş önerme içeren raporları dikkate alır.
- Hakem bir çalışma yayımlandıktan sonra kendi görüşlerinin çalışmada tamamen yansıtılmadığını görebilir. Diğer hakemlerin farklı görüşte bulunmaları, editör/editör kurulunun da bu görüşleri dikkate almış olması mümkündür. Bu durumda çalışmayı değerlendiren hakemin talebi doğrultusunda diğer hakemlerin görüşleri editör/editör kurulunun uygun görmesi halinde kendisine gönderilebilir.
- Hakemlerin önerilerine göre editör/editör kurulu aşağıdaki yollardan birini izler:
 - Çalışmayı yayımlayabilir.
 - Kısmi ve önemli düzeyde değişiklik ve geliştirme yapılmış çalışmayı yayıma kabul edebilir.

- Yazardan/yazarlardan hakem görüşlerine uygun olarak çalışmasını düzenlemesini isteyip yeni bir değerlendirme süreci başlatabilir.
- Çalışmayı reddedebilir.

Alan Editörü ve Yayın Kurulu Üyeleri ile İlişkiler

- Editör, derginin gelişmesine katkıda bulunacak, uygun nitelikli alan editörleri ve yayın kurulu üyelerinin belirlenmesi için özen gösterir.
- Alan editörleri ve yayın kurulu üyeleri düzenli bir şekilde gözden geçirilir.
- Editör, tüm üyelerin süreçleri yayın politikaları ve yönergelere uygun ilerletmesini sağlar. Yayın kurulu üyelerini yayın politikaları hakkında bilgilendirir ve gelişmelerden haberdar eder.
- Alan editörü ve yayın kurulu üyelerinin çalışmaları tarafsız ve bağımsız olarak değerlendirmeleri sağlanır.
- Editör, alan editörü ve yayın kurulu üyelerinin uzmanlık alanına uygun çalışmaları değerlendirme için gönderir.
- Editör, alan editörlerinden ve yayın kurulu üyelerinden, derginin yönetimi ile ilgili fikirlerini alır, dergi politikalarındaki değişiklikleri bildirir ve gelecek için plan yapmak üzere danışır.

Dergi Sahibi ve Yayıncı ile İlişkiler

Editör ve yayıncı arasındaki ilişki editöryal bağımsızlık ilkesine dayanmaktadır. Editör ile yayıncı arasında yapılan yazılı sözleşme gereği, editörün alacağı tüm kararlar yayıncı ve dergi sahibinden bağımsızdır.

Kişisel Verilerin Korunması

- Editör/editör kurulu; kişisel veri içeren çalışmalarda kullanılan bireylerin açık rızası mevcut değilse çalışmayı reddeder.
- Editör/editör kurulu; yazar, hakem ve okuyucuların bireysel verilerini korumaktan sorumludur.

Etik Kurul, İnsan ve Hayvan Hakları

- Editör/editör kurulu; değerlendirilen çalışmalarda insan ve hayvan haklarının

korunmasını sağlamaya özen gösterir.

- Çalışmalarda kullanılan deneklere ilişkin etik kurul onayı, deneysel araştırmalara ilişkin izinlerin olmadığı durumlarda çalışmayı reddetmekle sorumludur.

Fikri Mülkiyet Haklarının Korunması

Editör ve editör yardımcıları; yayınlanan tüm makalelerin fikri mülkiyet hakkını korumakla, olası ihlallerde derginin ve yazar(lar)ın haklarını savunmakla yükümlüdür.

Yapıcılık ve Tartışmaya Açıklık

- Editör/editör kurulu; dergide yayınlanan eserlere ilişkin eleştirileri dikkate alır ve bu eleştirilere yönelik yapıcı bir tutum sergilemeye çaba gösterir.
- Eleştirilen çalışmaların yazar(lar)ına cevap hakkı tanınmalıdır.
- Olumsuz sonuçlar içeren çalışmaları göz ardı etmez yahut dışlamaz.

Şikayetler

Editör/editör kurulu; yazar ve hakem veya okuyuculardan gelen şikayetleri dikkatlice inceleyerek açıklayıcı bir şekilde yanıt vermeye çalışır.

Politik ve Ticari kaygılar

Dergi sahibi, yayıncı ve diğer hiçbir politik ve ticari unsur, editör/editör kurulunun bağımsız karar almasını etkilemez.

Çıkar çatışmaları

Editör/editör kurulu; yazar(lar), hakemler ve diğer editörler arasındaki çıkar çatışmalarını göz önünde bulundurarak, çalışmaların yayın sürecinin bağımsız ve tarafsız bir şekilde tamamlanmasını garanti eder.

YAYIN KURULUNUN SORUMLULUKLARI

- Değerler Eğitimi Dergisi'ne başvurusu yapılan her makaleden, yayımlanmasından sonraki süreçler de dahil olmak üzere Değerler Eğitimi Dergisi Yayın Kurulu (bundan sonra, "Yayın Kurulu") ve editör/editör kurulu sorumludur.

- Yayın Kurulu, yayın, kör hakemlik, değerlendirme süreci, etik ilkeler gibi dergi politikalarının belirlenmesini ve uygulanmasını sağlar.
- Makalenin Yayın Kurulu'na hakem sürecine alınması bir yayın taahhüdü anlamına gelmez. Yayın için hakem süreci olumlu sonuçlansa bile mutlaka Yayın Kurulunun ve editör/editör kurulunun kararı gerekir.
- Yayın Kurulu, akademik dürüstlüğü teşvik eder. Yayın Kurulu, yazılı eserlerin orijinallliğini, bu eserleri yayın öncesinde iThenticate intihal önleme programı aracılığıyla denetleyerek teminat altına alır.
- Yayın Kurulu, yayımlanmış makalelere ilişkin intihal ve suistimal iddialarını her zaman incelemeye alır. Bir yazar makalesinde başka çalışmalardan intihal yapmış ise, izin alınması gereken durumlarda izin alınmamış ise veya eksik bildirimle üçüncü şahısların telif materyali kullanılmış ise, Yayın Kurulu makaleyi geri çekme; meseleyi yazarın çalıştığı kuruma veya ilgili akademik kurumlara bildirme dâhil çeşitli işlemler yapma hakkını kendinde saklı tutar.

HAKEMLERİN ETİK SORUMLULUKLARI

Değerler Eğitimi Dergisi değerlendirme süreci çift taraflı kör hakemlik ilkesiyle yürütülür. Hakemler yazarlar ile doğrudan iletişime geçemez, değerlendirme ve yorumlar dergi yönetim sistemi aracılığıyla iletilir. Bu süreçte değerlendirme formları ve tam metinler üzerindeki hakem yorumları editör aracılığıyla yazar(lar)a iletilir. Bu bağlamda hakemlerin aşağıdaki etik sorumluluklara sahip olması beklenmektedir:

- Sadece uzmanlık alanı ile ilgili çalışma değerlendirmeyi kabul etmelidir.
- Tarafsızlık ve gizlilik içerisinde değerlendirme yapmalıdır.
- Değerlendirme sürecinde çıkar çatışması ile karşı karşıya olduğunu düşünürse, çalışmayı incelemeyi reddederek, dergi editörünü bilgilendirmelidir.
- Gizlilik ilkesi gereği inceledikleri çalışmaları yayınlanmadan önce kullanmaz.
- Değerlendirmeyi nesnel bir şekilde sadece çalışmanın içeriği ile ilgili olarak yapmalıdır. Milliyet, cinsiyet, dini inançlar, siyasal inançlar ve ticari kaygıların değerlendirmeye etki etmesine izin vermemelidir.
- Değerlendirmeyi yapıcı ve nazik bir dille yapmalıdır. Düşmanlık, iftira ve hakaret içeren aşağılayıcı kişisel yorumlar yapmamalıdır.

- Değerlendirmeyi kabul ettikleri çalışmayı zamanında ve yukarıdaki etik sorumluluklarda gerçekleştirmelidir.

YAZARLARIN ETİK SORUMLULUKLARI

Değerler Eğitimi Dergisi'ne çalışma gönderen yazar(lar)ın aşağıdaki etik sorumluluklara uyması beklenmektedir:

- Yazar(lar)ın gönderdikleri çalışmaların özgün olması beklenmektedir. Yazar(lar)ın başka çalışmalardan yararlanmaları veya başka çalışmaları kullanmaları durumunda eksiksiz ve doğru bir biçimde atıfta bulunmaları ve/veya alıntı yapmaları gerekmektedir.
- Makalede ismi yazılacak olan tüm yazarların araştırmaya katkı sağladığından emin olunmalıdır. Akademik katkısı olmayan kişilerin ilave yazar olarak gösterilmesi veya katkı sırası gözetilmeksizin, unvan, yaş ve cinsiyet gibi 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 bulduramaz. Her bir başvuru önceki başvurunun tamamlanmasını takiben başlatılabilir. Başka bir dergide yayınlanmış çalışma Değerler Eğitimi Dergisi'ne gönderilemez.
- Değerlendirme süreci başlamış bir çalışmanın yazar sorumluluklarının değiştirilmesi (Yazar ekleme, yazar çıkartma gibi) teklif edilemez.
- Dergiye makale gönderen yazarların derginin etik kurallarını ve yayın ilkele-

rini 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.

Yayımlanmak 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 editoryal içerik ile ilgili herhangi bir şikâyeti (intihal, yinelenen makaleler vb.) bulunması durumunda ded.dergi@gmail.com adresine e-posta atarak şikâyetinde 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.

