



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi
The Journal of International Social Studies Education
(TISSE)

Editör/Editor

Prof. Dr. Handan DEVECİ

Cilt 3, Sayı 1, Aralık-2021

Volume3, Issue 1, December-2021

Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi, sosyal bilgiler eğitimi alanında çevrimiçi (online) olarak Türkçe ve İngilizce dillerinde makaleler yayımlamaktadır.

The Journal of International Social Studies Education (TISSE) publishes articles in Turkish and English languages online in the field of social studies education.



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi (TISSE), Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneğinin Resmi Yayımıdır.

Cilt 3, Sayı 1, Aralık-2021

Volume 3, Issue 1, December-2021

Sahibi Owner

Prof. Dr. Bayram TAY

Prof. Dr. Bayram TAY

Sosyal Bilgiler Eğitmcileri Birliği Derneği Adına

On Behalf of The Association of Social Studies Educators

Dernek Başkanı

President of the Association

Editör Editor

Prof. Dr. Handan DEVECİ

Prof. Dr. Handan DEVECİ

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Anadolu University, Turkey

Editör Yardımcısı Co-Editor

Prof. Dr. Zafer KUŞ

Prof. Dr. Zafer KUŞ

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Kırşehir Ahi Evran University, Turkey

Yayın Kurulu Üyeleri Yayın Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Bayram TAY

Prof. Dr. Bayram TAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Kırşehir Ahi Evran University, Turkey

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK

Marmara Üniversitesi, Türkiye

Marmara University, Turkey

Doç. Dr. Binaya SUBEDI

Assoc. Prof. Dr. Binaya SUBEDI

The Ohio State University, ABD

The Ohio State University, USA

Doç. Dr. Loredana IVAN

Assoc. Prof. Dr. Loredana IVAN

The National University of Political Studies and Public

The National University of Political Studies and Public

Administration, Romanya

Administration, Romania

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye

Tokat Gaziosmanpaşa University, Turkey

Dr. Michele BERTANI

Dr. Michele BERTANI

Verona University, İtalya

Verona University, Italy

Dr. Mahmoud HAWAMDEH

Dr. Mahmoud HAWAMDEH

Al-Quds Open University, Filistin

Al-Quds Open University, Palestinian

Dr. Mustafa İÇEN

Dr. Mustafa İÇEN

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Yıldız Technical University, Turkey

Sekretarya ve Dizgi Secretariat and Compositors

Dr. Murat BAŞ

Dr. Murat BAŞ

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Kırşehir Ahi Evran University, Turkey

Yayın Danışma Kurulu Üyeleri | Advisory Board Members

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK <i>İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa</i>	Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK <i>İstanbul University-Cerrahpaşa</i>
Prof. Dr. Ahmet NALÇACI <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet NALÇACI <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam University</i>
Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY <i>Çukurova Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY <i>Çukurova University</i>
Prof. Dr. Bayram TAY <i>Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Bayram TAY <i>Kırşehir Ahi Evran University</i>
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK <i>Marmara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK <i>Marmara University</i>
Prof. Dr. Erkan DİNÇ <i>Uşak Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Erkan DİNÇ <i>Uşak University</i>
Prof. Dr. Halil TOKCAN <i>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Halil TOKCAN <i>Niğde Ömer Halisdemir University</i>
Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM <i>İstanbul Medeniyet Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM <i>İstanbul Medeniyet University</i>
Prof. Dr. Handan DEVECİ <i>Anadolu Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Handan DEVECİ <i>Anadolu University</i>
Prof. Dr. Hamza AKENGİN <i>Marmara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Hamza AKENGİN <i>Marmara University</i>
Prof. Dr. Kadir KARATEKİN <i>Kastamonu Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Kadir KARATEKİN <i>Kastamonu University</i>
Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN <i>İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa</i>	Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN <i>İstanbul University-Cerrahpaşa</i>
Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE <i>Anadolu Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE <i>Anadolu University</i>
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR <i>Marmara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Yücel KABAPINAR <i>Marmara University</i>
Prof. Dr. Zihni MEREY <i>Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Zihni MEREY <i>Van Yüzüncü Yıl University</i>

İÇİNDEKİLER

Güler CENDER, Büşra DOĞU	<i>Ara tırma Makalesi</i>
Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Düzeyleri <i>Digital Citizenship Levels of Preservice Teachers</i>	1-23
Songül ÜNGÜT TAŞKIN	<i>nceleme Makalesi</i>
Değerler Eğitiminde Edebi Eserlerden Yararlanma Örneği: L. N. Tolstoy'a Ait "İnsan Neyle Yaşar?" Kitabının İçerdiği Değerlerin İncelenmesi <i>An Example to Use of Literary Works in Values Education: Research in terms of the Values that included in the book of "What Men Live By?" by L. N. Tolstoy</i>	24-50
Gamze CEBECİ TOPCUBAŞI, Bayram TAY	<i>nceleme Makalesi</i>
Jean-Jacques Rousseau'nun Emile Eserinde Hayat Bilgisi Dersi* <i>Life Sciences Lesson in Jean-Jacques Rousseau's Emile</i>	51-79



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dergisi

The Journal of International Social
Studies Education

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed
Journal)



<https://dergipark.org.tr/en/pub/tissejournal> ISSN: 2757-5748

<http://www.sosbilder.org>

Digital Citizenship Levels of Preservice Teachers

Güler CENDER Büşra DOĞU

Abstract

The aim of this study was to determine the perceptions of teacher candidates towards digital citizenship. Descriptive survey model was used in the study. The universe of the study included teacher candidates who continued their education in departments of social sciences, Turkish, preschool and classroom teaching in the 2021-2022 academic year. The sample of the study consisted of 201 teacher candidates selected with criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling types. "Digital Citizenship Scale For Youth" developed by Kuş, Güneş, Başarmak, and Yakar (2017) was used during the data collection phase. The digital citizenship scale consists of 8 factors and 49 items. The data were analyzed with the SPSS package program. As a result of the data analysis, it was found that the digital citizenship levels of the teacher candidates differed significantly according to the gender, which was determined as a demographic variable, and that there was no significant difference according to the department, age range, place of residence and parental education. In addition, the sub-dimensions of the digital citizenship scale and, the average and standard deviation results of the general average showed that the sub-dimensions with the highest value were digital commerce and digital skills while the sub-dimensions with the lowest value were digital ethics and digital participation.

Keywords:

Communication,
communication skills, pre-
service teacher, self-
assessment

Article Information:

Received : 09.11.2020
Revised : 25.10.2021
Accepted : 27.11.2021
Published : 30.12.2021

Corresponding Author: Güler Cender, Graduate Student, Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences, Turkey, gulercender@gmail.com, 0000-0002-0305-3437
Büşra Doğu, Graduate Student, Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences, Turkey, dogubusra60@gmail.com, 0000-0002-7219-2692

Cite this article as: Cender, G. & Doğu, B. (2021). Digital citizenship levels of preservice teachers. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi (TISSE Journal)*, 3(1), 1- 23.

Extended Summary

Introduction

Today, the rapid development of technology is one of the factors which affects and changes community life. With the widespread use of technology, changes in social life have not only had a very important place in the lives of individuals, but have also added a new dimension to the communication of individuals (Kara and Atasoy, 2018:133). The environment created by the digital age has both accelerated the emergence of new concepts and caused a change in existing concepts (Görmez, 2017:2). Citizen and citizenship are among the concepts which have undergone these changes. *Citizenship* is defined as the state of being born, raised and living within the borders of a country while people who exercise the rights of that country are called *citizens* (Çubukçu ve Bayzan, 2013: 149). Ribble and Bailey (2007) define the concept of digital citizenship as the use of technology to act in accordance with the law, principles and rules established in society.

The aim of this study was to examine the digital citizenship perceptions of social sciences teacher, classroom teacher, preschool teacher and Turkish language teacher candidates in terms of sub-dimensions. In addition, this study has four sub-problems. 1) What is the digital citizenship perception of teacher candidates? 2) Do the digital citizenship perceptions of teacher candidates differ according to the gender? 3) Do the digital citizenship perceptions of teacher candidates differ according to the department variable? 4) Do the digital citizenship perceptions of teacher candidates differ according to the time spent on the internet? These sub-problems were examined in line with research methods and techniques.

Methods

The survey model, which is widely used in the quantitative research method, was used in the study. The sample group of the study includes social sciences teacher, classroom teacher, preschool teacher and Turkish language teacher candidates. A total of 201 teacher candidates from these four departments participated in the study. Criterion sampling, one of the purposive samplings types, was used to determine sampling. “Digital Citizenship Scale For Youth” developed by Kuş, Güneş, Başarmak, and Yakar (2017) was used in the data collection phase of the study. Since the study data had a normal distribution, independent sample one-way Analysis of Variance and t test were used in the analysis of the data. The sub-dimensions which differed as a result of the ANOVA test were explained with the Scheffe Test.

Results, Discussion and Conclusion

As a result of the study, it was found that there was a significant difference according to gender in the sub-dimensions of digital citizenship, digital rights and responsibility, digital participation, digital security, digital skills and digital ethics and that there was no significant difference in the sub-dimensions of digital communication, digital commerce and digital critical thinking. It was revealed that this difference was in favor of women. In the study, it was found that there was no significant difference in the sub-dimensions of digital citizenship, digital communication, digital rights and responsibility, digital critical thinking, digital security, digital skills, digital ethics, and digital commerce of teacher candidates according to the age variable and that there was a significant difference in the digital participation sub-dimension.

In addition, it was found that there was no significant difference in the sub-dimensions of digital citizenship, digital communication, digital rights and responsibility, digital critical thinking, digital participation, digital security, digital skills, digital ethics of teacher candidates with respect to department and that there was a significant difference in digital commerce, which was one of the sub-dimensions. This difference was in favor of social sciences, classroom and preschool teacher candidates. It was concluded that there was no significant difference according to the place where the teacher candidates lived in the sub-dimensions of digital citizenship, digital communication, digital rights and responsibility, digital critical thinking, digital participation, digital security, digital skills, digital ethics, and digital commerce.

Another result obtained in the study was that there was no significant difference in the sub-dimensions of digital citizenship, digital communication, digital rights and responsibility, digital security, digital skills, digital ethics, digital commerce of the teacher candidates according to the educational status of the mother and that there was a significant difference in digital critical thinking and digital commerce sub-dimensions.

The general average and standard deviation results of digital citizenship scale subdimensions and general average revealed that the subdimension with the highest value was digital commerce and digital skills. In this respect, the subdimension with the lowest value was digital ethics and digital participation.



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi

The Journal of International Social Studies Education

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed
Journal)



<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tissejournal>

ISSN: 2757-5748

<http://www.sosbilder.org>

Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Düzeyleri

Güler CENDER Büşra DOĞU

Özet

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının tespit edilmesidir. Araştırmada nicel araştırma modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 öğretim yılında eğitimlerine devam eden sosyal bilgiler öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden “uygun örnekleme” yöntemi ile belirlenen 201 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanma aşamasında Kuş, Güneş, Başarmak ve Yakar (2017) tarafından hazırlanan “Gençlere Yönelik Dijital Vatandaşlık Ölçeği” kullanılmıştır. Dijital vatandaşlık ölçeği 8 faktörlü yapıda ve 49 maddeden oluşmaktadır. Elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Veri analizi sonucunda öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının demografik değişken olarak belirlenen cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı ancak öğrenim görülen bölüme, yaş aralığına, yaşadığı yere, anne ve baba eğitimine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca dijital vatandaşlık ölçeği alt boyutları ve genel ortalamaya ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları doğrultusunda en yüksek değere ulaşılan alt boyutlar dijital ticaret ve dijital beceri olmakla birlikte; en düşük değere ulaşılan alt boyutlar ise dijital etik ve dijital katılımıdır.

Anahtar Kelimeler:

İletişim, iletişim becerileri,
öğretmen adayları, öz-
değerlendirme

Makale Bilgisi:

Yükleme : 09.11.2020
Düzeltilme : 25.10.2021
Kabul : 27.11.2021
Yayınlama : 30.12.2021

Sorumlu Yazar: Güler Cender, Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye, gulercenter@gmail.com, 0000-0002-0305-3437

Büşra Doğu, Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye, dogubusra60@gmail.com, 0000-0002-7219-2692

Atf için: Cender, G. & Doğu, B. (2021). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi (TISSE Journal)*, 3(1), 1- 23.

Giriş

Günümüzde teknolojinin çok hızlı gelişimi toplum hayatını etkileyen ve değiştiren etmenlerden biridir. Böylelikle toplumlar teknolojinin sebep olduğu gelişim ve dönüşümlere uyum sağlamaya çalışmaktadır. Teknolojinin kullanımının yaygınlaşması ile toplumsal yaşamdaki değişimler bireylerin yaşantılarında oldukça önemli bir konuma sahip olmakla kalmamış bireylerin iletişimlerine yeni bir boyut kazandırmıştır. Bu durum geleneksel toplum anlayışlarını bir kenara bırakarak yeni anlayışları beraberinde getirmiş ve bilgi toplumlarını oluşturmuştur (Kara ve Atasoy,2018: 133). Bilgi toplumuna geçilmesi demek bilgisayar ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişimler sonucu teknoloji kullanımında, bilgiye ulaşma kolaylığında, bilgilerin hızla yayılmasında ve yeni bilgilerin üretilmesinde artış olacağı anlamına gelmektedir. Ortaya çıkan bu durum, içinde bulunduğumuz çağı “dijital çağ” olarak adlandırmaktadır (Aldemir ve Avşar, 2020:150). Dijital çağın yaratmış olduğu ortam; yeni kavramların ortaya çıkışını hızlandırmakla kalmayıp var olan kavramlarında değişimine sebep olmuştur. Değişimden nasibini alan kavramlardan birisi de vatandaşlık kavramı olmuştur (Görmez, 2017:2). Bir ülke sınırları içerisinde doğan, büyüyen ve o yerde hayatını sürdürme durumuna vatandaşlık, o ülkenin haklarını kullanan kişilere ise vatandaş denilmektedir (Çubukçu ve Bayzan, 2013: 149).

Vatandaşlık kavramının ortaya çıktığı dönemi politik ve toplumsal düzenin oluşmaya başladığı Antik Yunan olarak ifade etmek mümkündür (Özkazanç, 2009:249). Her medeniyete ve ülkeye göre farklılık gösteren bu kavram, 1789 Fransız İhtilali ile anlam kazanmıştır. Aynı zamanda küreselleşmenin etkisiyle birçok alanda yeniden tanımları yapılmıştır. Bu tanımlamalardan biri de dijitalleşme süreciyle ortaya çıkan dijital vatandaşlık kavramıdır. Dijital vatandaşlık kavramı kısaca teknolojiyi kullanırken sahip olunması gereken beceriler ve bu becerileri kullanırken dijital ortamdaki hak ve yükümlülüklerin farkında olmak olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda dijital vatandaşlık; vatandaşların sahip olduğu hak ve sorumlulukların gelişen teknoloji sayesinde sanal ortama taşınması ve bu ortamların bireyin benlik gelişimini desteklemesi gibi durumlardan hareketle ortaya çıkmıştır. Özetle dijital vatandaşlık kavramı; vatandaşlığın, teknolojinin toplumun merkezi olmasıyla yeni bir boyut kazanma durumudur (Turan ve Karasu, 2018:29).

Dijital vatandaşlık kavramının anlamına baktığımızda pek çok değişik bakış açısının olduğu görülmektedir. Özellikle alan yazında kabul görenler şunlardır: Ribble ve Bailey (2007) dijital vatandaşlık kavramını teknoloji kullanımının yasaya, toplumda yer edinmiş ilkelere ve kurallara uygun bir şekilde eylemde bulunmaktır olarak tanımlamaktadır. Farmer (2010), dijital vatandaşlığı dijital bilgileri uygun biçimde analiz eden ve dijital ortamlara yüksek katılım sağlayan, elde ettiği bu bilgileri hem kendi gelişimi hem de toplum yararına kullanabilen kişiler olarak tanımlamıştır. Ayrıca Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (NETS); dijital vatandaşı devleti ve toplumu ilgilendiren durumlarda, sanal ortamlarda aktif katılım becerisi gösterebilen kişiler olarak tanımlamaktadır. Ayrıca bilgi ve iletişim teknolojilerini sanal ortamlarda hak ve özgürlüklerinin getirmiş olduğu sınırları bilerek, ahlaki kurallar çerçevesinde davranışlarının sorumluluğunu alarak teknolojiyi kullanmayı ifade etmektedir (ISTE, 2007). Tanımlardan yola çıkarak dijital vatandaş olarak tanımlanan ve bu kimliğe sahip bireylerin özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

- İnterneti, geçerli kurallar çerçevesinde aktif ve düzenli bir şekilde kullanmak,
- Sanal ortamlarda aktif bir şekilde katılım sağlamanın yanı sıra bilişim teknolojilerini ahlaki değerlere uygun bir şekilde kullanmak,

• Toplumsal kurallara ve yasalara uygun bir şekilde kullanmak şeklinde ifade etmek mümkündür (Sakallı ve Çiftçi, 2016:103)

Dijital vatandaşlık kavramı; küreselleşme etkisiyle uluslararası bir kavram haline getirmiştir. Bu durumda yerel ve ulusal sınırların ortadan kalkmasına ve dijital vatandaşlığın genel amaçlarını şekillendirmiştir.

Çubukçu ve Bayzan (2013), dijital vatandaşlığın genel amaçları olarak teknolojik kaynakları kullanan, eleştiren, teknolojik bilgi sistemlerini kullanırken başkalarına zarar vermeyen ve bütün bunları vatandaşlık hak ve sorumlulukları bağlamında yapan bireyler yetiştirmektir. Ayrıca dijital vatandaşlık, bireylere teknoloji kullanımını öğretmenin yanı sıra onlara her gün gelişen dijital toplumun varlığını kabullenip bireyi ona karşı hazırlamayı hedeflemektedir.

Dijital vatandaşlıkla bireyden beklenenler ise bir vatandaş olarak sahip olduğu haklar çerçevesinde teknolojik araçları kullanması ve bu durumu dijital ortamlara yansıtabilmesidir. Aynı zamanda değişen ve gelişen dijital ortamlara ayak uydurabilen ve bunu yaparken de dijital vatandaşlık becerilerini bir yöntem olarak kullanabilmelidir (Görmez, 2017:130). Dijital vatandaş; dijital ortamda üretim yapabilen, sanal uygulamaları kullanabilen, dijital iletişim kurabilen, dijital alışveriş yapabilen, dijital ortamdan eğitim alabilen ve bu davranışları yaparken ahlaki kurallara uyarak hak ve sorumluluklarının bilincinde olan kişidir (Öztürk, 2015:16). Aynı zamanda dijital vatandaş hem kendi ülkesinin hem de dünyanın vatandaşıdır. Böylelikle dijital vatandaş dünya çapında meydana gelen olay ve gelişmelere bireysel ve küresel bakış açısı geliştirebilen ve yeni nesiller için sürdürülebilir bir ortam bırakmak için elinden geleni yapan küresel bir kimlik yapısına sahip olan kişidir (Arcagök, 2020:536).

Toplumların geleceğini oluşturan ve bir vatandaş olarak yaşamını sürdüreceği olan öğrencilerin teknolojiyi ve ortamlarını ahlaki ilkelere uygun olarak kullanabilmeleri gerekmektedir. İlk ve ortaokullarda verilecek olan dijital vatandaşlık eğitimi, vatandaşlığın dijital boyutunu öğrenmeleri açısından önem arz etmektedir. Ayrıca dijital vatandaşlığın küçük yaşlarda bireye kazandırılması toplumun geleceği açısından da önemli bir konudur. Çünkü devletlerin vatandaşlarından beklentisi zaman şartlarına paralel olarak değişmektedir. Modern demokratik devletlerin genel kriterleri; her konuda bağımsız olan, yaratıcı fikirlere sahip ve yeniliklere açık bireyler yetiştirmektir. Ayrıca teknoloji ile barışık, teknolojiyi eleştiren ve sorgulayan bireyler de bu kriterler arasındadır (Aydemir ve Adamaz, 2017). Bu durum eğitim sistemini değişime zorlayarak dijital vatandaşlığı, teknoloji kullanıcılarını geleceğe hazırlamak için bir yöntem olarak kullanmaya itmiştir. Bu durum da dijital vatandaşlığın yeni nesillere nasıl kazandırılacağı sorusunu ortaya çıkarmaktadır.

Mike Ribble (2004), teknolojik araçların kullanım yaşının düşmesi ve yeni neslin dijital yerli olarak adlandırılmasından dolayı dijital vatandaşlık algısının küçük yaşlarda başlaması ve dijital çağdaki bireylere teknolojik araçların nasıl kullanılması gerektiğini ifade etmektedir (Çubukçu ve Bayzan, 2013). Bu sebeple Mike Ribble, dijital vatandaşlık kavramını REPS (Respect, Educate, Protect/ Saygı Duy, Eğit, Koru) olarak şekillendirmiş ve yeniden tanımlamıştır. Bu üç ana öğrenme alanı temel alınarak oluşturulan dokuz madde aşağıdaki gibi sıralanmaktadır: (Bakır, 2016:7).

1. Saygı Duy (Kendine ve diğerlerine)

a. Hukuk

b. Görgü kuralları

- c. Erişim
- 2. Eğit (Kendini) ve İletişim Kur (diğerleri ile)
 - a. Ticaret
 - b. İletişim
 - c. Okuryazarlık
- 3. Korum (Kendini ve diğerlerini)
 - a. Sağlık
 - b. Güvenlik
 - c. Hak ve Sorumluluklar

Dijital vatandaşlık kavramı literatürde farklı isimlerle anılsa da hepsinin ortak noktası aynıdır. Günümüzde en çok kabul gören dijital vatandaşlık kavramı ise Ribble (2004) aittir. Ribble; dijital vatandaşlığın boyutlarını yukarıda bahsedilen üç maddenle oluşturmuş ve dijital vatandaşlığın dokuz boyutunu ortaya koymuştur. Bu dokuz boyut ise şu şekildedir; Dijital Erişim, Dijital Ticaret, Dijital İletişim, Dijital Okuryazarlık, Dijital Etik, Dijital Kanun, Dijital Hak ve Sorumluluk, Dijital Sağlık, Dijital Güvenliktir (Ribble, 2004). Dijital vatandaşlığın alt boyutlarını göz önünde bulunduracak olursak artan internet kullanımıyla birlikte yapılan araştırmalar kapsamında sanal ortamlara erişim, güvenlik, etik, sağlık, güvenlik ve iletişim gibi boyutların kazanımında sorunlar yaşandığı görülmektedir. Aynı zamanda teknolojinin her geçen gün biraz daha gelişmesi dijital vatandaşlığın alt boyutlarında da farklılıklara neden olmuştur (Öztürk, 2015:17).

Literatürdeki eğilim incelendiğinde günümüzde insanların dijital ortamlarla iç içe olması ve bu ortamların bireyler arasındaki sınırları kaldırması dijital toplum yapısının oluşmasında önemli bir adımdır. Özellikle hızlı değişen teknolojilerle karşı karşıya kalan dijital kuşakların eğitiminde yer alan öğretmen adaylarının teknolojik beceri ve bilinç bakımından sorunlarla karşılaşması normaldir. Dijital ortamların eğitimde sıkça kullanılması ve öğrencilerin bu ortamlar hakkında dijital vatandaşlık bilinciyle yetiştirilmesi için öğretmen adaylarının yeterlilikleri durumunu ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerine göre yetiştirilmesi için ilgili konu da tüm bilgilere hakim olması gerekmektedir. Böylece dijital vatandaşlık açısından örnek olması gereken öğretmenler önem taşımaktadır. Bundan dolayı öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık becerilerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu araştırma ile öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının belirlenmesi hedeflenmektedir. Araştırmanın kapsamı dahilinde hem öğretmen adaylarına hem de bu öğretmen adaylarının gelecekteki öğrencilerinin eğitimine katkıda bulunacaktır. Bu bağlamda araştırmanın, elde edilecek bulgular ışığında farklı branşlarda yer alan öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık alt boyutları çerçevesinde bilinç kazanması ve alan yazına katkıda bulunması hedeflenmektedir (Yılmaz ve Doğusoy, 2020:2365).

Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde; örneklem grupları kapsamında farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu örneklem grupları içerisinde ilköğretim öğrencileri (Elçi ve Sarı, 2016; Karaduman, 2011; Öztürk, 2015), öğretmen adayları (Aslan, 2016; Bakır, 2016; Görmez, 2016; Kaya ve Kaya, 2014; Kocadağ, 2012; Özerbas ve Kuralbayeva, 2018; Sakallı, 2015), üniversite öğrencileri (Kara, 2018; Kuş, Güneş, Başarmak ve Yakar, 2017; Som-Vural, 2016) ve öğretmenler (Tatlı, 2018) bulunmaktadır.

Literatürdeki incelendiğinde ağırlıklı olarak ifade edilen konuların öğrenciler ve öğretmen adayları örneklem grupları etrafında şekillendiği tespit edilmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan araştırmalarda; dijital vatandaşlık alt boyutlarıyla olan ilişkisi (Bakır, 2016; Elçi & Sarı, 2016; İşman & Güngören, 2014; Kocadağ, 2012; Karaduman, 2011), dijital vatandaşlık düzeyi (Kocadağ, 2012; Kuş, Güneş, Başarmak ve Yakar, 2017; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018) ve dijital vatandaşlık algısı (Bakır, 2016; Kaya ve Kaya, 2014) gibi konulara odaklanıldığı görülmüştür. Literatürde ki incelenen çalışmalar ile bu araştırmanın konusunun benzerlik gösterdiği; farklı branşlarda ki öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık alt boyutlarına göre incelenmesiyle farklılık oluşturduğunu ifade etmek mümkündür. Ayrıca siber zorbalık eğilimi ile dijital vatandaşlık ilişkisi (Sakallı, 2015), yaşam boyu öğrenme ile dijital vatandaşlık ilişkisi (Kabataş, 2009), dijital vatandaşlık düzeyinin internet ve bilgisayar kullanmaya yönelik beceriler ile bilgi okuryazarlığı açısından değerlendirilmesi (Tatlı, 2018) gibi konularında yer aldığı görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, okulöncesi öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarını çeşitli değişkenler doğrultusunda incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1.Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algıları evinde internet bağlantısı, internete bağlandığı ortam, günlük internet kullanımı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

2.Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algıları cinsiyet, yaş, yaşadığı yer ve bölüm değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

3.Öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim durumları değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

4.Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algıları hangi düzeydedir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcılar, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve veri analiz süreci ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nicel araştırma yöntemi içerisinde yaygın olarak kullanılan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, evren hakkında genel yargılara ulaşmak amacı ile evreni oluşturan tüm katılımcıların örneklem üzerinden tarama yapılarak sonucuna ulaşmayı hedeflemektedir. Tarama modelinin amacı geçmişte bir durumu ya da var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemektir (Karasar,2000).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2021-2022 öğretim yılında farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden “uygun örnekleme” yöntemi ile belirlenen, sosyal bilgiler öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, okulöncesi öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği lisans programlarında öğrenim gören 201 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Uygun örnekleme. Zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018,).

Tablo 1: Örneklem grubundaki katılımcıların kişisel bilgileri

Kişisel Bilgiler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	158	79
Erkek	43	21
Yaş		
18-21 Yaş	159	79
22-25 Yaş	31	15
26-29 Yaş	11	6
Bölüm		
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	52	26
Sınıf Öğretmenliği	48	24
Okul Öncesi Öğretmenliği	56	28
Türkçe Öğretmenliği	45	22
Yaşadığı yer		
İl merkezi	137	68
İlçe	49	24
Köy	15	8

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmen adaylarının, %79’u (158) kadın öğretmen adayı iken %21’i (43) ise erkek öğretmen adayları oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının, %26’sı (52) sosyal bilgiler öğretmen adayı, %24’ü (48) sınıf öğretmen adayı, %28’i (56) okul öncesi öğretmen adayı, %22’si (45) Türkçe öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcıların %68’i (137) il merkezinde, %24’ü (49) ilçe, %8’i (15) köyde yaşamaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kuş, Güneş, Başarmak ve Yakar (2017) tarafından geliştirilen “Gençlere Yönelik Dijital Vatandaşlık Ölçeği” kullanılmıştır. Dijital vatandaşlık ölçeği 8 faktörlü yapıda ve 49 maddeden oluşmaktadır. Ölçek içerisindeki maddeler katılımcılara uygun maddeyi seçmeleri açısından 5’li likert tipi derecelendirme olarak sunulmuştur. Dijital vatandaşlık ölçeği faktörlere açısından güvenilirlik analizi; Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Ayrı ayrı her bir faktörün ölçeğin geneline ait güvenilirlik analiz sonuçları tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Dijital vatandaşlık ölçeğinin güvenilirlik analiz sonuçları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Dijital İletişim	6	,814
Dijital Hak ve Sorumluluk	9	,808
Dijital Eleştirel Düşünme	7	,787
Dijital Katılım	5	,733
Dijital Güvenlik	6	,811
Dijital Beceri	5	,743
Dijital Etik	4	,792
Dijital Ticaret	7	,829

Tablo 2’de görüldüğü üzere dijital vatandaşlık ölçeği alt boyutları güvenilirlik katsayısının 0,733 ile 0,829 arasında değişen değerlere ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda güvenilirlik katsayısı 0,70’den yüksek olması dijital vatandaşlık ölçeğinin güvenilir ölçek olduğunu ve ölçeğin bu şekli ile uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanması yüzyüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ulaşılan veriler SPSS 20,0 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz aşamasında araştırma verilerinin betimlenmesi aşamasında aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) değerleri kullanılmıştır. Analizde anlamlılık düzeyleri 0.05 olarak alınmıştır. Analiz aşamasına önce verilerin işlenmesi ile başlanmıştır, veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Çalışmada grupların normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Normallik testi için Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmıştır. Skewness değeri ,500; Kurtosis değeri ise 1,265 olduğu gözlenmiştir. Kurtosis ve Skewness değerleri -1,5 ile +1,5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırma verileri normal dağılım değerine sahip oldukları için verilerin analizinde Bağımsız Örneklem İçin t-testi ve tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucunda farklılık gösteren alt boyutlar yapılan Scheffe Testi ile açıklanmıştır. Dijital Vatandaşlık Algı Ölçeğinin likert değer aralıkları “tamamen katılıyorum- 1 (1,00-1,80), katılıyorum- 2 (1,80-2,60), kararsızım- 3 (2,61-3,40), katılmıyorum- 4 (3,41-4,20), kesinlikle katılmıyorum - 5 (4,21-5,00)” şeklinde düzenlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümde öğretmen adaylarının evinde internet bağlantısına, internete bağlandığı ortam, internet kullanım durumları, cinsiyet, yaş, yaşadığı yer, bölümü, anne eğitimi, baba eğitimi değişkenlerine göre dijital vatandaşlık alt boyutları kapsamında ilişkileri incelenmiştir.

Tablo 3: Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının evindeki internet bağlantısına göre dağılımı

İnternet Bağlantısı	<i>f</i>	%
Evet	183	91
Hayır	18	9
Toplam	201	100

Tablo 3'te görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmen adaylarının, %91'i (183) evlerinde internet bağlantısına sahip olduklarını, %9'u (18) evlerinde internet bağlantısına sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4: Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının internete bağlandığı ortam durumları dağılımı

Ortam	<i>f</i>	%
Bilgisayar	19	9
Cep telefonu	181	90
Diğer	1	1
Toplam	201	100

Tablo 4'te görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmen adaylarının, %9'u (19) bilgisayar, %90'ı (181) cep telefonu, %1'i (1) diğer araçlar ile internete bağlandıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 4'te görüldüğü üzere gençlerin internete bağlanma aracı en yüksek %90'ı (181)'lik oranla cep telefonu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5: Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının günlük internet kullanım durumları dağılımı

Günlük kullanım	<i>f</i>	%
Hemen Hemen Hiç	13	6
Günde Yarım saat	2	1
Günde Bir saat	8	4
Günde İki saat	45	23
Üç saat ve üzeri	133	66
Toplam	201	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmen adaylarının, %6'sı (13) hemen hemen hiç, %1'i (2) günde yarım saat, %4'ü (8) günde bir saat, %23'ü (45) günde iki saat, %66'sı (133) günde üç saat ve üzeri günlük ortalama internete bağlanma süreleri olduğunu ifade etmişlerdir. Tablo 5'te görüldüğü üzere gençlerin günlük ortalama internete bağlanma süreleri en yüksek %66'sı (133) lik oranla günde 3 saat olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre dijital vatandaşlık algıları ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin t- testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Dijital İletişim	Kadın	158	3,68	,482	199	1,218	,225
	Erkek	43	3,56	,690			
Dijital Hak ve Sorumluluk	Kadın	158	3,55	,490	199	3,528	,001
	Erkek	43	3,25	,448			
Dijital Eleştirel Düşünme	Kadın	158	3,48	,434	199	1,190	,235
	Erkek	43	3,39	,442			
Dijital Katılım	Kadın	158	3,50	,655	199	2,113	,036
	Erkek	43	3,26	,627			
Dijital Güvenlik	Kadın	158	3,79	,592	199	2,175	,031
	Erkek	43	3,56	,639			
Dijital Beceri	Kadın	158	4,04	,657	199	2,253	,025
	Erkek	43	3,77	,773			
Dijital Etik	Kadın	158	3,16	,444	199	2,659	,008
	Erkek	43	2,94	,594			
Dijital Ticaret	Kadın	158	4,10	,500	199	,963	,337
	Erkek	43	4,02	,470			

Tablo 6'da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının hak ve sorumluluk alt boyutundan aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$t(201)=1,218;p<0,05$]. Dijital hak ve sorumluluk alt boyutunda kadın öğretmen adaylarına ait ortalama ($\bar{x}=3,55$) iken, erkek öğretmen adaylarına ait ortalama ($\bar{x}=3,45$) olarak hesaplanmıştır. Bu farklılık kadın öğretmen adayları lehinedir. Bu bulgu kadın öğretmen adaylarının dijital hak ve sorumluluk alt boyutunda daha anlamlı bir katılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dijital katılım alt boyutu puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$t(201)=2,113;p<0,05$]. Dijital katılım alt boyutunda kadın öğretmen adaylarına ait ortalama ($\bar{x}=3,50$) iken, erkek öğretmen adaylarına ait ortalama ($\bar{x}=3,26$) olarak hesaplanmıştır. Bu farklılık kadın öğretmen adaylarına lehinedir. Bu bulgu kadın öğretmen adaylarının dijital katılım alt boyutunda daha anlamlı bir katılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dijital güvenlik alt boyutu puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$t(201)=2,175;p<0,05$]. Dijital güvenlik alt boyutunda kadın öğretmen adaylarına ait ortalama ($\bar{x}=3,79$) iken, erkek öğretmen adaylarına ait ortalama ($\bar{x}=3,56$) olarak hesaplanmıştır. Bu farklılık kadın öğretmen adaylarına lehinedir. Bu bulgu kadın öğretmen adaylarının dijital katılım alt boyutunda daha anlamlı bir katılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dijital beceri alt boyutu puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$t(201)=2,253;p<0,05$]. Dijital beceri alt boyutunda kadın öğretmen adaylarına ait ortalama ($\bar{x}=4,04$) iken, erkek öğretmen adaylarına ait ortalama ($\bar{x}=3,77$) olarak hesaplanmıştır. Bu farklılık kadın öğretmen adaylarına lehinedir. Bu bulgu kadın öğretmen adaylarının dijital beceri alt boyutunda daha anlamlı bir katılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dijital etik alt boyutu puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$t(201)=2,659;p<0,05$]. Dijital etik alt boyutunda kadın öğretmen adaylarına ait ortalama ($\bar{x}=3,16$) iken, erkek öğretmen adaylarına ait ortalama ($\bar{x}=2,94$) olarak hesaplanmıştır. Bu farklılık kadın öğretmen adaylarına lehinedir. Bu bulgu kadın öğretmen adaylarının dijital etik alt boyutunda daha anlamlı bir katılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6'da dijital iletişim [$t(201)=1,218;p>0,05$], dijital eleştirel düşünme [$t(201)=1,190;p>0,05$] ve dijital ticaret [$t(201)=,963;p>0,05$] alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgu cinsiyet ile dijital iletişim, dijital eleştirel düşünme ve dijital ticaret alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 7: Öğretmen adaylarının yaş değişkenine göre dijital vatandaşlık ölçeği'nin alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin ANOVA sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F değeri	p
Dijital İletişim	Gruplar arası	,075	2	,037	,13	,879
	Gruplar içi	56,881	197	,289		
	Toplam	56,955	199			
Dijital Hak ve Sorumluluk	Gruplar arası	1,239	2	,619	2,60	,077
	Gruplar içi	46,924	197	,238		
	Toplam	48,162	199			
Dijital Eleştirel Düşünme	Gruplar arası	,192	2	,096	,50	,605
	Gruplar içi	37,569	197	,191		
	Toplam	37,762	199			
Dijital katılım	Gruplar arası	2,832	2	1,416	3,35	,037
	Gruplar içi	83,028	197	,421		
	Toplam	85,859	199			
Dijital Güvenlik	Gruplar arası	,119	2	,059	,15	,854
	Gruplar içi	73,936	197	,375		
	Toplam	74,054	199			
Dijital Beceri	Gruplar arası	,577	2	,289	,59	,554
	Gruplar içi	96,021	197	,487		
	Toplam	96,598	199			
Dijital Etik	Gruplar arası	1,383	2	,691	3,00	,052
	Gruplar içi	45,359	197	,230		
	Toplam	46,742	199			
Dijital Ticaret	Gruplar arası	,180	2	,090	,36	,695
	Gruplar içi	48,632	197	,247		
	Toplam	48,812	199			

Tablo 7'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algıları ölçeği yaş değişkenine göre farklılığı için tek yönlü anova analiz hesaplaması yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre dijital iletişim alt boyutu puanı [F(2-197)=0,13:P>0,05], dijital hak ve sorumluluk alt boyutu puanı [F(2-197)=2,60:P>0,05], dijital eleştirel düşünme alt boyutu puanı [F(2-197)=0,50:P>0,05], dijital güvenlik alt boyutu puanı [F(2-197)=0,15:P>0,05], dijital beceri alt boyutu puanı [F(2-197)=0,59:P>0,05], dijital etik alt boyutu puanı [F(2-197)=3,00:P>0,05], dijital ticaret alt boyutu [F(2-197)=0,36:P>0,05] olarak hesaplanmıştır. Yapılan tek yönlü anova analiz sonucuna göre öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre bu alt boyutlara göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 7'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algıları ölçeği dijital katılım alt boyutu puanları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [F(2-197)=3,35:P<0,05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçları doğrultusunda 18-21 yaş aralığı ve 22-25 yaş aralığı puan ortalaması ($\bar{x}=0,33$) ve 18-21 yaş aralığı ile 26-29 yaş aralığı puan ortalaması ($\bar{x}=0,04$) arasında 22-26 yaş aralığı lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Tablo 8: Öğretmen adaylarının dijital ortamlarda dijital vatandaşlık algıları bölüm değişkenine göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F değeri	p
Dijital İletişim	Gruplar arası	1,884	3	,628	2,24	,084
	Gruplar içi	55,071	197	,280		
	Toplam	56,956	200			
Dijital Hak ve sorumluluk	Gruplar arası	1,127	3	,376	1,54	,204
	Gruplar içi	47,909	197	,243		
	Toplam	49,036	200			
Dijital Eleştirel Düşünme	Gruplar arası	,166	3	,055	,28	,834
	Gruplar içi	37,967	197	,193		
	Toplam	38,134	200			
Dijital katılım	Gruplar arası	1,223	3	,408	,94	,418
	Gruplar içi	84,699	197	,430		
	Toplam	85,922	200			
Dijital Güvenlik	Gruplar arası	2,537	3	,846	2,33	,076
	Gruplar içi	71,523	197	,363		
	Toplam	74,061	200			
Dijital Beceri	Gruplar arası	2,494	3	,831	1,69	,170
	Gruplar içi	96,642	197	,491		
	Toplam	99,136	200			
Dijital Etik	Gruplar arası	,329	3	,110	,45	,712
	Gruplar içi	47,165	197	,239		
	Toplam	47,493	200			
Dijital Ticaret	Gruplar arası	4,935	3	1,645	7,37	,000
	Gruplar içi	43,932	197	,223		
	Toplam	48,867	200			

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algıları ölçeği bölüm değişkenine göre farklılığı için tek yönlü anova analiz hesaplaması yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre dijital iletişim alt boyutu puanı [F(3-197)=2,24:P>0,05], dijital hak ve sorumluluk alt boyutu puanı [F(3-197)=1,54:P>0,05], dijital eleştirel düşünme alt boyutu puanı [F(3-197)=0,28:P>0,05], dijital katılım alt boyutu puanı [F(3-197)=0,94:P>0,05], dijital güvenlik alt boyutu puanı [F(3-197)=2,33:P>0,05], dijital beceri alt boyutu puanı [F(3-197)=1,69:P>0,05], dijital etik alt boyutu puanı [F(3-197)=0,45:P>0,05] olarak hesaplanmıştır. Yapılan tek yönlü anova analiz sonucuna göre öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre bu alt boyutlara göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algıları ölçeği dijital ticaret alt boyutu puanları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [F(3-197)=7,37:P<0,05]. Farkın hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçları doğrultusunda Türkçe öğretmenliği bölümü puan ortalaması ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü puan ortalaması ($\bar{x}=0,428$) ile Türkçe öğretmenliği bölümü ve sınıf öğretmenliği bölümü puan ortalaması ($\bar{x}=0,353$) ile

Türkçe öğretmenliği bölümü ve okul öncesi öğretmenliği bölümü puan ortalaması ($\bar{x}=0,286$) arasında Türkçe öğretmenliği bölümü aleyhine diğer bölümler lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Tablo 9: Öğretmen adaylarının dijital ortamlarda dijital vatandaşlık algıları yaşadığı yer değişkenine göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F değeri	p
Dijital İletişim	Gruplar arası	,546	2	,273	,95	,385
	Gruplar içi	56,409	198	,285		
	Toplam	56,956	200			
Dijital Hak ve Sorumluluk	Gruplar arası	,494	2	,247	1,00	,367
	Gruplar içi	48,543	198	,245		
	Toplam	49,036	200			
Dijital Eleştirel Düşünme	Gruplar arası	,216	2	,108	,56	,569
	Gruplar içi	37,917	198	,192		
	Toplam	38,134	200			
Dijital katılım	Gruplar arası	,473	2	,237	,54	,579
	Gruplar içi	85,449	198	,432		
	Toplam	85,922	200			
Dijital Güvenlik	Gruplar arası	1,079	2	,540	1,46	,234
	Gruplar içi	72,981	198	,369		
	Toplam	74,061	200			
Dijital Beceri	Gruplar arası	,969	2	,485	,97	,378
	Gruplar içi	98,167	198	,496		
	Toplam	99,136	200			
Dijital Etik	Gruplar arası	,527	2	,263	1,11	,332
	Gruplar içi	46,966	198	,237		
	Toplam	47,493	200			
Dijital ticaret	Gruplar arası	,862	2	,431	1,77	,172
	Gruplar içi	48,005	198	,242		
	Toplam	48,867	200			

Tablo 9’da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algıları ölçeği yaşadığı yer değişkenine göre farklılığı için tek yönlü anova analiz hesaplaması yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre dijital iletişim alt boyutu puanı [F(2-198)=0,95:P>0,05], dijital hak ve sorumluluk alt boyutu puanı [F(2-198)=1,00:P>0,05], dijital eleştirel düşünme alt boyutu puanı [F(2-198)=0,56:P>0,05], dijital katılım alt boyutu puanı [F(2-198)=0,54:P>0,05], dijital güvenlik alt boyutu puanı [F(2-198)=1,46:P>0,05], dijital beceri alt boyutu puanı [F(2-198)=0,97:P>0,05], dijital etik alt boyutu puanı [F(2-198)=1,11:P>0,05], dijital ticaret [F(2-198)=1,77:P>0,05], olarak hesaplanmıştır. Yapılan tek yönlü anova analiz sonucuna göre öğretmen adaylarının yaşadığı yer değişkenine göre bu alt boyutlara göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 10: Öğretmen adaylarının dijital ortamlarda dijital vatandaşlık algıları anne eğitim değişkenine göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F değeri	p
Dijital iletişim	Gruplar arası	1,116	4	,279	,97	,420
	Gruplar içi	55,840	196	,285		
	Toplam	56,956	200			
Dijital Hak ve Sorumluluk	Gruplar arası	,690	4	,172	,69	,593
	Gruplar içi	48,346	196	,247		
	Toplam	49,036	200			
Dijital Eleştirel düşünme	Gruplar arası	1,891	4	,473	2,55	,040
	Gruplar içi	36,243	196	,185		
	Toplam	38,134	200			
Dijital katılım	Gruplar arası	4,286	4	1,072	2,57	,039
	Gruplar içi	81,636	196	,417		
	Toplam	85,922	200			
Dijital Güvenlik	Gruplar arası	1,378	4	,344	,92	,448
	Gruplar içi	72,683	196	,371		
	Toplam	74,061	200			
Dijital Beceri	Gruplar arası	1,836	4	,459	,92	,451
	Gruplar içi	97,300	196	,496		
	Toplam	99,136	200			
Dijital Etik	Gruplar arası	,449	4	,112	,46	,760
	Gruplar içi	47,045	196	,240		
	Toplam	47,493	200			
Dijital Ticaret	Gruplar arası	,520	4	,130	,52	,716
	Gruplar içi	48,347	196	,247		
	Toplam	48,867	200			

Tablo 10’da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algıları ölçeği anne eğitimi değişkenine göre farklılığı için tek yönlü anova analiz hesaplaması yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre dijital iletişim alt boyutu puanı [F(4-196)=0,97:P>0,05], dijital hak ve sorumluluk alt boyutu puanı [F(4-196)=0,69:P>0,05], dijital güvenlik alt boyutu puanı [F(4-196)=0,92:P>0,05], dijital beceri alt boyutu puanı [F(4-196)=0,92:P>0,05], dijital etik alt boyutu puanı [F(4-196)=0,46:P>0,05], dijital ticaret alt boyutu puanları [F(4-196)=0,52:P>0,05] olarak hesaplanmıştır. Yapılan tek yönlü anava analiz sonucuna göre öğretmen adaylarının anne eğitimi değişkenine göre bu alt boyutlara göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 10’da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algıları ölçeği dijital eleştirel düşünme [F(4-196)=2,55:P<0,05] ve dijital katılım alt boyutu [F(4-196)=2,57:P<0,05] puanları anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçları doğrultusunda okuryazar değil ile ilkökul puan ortalaması ($\bar{x}=0,27$) ve okuryazar arasında değil ile ortaokul arası ($\bar{x}=0,30$) ve okuryazar değil ile lise ($\bar{x}=0,26$) arası okuryazar değil aleyhine diğer eğitim durumları lehine anlamlı farklılık

görülmektedir. Bir diğer farklılık ise dijital katılım alt boyutu arasında olduğunu göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçları doğrultusunda okuryazar değil ile ilkökul ($\bar{x}=0,34$) ve okuryazar değil ile ortaokul ($\bar{x}=0,46$) arasında okuryazar değil aleyhine diğer eğitim durumları lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Tablo 11: Öğretmen adaylarının dijital ortamlarda dijital vatandaşlık algıları baba eğitimi değişkenine göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F değeri	p
Dijital İletişim	Gruplar arası	4,167	5	,833	3,07	,011
	Gruplar içi	52,788	195	,271		
	Toplam	56,956	200			
Dijital Hak ve Sorumluluk	Gruplar arası	,988	5	,198	,80	,550
	Gruplar içi	48,049	195	,246		
	Toplam	49,036	200			
Dijital Eleştirel Düşünme	Gruplar arası	,469	5	,094	,48	,787
	Gruplar içi	37,665	195	,193		
	Toplam	38,134	200			
Dijital katılım	Gruplar arası	,717	5	,143	,32	,896
	Gruplar içi	85,205	195	,437		
	Toplam	85,922	200			
Dijital Güvenlik	Gruplar arası	2,298	5	,460	1,24	,288
	Gruplar içi	71,763	195	,368		
	Toplam	74,061	200			
Dijital Beceri	Gruplar arası	1,677	5	,335	,67	,646
	Gruplar içi	97,459	195	,500		
	Toplam	99,136	200			
Dijital Etik	Gruplar arası	,303	5	,061	,25	,939
	Gruplar içi	47,190	195	,242		
	Toplam	47,493	200			
Dijital Ticaret	Gruplar arası	2,378	5	,476	1,99	,081
	Gruplar içi	46,489	195	,238		
	Toplam	48,867	200			

Tablo 11 'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algıları ölçeği baba eğitimi değişkenine göre farklılığı için tek yönlü anova analiz hesaplaması yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre dijital hak ve sorumluluk alt boyutu puanı [$F(5-195)=0,80:P>0,05$], dijital eleştirel düşünme alt boyutu puanı [$F(5-195)=0,48:P>0,05$], dijital katılım alt boyutu puanı [$F(5-195)=0,32:P>0,05$], dijital güvenlik alt boyutu puanı [$F(5-195)=1,24:P>0,05$], dijital beceri alt boyutu puanı [$F(5-195)=0,67:P>0,05$], dijital etik alt boyutu puanları [$F(5-195)=0,25:P>0,05$], dijital ticaret alt boyutu puanı [$F(5-195)=1,99:P>0,05$] olarak hesaplanmıştır. Yapılan tek yönlü anova analiz sonucuna göre öğretmen adaylarının baba eğitimi değişkenine göre bu alt boyutlara göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 11’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algıları ölçeği dijital iletişim alt boyutu [$F(5-195)=3,07;P<0,05$] puanı baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçları doğrultusunda, okuryazar değil ile üniversite arasında; ilkokul ile üniversite mezunu arasında üniversite mezunları lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 12: Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin betimsel veriler

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Min.	Maks.	\bar{x}	Toplam	SS
Dijital İletişim	6	11,00	30,00	3,65	21,94	3,201
Dijital Hak ve Sorumluluk	9	16,00	41,00	3,48	31,39	4,456
Eleştirel Düşünme	7	16,00	33,00	3,46	24,25	3,056
Dijital Katılım	5	9,00	25,00	3,45	17,25	3,277
Dijital Güvenlik	6	13,00	30,00	3,74	22,48	3,651
Dijital Beceri	5	5,00	25,00	3,98	19,94	3,520
Dijital Etik	4	5,00	17,00	3,11	12,45	1,949
Dijital Ticaret	7	13,00	35,00	4,09	28,63	3,460

Tablo 12 incelendiğinde dijital vatandaşlık ölçeği alt boyutları ve genel ortalamaya ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları doğrultusunda dijital ticaret alt boyutu ortalama $\bar{x}=4,09$ değeri ile en yüksek ortalamaya sahip alt boyut olarak hesaplanmıştır. Bu sonucu $\bar{x}=3,98$ değeri ile dijital beceri alt boyutu takip etmektedir. Dijital beceri alt boyutu ortalama en yüksek ortalamaya sahip ikinci alt boyut olarak hesaplanmıştır.

Dijital vatandaşlık ölçeği alt boyutu ve genel ortalamaya ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları doğrultusunda ulaşılan diğer yüksek değer ise $\bar{x}=3,74$ değeri ile dijital güvenlik alt boyutuna aittir. Bu sonucu $\bar{x}=3,65$ değeri ile dijital iletişim, $\bar{x}=3,48$ değeri ile dijital hak ve sorumluluk ve $\bar{x}=3,46$ değeri ile dijital eleştirel düşünme alt boyutları takip etmektedir.

Dijital vatandaşlık ölçeği alt boyutları ve genel ortalamaya ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları doğrultusunda, dijital etik alt boyutu ortalama $\bar{x}=3,11$ değeri ile en düşük ortalamaya sahip alt boyut olarak hesaplanmıştır. Bu sonucu $\bar{x}=3,45$ değeri ile dijital katılım alt boyutu takip etmektedir. Dijital katılım alt boyutu, en düşük ortalamaya sahip ikinci alt boyut olarak hesaplanmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında yer alan sosyal bilgiler, sınıf, okul öncesi ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital vatandaşlığa dair algılarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kapsamında yer alan tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanması aşamasında Kuş, Güneş, Başarmak ve Yakar (2017) tarafından geliştirilen “Gençlere Yönelik Dijital Vatandaşlık Ölçeği” kullanılmıştır. Dijital vatandaşlık ölçeği 8 faktörlü yapıda ve 49 madde olarak hazırlanmıştır. Ölçeğin alt boyutları ise dijital iletişim,

dijital hak ve sorumluluk, dijital eleştirel dűřünme, dijital katılım, dijital güvenlik, dijital beceri, dijital etik ve dijital ticarettir. Kullanılan bu ölçek sosyal bilgiler, Türkçe, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği adaylarına uygulanmıştır. Ulaşılan anket verileri kapsamında; dijital vatandaşlık ve sekiz alt boyutuna göre analizler yapılmıştır. Elde edilen analizler ile řu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının, dijital vatandaşlık alt boyutlarından dijital hak ve sorumluluk, dijital katılım, dijital güvenlik, dijital beceri ve dijital etik alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu ancak dijital iletişim, dijital ticaret ve dijital eleştirel dűřünme alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farkın kadınlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Alanyazını incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre dijital vatandaşlık düzeyleriyle alakalı birçok inceleme yapıldığı görűlmüřtür.

Kocadađ (2012) öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerini incelediği çalışmasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık içerdiği ve bu farklılığın erkekler lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan sonucun nedenini ise kadınların dijital ortamlarda çekimser şekilde davrandığı şeklinde açıklamıştır. Aynı zamanda Som ve Vural (2016) üniversite öğrencilerinin dijital vatandaşlık algılarını incelediği çalışmasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın kadınlar lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Yılmaz ve Dođusoy (2020) öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin incelediği çalışmasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık içerdiği ve bu farklılığın kadınlar lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak bakıldığında yapılan çalışmalar kapsamında cinsiyet değişkeni içerisinde en çok kadınlar lehine olduğu görűlmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının, dijital vatandaşlık alt boyutlarından dijital iletişim, dijital hak ve sorumluluk, dijital eleştirel dűřünme, dijital güvenlik, dijital beceri, dijital etik, dijital ticaret alt boyutlarında yař değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığına ancak alt boyutlardan dijital katılımında anlamlı bir farklılık olduğuna ulaşılmıştır. Bu farkın 22-25 yař aralığı lehine; 18-21 ve 26-29 yař aralığı aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre dijital vatandaşlık alt boyutlarının yař değişkeni ile olan ilişkisinin farklılıklar gösterdiği ancak Kocadađ (2012)'nin çalışmasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın 23 yař lehine olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz ve Dođusoy (2020) ise çalışmasında yař değişkenine göre anlamlı bir farklılık içermediği sonucu ile bu araştırma ile ortak bir sonuça ulaşıldığı görűlmüřtür.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının, dijital vatandaşlık alt boyutlarından dijital iletişim, dijital hak ve sorumluluk, dijital eleştirel dűřünme, dijital katılım dijital güvenlik, dijital beceri, dijital etik alt boyutlarında bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığına ancak alt boyutlardan dijital ticarete ise anlamlı bir farklılık olduğuna ulaşılmıştır. Bu fark sosyal bilgiler, sınıf ve okul öncesi öğretmenliği lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre dijital vatandaşlık alt boyutlarının bölüm değişkeni ile olan ilişkisinin farklılıklar göstermediği ancak dijital ticaret boyutunun sosyal bilgiler öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği lehine olduğu tespit edilmiştir. Kocadađ (2012) çalışmasında ise bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğunu ancak bu farklılığın Türkçe öğretmenliği lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu durumu Özerbař ve Kuralbayeva (2018) ve Yılmaz ve Dođusoy (2020) çalışmalarında da bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu ancak bu farklılığın BÖTE lehine olduğu tespit edilmiştir. Kısacası yapılan çalışmalarda bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görűlmüřtür.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının, dijital vatandaşlık alt boyutlarından dijital iletişim, dijital hak ve sorumluluk, dijital eleştirel düşünme, dijital katılım dijital güvenlik, dijital beceri, dijital etik, dijital ticaret alt boyutlarında yaşadığı yere göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının, dijital vatandaşlık alt boyutlarından dijital iletişim, dijital hak ve sorumluluk, dijital güvenlik, dijital beceri, dijital etik, dijital ticaret alt boyutları içerisinde anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığına ancak alt boyutlardan dijital eleştirel düşünme ve dijital katılımında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farkın okuryazar değil aleyhine; ilkökul, ortaokul ve üniversite eğitim durumlarının lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre dijital vatandaşlık alt boyutlarının anne eğitimi değişkeni ile olan ilişkisinin farklılıklar göstermediği tespit edilmiş olup Yıldırım (2012) çalışmasında anne eğitim durumu ile dijital vatandaşlık alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ifade ederek bu çalışma ile ortak bir sonuca ulaşılmıştır. Ancak Öztürk (2015) çalışmasında anne eğitim değişkenine göre dijital vatandaşlık alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun üniversite eğitimi lehine olduğunu ifade etmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının, dijital vatandaşlık alt boyutlarından dijital hak ve sorumluluk, dijital eleştirel düşünme, dijital katılım, dijital güvenlik, dijital beceri, dijital etik dijital ticaret alt boyutların da baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığına ancak alt boyutları içerisinde dijital iletişimde anlamlı bir farklılık olduğuna ulaşılmıştır. Bu farkın üniversite eğitimi lehine; okuryazar değil, ilkökul ve ortaokul eğitimi aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre dijital vatandaşlık alt boyutlarının baba eğitimi değişkeni ile olan ilişkisinin farklılıklar göstermediği ancak üniversite eğitimi lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu durum gösteriyor ki baba eğitim durumu seviyesinin artışı öğretmen adaylarının teknoloji kullanım düzeylerini etkilediği ve anlamlı bir şekilde değiştirdiği görülmektedir. Yıldırım (2012) ve Öztürk (2015) çalışmalarında baba eğitim durumu ile dijital vatandaşlık alt boyutları arasında anlamlı bir farklılıkların olduğunu ve baba eğitim seviyesi arttıkça öğretmen adaylarının teknoloji kullanımını arttırdığını tespit ederek ulaşılan sonucu desteklemektedir.

Dijital vatandaşlık ölçeği alt boyutları ve genel ortalamaya ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları doğrultusunda en yüksek değere ulaşılan alt boyutlar dijital ticaret ve dijital beceridir. Dijital vatandaşlık ölçeği alt boyutları ve genel ortalamaya ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları doğrultusunda en düşük değere ulaşılan alt boyutlar ise dijital etik ve dijital katılımıdır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar genel olarak ele alındığında, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının yüksek olduğu ve kadın öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına daha bilinçli ve istekli yaklaşımları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği adaylarının dijital vatandaşlık değerlerinin birbirlerinden farklı olmadığı birbirlerine yakın değer aldıkları görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık ve alt boyutları hakkında bilinçli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının teknolojinin günlük hayatta kullanımını ve kullanma konusunda, birçoğunun sosyal ağlar, e-devlet hesabı, dijital şifreler, dijital araçları aktif bir şekilde kullanmaları, dijital alışveriş-oyun-araştırma kullanımı vb. örnekler verilebilir. Bu konularda karşılaştıkları olumsuz durumlarda nasıl davranmaları

gerektiği hakkında belirli bir bilince sahip oldukları görülmüştür. Dijital vatandaşlığın alt boyularının bilinçli bir şekilde benimsenmiş olması dijitalleşen dünyaya uyum konusunda öğretmen adaylarına yardımcı olacaktır.

Öneriler

- Farklı bölümlerde yer alan üniversite öğrencilerine yapılan bu çalışma öğretim elemanlarına, yöneticiler ya da sahada çalışan öğretmenlerin görüşleri alınarak yapılabilir.
- Bu araştırmada nicel yöntem kullanılarak veriler analiz edilmiştir, birtakım noktaların derinlemesine incelenmesi açısından nitel yöntem kullanılabilir.

Kaynakça

- Aldemir, C., ve Avşar, M. (2020). Pandemi döneminde dijital vatandaşlık uygulamaları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7 (5), 148-169.
- Arcagök, S.(2020). Öğretmenlerin dijital vatandaşlığa yönelik algılarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 534-556.
- Aslan, S.(2016). İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Fırat, Dicle, Siirt, Adıyaman Üniversiteleri Örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Aydemir, M.(2018). Yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programının dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından incelenmesi. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 4 (2) 2458-9373.
- Aygün, M.(2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık durumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Bakır, E. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık seviyelerinin dijital vatandaşlık alt boyutlarına göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bakır, E. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık seviyelerinin dijital vatandaşlık alt boyutlarına göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (5. baskı). Ankara: Pegem.
- Çubukçu, A. ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-174.
- Elçi, A.C. ve Sarı, M. (2016). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde dijital vatandaşlık: bir ölçek geliştirme çalışması, *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3602-3613.
- Görmez, E. (2016). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık ve alt boyutları hakkındaki görüşleri (bir durum çalışması). *Turkish Studies*, 11(21), 125-144.
- Kara, T., ve Atasoy, E.(2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarının (2018) dijital vatandaşlık kavramı ve alt boyutları bağlamında incelenmesi*. 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu Bildiri, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Karaduman, H. ve Öztürk, C. (2014). Sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital vatandaşlık tutumlarına etkisi ve dijital vatandaşlık anlayışlarına yansımaları, *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 38-78.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, A., ve Kaya, B. (2014). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algısı, *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 346-361.
- Kilci, Z. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital vatandaşlığa yönelik görüşleri ve uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kocadağ, T. (2012). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tez. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Kuş, Z., Güneş, E., Başarmak, U. ve Yakar, H. (2017). Gençlere yönelik dijital vatandaşlık ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 298-316.
- Öztürk, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Ribble, M. S., Bailey, G. D., & Ross, T. W. (2004). Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior. *Learning & Leading with technology*, 32(1), 6.
- Sakallı, H. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ile siber zorbalık eğilimlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Sarı, İ. (2019). *Sosyal bilgiler eğitiminde öğretmenlere uygulanan seminer ve öğrencilere yapılan etkinliklerin katkıları bakımından dijital vatandaşlık olgusu*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Sarı, İ. ve Taşer, S. (2018). Türkiye’de dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 1063-1069.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.
- Turan, S. ve Karasu-Avcı, E. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programı'nın dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1),28-38.
- Ünal, D. P. (2017). Bir öğretim programındaki dijital vatandaşlık öğeleri ve ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık öğelerine sahip olma durumları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 180-195.
- Vural, S., ve Kurt, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin bakış açısıyla dijital vatandaşlık göstergelerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8 (1), 60-80.
- Yılmaz, M. ve Doğusoy, B. (2020). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2362-2375.
- Yıldırım, Y. (2012). İlköğretim öğrencilerinin teknoloji kullanım yeterlikleri ve teknoloji kullanımını etkileyen faktörler. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dergisi

The Journal of International Social
Studies Education

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed
Journal)



<https://dergipark.org.tr/en/pub/tissejournal> ISSN: 2757-5748

<http://www.sosbilder.org>

An Example to Use of Literary Works in Values Education: Research in terms of the Values that included in the book of “What Men Live By?” by L. N. Tolstoy

Songül ÜNGÜT TAŞKIN

Abstract

Due to the many problems that arise today, it is necessary to take precautions together. This has made the value education in schools, which are the institutive area of enculturation and becoming coherent to social life, obligatory. Because regulating the relations between people, moving forward in relations in the society and intercommunal are only possible with an education that contains values. Literary works are important sources in values education and literary works are advisors for the constitution of values. Moreover, the competent and distinguished works that are characterized as “the classics” are significant tools to educate and inform people, to open a new window into what is going on in the world and into the emotions of different cultures. Consequently in this research, the value. As the main aim of this research is to determine the values in the literary work of “What Men Live By?”. Through the aim, the topic of this work causes and poses some questions, such as “What kind of values are included in the work of What Men Live By?”. In this article, four narrations are analyzed with their contents and themes in terms of qualitative research approach document review. Additionally, through this four narrations which are chosen from the work of “What Men Live By?”, includes eighteen values in total. These values may listed as love, family unity, neighborliness, generosity, happiness, tolerance, goodness, diligence, sharing, savings, compassion, religious values, peace, citizenship, truth/honesty. Since these values are admitted and interiorized in our country, it is clear that this literary work, named “What Men Live By?”, can be beneficial for values education.

Keywords:

Values education, literary works, world classic, L.N. Tolstoy, What men live by?

Article Information:

Received	:	17.10.2020
Revised	:	23.05.2021
Accepted	:	21.10.2021
Published	:	30.12.2021

Corresponding Author: Songül ÜNGÜT TAŞKIN, Anadolu University, Turkey, sungut@anadolu.edu.tr, 0000-0003-4800-1208

Cite this article as: Üngüt Taşkın, S. (2021). An example to use of literary works in values education: Research in terms of the values that included in the book of “What men live by?” by L. N. Tolstoy. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi (TISSE Journal)*, 3(1), 24- 50.

Extended Summary

Introduction

Because of global developments and changes in communication, transportation, internet and information systems that are experienced at a dizzying pace today, the factors that negatively affect individuals and societies to live in peace and security are increasing at the same rate, such as an increase in crime rates and drug use, disrespect towards teachers, disintegration in the ties between family and society, situations and attitudes. These are among the reflections of life-threatening moral corruption. It is necessary to take measures as a whole to put an end to all these negativities. What will make this measure effective and ultimately be compatible with social life has made value education compulsory in schools, which is the institutional area of acculturation. Because regulating the relations between people, taking a positive way in the relations between the society and between the societies and in the future can only be achieved with an education that includes values. The concept of value is a concept specific to the field of human existence. All the actions of a human being are related to a value. In that case, value can be defined as the principles that determine what people do (Uysal, 2003, p.52) can be defined (Özden, 1998, p.167). Education is acculturation; there is education everywhere and at every age. School is the place where this acculturation is institutionalized. All the practices in schools about acquiring and developing values of individual candidates and individuals are called values education. Primarily, the task of ensuring that people are well and happy and adapting this to the whole society falls to schools, where values education can be carried out systematically and transferred to new generations, and to education policies that regulate the curriculum of schools (Meydan, 2014, p.106).

In recent years, the deterioration of moral structures in societies and character and values education has been frequently mentioned in national and global education workshops. In the world of education, attention has been drawn to character and values education in both children and adults. Education and training programs have been updated and changed, many courses have been included in values education, especially Turkish and Literature courses have been important to transfer values and transform them into behavior (Özdemir, İdi Tulumcu, 2017, p. 721). Because Turkish lesson, besides aiming to read correctly and beautifully, listen effectively, enforce grammar rules or speak effectively; it also aims for the individual to have national, moral, social and universal values. "Affective education" comes into play in realizing the values-related goals of the Turkish lesson. In affective education, there are preferences, values, emotions, moral rules, wishes and desires, motives, orientations, and affections that are desired to be gained by people (Bacanlı, 1999, p. 7). The General Objectives of the Turkish Literature Curriculum published by the Ministry of National Education Board of Education and Discipline in 2005 included the following items about values: "To make people comprehend how national and universal values survive by enriching them in literary texts that are works of art (TEDÖP, 2005: 4)." (Article: 4), "To determine how social life and all kinds of individual values are reflected in literary texts (TEDÖP, 2005: 5)." (Article: 6), "To determine national and universal culture, thought and taste elements in all kinds of texts, especially art texts; to make them comprehend the relationship between them (TEDÖP, 2005 p: 5)" (Article: 20).

In values education, literary works suggest the good, the beautiful, the right and to gain new values about both individual and social life. Consequently, literature enriches and educates people (Kavcar, 1996, p. 6), especially Turkish and Literature courses are important tools for gaining and transferring values. Cemiloğlu (2009, p. 20) mentions that literature has three impressive aspects:

language education, aesthetic education and moral education. Thus, it is necessary to be selective in the texts to be read from literary products. While benefiting from literary works, it should be to gain grammar, aesthetics and reading habits and be used for values education (Şen, 2007, p. 53). Individuals accustomed to being immersed in other worlds through literary works witness that they hear, think and act very differently from people, their empathy skills increase, they tend to identify, they learn to respect human characters, and they act with the fact that people may have different characteristics. In those who analyze literary texts, this process plays an important role in changing and developing their personality (Sever, 1998, pp. 4-5).

The act of reading, which is also important in gaining the habit of reading literary works in values education, gives the opportunity to learn many things about life without experiencing them and learn them without encountering negative events or phenomena (Batur, Gülsever, and Bek, 2010, p. 33). Reading is one of the criteria for being contemporary. Being a society composed of modern, creative, constructive and free-thinking, productive and critical individuals is possible with individuals instilled with the awareness of reading (Bircan and Tekin, 1989, p. 393). From the 2004-2005 academic year to the 2018-2019 academic year, the Ministry of National Education published a list of books containing values under 100 Basic Works every year. Examples from World Literature and World Classics can be seen in these works. Literary works are important sources used in values education, such as novels, stories and essays. The works draw attention to positive and negative behaviors in human life. For this reason, literary works are guides in creating value for everyone (Demircioğlu and Tokdemir, 2008, pp. 80-81). Competent and distinguished works, which are described as classical, are important tools in educating and informing people, opening a window to what is happening in the world and the emotions of different cultures.

While conveying Saint-Beuven's views, Cemil Meriç defines the classic as follows: "It is a work and an artist that develops human intelligence, adds new values to the common treasure of humanity, and presents the clear truth. Being able to express thoughts, observations, inventions broadly and in a large, fine and reasonable, solid and beautiful way, revealing the passions that have existed since eternity; They are works that appeal to everyone with their own style" (Meriç, 1998, p. 174). One of them is Lev Nikolayevich Tolstoy's "What Men Live By?" This work, which has been read so much and with pleasure, and is recommended among the first 100 works to be read, should be examined in detail regarding the values it contains. The main purpose of this research, as an example of using literary texts in values education, is L.N. Tolstoy's "What Men Live By?" What values are in the book? poses a question.

Method

In this research, the document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used to determine the values in the World Classic book called "What Men Live By?" in terms of values education from literary works. Document review method includes a detailed analysis of the written material of the target research (Yıldırım and Şimşek, 2013).

Results

Story books within the scope of the Basic Work help individuals learn universal values (Caliskan, 2016). Based on this context, in this study, "What Men Live By?" existing values in the book

have been determined. In this section, the values determined by content analysis from the book "What Men Live By" are shown in Figure 1.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In this research, the values have been revealed by analysing the stories in work "What Men Live By?" There are 18 values in total: love, respect, giving importance to family unity, generosity, industriousness, kindness, compassion, sharing, justice, truth/honesty, religious values, responsibility, neighborliness, tolerance, savings, happiness, citizenship and peace.

When we look at the sub-values with the highest educational message ratio in the classics, the moral value is the first; the social value is the love value (Kılıç, 2010, p.83). This finding supports our research because 'What Men Live By?' book includes dominant values felt throughout the book are kindness and love.

Literary works are not direct teaching tools; however, it is important that qualified literary works create cognitive and affective awareness in the reader indirectly. If the literary works in question are books for children, this awareness rises to a higher level. Books increase children's knowledge, will help them understand themselves, the world they live in, and the people. Providing children with appropriate and good books is a necessity for their educational and cultural development (Kocabaş, 1999, p. 2).

As a result, it can be said that many values that are desired to be gained regarding literary texts and values of education are found in the stories in the book "What Men Live By?" Suggestions based on the results of this research are stated below.

The book "What Men Live By?" can be used as material in certain lessons, such as Turkish lessons and many lessons regarding value education. For example, it can be used in Religious Culture and Moral Knowledge courses and Social Sciences courses.

To increase reading rate in our society with a low reading habit, examples of the works can be put in different textbooks, such as mathematics and science. Apart from the Turkish course textbooks, awareness can be raised, and children can be introduced to these works and read them.

What do people live with because students read with pleasure and the reading rate is high? Qualitative research can be conducted to reveal students' opinions about the values in the book.

'What Men Live By? Activities can be developed to use the stories in the book in value education.

Regarding values education, qualitative research can be conducted to investigate teachers' opinions about the values in the book "What Men Live By?"



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dergisi

The Journal of International Social
Studies Education

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed
Journal)



<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tissejournal>

ISSN: 2757-5748

<http://www.sosbilder.org>

Değerler Eğitiminde Edebi Eserlerden Yararlanma Örneği: L. N. Tolstoy'a Ait "İnsan Neyle Yaşar?" Kitabının İçerdiği Değerlerin İncelenmesi

Songül ÜNGÜT TAŞKIN

Özet

Günümüzde ortaya çıkan birçok sorundan dolayı topyekün önlem alınması gerekmektedir. Bu önlemi etkili kılacak olan sosyal hayatta uyumlu olabilmenin, kültürlenmenin kurumsal alanı olan okullarda değer eğitimi zorunlu hale getirmiştir. Çünkü insanlar arası ilişkileri düzenlemek, toplumun kendi içinde ve toplumlar arası ilişkilerde ve gelecekte olumlu yol alabilmek ancak değerleri içeren bir eğitimle olur. Değerler eğitiminde ise edebi eserler önemli kaynaklardır ve değer oluşturmada yol göstericidirler. Klasik olarak nitelenen yetkin ve seçkin eserler ise insanların eğitilmesinde ve bilgilendirilmesinde, dünyada olup bitenlere, farklı kültürlerin duygularına pencere açmada önemli bir araçtır. Bu nedenle bu çalışmada Dünya Klasığı olan L.N. Tolstoy'a ait "İnsan Neyle Yaşar?" kitabında yer alan değerler incelenmiştir. Bu araştırmanın amacı, "İnsan Neyle Yaşar?" eserinde yer alan değerleri belirlemektir. Bu amaçla araştırmanın problemini "İnsan Neyle Yaşar?" eserinde hangi değerlere yer verilmektedir?" sorusu oluşturmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı doküman incelemesi ile 4 hikâye içerik analizi ile çözümlenmiştir. "İnsan Neyle Yaşar?" kitabından seçilen dört hikâyede toplam on sekiz değere yer verilmiştir. Bu değerler; sevgi, aile birliği, komşuluk, cömertlik, mutluluk, hoşgörü çalışkanlık, paylaşma, tasarruf, merhamet, İyilik, dini değerler, barış, vatandaşlık, doğruluk/dürüstlük şeklindedir. Bulguların ülkemizde benimsenen değerler olması göz önüne alındığında bu eserin değerler eğitiminde yararlanabileceği söylenbilir.

Anahtar Kelimeler:

Makale Bilgisi :

Değerler eğitimi, edebi eserler,
dünya klasığı, L.N. Tolstoy,
İnsan Neyle Yaşar?

Yükleme : 17.10.2020

Düzeltilme : 23.05.2021

Kabul : 21.10.2021

Yayınlama : 30.12.2021

Sorumlu Yazar: Songül ÜNGÜT TAŞKIN, Anadolu Üniversitesi, Türkiye, sungut@anadolu.edu.tr, 0000-0003-4800-1208

Atf için: Üngüt Taşkın, S. (2021). Değerler eğitiminde edebi eserlerden yararlanma örneği: L. N. Tolstoy'a ait "İnsan neyle yaşar?" kitabının içerdiği değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi (TISSE Journal)*, 3(1), 24- 50.

Giriş

Günümüzde baş döndürücü şekilde hızlı yaşanan iletişim, ulaşım, internet ve bilişim sistemlerindeki küresel gelişme ve değişimler sonucu, bireylerin ve toplumların güvenle huzur içinde yaşamasını olumsuz etkileyen faktörler aynı hızla artmaktadır. Bu olumsuzluklar suç oranlarında artış, uyuşturucu madde kullanımlarındaki artış, öğretmenlere karşı saygısızlıklar, aile ve toplum arasındaki bağlarda çözümler vb. durumlar ve tutumlardır. Bunlar yaşamı tehdit eden birer ahlaki yozlaşmanın yansımalarıdır. Tüm bu olumsuzluklara dur diyebilecek şekilde topyekûn olarak önlem alınması gerekmektedir. Bu önlemi etkili kılacak olan, en nihayetinde sosyal hayatta uyumlu olabilmenin, kültürlenmenin kurumsal alanı olan okullarda değer eğitimi zorunlu hale getirmiştir. Çünkü insanlar arası ilişkileri düzenlemek, toplumun kendi içinde ve toplumlar arası ilişkilerde ve gelecekte olumlu yol alabilmek ancak değerleri içeren bir eğitimle olur.

Değer Kavramının Tanımı ve Eğitimle İlişkisi

Değer kavramı, insanî varlık alanına özgü bir kavramdır. Yapıp-eden bir varlık olarak insanın bütün yapıp-etmeleri bir değer ile ilgilidir. O halde değer, insanın yapıp-etmelerini belirleyen ilkeler olarak tanımlanabilir. Yapıp-etmelerimizi yöneten, yönlendiren, onların temelinde yatan ilkelerdir. Normal şartlarda bir değer ile ilişkili olmayan hiçbir insan davranışı yoktur. Örneğin bir birey doğru olmaya çalışıyorsa bu, doğruluğu bir değer olarak görmesindedir. Doğruluğu bir değer olarak algılamak bireyi doğru olmaya zorlar. Dolayısıyla doğru olma çabasındaki temel etken, doğruluğu bir değer görmesindedir (Uysal, 2003, s. 52). Değerler, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları düşünülen olgular şeklinde tanımlanabilir. Değerler kutsallığı olan, sahip olunduğu takdirde insanı yücelten; bunlara sahip olmayanlarla kıyaslandığında kendi varlık alanında ona bir ayrıcalık ve erdem kazandıran ilkelerdir. Başka bir ifadeyle değeri; değerli olan, insanın değerini koruyan ve ona değer kazandıran kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançla olarak da ifade edilir (Özden, 1998, s. 167). Bireylerce ortak paylaşılan değerler ve normlar, toplumun varlığı, devamlılığı ve sağlığı, huzuru açısından yadsınamayacak derecede büyük önem taşır (Haralambos, 1987, s.7). Değer, belirli bir davranışı tercih etme, seçme eğilimidir. Değerler, davranışlarımıza hem kaynaklık eder hem davranışları yargılamaya yarayan, olumlu ya da olumsuz olduğunu ölçmemizi sağlayan araçlardır. Değerler özellikle insanların neyi önemli gördüğünü tanımlar, istekleri, arzuladıkları ya da arzulamadıkları durumlarını ve tercihlerini gösterir (Erdem, 2003, s.56). Daha net bir anlatımla değerler, toplumsal normların ya da toplumsal kuralların temelini de oluşturmaları sebebiyle, bir nevi toplumsal denetim aracı olarak görev icra eder. Toplumsal normlar ve toplumsal değerler toplumdan topluma ve kültürden kültüre farklılık gösterebilir. Bir başka ifadeyle her toplum ve kültürün farklı ve kendine özgü değerleri vardır. Bazı toplumlarda rekabet önemli bir değerken, bazı farklı toplumlarda yardımlaşma ve iş birliği bireylerin hayatında belirleyici bir değer olarak görülebilir. Örneğin, Batının sanayileşmiş toplumlarında tekil başarı ve materyalizm en önemli toplumsal değerler arasında yer alır. Tekil başarı ise genellikle sahip olunan materyalin nitelik ve niceliği ile ölçülür (Haralambos, 1987, s. 6). Değerler, toplumun ulaşmayı hedeflediği, arzuladığı güzel davranış ve tutumlardır. Değerler; toplumun varlığı ve birliği, beraberce hareketini, işleyişi ve gelecekteki ortak devamlılığı için, toplumun hemen hemen hepsi tarafından tasdik edilmiş temel kurallardır. Toplum tarafından doğru diye onaylanmış kural ve kaideler olarak kabullenilen değerler, toplumdaki ideal, olması gereken olan düşünce, tutum ve davranış kalıplarını ortaya koyar. Değerler, toplum geleceği görmesine ve tutunmasına yarayan, yaşamının ilham

kaynağı olduğu gibi aynı zamanda sınırlarını görebileceği bütünsel anlamıdır. Toplumda güzel düşüncelerin ve davranışların yaygınlaştırılması, kötü ve olumsuz düşünce ve davranışların ise, iyi ve olumlu düşünce ve davranışlara dönüştürülmesinin sağlanmasının temelinde değerler eğitimi bulunmaktadır (Aslan ve Ulusoy, 2016, s.5). Değerler, bireylerin eğitimiyle kendine, çevresine, ailesine, tüm insanlığa faydalı bireyler yetiştirmeyi sağlayan, nesillerce aktarılan öğretiler ve öğrenilebilir olgulardır (Kılınç, 2015, s.9).

İnsan değerleri bilerek doğmaz. Biz hangi durumda nasıl davranmamız gerektiğini, içinde yaşadığımız toplumun yetişkin bireylerinden veya yaşlılarımızdan öğreniyoruz, haliyle değerler öğretiler. O halde değerler bir eğitim konusudur. Bu eğitim, sadece okullarda verilen derslerden ibaret değildir, bütün toplumu bir okul, her insanı da bir öğretmen bir öğrenci sayabiliriz. Değerler, iyiyi ve yapılması gerekeni gösterir. Hangi davranışın iyi, hangisinin kötü olduğu da eğitimle öğrenilir. Hayat boyu bireyin çabaları ve çevrenin etkisiyle oluşan eğitim, ailede başlar, okul ile devam eder. Eğitim, yetişmekte olan nesle, doğru eylemler için temel olarak doğru değerleri sağlamakla ilgilidir. Değerler, hayatla doğrudan ilgili olması ve insanın insanca yaşama çabasına yardımcı olması bakımından her çağda eğitimin hem amacı hem de konusu olmuştur. Eğitim, bireyi ister toplumun etkin bir üyesi yapma süreci, ister sorumlu bir yetişkin olarak hayata kazandırma ya da bir mesleğe hazırlama çabası olarak düşünülün, değerlerin bu süreç içinde herhangi bir şekilde yer aldığı ve alacağı bir gerçektir. Ayrıca eğitimin her alanında değerler üzerinde önemle durulması da ihtiyaçtır (Aydın, 2017).

Eğitimin genel amacı hem zihinsel gelişimi hem de ahlaki gelişimi desteklemektir. Eğitimciler, insan hayatının üç önemli nokta üzerinde dengede olduğunu belirtir. Bunlar: İnsanın kendi zihninin ve düşünme yetisinin geliştirilmesi, irade ve duygu yetisinin güçlendirilmesi ve biyolojik bedeninin eğitilmesidir. Ancak sağlıklı ve güvenli bir hayat yaşamak için gerekli olan; bedeninin eğitilmesi, akıl kullanma yetisinin güçlendirilmesi ve ruhunun gelişimi sürecinde insan özellikle olumlu değerlerle bezenmesi gerekir (Meydan, 2014, s. 94). Eğitim şu şekilde tanımlanabilir: En geniş ve en genel anlamıyla eğitim, çocuk olsun, genç olsun, yaşlı olsun, insanlarda sosyal hayata ve çağa uygun tutum ve davranış değişikliği sağlamaktır. Eğitimin işlevi, topluma sağlıklı bir biçimde uyumlayabilmek için insanları etkilemektir. Bu etkileme, geçmişteki sosyal ve ulusal değerleri tanıtır ve benimsetme, bugünün gerçeklerini gösterme ve geleceğe dönük değerler, hüneler kazandırma yoluyla olur. Çağdaş eğitimin amacı, dünü koruyarak yarını güven altına almaktır. Bu durumda eğitimin, geçmişe, bugüne ve geleceğe dönük olmak üzere üç temel yönü var demektir. Kısacası eğitimden beklenen üç esas, dünü tanıtır, bugünü kavratır ve yarına hazırlamadır (Kavcar, 1994, s. 1).

Eğitimin genel amacı insanların kalbini, zihnini ve ellerini olgunlaştırmak ve özgürleştirmektir. Birey sosyal ve fiziki çevresini önce tanımalı, ardından bu çevreye karşı olumlu tutumlar geliştirerek mevcut değerleri benimsemeli, ardından da kendine inanıp değer verdiklerini gerçekleştirmelidir (Kale, 2007; Doğanay ve Sarı, 2004'ten aktaran Tokdemir, 2007, s.30). Eğitim; insan davranışında bilgi, beceri, anlayış, tavır, karakter gibi önemli sayılan kişilik nitelikleri yönünden belli gelişimler sağlamak amacıyla ile yürütülen düzenli etkileşim sürecidir (Yıldırım, 1991). Bireyin yeteneklerini geliştiren ve toplumun kalkınıp gelişmesini sağlayan eğitim, insana iyi yaşam koşullarını veren unsurların başında gelir. Çünkü eğitim toplumsal gelişimin itici gücünü oluşturur. Bu nedenle, toplumların gelişmişliği eğitim seviyeleri ile ölçülebilir (Yamaner, 1999). Ülkeleri, dolayısıyla ulusları ayakta tutacak olan

istikrarlı ve sistemli bir şekilde verilen aynı zamanda bu anlayışın sindirilmesine, algıların yerleşmesine zemin hazırlayan yer eğitim kurumlarıdır (Kayaalp, 2006'dan aktaran Aktay, 2008, s.33).

Bir toplumda bugün ve gelecekte refah içinde yaşatmak için bireyler arasındaki pozitif düşünce ve davranışların kazandırılması ve negatif düşünce ve davranışların törpülenmesi değerler eğitimine bağlıdır.

Değerler Eğitiminin Tanımı ve Eğitim Politikalarında Değerler Eğitimi

Toplumsal yaşamın, toplum ve bireyler için makul ölçülerle devam ettirilmesi, o toplumun geçmişinden bugününe huzuru, mutluluğu ve güveni sağlamak için benimsediği değerlere sahip olması ile doğru orantılıdır. Değerler, toplumun sosyal-kültürel öğelerine anlam yükleyen, bu öğeleri davranışa dönüştürmek için standardize eden kıstaslardır. Nitekim toplumda da olumlu düşünce ve davranışların temelini de planlı şekilde verilebilecek yegâne sistemi değerler eğitimi oluşturur (Özensel, 2003, s.23).

Eğitim bir kültürlenmedir, her yerde ve her yaşta eğitim söz konusudur. Okul bu kültürlenmenin kurumsallaştığı yerdir. Okullarda birey adaylarının ve bireylerin değer edinmeleri ve geliştirmeleri açısından yapılan tüm uygulamalar ise değerler eğitimi olarak adlandırılır.

Bireyi bir bütün olarak değerlendirmek gerekir, çünkü onun akıl ve bedensel boyutu kadar değer veren, nefret duyan, kıskançlık hisleri olan, tutku ve öfke vb. gibi duygusal yönünü de eğitmedikçe dengeli bir karakterden bahsetmek doğru olmaz. İnsan kavramını tanımlarken bilişsel, mekanik yönlerinin yanı sıra insanın vicdanlı, merhametli ve sağduyulu bir varlık olduğu göz ardı edilmemelidir; nitekim insanı sadece nicel boyutla tanıyan nesiller, kendi içinde ve dışındaki kişiliklere kolayca zarar verebilir duruma gelmiştir. Bu bağlamda insanın kendisini tanıması ve anlamasını sağlayacak yetileri yükseltmesi de eğitimin ve değerler eğitiminin yegâne amacı olmalıdır (Kenan, 2007, s. 277) Çünkü her insan makul bir toplumda güven ve mutluluk içinde yaşamak ister. Öncelikli olarak insanın iyi ve mutlu olmasını sağlayarak bunun tüm topluma intibak ettirilmesi görevi de değerler eğitiminin sistemli yürütülebileceği, yeni nesillere aktarılabilmesi olan okullara ve okulların programını düzenleyen eğitim politikalarına düşmektedir (Meydan, 2014, s.106).

Ülkemizde 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2.maddesi: “Türk millî eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini, beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sâhip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” şeklinde önemli ifadeleri kapsar.

Son yıllarda ulusal ve küresel eğitim çalıştaylarının genelinde toplumlardaki ahlaki yapıların bozulması ile karakter ve değerler eğitimi sıkça dile getirilir olmuştur. Eğitim dünyasında gerek çocuklarda gerekse yetişkinlerde karakter ve değerler eğitimine dikkat çekilmiştir. Eğitim öğretim programları güncellenmiş ve değiştirilmiştir, birçok ders değerler eğitimine dâhil edilmiştir; özellikle Türkçe ve Edebiyat dersleri değerlerin aktarımı ve davranışa dönüştürülmesi açısından, önceden olduğu gibi, önem arz etmiştir (Özdemir, İdi Tulumcu, 2017, s. 721). Çünkü Türkçe dersi; doğru ve güzel okumayı, yazmayı, etkili dinlemeyi, dil bilgisi kurallarını uygulatmayı ya da etkili konuşmayı amaçlamanın yanında; bireyin millî, ahlaki, sosyal ve evrensel değerlere sahip olmasını da amaçlar. Türkçe dersinin değerlerle ilgili amaçlarını gerçekleştirmede “Duyuşsal eğitim” devreye girer. Duyuşsal eğitimin içinde insana kazandırılmak istenen tercihler, değerler, duygular, ahlaki kurallar, istek ve arzular, güdüler, yönelimler, duygulanışlar yer almaktadır (Bacanlı, 1999, s.7). Millî Eğitim Bakanlığı

Talim ve Terbiye Kurulunun 2005 yılında yayımladığı Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Genel Amaçlarında ise değerlerle ilgili şu maddelerde yer vermiştir: “Ulusal ve evrensel değerlerin sanat eseri olan edebî metinlerde zenginleşerek varlıklarını nasıl sürdürdüklerini kavratmak (TEDÖP, 2005: 4).” (Madde: 4), “Toplumsal hayatın ve her türlü bireysel değerın edebî metinlerde nasıl yansıdığını belirlemek (TEDÖP, 2005, s.5).” (Madde: 6), “Başta sanat metinleri olmak üzere her türlü metinde ulusal ve evrensel kültür, düşünce ve zevk öğelerini belirlemek; bunlar arasındaki ilişkiyi kavratmak (TEDÖP, 2005, s.5).” (Madde: 20).

Değerler eğitiminde edebiyat eserleri hem bireysel hem toplumsal hayatla ilgili olarak iyiye, güzele, doğruya yönelme ve yeni değerler kazandırma yolunda telkinlerde bulunur; bundan mütevellit edebiyat, insanları bunlar doğrultusunda zenginleştirir ve eğitir (Kavcar, 1996, s. 6).

Değerler Eğitiminde Kullanılan Edebi Eserlerin Önemi, Edebi Eserleri Okuma Alışkanlığı ve Edebi Eserler Üzerine

Son yıllarda gerek öğretim programlarında gerekse eğitimin farklı alanlarında değerler eğitimi önem arz etmektedir. Özellikle Türkçe ve Edebiyat dersleri değerlerin kazandırılması, aktarılması konusunda önemli bir aracı konumundadır. Cemiloğlu (2009, s.20) edebiyatın üç etkileyici yönü olduğundan söz eder. Bunlar: dil eğitimi, estetik eğitimi ve ahlak eğitimidir. Bu nedenle edebi ürünlerden okunacak metinlerde seçici olunmalıdır. Edebi eserlerden faydalanırken sadece dil bilgisi, estetik ve okuma alışkanlığı kazandırmak olmamalı aynı zamanda değerler eğitimi için de kullanılmalıdır (Şen, 2007, s.53). Edebi eserlerle başka dünyalara intiba etmeye alışmış bireyler, insanları çok farklı duyduğuna, düşündüğüne, eylemde bulunduğu tanıklık eder, duygudaşlık becerisi artar, özdeşim kurmaya yönelir, insan karakterlerine saygı duymayı öğrenir, insanların değişik özelliklere sahip olabileceği gerçeğiyle hareket eder. Bu süreç, edebi metinleri analiz edenlerde; kişiliğini değiştirme ve geliştirmede önemli rol üstlenir (Sever, 1998, s.4-5).

Karakter eğitimi kavramları, edebiyat bağlamında öğretildiğinde, öğrenciler saygı, dürüstlük, cesaret ve şefkat, merhamet gibi özelliklerin buldukları mekânların dışında da ilginç ve gerçek yönleriyle farkındalık oluşturacaklardır (Almerico, 2014, s.3). Ayrıca değerler eğitiminde, edebi eserleri okuma alışkanlığı kazanımının da önemi kuma eylemi, yaşama dair birçok şeyi yaşamadan öğrenme, olumsuz olay ya da olgularla karşılaşmadan onları öğrenme fırsatı vermektedir (Batur, Gülsever ve Bek, 2010, s. 33). Okuma, çağdaş olmanın ölçütlerinden birisidir. Çağdaş, yaratıcı, yapıcı ve özgür düşünceye sahip, üretken, eleştirel bakan bireylerden oluşan bir toplum olmak okuma bilinci aşılınmış bireylerle mümkündür (Bircan ve Tekin, 1989, s.393). Okuma alışkanlığı, kişilerin okumayı öğrendikten sonra da bol bol okumayı keyifle yapmalarını sağlamak için kazanmaları gereken önemli bir beceridir. Kitap okuma alışkanlığı, bireyin kitap okumayı bir gereksinim olarak algılaması sonucu oluşan ve bu eylemini, yaşam boyu sürekli ve düzenli biçimde gerçekleştirmesi şeklinde ifade edilmektedir (Tanju, 2010, s.31). Okumanın alışkanlık hâline gelmesi için kitap okumanın bir ihtiyaç, bir istek ve bir arzu olarak hissedilmesine bağlıdır. Bireyin okumaya istekli ve bunu bir gereksinim, ihtiyaç olarak algılaması ve okumayı alışkanlık haline getirmesi erken yaşlarda olması gerekir ve aile, çevreye, ortama bağlı bir durumdur. Yani, bu olgunun, bu arzunun, bu kültürün çocuklukta temelleri atılıp yaşam boyu gerçekleşmesi ise yüksek oranda aileye bağlıdır denilebilir (Arı ve Okur, 2013, s.308).

Çocukların ve gençlerin kitapla tanışmasında ve okuma alışkanlığı kazanmasında önemli unsurlardan biri çocuk ve gençlik edebiyatıdır. Sever’e (2003, s.9) göre “çocuk ve gençlik edebiyatı, anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel

iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ve geliştiren ürünlerin genel adıdır.” Çocukların ve gençlerin bu ürünleri okuyarak kendi beğenileri arttıkça ve okuma isteği duydukça okuma alışkanlığının gelişeceği beklenebilir. Şirin’e göre çocuklar için edebiyat, her şeyden önce bir dildir. İyi bir eser, edebiyat ürünü, çocuğa güzeli sevmeyi, dilini en iyi şekilde kullanmayı, hayal gücünü çalıştırmayı öğretir. Çocuklukta dinleme, okuma, yazma, düşünme ve eleştiri kültürü edinme süreçlerinde en etkili uyaran dil, edebiyat, sanat ve estetik değeri taşıyan çocuk kitaplarıdır (Şirin, 2007, s.30).

2004-2005 eğitim öğretim yılından 2018-2019 eğitim öğretim yılına kadar eğitim sisteminde MEB her yıl düzenli olarak 100 Temel Eser adı altında değerleri içeren kitap listesi yayımlamaktaydı. Bu eserler içinde de Dünya Edebiyatından, Dünya Klasiklerinden örnekler görülür. Edebi eserler değerler eğitiminde kullanılan önemli kaynaklardır; çünkü romanlar, hikâyeler, öyküler, denemeler vb. eserler insan yaşamındaki olumlu olumsuz davranışlara dikkat çekmektedir. Bu nedenle edebi eserler herkes için değer oluşturmada yol göstericidirler (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008, s.80-81). Klasik olarak nitelenen yetkin ve seçkin eserler insanların eğitilmesinde ve bilgilendirilmesinde, dünyada olup bitenlere, farklı kültürlerin duygularına pencere açmada önemli bir araçtır.

Klasik Kavramının Tanımı ve Dünya Klasikleri Üzerine

Kalfa (2013, s.106) çalışmasında klasikle ilgili; yetkin eser ifadesiyle bahsedilen eserlerden bazıları dünya klasikleri olarak tanımlanır. Dünyada ve Türkiye’de ele alınan tartışmalarda, farklı eğitimciler, araştırmacılar, bilim insanları, klasik kavramına ve klasik eserlerin nasıl tespit edildiğine dair birçok tanım ve belirlemelerde bulunmuş olduğundan henüz tam bir uzlaşma sağlanmadığını göstermektedir. TDK Türkçe sözlükte klasik; “1. Eski Yunan ve Roma dili ve sanatı ile ilgili olan, 2.XVII. yy. Fransız dili, sanatı ve yazarları ile ilgili olan, 3.Üzerinden çok zaman geçtiği halde değerini yitirmeyen, türünde örnek görülen eser ve sanatçı” olarak ifade edilir (TDK, 2005: 1190). İngilizce sözlüklerde ise klasik terimi;”yüksek bir değer veya pozisyonda olan”,”yüksek kaliteli”,”Eski Eski Yunan ve Roma sanat, edebiyat ve kültürünün standardında olan”,”alışılmış, yerleşmiş kurallara uygun” şeklinde ifade edilir. Eski Yunan ve Roma medeniyetine ait dil, edebiyat ve felsefe çalışmaları” gibi anlamlara gelir (Oxford,1981, s.103; Collins,1987; The Reader’s Digest Great, 1962, vol.1, s.169) şeklinde bilgilere yer verir.

Cemil Meriç, Saint-Beuven’un görüşlerini aktarırken klasiğin tanımını şu şekilde yapar: “İnsanın zekâsını geliştiren, insanlığın ortak hazinesine yeni değerler katan, açık seçik hakikati sunan eser ve sanatçıdır. Ezelden beri mevcut tutkuları açığa çıkaran, düşünceleri, gözlemleri, buluşları, geniş ve büyükçe, ince ve makulce, sağlam ve güzel biçimde ifade edebilen; kendine has üslupla, herkese seslenen çalışmalardır” (Meriç, 1998, s.174).

Klasik eserlerin Tanzimat’tan sonra edebiyatımızda sayısı hızla artmıştır. O dönemlerde Ahmet Mithat Efendi, klasik eserlerde olması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır: “Konuları temizlik ve doğruluk olmalı; üslup ve biçimi güzel ve duru olmalıdır; anlatılmak istenen kolay, bir çırpıda okunup anlaşılır olmalıdır. Üzerinde durulan düşünceler çoğunluk tarafından değerli bulunan; dini, tarihi ve ahlaki normlara uygun olmalıdır. Bütün nitelikleriyle gelecek nesillere bırakılabilecek ve faydalı ve sevilebilen, beğenilen eserler olmalıdır.” (Kaplan, 1998, s.25).

Ayrıca, “Nesir olsun, şiir olsun, hikâye olsun tüm edebi eserlerde tercümenin önemi ve faydaları göz ardı edilmemelidir, düşünüş ve duyuş farkları ancak bu yoldan milletler arasında mübadele edilir ve

millî kültürler yeni ve taze görüşler bu yoldan taşınıp aşılır” (Nayır, 1946’a, s. 320-321). Hiçbir millet kendi kabuğuna çekilerek gelişme gösteremez. Medeniyetlerin gelişmesi ve milletler arasındaki ilişkilerin artmasıyla, başka milletlerin edebiyat ve kültürüne ilgisiz kalınmayarak etkileşimin sağlanması açısından klasiklerin çevrilmesi gerekli kılınmaktadır (Mithat, 1897).

Daha önce bahsettiğimiz üzere, MEB 2004-2005 öğretim yılından 2017-2018 öğretim yıllarına kadar düzenli olarak her yıl okullarda okutulmak üzere 100 Temel Eser Listesi belirlemekteydi. Bu 100 Temel Eser arasında Dünya Klasiklerinden Lev Nikolayeviç Tolstoy ‘a ait birden fazla eser bulunmaktadır. Bunlardan biri de ‘ ‘ İnsan Neyle Yaşar?’’ eseridir.

“İnsan Neyle Yaşar?” Eserinin Yazarı Tolstoy ve Eğitici Yönü Üzerine

Lev Nikolayeviç Tolstoy, 28 Ağustos 1828’de Rusya’nın Tula bölgesinde Yasnaya Polyana’ da dünyaya gelmiştir, 1910 yılında vefat etmiştir. Tüm zamanların en büyük edebi kişiliklerinden biridir. Fakat bir öğretmen ve eğitim düşünürü olarak çalışmaları çok az bilinir. Oysaki eğitim, Tolstoy’un hep var olan ilgi alanlarından biridir. O’nun eğitim görüşü, edebiyatı ve estetik felsefesi ile kendi ruhsal gelişimi hep iç içeydi. Çocukların eğitiminin, toplumsal iyileşme ve toplum ahlakının düzelmesi bakımından birinci derecede önemli olduğuna inanırdı, fakat aynı zamanda, günümüzde olduğu gibi eğitimi, iki yönlü bir süreç olarak görürdü. Kişisel olarak Tolstoy için öğretmenlik, geliştirici bir deneyim olduğu gibi, daha geniş bir düşünce geliştirmesini sağlamış, zihinsel, sanatsal ve ruhsal gelişimini kamçulamıştır (Moulin, 2010, s.16).

Onun hakkındaki araştırmalara göre, Tolstoy’un edebi eserlerinin insanoğlunun aydınlanmasına yardım etmesi gibi eğitsel düşüncesinin tüm dünyadaki öğretmenleri ilgilendirdiği anlaşılmaktadır. Tolstoy, eğitim çalışmalarını edebi eserlerinin üzerinde tutmuştur (Radha Balasubramanian, 2010’dan aktaran Moulin, 2010, s.10).

Eğitsel konular, Tolstoy’un tüm eserlerinde ve edebi türlerinde mevcuttur. Tolstoy: ‘Her şey nasıl daha iyi olabilir? Ve her şey aynı mı olmak zorunda?’ diye sorarken yalnızca çocukların eğitim deneyimlerini geliştirmek için sormamıştır, toplumun kendisini daha iyiye götürmek amacıyla da sormuştur gerek edebiyatın amacını gerekse eğitimin amacının da aynı olduğunu ifade eder (Moulin, 2010, s.230)

Eğitim görüşü, dini inançlarıyla bağlantılıdır. Diğer insanların iyiliğini ve insanların birliğini yücelten bir araç olduğunu ve ruhani gelişimini etkilediğinden dolayı bu bağlılık eserlerine de yansımıştır (Moulin, 2010, s.232). Hayatının son otuz yılında yazdığı öykülerde ve hikâyelerde yıllarca üzerinde düşündüğü insanlık sorunlarını edebi bir kurgu içinde ele almış, insan sevgisi ve inanç konularını ustalığının bütün inceliğiyle işlerken, İnsan Neyle Yaşar? ile gerçek hayatı yansıtan tablolar içinde yeni bir ahlak anlayışı ortaya koymuştur..

L. N. Tolstoy’a Ait “İnsan Neyle Yaşar?” Kitabı Hakkında

Araştırmanın daha doğru anlaşılabilmesi için kitapta yer alan hikâyelerin olay örgülerini kısaca açıklamak gerekir. Kitapta bulunan ve araştırmamızın ilgili hikâyelerinin olay örgüleri aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

İnsan Neyle Yaşar?

Tanrı, ölüm meleği Mihail’i bir kadının canını alması için yeryüzüne gönderir. Mihail, kadının canını almaya gittiğinde yeni doğan ikizlerini görür. Kadın, ölürse ikiz çocuklarına bakacak kimsenin

olmayacağını söyler ve kendisini öldürmemesi için yalvarır. Melek Mihail üzülür kadının canını almadan Tanrı'ya gider, durumu anlatır. Tanrı emrine uymadığı için meleğe ceza olarak insan suretinde yeryüzüne gönderir. Mihail'in cezası yeryüzünde "İnsanda ne var? İnsana ne verilmemiştir? İnsan neyle yaşar?" sorularına cevap bulduğu zaman bitecektir. Gidecek bir yeri olmayan melek, bir kilisenin yanına oturur. Hava çok soğuktur. Bu sırada yoldan geçen, fakir bir ayakkabı tamircisi olan, Semyon meleğin hâline acır ve onu evine götürür. Semyon'un eşi Matryona kocasının eve para getirmesini beklerken yanında muhtaç bir adamla görünce önce Semyon' a öfkelenir, söylenir, daha sonra adama dikkatli bakınca adamın hâline acır, O'na yiyecek ve giyecek bir şeyler verir. Melek, kendisine yardım eden Matryona' nın yüzüne bakıp gülümser. Çünkü "İnsanda ne var?" sorusunun cevabını bulmuştur. Meleği donmaktan kurtarıp onu yaşatan Semyon ve Matryona' nın yüreğindeki merhamet ve sevgi vardır.

Mihail, Semyon'un yanında çalışmaya başlar. Mihail, çok çabuk işi kapar ve güzel ve sağlam ayakkabılar diker. Kısa sürede namı kasabada duyulur. Bir gün oldukça heybetli ve zengin bir adam gelir. Adam, yanında getirdiği pahalı deriyi onlara verir ve gözdağı vererek onlardan kendisine bir yıl dayanabilecek çizme dikmesini ister. Ama Mihail, adamın verdiği deriyle bir terlik diker. Çok geçmeden zengin adamın uşağı geri gelir. Efendisinin öldüğünü artık bir çizmeye değil de bir terliğe ihtiyaçları olduğunu söyler. Mihail, zengin adam geldiğinde adamın arkasındaki ölüm meleğini görmüştür. Bu yüzden adamın öleceğini anlayıp ona istediği çizmeyi değil de ölü terliği dikmiştir. Mihail böylelikle Tanrı'nın kendisinden bulmasını istediği "İnsana ne verilmemiştir?" sorusunun da cevabını bulmuştur. İnsana geleceğini bilme hakkı verilmemiştir.

Yine bir gün yanlarına bir kadın gelir. Kadın, yanındaki ikiz çocuklara ayakkabı diktirecektir. Mihail, gördüğü bu ikizlerin yıllar önceki canını aldığı annenin ikizleri olduğunu ve annesi ölünce ikizlerin başka bir kadın sayesinde hayatta kaldıklarını anlar. Böylelikle Mihail "İnsan Neyle Yaşar?" sorusunun cevabını da bulmuştur. İnsan sevgi ve merhamet sayesinde yaşar. Sorularının cevabını bulan Mihail, Semyon ve karısının yanına gelerek onlara bir melek olduğunu ve neden yeryüzünde olduğunu anlatır. Mihail'in böylelikle cezası bitmiştir, yeniden Tanrı'nın yanına döner.

Kıvılcımı Söndüremeyen Ateşi Zapt Edemez

İvan ve Gavriilo iki yakın komşudur. İvan ve Gavriilo küçük bir sebepten dolayı araları bozulur, gittikçe şiddetle husumet büyür. Her ne kadar İhtiyar Baba öğüt verip bu kavganın bitmesi için oğlu İvan'a komşusuyla barışması için konuşsa da yine de altı yıl boyunca kavgasız gürültüsüz tek bir günleri geçmez. İvan, Gavriilo'yu mahkemeye verir ve mahkemede Gavriilo' ya meydanda yirmi sopa vurulması kararlaştırılır. Bunun üzerine Gavriilo çok öfkelenir ve İvan'ın evini ateşe verir. İvan'ın evi ile Gavriilo' nun evi ve köydeki evlerin büyük bir kısmı yanar. İvan yangını görünce olayların bir inat uğruna bu kadar büyüdüğünü anlar ve yaptıklarından pişman olur. İvan babasının sözlerini hatırlar, yangını Gavriilo' nun çıkardığını kimseye söylemez. İvan ve Gavriilo barışırlar. Evlerini yeniden yan yana yaparlar ve huzurlu bir hayata başlarlar.

İnsana Çok Toprak Gerekir mi?

Pahom, toprakla uğraşan fakir bir köylüdür. Bir gün borçla toprak sahibi olur, çalışır ve toprağını kazandıklarıyla arttırmaya başlar. Gün geçtikçe daha çok toprağı olsun istemektedir. Bir gün evinde ağırladığı bir tüccardan, uzak diyarlardaki bir Reis'in hediyeler karşılığında, isteyene istediği kadar toprak verdiğini duyar. Pahom, hemen hediyelerini hazırlar ve gider. Hediyeleri alan Reis, güneş doğmadan başlayıp güneş batana dek istediği kadar toprak alabileceğini söyler. Fakat bir şartı vardır:

Pahom, istediği toprağı yürüyerek çevirecek ve güneş batmadan başladığı yere dönecektir. Dönemezse çevirdiği tüm topraklar onun olamayacaktır. Pahom sabah erkenden kalkar, daha çok çevirebileceği kadar yürür ama dönmek için çok zamanı kalmamıştır, çünkü güneş batmak üzeredir. Çok yorulan Pahom, zor da olsa son anda başladığı noktaya geri dönmeyi başarır. Toprak Reis'i aldığı bütün toprakları ona verdiğini söyler. Pahom, kendini çok zorladığı için ağzından kan gelir ve orada ölür. Pahom'un uşağı üç arşınlık bir mezar kazar ve Pahom'u gömer. İnsana böylelikle çok toprak gerekir mi? mesajı verilir.

İlyas

İlyas önceleri çok çalışarak zamanın en zenginleri haline gelir. Daha sonra zamanla fakirleşmeye başlar. Sonunda bütün her şeyini kaybeder. Bu durumuna üzülen komşusu Muhammed Şah, yaşlanmış olan İlyas ve eşini yanına alarak çalışmasını ister, böylelikle onlara yardım elini uzatır.

İlyas ve Eşi Şem-Şemagi önceleri zenginliklerini kaybettiklerine üzülse de daha sonraları, zenginliğin getirdiği düzensizliğin ve her şeyi koruyup kollama kaygısının kendilerini mutsuz ettiğini anlarlar. Düzenli, sade ve sakin bir hayatlarının olmasıyla gerçek mutluluğa kavuştuklarını söylerler.

Tolstoy'a ait "İnsan Neyle Yaşar?" eserinde insan hayatına dair kazançların maddiyattan ziyade maneviyattan geçtiğini, bu maneviyatın da tam da önemsedığımız, insanları yakınlaştırıcı, uzlaştırıcı gibi değerlerle ilişkili olduğunu görmekteyiz. Eserin hem kısa, tadımlık olması hem çok okunanlar listesinde olması hem de bu eserde yoğun değer kavramlarına rastlıyor olmak bu araştırmayı yapmayı sağlamıştır.

Dünya Edebiyatı Klasiklerinden Lev Nikolayeviç Tolstoy'a Ait "İnsan Neyle Yaşar" Eserinde Bulunan Değerlerin İncelenmesinin Gerekliliği ve Katkısı Üzerine

Tolstoy, tüm edebiyat ve eğitim dünyasının değerler eğitimi açısından önde gelen ismi olması nedeniyle eserlerinin detaylı incelenmesini gerektirmektedir. Oysa değerler eğitimi açısından alanyazın incelendiğinde, İnsan Neyle Yaşar? kitabı ile ilgili yapılan araştırmalarda tespit edilenler; 100 temel eser seçkinde yer alan ve en fazla okunan otuz kitap arasındadır, en fazla okunan yabancı edebiyat eserlerinden çevrilmiş on beş çeviri kitaptan biridir, zevk alınarak okunan eserlerin ilk beş listesinde yer aldığı görülmektedir (Arı ve Okur, 2013, s.314-318.).Yine, İlköğretim 100 Temel Eser İçerisinde Yer Alan Dünya Edebiyatına Ait Eserlerin Değerler Eğitimi Açısından İncelemesi adlı yüksek lisans tezi çalışmasında bu kitaba ait sadece altı değere ilişkin yer verilmiştir (Çalışkan, 2016). Yapılan araştırmalara göre İnsan Neyle Yaşar? kitabının klasik eser olduğu üzerinde durulmuş, ilköğretim 100 Temel Eser Okuma Listesinde gösterilmiş, fakat içerdiği değerlerde sadece sevgi, merhamet, komşuluk gibi göze çarpan değerlerden bahsedilmiştir. Bu kadar çokça okunan ve zevkle okunan, ayrıca okunacak ilk 100 eser arasında önerilen bu eserin içerdiği değerler açısından detaylı incelenmesini gerektirir. Bu açıdan "İnsan Neyle Yaşar?" kitabında yer alan değerlerin detaylı belirlenmesi amacını taşıyan bu inceleme, alanyazın dışında hangi değerlerin bulunduğu görülmesi bağlamında önem taşımaktadır. Bu araştırmanın temel amacını, değerler eğitiminde edebi metinlerden yararlanma örneği olarak, L.N. Tolstoy'a ait "İnsan Neyle Yaşar?" kitabında hangi değerler bulunmaktadır? sorusu oluşturmaktadır

Yöntem

Bu araştırmada edebi eserlerden değerler eğitimi açısından "İnsan Neyle Yaşar?" isimli Dünya Klasiği olan kitapta yer alan değerlerin belirlenmesi amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden doküman

incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme yöntemi; hedef araştırmanın yazılı materyalinin detaylı analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada verilerin toplanmasında nitel araştırma tekniklerinden doküman incelenmesi yapılmıştır. Doküman olarak bu araştırmada Tolstoy tarafından yazılan “İnsan Neyle Yaşar” adlı kitapta bulunan altı hikâyeden sadece aşağıda belirtilen dört hikâyeye incelenmiştir. Bu hikâyelerin isimleri sırasıyla: 1. İnsan Neyle Yaşar? 2. Kıvılcımı Söndürmeyen Ateşi Zapt Edemez, 3. İlyas, 4. İnsana Çok Toprak Gerekir mi?

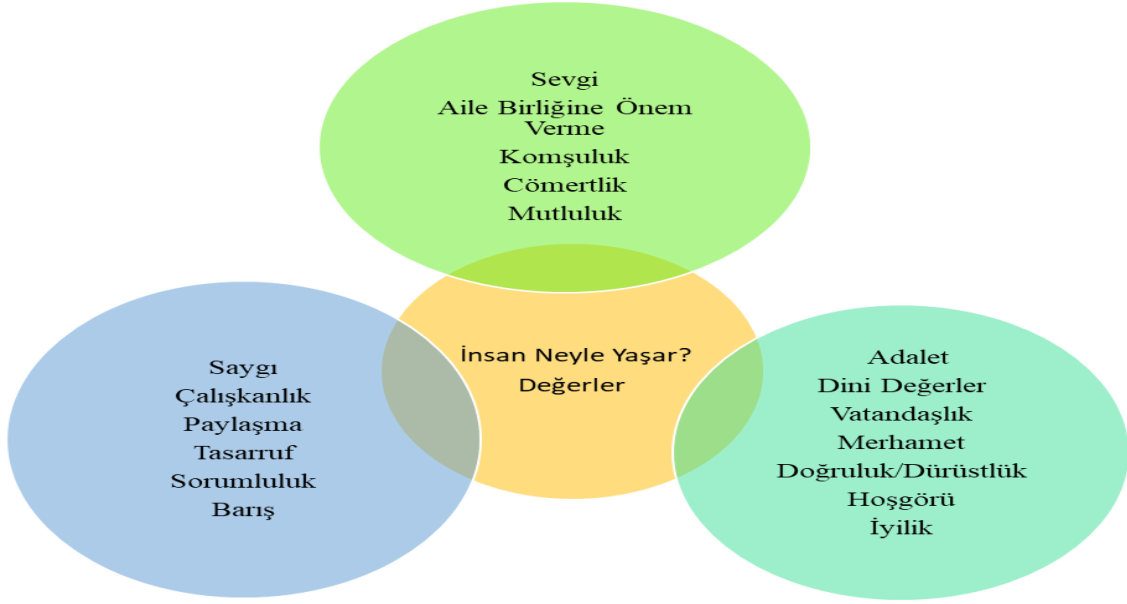
Araştırmada doküman olarak 2019 yılına ait XX. basım Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Hasan Ali Yücel Klasikler Dizisinden seçilmiştir. Rus Edebiyatının önemli kilometre taşları olarak da nitelenen Dostoyevski, Gorki, Tolstoy gibi önemli yazarların dünyaca değerli eserlerini Türkçeye çeviren, 2014 yılında Dil Derneğinin düzenlediği Ömer Asım Aksoy Çeviri Ödülü ‘nü kazanmış bir yazara ait olduğu için, Koray Karasulu tarafından çevrilerek yazılan “İnsan Neyle Yaşar” kitabı doküman olarak kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlemler; birbirine benzeyen verileri belirli tema ve kavramlar çerçevesince bir araya getirerek okuyucu için okunabilir, anlaşılabilir şekilde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). İçerik analizi yönteminde kategori ve kodlar kullanılmıştır. Elde edilen kategorilerin her biri için en iyi temsil olan açıklamalardan örneklere bulgular kısmında yer verilmiştir. Bulgular sunulurken hikâyelerde geçen değerlere ait ifadeler doğrudan ve dolaylı olarak yer verilmiştir. Araştırmada güvenilirliği sağlamak için iki araştırmacı ile ayrı ayrı incelenmiştir. Yapılan inceleme sonuçları bir araya getirilerek değerlendirilmiş ve görüş ayrılığına düşülen noktalarda gerekli istişareler yapılmış ve görüş birliğine varılarak temalara son biçim verilmiştir.

Bulgular

“İnsan Neyle Yaşar?” kitabında var olan değerler tespit edilmiştir

Bu bölümde “İnsan Neyle Yaşar” kitabından içerik analiziyle tespit edilen değerler Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. “İnsan Neyle Yaşar?” kitabında yer alan değerler.

Şekil 1’ de görüldüğü üzere “İnsan Neyle Yaşar?” kitabından seçilen dört hikâyede toplam on sekiz değere yer verilmiştir. Bu değerler; sevgi, aile birliği, komşuluk, cömertlik, mutluluk, hoşgörü, çalışkanlık, paylaşma, tasarruf, merhamet, İyilik, dini değerler, barış, vatandaşlık, doğruluk/dürüstlük şeklinde sıralanabilir. Bu bölümde kitapta yer alan değerler alıntılanarak her bir değer başlığı altında açıklama ve örneklerle gösterilmiştir.

Sevgi

“İnsan Neyle Yaşar” kitabında girizgâh İncil’den ayetlerle başlıyor, ayetler kitabın ilk hikâyesinin özü olan, sindirilmek istenen değer olan sevgi ile bağlantılıdır. İlk hikâye kitabın da adını taşımaktadır, “sevgi” değeri bu hikâyenin asıl vurgulamak istediği ve en önemli değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Sevgi değeri ifade edilirken merhamet, iyilik, yardım etme, paylaşma alt temaları da birlikte kullanılmıştır.

İlk hikâyede Tanrı, Melek olan Mihail’ i cezalandırıyor ve yeryüzüne gönderiyor, yeryüzündeki üç kelamını öğrenirse cezasının biteceğini söylüyor. Bu kelimeler: “İnsanda ne var? İnsana ne verilmemiştir? İnsan neyle yaşar?”

Melek Mihail, ilk sorunun cevabını bulduğunda sevgi değerine dair doğrudan ifadeleri hikâyenin XI. bölümünde şu şekilde yer verilmiştir:

“...Kadın adamdan daha korkunçtu, ağzından ölüm havası esiyordu ve bu koku nefesimi kesiyordu. Beni kovmak, soğuğa atmak istiyordu; bense kovulursam öleceğimi biliyordum. Sonra kocası ona Tanrı’yı hatırlattı ve kadın da birden değişiverdi. Yemek verirken bana baktı, ben de ona; artık ölüm yoktu kadında, capcanlı görünüyordu ve ben de onda Tanrı’yı tanıdım. O anda Tanrı’nın ilk kelamını hatırladım: ‘İnsanda ne var öğren?’ İnsanda sevgi olduğunu anlamıştım...” (s.25).

Kitaptaki ilk hikâyenin XII. bölümünde sevgi değerine verilen ifadeler:

“ ...Her insan kendi için kaygılanarak değil, sevgiyle yaşadığını öğrendim.” (s.26).

‘İnsan olduğumda hayatta kalmamı sağlayan kendimi kollamam değil, yolda rastladığım adamlarla karısının sevgisidir; bana acımaları, beni sevmeleridir. Öksüz kızlar da onlara acıyıp seven yabancı bir kadının yüreğindeki sevgi sayesinde hayatta kaldı. Bütün insanlar kendilerini düşünüp kolladıkları için değil içlerindeki sevgiyle yaşıyorlar.’ (s.27)

‘İnsanlar sadece kendi hayatları için kaygılandıkları, kendilerini kolladıkları için yaşar sanırdım, oysa onları yaşatan tek şey sevgiymiş. Seven insan Tanrı’nın, Tanrı da onun içindedir, çünkü Tanrı sevgidir.’ (s.27)

Bu eserde sevgi değeri; merhamet, iyilik, yardım etme gibi birçok değer konusunda duyguların temelini oluşturduğunu söyleyebiliriz. İnsanların yaşadığı olumsuzluklarda sevgi ile üstesinden gelinebileceğine dikkat çekilmiştir. İnsanların kendi hayatlarının dışında başka hayatlara da sevgi ile yaşam kaynağı olacaklarının mesajı verilmiştir.

Saygı

‘İnsan Neyle Yaşar?’ kitabında eşe saygı, aile büyüklerine saygı ele alınan saygı türleridir. Aile büyüklerinin sözlerini dinlemek, aile büyüğünden özür dilemek saygı değerini yansıtır. Kıvılcımı Söndüremeyen Ateşi Zapt Edemez hikâyesinde, aile büyüğü olan ihtiyar babanın sözlerini dinlemeyen evladı yaşadıkları olumsuzların sonunda pişman olur ve babasından özür diler, daha sonra babasının sözlerini unutmaz, hayatı boyunca babasının öğütlerine göre yaşamaya çalışır. Bu ifadeler şu satırlarda yer verilmiştir: ‘Affet beni babacığım hem sana hem Tanrı’ya karşı suç işledim...’ (s.45). ‘İvan Şçerbakov babasının dediklerini, Tanrı’nın emirlerini asla unutmuyordu: Kıvılcımı söndüremeyen ateşi zapt edemezdi.’ (s.46).

‘İnsan Neyle Yaşar?’ kitabının son hikâyesinde İlyas eşinin görüşlerine değer verdiğini gösterir, eşine toplum içinde söz hakkı vererek onun anlatımının içten olacağını ifade eder. ‘Sana mutluluğu ve sefaleti anlatmaya kalksam inanamazsın. İyisi mi karıma sor; kadın olduğundan yüreğinde ne varsa diline vurur. Her şeyi anlatır sana.’ (s.84).

Aile Birliğine Önem Verme

‘İnsan Neyle Yaşar?’ kitabında aile birliğine önem verme değeri, hikâyelerin hepsinin aileler arasında, aileyi önemseme, aileyi koruma, aile için çalışma, aile birliğini anlatma ve olay örgülerinin aile içinde geçmesi bu değer bu kitapta baskın değerler arasında olduğunu göstermektedir.

Kitapta ilk bölümde geçen aile birliğine önem verme değerini yansıtan metinler şu şekildedir: ‘Vaktiyle karısı ve çocuklarıyla bir mujik kulübesinde yaşayan bir ayakkabıcı vardı. Ne ev kendinindi ne de toprağı vardı; ailesini de sadece ayakkabıcılıkla geçindirirdi.’ (s.2). Kitabın ikinci hikâyesi ‘Kıvılcımı Söndüremeyen Ateşi Zapt Edemez’ aile birliğine önem verildiğini ve geniş aile biçimiyle bir arada yaşandığını yansıtan ifadeler ile başlamıştır:

‘Köyün birinde İvan Şçerbakov diye bir köylü yaşıyordu. Durumu iyiydi; gücü kuvveti yerindeydi, köyün en çalışkan adamıydı, üç de yetişkin oğlu vardı: Oğullarından biri evli, diğeri nişanlı, delikanlılık çağındaki üçüncü oğlu da ata binmeye, çift sürmeye başlamıştı bile. İvan’ın ihtiyar karısı ev işlerinden anlayan, akıllı bir kadındı; gelini de çalışkan ve uysal çıkmıştı. İvan ailesiyle güzelce yaşayıp gidiyordu...’ (s.30)

Hikâyelerde görülen aile içi iletişim, yardımlaşma, saygı ve ekonomik geçim kaygılarını birlikte üstlenme ve çalışkanlık göstermeleri bu değeri koruduklarını, barındırdıklarını gösterir.

Komşuluk

Kitapta incelemeye aldığımız dört hikâyede de yer verilen bazı olay örgüsü komşuluk değeri üzerinden anlatılır. İlk hikâyenin IX. kısmında şu şekilde komşuluk değerine yer verilmiştir:

‘...O sıralar kocamla birlikte çiftçilik yapardık. Onlarla komşuyduk. Babaları bir mujikti, ormanda çalışıyordu. Bir gün üzerine bir ağaç devrilmiş, zavallının bağırsakları dışarı fırlamış. Eve getirilir getirilmez ruhunu teslim etti; karısı bu ikizleri o hafta içinde doğurdu. Fakirdi, bir başınaydı, yanında ne bir ebe ne bir yardımcı vardı. Bir başına doğurdu ve öldü.

-Sabahleyin komşuma bakmaya gittiğimde zavallı çoktan soğumuştur bile... Ahali toplandı, zavallıyı yıkayıp temizlediler, bir tabuta koyup gömdüler. Hepsini iyi insanlardı...’ (s.21)

Kitapta yer alan ‘‘Kıvılcımı Söndürmeyen Ateşi Zapt Edemez’’ isimli ikinci hikâyeye başlamadan önce yine İncil’den ayetlerle girizgâh yapılır, hikâye ise komşuluk üzerinden anlatılmış ve verilmek istenen mesaj komşuluk değeri üzerinden verilmiştir. Değere ilişkin yer verilen metinler şu şekildedir:

‘‘İhtiyar Gordey hayattayken ve İvan’ın babası da sağlıklıyken iki komşu pek sıkı fıkıydı. Kadınlara elek veya tekne, erkeklere kaba keten veya değiştirilecek bir araba tekerleği gerekince hemen bir evden diğerine koşular, komşuluk gereği birbirlerine yardım ederlerdi.’’ (s.31)

Yine evin büyüğü olan İhtiyar Baba, oğluna öğütler verirken komşuluk değerine önem verdiğini gösteren ifadelerle şu şekilde yer verilmiştir: ‘‘...Ben böyle yaşamadım oğlum, sana da bunları öğretmedim. Biz İhtiyarlar, onun babasıyla böyle mi yaşardık? Biz iyi komşulardık...’’ (s.38)

Kitabın sonunda yer alan ‘‘İlyas’’ isimli hikâye yine komşuluk değerinin üzerinden anlatılan bir hikâyedir. İlyas, zamanın en zenginlerinden biriyken zamanla fakirleşmiştir. Onu ihtiyaç halinde gören komşusu ise ona yardım elini uzatır. İlyas ve eşi, zenginken bulamadığı mutluluğu komşusunun yanında düzenli bir çalışma hayatıyla bulur. Hikâyede yer alan komşuluk değerine ilişkin ifadeler ise şu metinlerle sunulmuştur.

‘‘Komşuları Muhammed Şah onlara çok acıyordu. Muhammed Şah zengin de değildi fakir de değildi, dürüstçe yaşayan iyi bir adamdı sadece. İlyas’ın elinden ekmek-tuz almasını hatırlıyor, ona acıyordu. Bir gün, ‘‘Al karımı da bize gel İlyas,’’ dedi,’’ Yazın gücünün yettiğince bostanında çalışır, kışın da hayvanlara bakarsın. Şam-Şemagi de kısırak sağıp kıymız yapar. İkinizi de doyurur giydiririm, neye ihtiyacınız varsa söyleyin veririm. ’’İlyas komşusuna teşekkür etti...’’ (s.82-83)

Cömertlik

‘‘İnsan Neyle Yaşar?’’ kitabındaki hikâyelerde misafir ağırlama, hediye dağıtma, ziyafet verme, davet etme gibi alt temalarla cömertliğe yer verildiğine rastlamaktayız. Özellikle kitabın beşinci hikâyesi ‘‘İnsana Çok Toprak Gerekir mi?’’ bölümünde cömertlik değerine geniş yer verilmiştir. Hikâyenin başkarakteri Pahom, önceleri az toprakla geçinen, sahip olduğu kadarla yetinirken, kanaatkârken, eşinin kardeşiyle birlikte konuşmalarında kafası karışır. Pahom çok toprağı olsa hiç kimseden korkmayacağını hatta şeytandan bile korkmayacağını söyler. Şeytan bu sözleri duyunca Pahom’u çok toprak sahibi olması için hırslandırır. Pahom gün geçtikçe daha çok toprak sahibi olmaktadır ama yetinmemektedir. Pahom daha çok toprak almak için misafir gittiği yabancı topraklarda misafirlere nasıl davranıldığı, nasıl karşılandığı anlatılırken cömertlik değerinin alt teması olarak misafirperverlik değerine hikâyenin V. kısmında şu şekilde rastlamaktayız.

“Pahom’u görür görmez çadırlarından çıkıp misafirlerin etrafını sardılar. Bir çevirmen buldular hemen Pahom’u güzel bir çadıra götürüp, altına halılar, kuş tüyü minderler serdiler, etrafına oturup ona çay, kıymık ikram ettiler. Bir de koyun kesip pişirdiler. Pahom arabadan hediyeleri ve çayı çıkarıp Başkurtlara dağıtmaya başladı. Başkurtlar buna pek sevinmişti. Aralarında bir şeyler konuştular, sonra çevirmene aktarmasını söylediler.

-Seni çok sevdiklerini söylememi istediler, -dedi çevirmen.-Bizde misafirleri memnun etmek, her istediklerini yapmak âdettendir, hediyeye hediyeyle karşılık verilir ayrıca. Sen bize hediye getirdin; şimdi söyle bakalım bizden ne istersin, sana ne hediye edelim? “(s.72)

Kitabın altıncı hikâyesi “İlyas” tır. Bu hikâyede varlık içinde hayat sürerken zamanla yokluğa düşen İlyas, komşusu tarafından önce misafir edildiği daha sonra komşusunun yanında hizmetli olarak çalışmasına iktifa ettiği anlatılır. Cömertlik değerinin alt teması olan misafirperverlik değerine önem veren İlyas’ın varlık içindeyken misafirlerini nasıl ağırladığına dair metinlerde şu şekilde yer verilmiştir.

“...Mevki sahibi pek çok insan İlyas’ın namını duyup onunla tanışmak istiyordu. Çok uzaklardan misafirleri olurdu hep. İlyas kimseyi geri çevirmez, yedirip içirirdi. Kim gelirse gelsin hemen kıymık, çay, şerbet, koyun eti sunulurdu. Misafir geldiğinde hemen bir veya iki koyun, kalabalık gelmişlerse kısarak kestirirdi.” (s.81)

İlyas varlıktan yokluğa düşünce Muhammed Şah komşusunun teklifiyle yanında çalışmaya başlamıştır, o sıralarda Muhammed Şah’ın akrabaları ziyarete gelmiştir. Komşu Muhammed Şah’ın ise misafirlik değerine nasıl önem verildiği metinlerde yine şu şekilde sunulmuştur:

“Bir gün uzak akrabaları Muhammed Şah’ı ziyaret etti; köyün hocası da davet edildi. Muhammed Şah, İlyas’a bir koyun kesmesini söyledi. İlyas koyunun derisini yüzüp pişirdi, misafirlere gönderdi. Misafirler koyunu yediler, çay içtiler, sonra sıra kıymığa geldi. Misafirlerle ev sahibi kuş tüyü minderlere, halılara oturup, taslardan kıymık içip sohbete daldılar...” (s.83)

Ayrıca, İlyas’ın karısı Şem-Şemagi zenginken yaşadığı sorumluluklarından bahsederken; “Misafirler gelir, onları nasıl ağırlayacağımızı, bizi ayıplamasınlar diye ne ikramda bulunacağımızı düşünürdük...” (s.85). şeklinde yine misafirperverliğe değinmiştir.

Çalışkanlık

“İnsan Neyle Yaşar?” kitabında anlatılan hikâyelerde çalışkanlık değerine ilişkin hem doğrudan değinilmiştir hem de yaşamdaki günlük düzenli yapılan eylemlerden bahsedilerek dolaylı olarak da yer verilmiştir. Çalışkanlık değerine, aynı zamanda kitabın da ismi olan “İnsan Neyle Yaşar” hikâyesinde III. bölümde dolaylı olarak yer verilen ifade şöyledir: “Semyon’un karısı erkenden toplamıştı ortalığı. Odun kırmış, su taşımış, çocukları doyurmuş, kendi de bir şeyler yiyip düşünceye dalmıştı:” Ne zaman ekmek yapsam, bugün mü yoksa yarın mı? ...” (s.7).

Birinci hikâyenin V. bölümünde ise Mihail’in çalışkanlığı ele alınmıştır: “Semyon’un gösterdiği her işi hemen öğreniyordu, üç gün sonra ezelden beri ayakkabıcıymış gibi dikiş yapıyordu. Hiç durmadan çalışıyor, az yiyor, işini bitirince de hiç konuşmadan yukarı bakıp duruyordu.” (s.13)

Kitabın ikinci hikâyesi; “Kıvılcımı Söndürmeyen Ateşi Zapt Edemez” bölümünde ise; Ivan Şçerbakov’dan bahsederken çalışkan olduğuna doğrudan metinde yer verilmiştir: “...köyün en çalışkan adamıydı” (s.30). Yine aynı sayfada satırlar devam ederken Ivan Şçerbakov ‘un gelini için çalışkan olduğuna doğrudan yer verilmiştir: “...gelini de akıllı, çalışkan ve uysal çıkmıştı.” (s.30).

Aynı hikâyede: “Kadınlar hem erkeklerin ayakkabılarından çamaşırlarına kadar her şeylerini diyor, hem de tarlada çalışıyorlardı. Erkeklerde ekinlerle uğraşıyordu.” (s.30-31) gibi günlük yaşamda dayanışma ve iş birliği alt temalarıyla dolaylı olarak da çalışkanlık değerlerine rastlanmaktadır. Kitabın altıncı hikâyesinde çalışkanlık değerine doğrudan vurgu yapılmıştır:

“Ufa’da İlyas isimli bir Başkurt yaşardı. İlyas’a babasından pek bir şey kalmamıştı. Oğlunu evlendirdikten bir yıl sonra ölmüştü adamcağız. O zaman İlyas’ın yedi kısağı, iki ineği, yirmi koyunu vardı. Fakat iş bilir bir adamdı, hemen mal mülk edinmeye başladı: Sabahtan akşama kadar karısıyla birlikte çalışır, herkesten erken kalkar, herkesten geç yatar; böylece her yıl biraz daha zenginleşti. Bu şekilde çalışarak otuz beş yıl geçirdi İlyas, büyük bir servet sahibi oldu.”

Paylaşma

Bu edebi eserdeki hikâyelerde paylaşma değeri; aile birliğine önem verme, komşuluk, misafirlilik, yardımlaşma, iyilik gibi vb. değerlerle birlikte dolaylı olarak alt temalarla sunulmuştur. Sadece ilk hikâyede “Ayakkabıcının karısıyla paylaştığı bir gocuğu vardı” şeklinde doğrudan paylaşımına yer verilmiştir. Dolaylı metinlere örnekler ise aşağıdaki gibidir:

“...Semyon kaftanını onun omuzlarına attı, beriki bir an kollarını geçiremedi. Semyon adamın ellerinden tutup kaftanın kollarına geçirdi, güzelce sarıp önünü kapattı ve kuşağını da beline doladı.” (s.5).

“Matroyana kalkıp az önce yamadığı Semyon’un gömleğini pencerenin yanından aldı, yabancıya uzattı, sonra da bir pantolon bulup verdi.” (s.11). Burada eşi Semyon’un tanımadığı, evine misafir aldığı yabancıya eşinin kıyafetlerini vererek yardım amaçlı paylaşım davranışı sergilemiştir.

İkinci hikâyede yine komşuların arasındaki bağdan bahsedilirken paylaşma değerine yer verilmiştir: “...Biz iyi komşulardık. Unları bitince karısı bana gelip,” Frol amca biraz un verir misin?” derdi; ben de “Gir ambara, istediğin kadar al kadın, ”derdim...”(s.38)

Tasarruf

“İnsan Neyle Yaşar?” kitabında tasarruf değerine yaşamın içinden idare etmek anlamında dolaylı anlatımlarla yer verilmiştir: “...Matryona ekmek parçasını evirip çevirerek kararını verdi: ‘Şimdiden ekmek yapmayayım. Bir ekmeklik un kaldı. Cuma’ya dek idare etmeliyiz.’” Şeklindeki davranış elinde bulunan ekmek ile yetinmek ve daha sonrası için hazırlıklı olmak anlamında tasarruf edilmiştir.

Yine aynı hikâyede Matryona anlatılırken: “Ekmeği kaldırıp masaya oturdu, kocasının gömleğini yamamaya başladı...” (s.7). şeklindeki anlatımda gömleğin yamalanması idare etmeyi göstermektedir.

Merhamet

İnsan Neyle Yaşar? kitabında yardım etme, acıma, sevgi, paylaşma, iyilik değerleri ile merhamet değeri baskın şekilde hissettirilerek hikâyelerinde yer verilen değerlerdir.

İlk hikâyede Semyon, Mihail’i öylece soğukta bir başına çaresiz yatarken görmüştür, ona acıyıp yardım elini uzatmıştır, üşümemesi için üstündeki kaftanı ve elindeki çizmeleri giydirmiştir. İlk hikâyede Melek Mihail’in ifadesinde de acıma duygusunun aracılığında merhamete doğrudan

değnilmiştir: “Kadının başkasının çocuklarına acıyıp ağlamasını görünce, içinde yaşayan Tanrı’yı gördüm ve insan neyle yaşar anladım.” (s.26).

Yine Melek Mihail’in sözlerinde merhamet değeri tekrar edilmektedir: “İnsan olduğumda hayatta kalmamı sağlayan kendimi kollamam değil, yolda rastladığım bir adamla karısının sevgisidir; bana acımaları, beni sevmeleridir. Öksüz kızlar da onlara acıyıp seven yabancı bir kadının yüreğindeki sevgi sayesinde hayatta kaldı...” (s.27).

“İlyas” hikâyesinde ise: “Komşuları Muhammed Şah onlara çok acıyordu. Muhammed Şah zengin de değildi fakir de değildi, dürüstçe yaşayan iyi bir adamdı sadece. İlyas’ın elinden ekme-tuz alışını hatırlıyor, ona acıyordu...” (s.82).

Hoşgörü

İnsan Neyle Yaşar? kitabının ikinci hikayesinde aile büyüğü İhtiyar Baba’nın öğütlerinde hoşgörü değerine yer verilmiştir: ‘

’Bak oğlum... biri seni gücendirirse Tanrı’nın emrine uy ve affet onu hem hayatın dertsiz kaygısız hem de vicdanın hep rahat olur.” (s.39). “İvan Şçerbakov babasının dediklerini, Tanrı’nın emirlerini asla unutmuyordu: Kıvılcımı söndüremeyen ateşi zapt edemezdi. Birisi ona kötülük ederse intikam almaya değil, arayı düzeltmeye çalışıyordu; biri ona küfrederse aynı şekilde karşılık vermiyor, karşıdakine küfretmemeyi öğretmeye çalışıyordu; kadınlara ve çocuklara da bunu öğretiyordu. İvan Şçerbakov durumunu böylelikle düzeltti ve eskisinden daha iyi bir yaşam sürmeye başladı.” (s.46).

İyilik

İnsan Neyle Yaşar? kitabında ilk hikâyede özellikle sevgi, merhamet ve iyilik değerine baskın olarak önem verilmiştir, bu hikâyede sevgi değerini taşıyan her karakterin özelliklerinde aynı zamanda merhamet ve iyilik yapma değerlerini de taşıdığını anlıyoruz.

Tanrı tarafından Melek Mihail yeryüzüne cezalandırılıp gönderilmiştir, soğuk havada üst baş olmadan, yemeği ve yaşayacağı yer dahi yokken, bu yoklukta hayatta kalmasını sağlayan şeyin sevgiyi taşıyan insanlar olduğunu anlatmıştır:

“İnsan olduğumda hayatta kalmamı sağlayan kendimi kollamam değil, yolda rastladığım adamla karısının sevgisidir; bana acımaları, beni sevmeleridir. Öksüz kızlar da onlara acıyıp seven yabancı bir kadının yüreğindeki sevgi sayesinde hayatta kaldı. Bütün insanlar kendilerini düşünüp kolladıkları için değil içlerindeki sevgiyle yaşıyorlar.” (s.27).

Mutluluk

Kitabın ilk hikâyesinde Tanrı, Mihail’e insanda bulunan üç kelamını bulmasını emretmişti. Mihail her kelamı bulduğunda gülümsemektedir, aradığı cevapları bulduğunda bu durum gülümseyerek mutluluğunu göstermesine ve ışığının artmasına sebep olmuştur. Bu değer metinlerde şu şekilde ifade edilmiştir.

” ...Üç kere gülümseyişimin sebebiyse Tanrı’nın üç kelamını öğrenmemdir. Tanrı’nın üç kelamını öğrenmem gerekiyordu, artık öğrendim. İlk kelamı karının bana acıdığı anda öğrendim, o yüzden ilk kez o zaman gülümsedim. İkinci kelamı o zengin adam çizme ısmarlarken öğrendim ve ikinci kez gülümsedim; kızları görünce de üçüncü kez ve son kelamı öğrendim ve üçüncü kez gülümsedim” (s.23).

Kitabın son hikâyesi “İlyas” tır. Bu hikâye mutluluğu zenginken yarım asır boyunca bulamayan, yokluğa düştükten sonra mutluluğu bulan yaşlı karı kocanın hikâyesidir. Hikâyenin sonunda mutluluğu bulmuşlardır. Mutluluğu tanımlarken şu ifadelere yer vermişlerdir:

“-Peki, söyle bakalım nine, eski mutluluğunuza, şimdiki sefaletinize sen ne diyorsun?

Şem-Şemagi perdenin arkasından cevap verdi:

-Şunu diyorum: Kocamla elli yıl yaşadık, mutluluğu aradık bulamadık. Elimizdekileri kaybedeli iki yıl oluyor, hizmetçi olarak yaşıyoruz ama gerçek mutluluğu bulduk, artık başka türlüsüne ihtiyacımız yok...”

“... -Gerçeği söylüyorum, şaka yapmıyorum: Yarım asır mutluluğu aradık, zenginken hiçbir şey bulamadık; şimdi hiçbir şeyimiz yok, başkasının yanında yaşıyoruz ama öyle bir mutluluk bulduk ki daha iyisini istemiyoruz.”

“-İyi de sizin mutluluğunuz nasıl bir şey ki?

-Bak şöyle: Zenginken kocamla bir saat bile huzurumuz yoktu ne konuşabiliyor ne ruhlarımızı düşünebiliyor ne de dua edebiliyorduk. Bir sürü meşgalemiz vardı! Misafirler gelir, onları nasıl ağrılayacağımızı, bizi ayıplamasınlar diye ne ikramda bulunacağımızı düşünürdük. Misafirler gider bu sefer de hizmetçileri kollamamız gerekirdi; onların tek derdi işten kaytarmak, işkembelerini doldurmak, bizimki de malımızı onlardan korumaktı. Günaha giriyorduk yani. Kurt taylara, danalara dadanmasın, hırsızlar atlarımızı çalmasın diye didinirdik. Yatağa girer, ama koyunlar kuzuları ezecek korkusuyla uyuyamazsın; gecenin bir vakti kalkıp koyunları kontrol etmeden rahat edemezsin. Sonra yine telaş başlar, kış için nereden yem bulmalı diye dolanırsın. Bunlar yetmezmiş gibi benim ihtiyarla hep çatışırdık. O şöyle yapmalı derdi, ben böyle derdim ve kavga edip yine günaha girerdik. İşte bunca kaygı arasında yaşadık, bir sürü günaha girerdik, mutluluk falan da görmedik.”

“-peki ya şimdi?

-Şimdi sabah kalkınca, kocamla sevgiyle, dostça konuşuyoruz. Kavga edecek, kaygılanacak bir şeyimiz yok. Tek işimiz efendiye hizmet etmek. Gücümüz yettiğinde, istekle çalışıyoruz ki efendimiz zarar değil kar etsin. İşten dönünce öğle yemeği, akşam yemeği hazır; kımız da var. Hem konuşacak, ruhumuz üzerine düşünecek, Tanrı’ya dua edecek vaktimiz de var. Elli yıl aradık mutluluğu, ancak şimdi bulduk.” (s. 84-85).

Adalet

Adalet değeri bu kitapta hakkını savunma, hukuk yoluyla hak arama olarak karşımıza çıkar. Hakkını aramak için başvuru kurumlarında haksız bulunan kişiye cezai yaptırımlardan bahsedilir. Mahkemelerde görülen davalar, yargıçlar ve şahitler eşliğinde haklı haksız durumlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu durumla ilgili metinlerle adaletin hukuk aracılığıyla sağlandığını belirtebiliriz.

Kitabın ikinci hikâyesinde iki komşunun arasında büyüyen düşmanlık mahkemeye taşınmıştır. Ivan ve Gavriilo arasında geçen sürtüşme mahkemede de devam etmektedir. Mahkemede geçen ifadeler şu şekildedir:

“Kâtip kararları okudu: “Köylü Gavriilo Gordeyev, bölge mahkemesi nezaretinde sırtına 20 değnek vurulmak suretiyle cezalandırılacaktır...”

Gavriilo:

- Pekâlâ, değnek vurdurup sırtımı yaksın bakalım. Fakat onunki yanınca canı da nasıl yanıyor görürüz!

Ivan bunları duyar duymaz gerisingeri mahkemeye koştu:

-Aziz yargıçlar! Beni yakmakla tehdit ediyor. Bakın şahitlerim de var.

Gavrilo'yu çağırtilar.

-Böyle bir şey söyledin mi?

Gavrilo:

-Hiçbir şey söylemedim, -dedi... Anlaşılan sadece ben acı çekince adalet yerini bulmuş olacak, ama o istediğini yapabilecek.”

Dini Değerler

“İnsan Neyle Yaşar?” kitabındaki tüm hikâyeler dini değerleri barındırmaktadır. Tolstoy'un yaşadığı coğrafyaya hâkim olan Hristiyanlık Dininden kavramlara bu eserde sıkça rastlanmaktadır. Hikâyelerde verilmek istenen mesajlar da dini kavramlar, dini değerler aracılığıyla verilmiştir.

İlk hikâyede: “Anlaşılan atalarımız boşuna dememiş: İnsan ana-babasız yaşar, Tanrı 'sız yaşayamaz.” (s.22).

İkinci hikâyede:

” –Bilmiyorum babacığım, -dedi.-Bundan sonra nasıl yaşayacağımızı bilmiyorum.

-İhtiyar gözlerini kapadı, gücünü toplamak ister gibi dudaklarını ıslattı ve gözlerini açıp şöyle dedi:

-Yaşarsınız. Tanrı'nın izniyle yaşayacaksınız.

Biraz sustuktan sonra gülümseyerek ekledi:

-Bana bak Vanya, yangını kimin çıkardığını hiç kimseye söylemeyeceksin. Başkasının bir günahını örtersen, Tanrı senin iki günahını affeder...” (s. 46)

Vatandaşlık Değeri

“İnsan Neyle Yaşar?” kitabında vatandaşlık değerine dolaylı anlatımlarla yer verilmiştir. Haklarını savunmak için insanların mahkemeye başvurma hakkı ve devlete vergi ödeme görevi olarak ele alınmıştır. Bu değere ilişkin “Kıvılcımı Söndürmeyen Ateşi Zapt Edemez” hikâyesinde: ‘Buğdayları yetiyordu; yulaflarıyla da vergileri ödüyor, hem de bütün ihtiyaçlarını karşılıyorlardı.” (s.31). Şeklinde yer verilen ifadede vergisini ödüyor olmak vatandaşlık ödevlerini yerine getirdiğini göstermektedir. Ivan ve Gavrilo arasındaki husumetin hak arayışına dönmesi ve hukuki hak arayışları vatandaşlık hak ve ödevlerini göstermektedir.

“Ivan komşusu ile barışmıyordu:

-Sakalını ben yolmadım, kendi kendine kopardı; hem onun oğlu benim düğmelerimi kopardı, gömleğimi yırttı. Bak işte.

Ivan da gidip mahkemeye başvurdu. Davaları hem sulh mahkemesinde hem de bölge mahkemesinde görülüyordu...” (s.33)

Barış

Bu kitapta özellikle ikinci hikâyede barış değerine vurgu yapılmıştır. “Kıvılcımı Söndüremeyen Ateşi Zapt Edemez” hikâyesinde yaşananlar iki komşu arasında küçük bir nedenle ortaya çıkan çatışma uzun süreli düşmanlığa dönüşmüştür. Komşuların birbirini dava etmeleri sonucu mahkemede yargıcın uzlaştırma yönünde tavsiyesinde barış değerine yer verilmiştir:

“-Bakın kardeşler, -dedi. -İyisi mi siz barışın. Hamile bir kadını dövmekle iyi bir şey mi yaptığını sanıyorsun Gavriilo? Bereket versin Tanrı onu korudu, yoksa katil olurdun. Bu yaptığın hoş mu yani? Suçlu olduğunu kabul edip af dile. O da seni affetsin. Biz de kararımızı değiştirelim.

Bunu duyan kâtip itiraz etti:

-Bu mümkün değil, yüz on yedinci maddeye göre, taraflar arasında anlaşma olmadı. Karar da verildiğine göre zorla da olsa uygulanmalıdır.

Fakat yargıç kâtipi dinlemedi:

-Yeter, kes sesini, -dedi.-İlk madde de şöyle diyor: Tanrı’yı unutmamalı, Tanrı barışı emreder.”
(s. 36)

“Kıvılcımı Söndürmeyen Ateşi Zapt Edemez” hikâyesinde yine komşuların barışması yönünde aile büyüğü İhtiyar Baba oğluna öğütlerinde sıkça barışı önermiştir:

“-Bak Vanya! Şu ihtiyar babanı dinle. Hemen kır atı koş arabaya, mahkemeye git ve tüm şikâyet dilekçelerini geri al; sabah da doğruca Gavriila’ya git, Tanrı’nın izniyle onunla barış ve bize davet et. Yarın bayram; semaveri hazırla... Bütün günahlarınızı karşılıklı affedin; kadınlarla çocuklara da aynısını buyur.”

Barış değerini ifade eden metinlerde alt temalar halinde affetme, hoşgörü, cömertlik değeri yer alır.

Doğruluk/Dürüstlük

Doğruluk değerine bu eserde, ilk hikâyenin III. Bölümünde Semyon’un karısı eşinin dürüstlüğünden bahsederken: “Satıcı kazık atmasa bari. Benimki safın teki zaten. Kimseyi kandırmak aklına gelmez ama bir çocuk bile onu dolandırır.” (s.7). Burada yalancı olmayan ve kandırmayan bir karakter tarif edilmiştir. Dolaylı olarak dürüst olma değerine yer verilmiştir, bu anlatım alt tema olarak masumiyet değerini de içermektedir.

Kitaptaki “Kıvılcımı Söndüremeyen Ateşi Zapt Edemez” hikâyesinde insanlar arası ilişkileri iyileştirmek için, komşuların arasındaki husumeti bitirmek için aile büyüğünün öğütünde: “...Tanrı herkese verir istediğini. Birisi sana kötü bir şey mi söyledi, aldırmayacak doğrusunu göstereceksin. Haydi, kavga ettiniz diyelim; hepimiz günahkârız, olur böyle şeyler. Haydi, gidip barışında bitsin bu iş. Hıncı uzatırsanız daha kötü olur” şeklindeki açıklamada hem hoşgörü değerine alt tema yer verilmiştir hem de doğru yolu gösterme telkininde bulunulmuştur.

Sorumluluk

“İnsan Neyle Yaşar?” kitabının “Kıvılcımı Söndüremeyen Ateşi Zapt Edemez” hikâyesinde aile büyüklerinden ihtiyar baba yine oğluna telkinde bulunurken:” Bak oğlum, sorumluluklarını hatırla, işine bak: Çocuklarıyla tarlanı evini idare et...” (s.39). şeklinde doğrudan sorumluluk değerine yer değinilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada “İnsan Neyle Yaşar?” eserinde hikâyelerin çözümlenmesi ile ortaya çıkan değerler; sevgi, saygı, aile birliğine önem verme, cömertlik, çalışkanlık, iyilik, merhamet, paylaşma, adalet, doğruluk/dürüstlük, dini değerler, sorumluluk, komşuluk, hoşgörü, tasarruf, mutluluk, vatandaşlık, barış değerleri olarak toplam 18 değer yer almaktadır.

Klasiklerde eğitici ileti oranı en yüksek olan alt değerlere bakıldığında ahlaki bir değer olan iyilik değeri birinci sıradadır, toplumsal bir değer olan sevgi değeri ikinci sıradadır (Kılıç, 2010, s.83). Bu bulgu, araştırmamızı desteklemektedir. Çünkü İnsan Neyle Yaşar? kitabının tamamında hissedilen baskın değerler, iyilik ve sevgidir.

Yabancı yazarlı kitaplarda en fazla yer alan değerler, sevgi saygı, merhamet, yardımseverlik, arkadaşlık ve ümit, estetik, dostluk, cesaret, değerleri olmuştur. Yabancı yazarlı kitaplarda en az yer alan değerler eşitlik, iyi huyluluk, masumiyet, ölçülülük, sadelik, sözünde durma, vatanseverlik, yeniliklere açıklık ve yiğitlik değerleri olmuştur (Kılıç ve Aktan, 2012, s.270). Bu araştırma, Rus Yazar Tolstoy’a ait “İnsan Neyle Yaşar?” kitabında bulunan değerler araştırmamızı, sevgi, saygı, merhamet, yardımseverlik, hoşgörü değerlerinde desteklemektedir.

İlköğretim 100 Temel Eser, alt tema açısından zengin bir birikime sahiptir. Sadece Türkçe derslerinde değil, farklı derslerde de yararlanabilecek içeriği vardır (Baş, 2011, s.197). Bu araştırma “İnsan Neyle Yaşar?” kitabında bulunan değerlerin alt temalar açısından zengin olduğunu desteklemektedir. Örneğin barış değerinde, affetme, hoşgörü gibi değerler birlikte ele alınmıştır. Yine cömertlik değeri, hediyeleşme, davet etme, ikramda bulunma gibi alt temaları da kapsamaktadır.

Çeviri çocuk klasikleri dünyanın hemen hemen her yerinde güncelliğini yitirmeyen, çok satanlar listelerinde olup önemini yitirmeyen kitaplardır (Kılıç, 2010, s.10). Bu nedenle edebiyat metinleri değerleri öğretmek üzere kullanılacak en önemli araçlardan biridir. Yorumu açık olduğu için öğrenciler rahatlıkla yorum yapabilecek ve analitik düşünebilecekler, olumlu ya da olumsuz duyguların ayırıcına varabileceklerdir. Şiddet, intihar eğilimi, saygısızlık, sevgisizlik, nefret, çevreye, aileye, hayvanlara duyarsızlık, ihanet, hırsızlık gibi duyguların ortadan kaldırılabilmesi, haklarının ve bireysel ve sosyal sorumluluklarının farkına varabilmeleri sağlanabilecektir. Edebiyat ve edebiyat eğitiminin bireysel ve dolayısıyla toplumsal kalkınmadaki önemli yeri göz ardı edilemez. Hangi ülkenin edebiyat eserleri okunursa okunsun, okuyucuya sağlayacağı katkı büyüktür; bu sayede, bireye sadece kendi dilinde yazılmış eserleri değil, farklı dillerde üretilmiş eserlerin de okutulması bu faydayı ikiye katlayabilecektir (Aras, 2014).

Edebî eserler doğrudan bir ders verme aracı değildir; ancak nitelikli edebî eserlerin doğrudan olmasa bile dolaylı yollardan okuyucuda bilişsel ve duyuşsal farkındalıklar oluşturduğu da önemli bir gerçektir. Söz konusu edebî eserler çocuklara yönelik kitaplarsa bu farkındalık oluşturma daha üst seviyelere çıkar. Kitaplar, çocukların bilgilerini artırmaya; kendilerini, yaşadıkları dünyayı ve insanları anlamalarına yardımcı olacaktır. Çocuklara, uygun ve iyi kitaplar sağlamak onların, eğitimsel ve kültürel gelişimleri için bir gerekliliktir (Kocabaş, 1999, s.2).

Okulda öğrencilerin okumasını istediğimiz edebi eserlerle tanıştırmamızın en önemli yollarından biri ders kitaplarına söz konusu eserlerden çocuğun ilgisini çekebilecek, onu eserin tamamını okumaya yönlendirecek metinler koymaktır. Bu nedenle Türkçe dersi ders kitapları başta olmak üzere birçok ders kitaplarına temalarla uygun düşecek şekilde tavsiye edilen yerli ve yabancı eserlerden örnekler eklemek,

öğrencilerin bu eserlerle tanışmaları ve bu eserleri orijinallerinden okumaları önemlidir. Öğrencilerin çeviri klasiklerine yönelik okuma oranları, beğeni düzeylerine yönelik olarak yapılan çalışmalarda bazı eserlerin okunma düzeylerinin oldukça düşük olması söz konusudur. Bunun nedeni, kitapların varlığından çocukların haberdar olmaması, kitapların tanıtımının yeteri kadar yapılamaması ile doğrudan ilgilidir. Ders kitaplarına bu kitapların tanınmasında ve çocuklarımızın dünya edebiyatının seçkin eserleri ile tanışmasında önemli görevler düşmektedir (Kılıç, 2010, s.36).

Sonuç olarak edebi metinler ile değerler eğitimi açısından kazandırılması istenen birçok değer “İnsan Neyle Yaşar?” kitabında yer alan hikâyelerde bulunduğu söylenebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak sunulabilecek öneriler:

“İnsan Neyle Yaşar?” kitabı sadece Türkçe dersi gibi belirli derslerde değil, değer eğitimi açısından birçok derste materyal olarak kullanılabilir. Örneğin, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde, Sosyal Bilimler dersinde faydalanılabilir.

Okuma alışkanlığı düşük olan toplumumuzda okuma oranını artırmak için Türkçe dersinin ders kitapları dışında matematik, fen bilimleri gibi farklı ders kitaplarına da uygun düşecek şekilde eserlerden örnekler koyulabilir, farkındalık sağlanabilir, çocukların bu eserlerle tanışmaları ve okumaları sağlanabilir.

Öğrencilerin zevk alarak okuduğu için ve okunma oranı yüksek olduğu için İnsan Neyle Yaşar? kitabında yer alan değerlere ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırmalar yapılabilir.

“İnsan Neyle Yaşar? ”kitabında yer alan hikâyelerin değer eğitiminde kullanılmasına yönelik etkinlikler geliştirilebilir.

Değer eğitimi açısından “İnsan Neyle Yaşar?” kitabında yer alan değerlere ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. Doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Almerico, G. M. (2014). Building character through literacy with children’s literature. *Research in Higher Education Journal*, 26, 1-13.
- Aktay, A. (2008). *Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aras, G. (2008). İnsan ve toplum: edebiyat ve değerler eğitimi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (44).
- Arı, G. Ve Okur, A. (2013). Öğrencilerin ilköğretim 100 temel eser okuma durumu. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17 (3), 307-328.
- Aslan, A. ve Ulusoy, K. (2016). Değerli bir kavram olarak değer ve değerler eğitimi. İçinde (Eds.). T. Turan ve K. Ulusoy, *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* (s. 2-15). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aslan, Ö. (2001). Hoşgörü ve tolerans kavramlarına etimolojik açıdan analitik bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-26.
- Aydın, M. Z. (2017). Eğitim sistemimizde değerler eğitiminin önemi <http://yenidunyadergisi.com/egitim-sistemimizde-degerler-egitiminin-onemi/> (Erişim, 20. 11. 2019 tarihinde erişilmiştir).
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baş, B. (2011). “İlköğretim yüz temel eserin türkçe dersi öğretim programındaki temalar açısından analizi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (3), 1-21.

- Batur, Z. Gülsever, H. Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: uşak eğitim fakültesi örneği. Uşak Üniversitesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*.3 (1), 32-49.
- Bilici, M. (2007). *İncil'de ve Kur'an'da insan sevgisi*. Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40.
- Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi* (5. Baskı). Bursa: Alfa Akademi.
- Çalışkan, A. (2016). *İlköğretim 100 temel eser içerisinde yer alan dünya edebiyatına ait eserlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demiray, K. (1988). *Temel Türkçe sözlük*. Ankara: İnkılap Yayınevi.
- Erdem, A.R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 56.
- Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye'de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 22 (1), 393-410
- Haralambos, M. (1987). *Sociology: Themes and perspectives*. London: Bell & Hyman
- Kalfa, M. (2013). Klasik eserler ve klasik eserlerin eğitsel işlevi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171 (171), 105-112.
- Kaplan, R. (1998), *Klasikler tartışması*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayıncılık.
- Karaman-Kepeneci, Y. (1999) *Türkiye'de genel ortaöğretim kurumlarında insan hakları eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kavcar, C. (1994). Edebiyat ve eğitim, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Kavcar, C. (1996). Anadili eğitimi. *Ana Dili Dergisi*, 1, 1-4.
- Kenan, S. (2007). “Modern eğitimin oluşum sürecinde değerler eğitimi nasıl zayıfladı? İçinde, (Eds.). R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, ve Ş. Zengin, *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, (275-285), İstanbul: Dem Yayınları.
- Kılıç, A. ve Aktan, O. (2015). İlköğretim okulları için tavsiye edilen 100 temel eserde vurgulanan değerler. *Elementary Education Online*, 14 (1), 243-275.
- KILIÇ, U. (2010). *Çeviri çocuk klasiklerinde eğitici iletiler (MEB'in 2005 yılında ilköğretim öğrencilerine önerdiği 100 temel eser örneğinde)*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılınç, F. E. (2015). *Okulöncesi ve ilkokul döneminde değerler eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitaplar Yayınevi.
- Kocabaş, İ. (1999). *Çocuk kitabı seçim kriterleri ve 1997 yılını kapsayan bir değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Meriç, C. (1998). *Kırk Ambar: İletişim Yayınları*.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 93-108.
- Mithat, A. (1897) Klasikler meselesi temhidât 4, *Tercümân- ı Hakikat*.
- Moulin, D. (2018). *Eğitici Tolstoy* (Çeviren: Ö. Akçay). Ankara: Hece Yayınları.
- NAYIR, Y. N. (1946). “Şiir tercümelere”, *Varlık*, 310-311, 1-15 Haziran: 320-321.
- Özdemir, M. ve İdi Tulumcu, F. (2017). Utilization of literary texts in values education: the sample of muhadarat by fatma aliye. *Sakarya University Journal of Education*, 7 (4), 720-729.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde yeni değerler*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değerler, *Değerler Eğitimi Dergisi* 1 (3), s. 217-239.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sprecher, S, & Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22 (5), s. 629–651.
- Şahin, Ş. Ökmen, B. ve Kılıç, A. (2018). Sevgi eğitimi dersi alan öğrencilerin sevgi ve sevgi eğitimi dersine dair görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7 (1), 176-197.

- Şen, Ü. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tanju, E. H. (2010). ‘‘Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bakış’’ *Aile ve Toplum*, 6 (21), s. 30-39.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tokdemir, M. A. (2007) *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tolstoy, L. N. (2012). *İnsan neyle yaşar?* (Çeviren: K. Karasulu). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Uysal, E. (2003). Değerler üzerine düşünceler ve bir erdem tasnifi denemesi: İnsani erdemler-islami erdemler. *TC. Uludağ Üniversitesi. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12 (1), s. 51-69.
- Uysal, F. (2018). *Karakter eğitimi programlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yamaner, Ş. (1999). *Atatürkçü düşüncede ulusal eğitim*. İstanbul: İstanbul Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (1991). *Eğitim bilimleri eğitim felsefesi*. İçinde, A. Hakan (Ed). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dergisi

The Journal of International Social
Studies Education

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed
Journal)



<https://dergipark.org.tr/en/pub/tissejournal> ISSN: 2757-5748

<http://www.sosbilder.org>

Life Sciences Lesson in Jean-Jacques Rousseau's Emile*

Gamze CEBECİ TOPCUBAŞI

Bayram TAY

Abstract

Jean-Jacques Rousseau, who lived in the 17th century, has many significant elements in his work Emile about education. It has been perceived that the 1st and 2nd books are related to the teaching of life science lessons. The aim of this study is to determine the thoughts of Jean Jacques Rousseau on life science lesson and education in his work Emile. In this context, qualitative research model and document analysis were applied. In his Emile, Jean Jack Rousseau is found to have the following opinions related to the objectives of life science lesson: to raise happy individuals (8), to let the pupils recognize themselves (2), to raise good people (1) and to raise effective citizens (1). With regards to content of the life science lesson, he is found to have opinions related to thoughts and values (33), science (12), social sciences, items education (10), nature, society, items (9) but any "art" category-related opinion is not found. In Rousseau's Emile, opinions about the characteristics of pedagogy (122), the environment that students are in (13), readiness (4), which are the main elements considered when designing the content of life science lesson, were found while any opinion related to achievements dimension was not found. Rousseau's Emile is found to employ statements regarding 9 teaching principles related to life science lesson teaching principles [appropriateness for child (27), life-centric (5), integration of disciplines (4), locality (3), meaningfulness (3), from known to unknown (1), from concrete to abstract (1), from easy to difficult (1), near-to-far (1).

Keywords:

Emile, life sciences lesson,
Jean-Jacques Rousseau

Article Information :

Received	:	15.12.2020
Revised	:	12.07.2021
Accepted	:	23.09.2021
Published	:	30.12.2021

Corresponding Author: Gamze Cebeci Topcubaşı, Class Teacher, Ministry of Education, Turkey, gmzcebeci@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2225-2543

Bayram Tay, Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran University, Faculty of Education, Turkey, bayramtay@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2466-1527

*This study was produced from the master's thesis prepared by the first author in Kırşehir Ahi Evran University Institute of Social Sciences in the field of Class Education Science.

Cite this article as: Cebeci Topcubaşı, G. & Tay, B. (2021). Life sciences lesson in Jean-Jacques Rousseau's Emile. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi (TISSE Journal)*, 3(1), 51- 79.

Extended Summary

Introduction

The Emile of Jean Jacques Rousseau, who lived in 17th Century, tackles many issues related to education. The first and second books of Emile, divided into five books, are thought to be dealing with especially the subjects of life science lesson. In general terms, the first two books seek to describe the following subjects of life science lesson such as effective citizen, informal education, discovery learning, teaching mistakes, goal of education, importance of education, becoming an effective citizen, motivation, learning environment, punishment in education, process in educational, vocational training, learning by observation, pragmatism in education, feedback and error correction in education, ideal educator, inquisitive education, teaching the concepts. For this reason, this study seeks to determine Jean Jacques Rousseau's thoughts related to life science lesson in his book Emile. In order to do so, this study reviewed Emile with regards to objective of life science lesson, thoughts and values that constitute the content of the lesson, things that are considered when creating the content of the lesson, and related teaching techniques of the lesson.

Methods

This research employs qualitative research model. This study intends to find out Jean Jacques Rousseau's life science lesson related thoughts in Emile and also to understand various concepts and thoughts that were expressed in the 17th Century in the light of today's current facts. As such, qualitative research focuses on studies on a specific person, group, case or a phenomenon about which researchers want to provide an in-depth framework (Cohen, Manion and Morrison, 2013, p. 501). The focal point of the research is to understand and elucidate the Emile of Jean Jack Rousseau with regards to life science lesson and teaching. In this study, Emile is evaluated as a document by using document analysis technique and used in the research. The research process has been done in accordance with the steps suggested by Forster (1995) and the data were analyzed using MAXQDA 12.

Results

In his Emile, Jean Jack Rousseau is found to have the following opinions related to the objectives of life science lesson: to raise happy individuals (8), to let the pupils recognize themselves (2), to raise good people (1) and to raise effective citizens (1). With regards to content of the life science lesson, he is found to have opinions related to thoughts and values (33), science (12), social sciences, items education (10), nature, society, items (9) but any "art" category-related opinion is not found. In Rousseau's Emile, opinions about the characteristics of pedagogy (122), the environment that students are in (13), readiness (4), which are the main elements considered when designing the content of life science lesson, were found while any opinion related to achievements dimension was not found. Rousseau's Emile is found to employ statements regarding 9 teaching principles related to life science lesson teaching principles [appropriateness for child (27), life-centric (5), integration of disciplines (4), locality (3), meaningfulness (3), from known to unknown (1), from concrete to abstract (1), from easy to difficult (1), near-to-far (1).

Discussion and Conclusion

In Rousseau's Emile, it is understood that the statements "to raise happy individuals", "teaching the life", "to raise effective citizens" and "to let the pupils recognize themselves" related to the objectives of the life science lesson come to forefront. In the literature of the life science, it is seen that happiness

of students is an important aspect of life science lesson, it aims to teach the life to kids, it is expected to support child's self-recognition and self-awareness, and the teaching subjects covered are related to raising effective citizens (Bektaş, 2009; Gültekin, 2015; Tay, 2017). In this regard, it can be said that the literature supports the findings related to the objectives of life science lesson that are obtained from the Emile of Jean Jacques Rousseau.

With regards to the content of life science lesson, in his Emile, Jean Jacques Rousseau is found to have expressed opinions categorized as thoughts and values, science, social sciences, items education, nature, society, and items. Among these categories, thoughts and values, science and social sciences match up with life science literature (Tay, 2017; Sönmez, 2010) but the "art" category in life science literature is not covered in Emile. However, the literature shows that life science content is relevant with "items education" (Brückl, 1932; Baymur, 1937; Binbaşıoğlu, 1995; Sönmez, 2010; Tay, 2017), which is also true in Emile. "Nature, society, items" which are not clearly specified in the literature as a category are found to be covered in Emile as a category.

Another finding obtained in the research is that the work of Rousseau deploys thoughts related to 7 of the root values in 2018 Life Science Teaching Program. Among the root values, "patriotism" is the most stated one which is followed by "love" and "patience" and "justice, "honesty", "responsibility" and "self-control". However, no thought on "philanthropy", "respect" and "friendship" which are covered in 2018 Life Science Lesson Teaching Program is found.

Besides, in the main category of the features of education science, thoughts related to language development, moral development, emotional development, mental development, physical development, personality development and social development, which are the elements taken into account in the design of the content of the life sciences teaching course, have been found in Rousseau's Emile. Furthermore, thoughts related to the environment of the learner and preparedness have been found as well but no thoughts have been found in the dimension of achievements.

It is seen that, in the first and second books of Emile, Rousseau has expressed thoughts related to the life science course teaching principles that can be grouped under 9 teaching principles. These principles are respectively appropriateness for child, life-centric, integration of disciplines, locality, meaningfulness, from known to unknown, from concrete to abstract, from easy to difficult, and near-to-far. The principles that should be taken into account when designing the life science course teaching program are mentioned in many resources in the literature (Brückl, 1932; Baymur, 1937; Binbaşıoğlu, 1995; Sönmez, 2005; Baysal, 2006; Karabağ, 2009; Tay, 2017). The principles mentioned these resources and the ones that Rousseau expressed in his Emile are similar.

Recommendations

This study deals with the first two books of Jean Jacques Rousseau's Emile in the context of life science lesson. Future studies are recommended to study the first book within the context of pre-primary school education and the second book within the context of other lessons such as social studies lesson. Furthermore, other studies can examine the 3rd, 4th and 5th books within the context of other subjects. In the first and second books of Jean Jacques Rousseau's Emile, it is found that items education, nature, society and items are mentioned together in the life science lesson content, which is quite different from the current literature. Although it is seen that life science teaching programs cover these content features, it can be recommended to focus on these dimensions again and to develop the programs accordingly. In

the first and second books of Jean Jacques Rousseau's Emile, it is seen that findings related appropriateness for child which is a teaching principle of life science lesson are found to be greater compared to the other teaching principles. In this context, primary school teachers can be recommended to focus on appropriateness for child principle in teaching the life science lesson.



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi

The Journal of International Social Studies Education

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed
Journal)



<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tissejournal>

ISSN: 2757-5748

<http://www.sosbilder.org>

Jean-Jacques Rousseau'nun Emile Eserinde Hayat Bilgisi Dersi*

Gamze CEBECİ TOPCUBAŞI

Bayram TAY

Özet

17. yüzyılda yaşayan Jean Jacques Rousseau'un Emile eseri eğitim ile ilgili birçok önemli unsuru barındırmaktadır. Bu eserde özellikle 1. ve 2. kitapların hayat bilgisi dersinin öğretimi konuları ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın amacını Jean Jacques Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersine yönelik düşüncelerinin tespit edilmesi oluşturmaktadır. Bu amaç çerçevesinde araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve doküman analizi işe koşulmuştur. Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersinin amacına yönelik olarak; mutlu birey yetiştirmek (8), çocuğun kendini tanımasını sağlamak (2), hayatı öğretmek (2), iyi insan yetiştirmek (1) ve etkili vatandaş yetiştirmek (1) şeklinde görüşleri tespit edilmiştir. Hayat bilgisi dersinin içeriği ile ilgili olarak; düşünce ve değerler (33), fen bilimleri (12), toplum bilimleri (12), eşya eğitimi (10), doğa, toplum, eşya (9) şeklinde görüşleri belirlenirken "sanat" kategorisine ait herhangi bir görüşe rastlanılmamıştır. Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersinin içeriğinin oluşturulmasında dikkate alınan unsurlar olan eğitim biliminin özellikleri (122), öğrencinin içinde bulunduğu ortam (13) ve hazırbulunuşluk (4) ile ilgili görüşler tespit edilmiş fakat kazanımlar boyutunda herhangi bir görüş tespit edilmemiştir. Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersi öğretim ilkelerine yönelik olarak 9 öğretim ilkesi [çocuğa görelilik (27), hayatilik (5), temerküz (4), mahallilik (3), ayaniyet (3), bilinenden bilinmeyene (1), somuttan soyuta (1), kolaydan zora (1) ve yakından uzağa (1)] ile ilgili ifadelerin yer aldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler:

Makale Bilgisi :

Emile, hayat bilgisi dersi, Jean-Jacques Rousseau

Yükleme : 15.12.2020

Düzeltilme : 12.07.2021

Kabul : 23.09.2021

Yayınlanma : 30.12.2021

Sorumlu Yazar: Gamze Cebeci Topcubaşı, Sınıf Öğretmeni, MEB, Türkiye, gmzcebeci@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2225-2543
Bayram Tay, Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, bayramtay@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2466-1527

*Bu çalışma birinci yazar tarafından Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi alanında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Atf için: Cebeci Topcubaşı, G. & Tay, B. (2021). Jean-Jacques Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersi. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi (TISSE Journal)*, 3(1), 51- 79.

Giriş

Teknoloji ve iletişim alanındaki gelişmelerin bir sonucu olarak yirmi birinci yüzyılın vatandaşlık anlayışı da değişmektedir. Gerçek anlamda yaşanan alan küçülmemekte ama sanal ortamlarla birlikte sınırlar derinleşmektedir. Ulusal vatandaşlık kavramı çerçevesi genişlemiş ve küresel vatandaşlık kavramına doğru bir yönelim söz konusu olmaya başlamıştır. Bu bağlamda vatandaş yetiştirme programları her ulus için daha da önemli bir hale gelmiştir. Türkiye’de vatandaşlık eğitim programı çerçevesindeki derslerden biri hayat bilgisi dersidir ve bu ders vatandaşlık eğitim programının ilk halkasını oluşturmaktadır. Hayat bilgisi dersi 1926, 1936, 1948, 1962, 1968, 1989, 1998, 2005, 2009, 2015 ve 2018 ilkokul/ilköğretim programlarında yer almış ve toplu öğretim anlayışı ile oluşturulmuştur.

Hayat bilgisi dersi, çocuğun kendini bilmesi ve tanınması amacıyla onun anlayışı dikkate alınarak; sosyal bilimler, fen bilimleri, sanat, düşünce ve değerlerle içeriği oluşturulan, küreselleşen dünyada öncelikle iyi bir insan, ardından ulusal bir vatandaş ve nihayet bir dünya vatandaşı olma özellikleri kazandıran, toplu öğretim anlayışından hareketle çocuklara hayatın bilgisini kazandırmaya çalışan vatandaşlık eğitim programının ilk dersi olarak tanımlanmaktadır (Tay, 2017, s. 6). Tarihsel süreçte hayat bilgisi dersi düşüncesinin dayandığı düşünürlerden biri de Jean Jacques Rousseau’dur. Rousseau, insan eğitiminde temel kaynak olarak doğa, toplum ve eşyayı göstermiş; kendisinden sonra gelen birçok Batılı eğitim bilimciyi de etkilemiştir (Ata, 2003, s. 240). Bununla birlikte Rousseau, çocuk ruhunu merkeze alan bir eğitim anlayışına önem vermiştir.

Rousseau, Emile’de modernizmin karşısına doğayla çıkar. Her şeyi doğada, doğanın saflığında, temizliğinde, güzelliğinde bularak ona bağlanmanın, onu taklit etmenin doğruluğunu savunur (Emiroğlu, 2009, s. 873). Aynı eserde Rousseau, doğduğu anda tüm insanların iyi olduğunu ancak zamanla çevresel etkilerle bozulduğunu ifade etmekte bireylerin tekrar iyi bir insana dönüşüp toplumsal iyileşmenin nasıl sağlanacağına ilişkin vurgu yapmaktadır (Özdemir, 2012, s. 69). Rousseau ideal toplumu ararken öne sürdüğü bireye ilişkin eğitimsel fikirler noktasında önemle vurguladığı husus, bireyin kendini doğal bir şekilde yetiştirmesi ancak hem topluma hem de kendine yabancılaşmamasıdır (Yonah, 1993, s. 230).

Hayat bilgisi dersinin düşünce temellerinde önemli bir yere sahip olan ve bu çalışmanın ana konusunu oluşturan Jean-Jacques Rousseau, 28 Haziran 1712’de, Cenevre (İsviçre)’de dünyaya gelmiştir. Rousseau, uşaklık, kâtiplik, memurluk gibi çeşitli işlerde çalışmış ve özellikle müziğe merak salmıştır. (Alsan, 1962, s. 10; Damrosch, 2011, s. 92; Gültekin, 1979, s. 21). Diderot’un onu yüreklendirmesiyle katıldığı yarışmada ‘‘Bilimler ve Sanatlar Üzerine Söylev’’ eseriyle ödül almıştır (Gültekin, 1979, s. 42). Rousseau çalışmalarına devam etmiş ve uygarlıkla ilgili düşüncelerini ilk kez 1750’de, Dijon Akademisinin "Bilim ve sanattaki gelişmeler, ahlaki yaşamda bir gelişme sağlamış mıdır?" konulu tartışması için yazdığı Bilimler ve Sanatlar Üstüne Söylev’inde açıklama fırsatı bulmuştur (Rousseau, 2014, s. 12). Çalışmalarını sürdüren Rousseau, hayatında tekrar yaşadığı karmaşık olaylar sonucunda yalnız kalma isteğiyle Montmorency köyü yakınlarında küçük bir eve yerleşmiş (Alsan, 1962, s. 14) ve Yeni Heloise (1761), Toplum Sözleşmesi (1762) ve Emile (1762) eserleri yayımlanmıştır (Rousseau, 2014, s. 14).

Rousseau’nun öne çıkan eserlerinden biri de Emile’dir. Yazarın bu eserini diğer eserlerinden ayıran özellik ise insanlığın önemli sorunsallarından biri olan eğitime dair görüşlerinin yanı sıra diğer kitaplarındaki düşüncelerinin, bir bütünlük arz edecek, özleri ortaya konacak şekilde Emile’de toplanmış

olmasıdır. Rousseau, diğer kitaplarında sorun olarak değindiği bazı konuları Emile’de eğitim yoluyla çözmeyi amaçlamaktadır (Günaydın, 2014, s. 40). Genç’e göre (2015, s. 54) yazarın önüne geçtiği ender örneklerden biri olan Emile’in bir başyapıtı dönüşmesinde pek çok neden vardır. Bu nedenlerden biri ve en önemlisi henüz eğitim bilimin bilinmediği bir çağda yayımlanmış olması, diğeri ise Rousseau’nun yer yer kendi öz yaşam öyküsüyle harmanlanmış çocuk eğitimi konusunda görüş ve önerilerinin bütünlüklü ve yalın biçimde anlatılmış olmasıdır.

Emile eseri, beş kitaptan oluşur ve eserde Rousseau, Emile’i doğuşundan başlayarak yetişkinlik dönemini de içine alacak şekilde geçirdiği her dönemdeki bilişsel, duyuşsal, fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişim dönemlerini ele alarak değerlendirmelerde bulunur. Eserde yer alan Emile, Rousseau’nun hayalinde tasarladığı erkek bir çocuktur. Hayalindeki bu çocuğu ilk çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar büyütüp eğitir ve kafasındaki ideal insanı oluşturmaya çalışır. Hatta eserde Emile’i yine kendi kafasında canlandırdığı kızla (Sophie) evlendirerek evlilik, evlilikte erkek ve kadınların sorumlulukları gibi birçok konuyu da işler. Rousseau, Emile eserinin birinci kitabında Emile’nin ilk çocukluk dönemine ve genel olarak eğitim konusuna değinmiştir. İkinci kitabında Emile’in dil gelişimini ele almış ve ergenlik öncesi döneme kadar olan süreci değerlendirmiştir. Eserin üçüncü kitabında Emile’in üç dört yıllık gelişim dönemi işlenmiştir. Dördüncü kitap ise ergenlik dönemindeki Emile ele alınarak gerçek kişiliğin oluştuğu dönem betimlenmiştir. Beşinci ve son kitabında Emile artık Rousseau’nun istediği eğitilmiş birey olmuş ve Sophie ile evlenmiştir. Emile eserinin ilk iki kitabı içeriği ve ele aldığı konular bakımından hayat bilgisi dersi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Hayat bilgisi dersinin eğitimin genel ilkelerine ve çocukların her anlamda gelişim özelliklerine bağlı olarak işlenmesi gerektiğinden, Rousseau’nun Emile eserinde hayat bilgisi dersine yönelik ipuçlarının olduğu görülmüştür. Bu bağlamda bu çalışmada Emile eseri hem Rousseau’nun eğitime dair görüşleri hem de hayat bilgisi dersine yönelik düşünceleri çerçevesinde ele alınmıştır.

Hayat bilgisi dersinin kapsamını doğa bilimleri, toplumsal bilimler, sanat ve düşünce ve değerler oluşturduğu görülmektedir. Her çocuğun içinde doğduğu, yaşayıp geliştiği bir doğa vardır. Bu doğaya dair değişik düzeyde birçok bilgi alanı çocuğu kuşatmaktadır (Güleryüz, 2008, s. 10). Çocuğu kuşatan bu bilgi alanı ile ilgili olarak çocuğun edinmesi gereken bilgi, beceri, değer, tutum ve alışkanlıkların olduğu söylenebilir. Bu edinimler ilköğretimde ilk olarak hayat bilgisi dersi ile sağlanmaktadır. Bireyi yaşadığı topluma uyumu için gerekli olan özellikleri kazandırma amacıyla olan hayat bilgisi dersi birçok bilgiyi sosyal bilimlerden almaktadır. Hayat bilgisi dersi, bir yanıyla da güzel sanatlardan beslenerek, beceri alanı olarak, öğrencinin yaşadığı toplumun resim, müzik, masal, şiir, öykü, sanat değerlerinden yararlanmaktadır (Güleryüz, 2008, s. 12). Tüm bu alanların yanında toplumun düşünce ve değerler sistemi de hayat bilgisi dersinin amacına ulaşmasında önemli görülmektedir. Tay’a göre (2017, s. 15-16) hayat bilgisi dersinde çocuklara yönelik mensubu oldukları toplumun düşünce sistemi, bu sistemin yapı taşları, düşünürleri ve düşünce yapısının gelişimi ile ilgili çalışmalar yapılması gerekmektedir. Türk düşünce yapısının şekillenmesinde Orta Asya kültürünün, Göktanrı (Tengrizm) inancı ile İslamiyet’in etkisi olmuştur. Yine Farabi, İbn-i Sina, Hacı Bektaş-ı Veli, Mevlâna, Yunus Emre, Sadreddin Konevi, Katib Çelebi, Cevdet Paşa, İbrahim Şinasi, Ziya Gökalp, Namık Kemal, Ali Suavi, Hüseyin Nihal Atsız, Cemil Meriç ve Mustafa Kemal Atatürk’ün Türk düşünce yapısının şekillenmesinde etkisi olduğu belirtilmektedir. Düşünce sisteminin önemli bir boyutunu da değerlerin oluşturduğu söylenebilir. Söz konusu bu içeriğin oluşturulmasında öğrencinin içinde yaşadığı ortam, hazırbulunuşluk düzeyi, kazanımlar ve eğitim bilimlerinin özellikleri dikkate alınmaktadır (Sönmez, 2010, s. 2). Bu özelliklerin tamamını dikkate alan bir anlayışla hayat bilgisi dersi içeriğinin

oluşturulması gerekmektedir. Bu yolla hazırlanan hayat bilgisi dersi içeriğinin öğrencilere kazandırılmasında dersin öğretim ilkelerinin gözönünde bulundurulması gerekmektedir. Hayat bilgisi dersinin dayandığı ilkeler genellikle öğrenme ve öğretme ilkelerine benzemektedir. Bu ilkeler: öğrenciyeye/çocuğa/bireye görelilik, mahallilik (bölgesellik/yerellik), ayaniyet (ayanilik), temerküz, somuttan soyuta, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, hayatilik (yaşama yakınlık), kolaydan zora ve güncellik ilkeleridir.

Hayat bilgisi dersinin tarihsel gelişimine bakıldığında düşünürlerin görüşlerinin dersin oluşmasında ve oluşturulmasında önemli etkilere sahip olduğu söylenebilir. Bu düşünürlerden Jean Jacques Rousseau, Emile eserinde hayat bilgisi dersine dair birçok ipucu vermektedir. Emile’de, çocukların eğitimi ile ilgili, yazıldığı dönemde ve günümüzde kabul gören birçok husus ele almıştır. Rousseau’nun çocuğun eğitimi ile ilgili olarak o dönemdeki söylemlerinin günümüzdeki anlayışlarla ele alınmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Emile, beş kitaptan oluşan bir eser olarak karşımıza çıkmaktadır ve eserde yer alan kitaplardan ilk ikisinde hayat bilgisi dersine yönelik özellikleri içerdiği düşünülmektedir. Çünkü Rousseau, Emile eserinin ilk kitabında çocuğun doğumundan 5 yaşına kadar olan döneme ait özellikleri betimlemektedir. İkinci kitabı ise 5 yaşından 12 yaşına kadar olan dönemi kapsamaktadır. Hayat bilgisi dersi Türkiye’de ilkokul birinci sınıftan başlayarak iki ve üçüncü sınıflarda okutulmaktadır. Dolayısıyla birinci sınıf öğrencilerinin en az 5 yaşında (60 aylık) oldukları ve 3. sınıfın sonunda 8, 9 ve en fazla 10 yaşına ulaştıkları bilinmektedir. Bu bağlamda Rousseau’nun Emile eserinin ilk iki kitabı hayat bilgisi dersi öğretimi ile ilgili dönemi kapsadığı görülebilir.

Emile’in ilk iki kitabı genel hatlarıyla değerlendirildiğinde kitaplarda hayat bilgisi dersinde yer alan; etkili vatandaş, informal eğitim, buluş yoluyla eğitim, eğitim yanlışları, eğitimin amacı, eğitimin önemi, etkili vatandaş olma, motivasyon, öğrenme çevresi, eğitimde ceza, eğitimde süreç, mesleki eğitim, gözlem yoluyla öğrenme, eğitimde faydacılık, eğitimde dönüt ve düzeltme, ideal eğitimci, sorgulayıcı eğitim, kavram öğretimi gibi başlıkların varlığı söz konusu olduğu için incelenmiştir.

Literatür incelendiğinde Rousseau’nun Emile’de hangi duygu ve düşünceleri vurguladığı, eğitime yönelik görüşleri, insan doğası ve değerler eğitimi, demokratik ve özerk bireyin yetişmesi, sosyal bilgiler öğretim programındaki değerler, çocukta dil gelişimi ve dil edinimi, idealist felsefe açısından çocuk eğitimi, yapılandırmacı eğitim felsefesi açısından natüralist eğitim anlayışı, çocuk ve eğitimi, kadın ve eğitimi, ahlak ve eğitimi, ahlak felsefesi, vatandaşlık anlayışı, tarih öğretimi üzerine çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bununla birlikte; Rousseau’nun Ahmet Refik Altınay üzerindeki etkisi, Platon ve Rousseau’un eğitim anlayışlarının karşılaştırılması, Rousseau’nun aydınlanma filozofu Kant’ın eğitim felsefesi üzerinde ne kadar etkili olduğu gibi çalışmaların yapıldığı da görülmektedir (Maboçoğlu, 1990; Ata, 2003; Bakır, 2007; Emiroğlu, 2009; Sarıipek, 2010; Kahveci, 2012; Tütüncü, 2013; Korkmaz ve Öktem, 2014; Burkaz, 2014; Günaydın, 2014; Ceylan, 2014; Genç, 2015a; Genç, 2015b; Badamchi, 2016; Tüfenkçi, 2017; Tural, 2018; Atagül, 2018). Bu çalışmada ise Rousseau’nun Emile eseri hayat bilgisi dersi özelinde ele alınmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Jean Jacques Rousseau’nun Emile eserinde;
 - a) Hayat bilgisi dersinin amacına,
 - b) Dersin içeriğine,
 - c) Dersin içeriğini oluşturan düşünce ve değerlere,

- d) Ders içeriğinin oluşturulmasında dikkate alınan unsurlara ve
e) Dersin öğretim ilkelerine yönelik düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma, teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan derinlemesine ve ayrıntılı bilgileri gerektiren bir yaklaşımdır (Yıldırım, 2003, s. 10). Jean Jacques Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersine yönelik düşüncelerinin tespit edilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada 17. yüzyılda ifade edilen birçok düşüncenin günümüz gerçekleriyle anlama çabası söz konusudur. Nitekim nitel araştırmalar, hakkında derinlemesine bir çerçeve ortaya koymak istediğimiz belirgin bir kişi, grup, durum veya bir olgu üzerindeki çalışmalara odaklanmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2013, s. 501). Bu çalışmadaki odak, hayat bilgisi dersi ve eğitime yönelik bir çerçeve ile Jean Jacques Rousseau'nun Emile eserinin anlaşılması ve açıklanmasını içermektedir. Nitel araştırmalarda genel olarak görüşme, gözlem ve doküman çözümlemesi teknikleri kullanılmaktadır (Ekiz, 2003, s. 62; Kuş, 2003, s. 77; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 40; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 12). Bailey'e göre (1982) dergi ve kitaplar da doküman analizine konu olabilmektedirler (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 188). Bu çalışmada doküman çözümleme tekniğinden yararlanılarak Emile eseri bir doküman olarak değerlendirilmiş ve araştırmada kullanılmıştır.

Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını Jean-Jacques Rousseau'nun Emile eserinin, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları tarafından 2017 yılında basılan ve Fransızca aslından çevirisi Yaşar Avunç tarafından yapılan ve ISBN 978-9944-88-599-7 numaralı kopyası oluşturmuştur. Bu eserin tamamı incelenmemiş eserden amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak 1. ve 2. kitabı araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmadaki ölçüt "Emile eserinin hayat bilgisi ile ilgili olan bölüm ya da bölümleri" olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda Jean-Jacques Rousseau'nun Emile eserinin 1. kitabında Emile'in doğumundan beş yaşına gelene kadar ki dönemi anlatılırken 2. kitabında Emile'in beş ile on iki yaşları arasında dönemi anlatılmıştır. İlk kitaptaki beş yaşına kadar olan dönem hayat bilgisi dersi için hazırbulunuşluğu ifade ederken ikinci kitap hayat bilgisi dersi ile ilgili dönemi tamamen kapsamaktadır.

Araştırmada Süreç

Jean Jacques Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersine yönelik düşüncelerinin tespit edilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada doküman analizi ile araştırma süreci yürütülmüştür. Forster (1995)'a göre doküman analizi (incelemesi), dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinallliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma şeklinde beş aşamada gerçekleşmektedir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 193). Araştırma, doküman analizi aşamaları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

Dokümanlara ulaşma, araştırmanın doküman inceleme boyutunun ilk aşamasını oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın dokümanını Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları tarafından 2017 yılında basılan ve Fransızca aslından çevirisi Yaşar Avunç tarafından yapılan ve ISBN 978-9944-88-599-7 numaralı Jean Jacques Rousseau'nun Emile eseri oluşturmuştur.

İkinci adımda dokümanın orjinallliği kontrol edilmiştir. Bowen (2009)'e göre dokümanlar, araştırmacıdan bağımsız olarak kaydedilmiş görüntü ve metinleri içermelidir. Jean Jacques

Rousseau'nun Emile eseri yazarın 1762 tarihinde yazdığı ve birçok dile çevrilen eseridir. Bu eserin Fransızca orijinalinden çevirisi Yaşar Avunç tarafından yapılmıştır. Eserin böylece orijinal olduğu söylenebilir. Bu adımı dokümanı anlama yani dokümanların belirli bir sistem içinde ve birbirleriyle karşılaştırmalı olarak çözümlenmesi izlemiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 196). Bu amaçla doküman MAXQDA 12 programı ile sayfa sayfa ve birbirleriyle karşılaştırmalı olarak belirlenen alt problemlere göre incelenmiştir.

Dördüncü aşamada veri analizine geçilmiştir. Veri analizinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

a. Analize konu olan veriden örneklem seçme: Örneklem amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile oluşturulmuş ve yukarıda açıklanmıştır.

b. Kategorileri geliştirme: Bu adımda bazı alt problemler için kategoriler oluşturulurken bazı alt problemler için kategoriler belirlenmiştir. Bu bağlamda kategorilerin geliştirilmesinde hem açık hem de kapalı yaklaşım kullanılmıştır. Kategorileri belirlemede, belli bir alanda var olan bir kategori sistemini alarak kayıt birimlerini buna göre gruplandırmaya kapalı yaklaşım, kategorilerin önceden saptanmadığı, mesaj öğelerinin ele alınıp gözden geçirilerek kategorilerin belirlenmesine açık yaklaşım denilmektedir (Bilgin, 2006, s. 14). Araştırmada hem açık yaklaşım hem de kapalı yaklaşım kullanılmıştır. Jean Jacques Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersinin amacı yönelik düşüncelerinin belirlenmesinde açık yaklaşım benimsenmiştir.

Jean Jacques Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersinin içeriği, dersin içeriğinin oluşturulmasında dikkate alınan unsurlar ve dersin öğretim ilkelerine yönelik düşünceleri belirlenmede kapalı yaklaşım benimsenmiştir.

Hayat bilgisi dersi ile ilgili alanyazın taranarak dersin içeriğinin “toplum bilimleri, fen bilimleri, sanat, düşünce ve değerler” kategorilerden oluştuğu görülmüştür (Tay, 2017; Sönmez, 2010). Bununla birlikte ilgili alanyazından “eşya eğitimi” kategorilerden biri olarak benimsenmiş (Brückl, 1932; Baymur, 1937; Binbaşoğlu, 1995; Sönmez, 2010; Tay, 2017) ve buna ek olarak birlikte bulunma durumlarından dolayı “doğa, toplum, eşya” birlikte bir kategoriyi oluşturmuştur. Böylece bu adımdaki kategoriler; toplum bilimleri, fen bilimleri, sanat, düşünce ve değerler, eşya eğitimi, doğa, toplum, eşya şeklinde oluşturulmuştur.

Bu kategorilerden “düşünce ve değerler” başlığı kendi içinde değerleri barındırdığından bu başlık ayrıca ele alınmış ve buna yönelik olarak kategoriler kapalı yaklaşım benimsenerek 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'ndaki kök değerler merkeze alınmıştır.

Hayat bilgisi dersi ile ilgili alan yazın taranarak dersin içeriğinin oluşturulmasında dikkate alınan unsurlar “öğrencinin içinde bulunduğu ortam, hazırbulunuşluk, kazanımlar ve eğitim biliminin özellikleri” kategorilerden oluştuğu görülmüştür (Nas, 2003; Ülgen, 1997; Karabağ, 2009; Kabapınar, 2007; Senemoğlu, 2012) ve kategoriler bu adlarla oluşturulmuştur. Bu kategorilerden “eğitim biliminin özellikleri” başlığı gelişim dönemlerini içerdiğinden buna yönelik olarak kategoriler kapalı yaklaşım benimsenerek gelişim ile ilgili alan yazın taranmış ve gelişimin genellikle yedi başlık altında incelendiği görülmüştür (Berk, 2013; Ersanlı 2005; Gander ve Gardiner, 2004; Kıldan ve Pektaş, 2009; Piaget, 2004; Santrock, 2011a; Smith-Trawick, 2013; Senemoğlu, 2012; Santrock, 2011b; Yapıcı ve Yapıcı, 2005). Dil gelişimi, ahlaki gelişim, duygusal gelişim, zihinsel gelişim, fiziksel gelişim, kişilik gelişimi ve sosyal gelişim oluşturulan kategoriler olmuştur.

Hayat bilgisi dersi ile ilgili alan yazın taranarak (Brückl, 1932; Baymur, 1937; Binbaşıoğlu, 1995; Sönmez, 2005; Baysal, 2006; Karabağ, 2009; Tay, 2017) dersin ilkeleri; çocuğa görelilik, hayatilik, temerküz, mahallilik, ayaniyet, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, kolaydan zora ve yakından uzağa şeklinde belirlenmiştir.

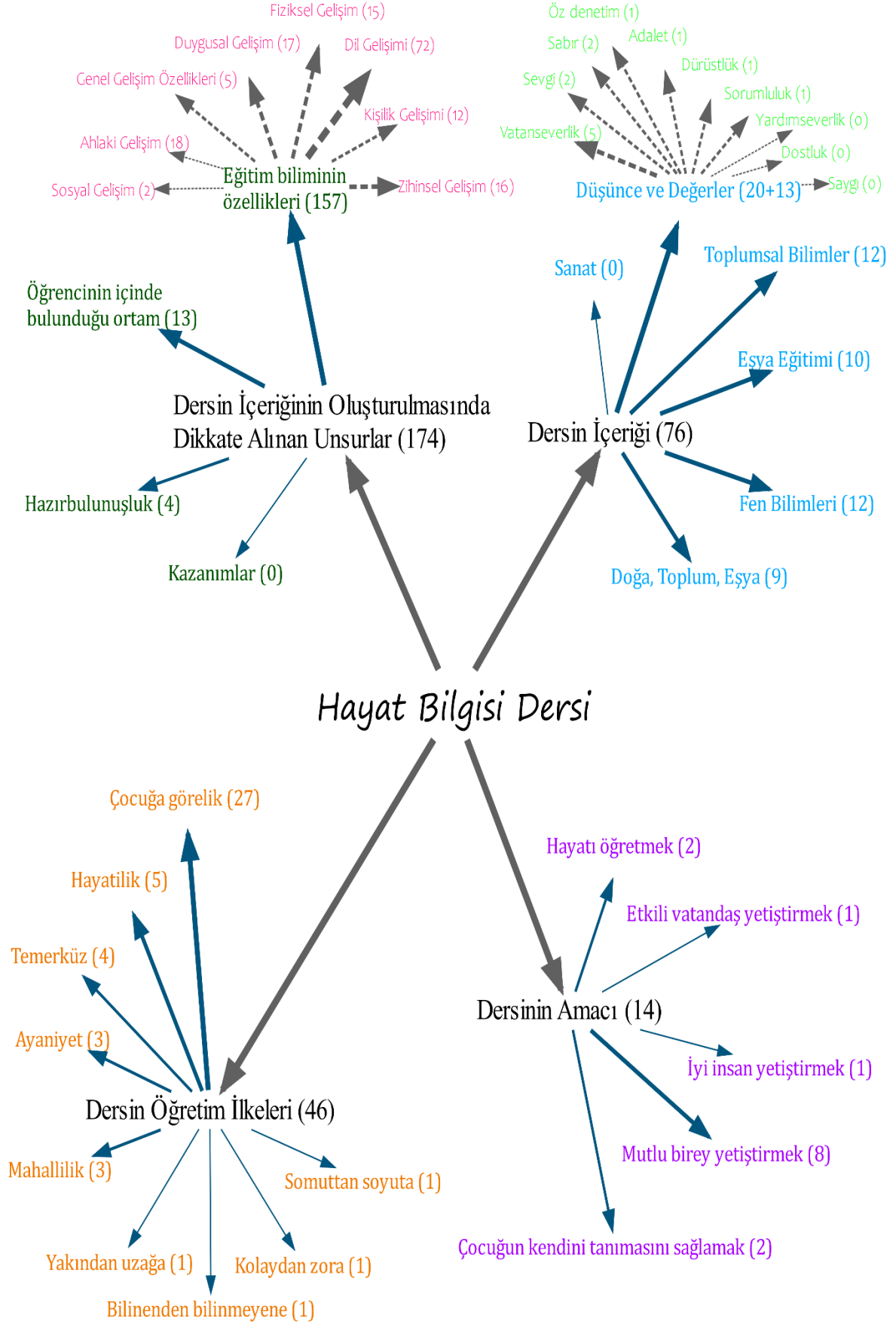
Yukarıda oluşturulan kategoriler, Kırşehir Ahi Evran (3), Gazi (1) ve Uşak (1) Üniversitelerinde görev yapan 5 akademisyenin “uygun”, “düzeltilip kullanılabilir”, “uygun değil” şeklinde görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur. Uzmanların değerlendirmeleri araştırmacıların kategorileriyle karşılaştırılmış ve karşılaştırmalarda Fleiss kappa katsayısı 0,90 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu uyum katsayısı kategorilerin değerlendirmeciler tarafından yüksek güvenilirlikte kullanılabileceğini göstermektedir.

Dokümanlar, her bir ana başlık ve alt problem için kendileri için oluşturulan kategoriler yoluyla analiz edilmiştir. Bu adımda MAXQDA 12 programı kullanılarak kategorilerin frekansları nicel olarak belirlenmiş ve kategoriler arası ilişkiler bulunmaya çalışılmıştır. Bu işlemler rastgele geçilen başlıklardan (alt problemlere ait) 3’ünde araştırmacı ve danışmanı tarafından ayrı ayrı yapılmış ve yapılan bu işlemler Miles ve Huberman (1994)’ın formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$) kullanılarak kategori frekanslama durumları arasındaki uyum hesaplanmıştır. Bu hesaplamada uyum 1 olarak hesaplanmıştır. Bir başka ifade ile iki değerlendirmecinin değerlendirmeleri arasında bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda değerlendirmelerin güvenilir olduğu söylenebilir.

MAXQDA 12 programı ile veriler tablo ve şekiller yoluyla sunulmuş ve araştırmacı tarafından yapılan yorumları desteklemek amacıyla dokümanlardan örnek alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılar Emile-E2.-70 ve Emile-E1.-22 şeklinde dokümanlara verilen kodlarla sunulmuştur. Buradaki kodlamada ilk ifade eserin adını, ikinci ifade hangi kitap olduğunu ve üçüncü ifade dokümanın sayfa numarasını göstermektedir. Doküman analizinde son aşama veriyi kullanmadır. Bu adımda verinin değerlendirilmesi, çıkarsamalarda bulunma ve bunların yorumlanması söz konusudur. Araştırmada bu eylemler sonuç, tartışma ve öneriler ile verilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Jean Jacques Rousseau’nun Emile eserinde hayat bilgisi dersinin amacına, dersin içeriğine, ders içeriğinin oluşturulmasında dikkate alınan unsurlara ve dersin öğretim ilkelerine yönelik düşünceleri



Şekil 1. Jean Jacques Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersine yönelik düşünceleri

Jean Jacques Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersinin amacına yönelik düşünceleri

Rousseau'nun Emile eseri hayat bilgisi dersi bağlamında okunduğunda hayat bilgisi dersinin amacına yönelik olarak 14 yerde düşünceleri olduğu tespit edilmiştir. Bu düşüncelerden “mutlu birey yetiştirmek” ifadesinin 8 kez geçtiği görülmektedir. Bu ifadeyi “çocuğun kendini tanımasını sağlamak” ve “hayatı öğretmek” 2’şer kez ile takip ederken “iyi insan yetiştirmek” ve “etkili vatandaş yetiştirmek” 1’er kez ifade edilen düşünceler olmuştur. Söz konusu çıkarımların elde edildiği ifadelerden örnekler aşağıdaki gibidir:

Emile-E2.-70: “her arzu yoksunluğu gerektirir ve duyulan tüm yoksunluklar acı vericidir; öyleyse, mutsuzluğumuz arzularımızla yetilerimizin durumuna bağlıdır; yetileri arzularına denk olan duyarlı bir kimse kesinlikle mutlu bir kimse olacaktır.”

Emile-E1.-12: “Yaşamak benim ona öğretmek istediğim meslektir.”

Emile-E1.-22: “...eğitici de daha önce oluşmuş olarak bulduğu yapay tohumların gelişmesini tamamlar ve çocuğa kendini tanıması, kendinden yararlanması, yaşamayı bilmesi ve kendini mutlu kılması dışında, her şeyi öğretir.”

Emile-E1.-9: “Sivil düzende doğal duyguların önceliğini korumak isteyen kişi ne istediğini bilmiyordur. Her zaman kendisiyle çelişerek, her zaman eğitimleri ile ödevleri arasında bocalayarak ne insan ne de vatandaş olacaktır; ne kendisi ne de başkaları için iyi olacaktır.”

Emile-E1.-11: “Doğal düzende bütün insanlar eşit olduğundan, ortak eğitimleri de insanlık durumudur ve insan olmada iyi yetiştirilmiş biri bununla ilgili meslekleri de kötü yapamaz.”

Jean Jacques Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersinin dersin içeriğine yönelik düşünceleri

Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersinin içeriğine yönelik olarak 76 yerde düşünceleri olduğu tespit edilmiştir. Bu düşüncelerden “düşünce ve değerler” kategorisinin 33 kez geçtiği görülmektedir. Bu kategoriyi “fen bilimleri” ve “toplum bilimleri” 12 kez ile takip ederken “eşya eğitimi” 10 kez, “doğa, toplum, eşya” kategorisi 9 kez ifade edilen görüşler olmuştur. Hayat bilgisi dersinin içeriğini oluşturan “sanat” kategorisine ait herhangi bir görüşe rastlanılmadığı tespit edilmiştir. Rousseau'nun hayat bilgisi dersinin içeriğine yönelik düşüncelerinden fen bilimleri, toplum bilimleri, eşya eğitimi, doğa, toplum, eşya kategorilerine ait görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Emile-E1.-8: “Uygar insan ise paydaya bağlı ve değeri bütünle, yani toplumla ilişkisi içinde olan yalnızca kesirli bir birliktir.”

Emile-E2.-88: “...ben çocuğun on yaşındayken düşünme yetisine sahip olmaksansa, beş kadem boyunda olmasını yeğlerim.”

Emile-E1.-6: “...her birimiz üç türlü öğretmen tarafından yetiştiriliyoruz... Oysa bu üç farklı eğitimin içinde doğanın eğitimi bize bağlı değildir.”

Emile-E1.-44: “Deney derslerden önce gelir.”

Emile-E1.-6: “Bu eğitim bize doğadan ya da insanlardan ve şeylerden gelir.”

Emile-E1.-28: “Çocuklara öğretilecek yalnızca bir bilim vardır, o da insan görevlerinin bilimidir.”

Emile-E2.-117: “...çünkü bunlar nesnelere bilimleri olacaktır.”

Emile-E1.-7: “Kusursuz olmaları için bu üç eğitimin birleşmesi gerektiğinden, öteki ikisini, karşısında hiçbir şey yapamadığımız bu doğanın eğitimine doğru yönlendirmeliyiz.”

Emile-E1.-8: “Öyleyse her şeyi bu ilk düzenlemelere bağlamak gerekir; bu da ancak bizim o üç eğitimimiz farklı ise olabilir.”

Emile-E2.-174: “Ben onun doğadan başka öğretmeni ve nesnelere başka modeli olmasını istemiyorum.”

Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersinin içeriğine yönelik düşüncelerinden oluşturulan “düşünce ve değerler” kategorisine, 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki kök değerler boyutundan bakıldığında programdaki 10 kök değerden 7'sine ait düşüncelerinin olduğu [vatanseverlik (f=5), sevgi (f=2), sabır (f=2), adalete (f=1), dürüstlük (f=1), sorumluluk (f=1) ve öz denetim (f=1)], 3'üne ait (saygı, dostluk ve yardımseverlik) düşüncelerinin olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte Rousseau'nun hayat bilgisi dersinin içeriğini oluşturan düşünce ve değerlere yönelik olarak değer betimlemesine girmeyen 20 yerde düşüncelerinin olduğu da bulgulanmıştır. Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersinin içeriğini oluşturan “düşünce ve değerler” kategorisinin oluşturulmasında ele alınan düşüncelerden bazıları şöyledir:

Emile-E1.-8: “Önemli olan şey, birlikte yaşadığımız insanlara karşı iyi davranmaktır.”

Emile-E2.-154: “Sabır ve metanet de diğer erdemler gibi çocuğun öğrenmeye çalışacağı şeylerdendir: Ancak bu erdemler çocuklara adlarını belleterek değil, daha onlar bu erdemlerin ne olduğunu bilmeden, tattırılarak öğretilir.”

Emile-E2.-85: “Özellikle de görev ve yüküm sözcükleri; ama güç, zorunluluk, güçsüzlük ve zorlama sözcükleri bu sözlükte büyük bir yer almalıdır.”

Emile-E2.-91: “Bu özsaygı kendiliğinden ya da bize bağlı olarak iyi ve yararlıdır ve başkasıyla hiç zorunlu ilişkisi olmadığından, bu açıdan doğal olarak ilgisizdir; ...”

Emile-E1.- 8: “Spartalı dışarıda haris, cimri, insafsız idi, ama surları içinde çıkar gütmeme, hakseverlik, dirlik düzenlik egemendi.”

Emile-E1.- 9: “Hatta vatanını kendinden çok seviyordu.”

Emile-E1.- 10: “...artık vatanın olmadığı yerde vatandaş da olamaz!”

Emile-E1.-9: “Bir şey olabilmek için, kendi olabilmek için ve her zaman tek olmak için özü sözü bir olmak gerekir.”

Emile-E.-8: “Spartalı dışarıda haris, cimri, insafsız idi, ama surları içinde çıkar gütmeme, hakseverlik, dirlik düzenlik egemendi.”

Jean Jacques Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersinin içeriğinin oluşturulmasında dikkate alınan unsurlara yönelik düşünceleri

Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersinin içeriğinin oluşturulmasında dikkate alınan unsurlara yönelik olarak 140 yerde düşünceleri olduğu tespit edilmiştir. Bu düşüncelerden “eğitim biliminin özellikleri” kategorisinin 122 kez geçtiği görülmektedir. Bu kategoriye “öğrencinin içinde bulunduğu ortam” 13 kez ile takip ederken “hazırbulunuşluk” kategorisi 4 kez ifade edilen görüşler olmuştur. Hayat bilgisi dersinin içeriğinin oluşturulmasında dikkate alınan unsurlardan “kazanımlar” kategorisine ait herhangi bir görüşe rastlanılmadığı tespit edilmiştir. Söz konusu unsurlardan eğitim biliminin özelliklerine yönelik olarak 122 yerdeki düşünceleri 7 ana kategori altında toplanmıştır [dil gelişimi (f=37), ahlaki gelişim (f=18), duygusal gelişim (f=17), zihinsel gelişim (f=16), fiziksel gelişim (15), kişilik gelişimi (f=12), ve sosyal gelişim (f=2)]. Rousseau'nun hayat bilgisi dersinin içeriğinin oluşturulmasında dikkate alınan unsurlara yönelik düşünceleri ile ilgili olarak tespit edilen kategori ve kodlara ait görüşlerden örnekler aşağıdaki gibidir:

Emile-E1.-5: “İnsanın, eğitim yerinde eğitilen bir at gibi, kendisi için eğitilmesi gerekir; onu, bahçesindeki bir ağaç gibi, kendi tarzında yetiştirmelidir.”

Emile-E1.-19: “Aile yaşamının çekiciliği ahlaksızlığa karşı panzehirdir.”

Emile-E1.-43: “Herkes az çok kendi zekâsına, zevkine, gereksinimlerine, yeteneklerine, çabasına ve bunları kullanmak için sahip olduğu fırsatlara göre ilerliyor.”

Emile-E1.-63: “Çocuğun ilk gelişmelerinin neredeyse tümü aynı zamanda gerçekleşir. Çocuk konuşmayı, yemek yemeyi, yavaş yürümeyi aynı zamanda öğrenir. Bu, yaşamının tam anlamıyla ilk dönemidir.”

Emile-E1.-49: “O kadar az dikkate değer sanılabilen bu gözyaşlarından insanla evresi arasındaki ilk ilişki doğar: Burada toplumsal düzeni oluşturan bu uzun zincirin ilk halkası meydana gelir.”

Emile-E2.-115: “Platon, çok katı olduğu sanılan devletinde çocukları yalnızca şenliklerle, oyunlarla, şarkılarla, eğlencelerle yetiştirir.”

Emile-E2.-90: “Çocukları yetiştirme işine karışıldığından bu yana, onları yönetmek için rekabet, kıskançlık, heves, kendini beğenmişlik, açgözlülük, alçakça korku, kısacası en tehlikeli tutkular dışında, en çabuk coşan ve daha vücut bile oluşmadan ruhu çarçabuk bozan tutkular dışında başka bir araç düşünülmemiş olması çok tuhaftır.”

Emile-E1.-15: “Bu kadar acımasızca bir zorlamanın onların huyu, karakteri üstünde etki yapmaması mümkün müdür?”

Emile-E2.-65: “Çocuklar duygularını işaretlerin gözle görülür sonucuna göre değerlendirirler.”

Emile-E2.-91: “Eylemlerinde her türlü ahlak anlayışından yoksun olduğundan, ahlak açısından kötü olan ve ne cezayı ne de azarlanmayı gerektiren hiçbir şey yapamaz.”

Emile-E2.-103: “...ahlaksal düşüncelerin öğretilmesinde ne çok yavaş ilerleyebilir ne de her adımda çok güçlenebilirsiniz.”

Emile-E1.-42: “Yeni doğan çocuğun hareketleri, çığlıkları, bilgiden ve iradeden yoksun, tümüyle mekanik sonuçlardır.”

Emile-E2.-118: "...hiçbir çocuğun, harika çocuklar dışında, on iki ya da on beş yaşına kadar gerçekten iki dil öğrenmiş olacağını kesinlikle sanmıyorum."

Jean Jacques Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersinin öğretim ilkelerine yönelik düşünceleri

Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersi öğretim ilkelerine yönelik olarak 46 yerde düşünceleri olduğu ve bu düşüncelerin 9 öğretim ilkesi altında toplandığı tespit edilmiştir. Bu kategorilerden "çocuğa görelilik" ilkesinin 27 kez geçtiği görülmektedir. Bu kategoriyi "hayatilik" ilkesi 5 kez ile takip ederken "temerküz" ilkesi 4 kez, "mahallilik" ve "ayaniyet" ilkeleri 3'er kez, "bilinenden bilinmeyene", "somuttan soyuta", "kolaydan zora" ve "yakından uzağa" ilkeleri 1'er kez ifade edilen görüşler olmuştur. 9 öğretim ilkesinin betimlendiği Rousseau'nun görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Emile-E1.-47: "...duyumları bilgisinin ilk gereçleri olduğundan, bilgileri ona uygun bir düzen içinde vermek"

Emile-E2.-89: "Öğrencinize yaşına göre davranın. Önce onu toplumdaki yerine koyun ve orada öyle iyi tutun ki bir daha oradan çıkmaya kalkışmasın."

Emile-E1.-21: "...onları, bir gün maruz kalacakları darbelere karşı yetiştirin. Mevsime, iklime, hava değişikliklerine, açlığa, susuzluğa, yorgunluğa karşı vücutlarını dayanıklı kılın; onları Styks Irmağı'nın sularına daldırın."

Emile-E1.-7: "Kusursuz olmaları için bu üç eğitimin birleşmesi gerektiğinden, öteki ikisini, karşısında hiçbir şey yapamadığımız bu doğanın eğitimine doğru yönlendirmeliyiz."

Emile-E1.-28: "Ülkenin yeri insanların kültüründe önemsiz değildir."

Emile-E1.-61: "Köylerde köy yaşamının tüm sertliği içinde beslenmiş olan çocuklar buralarda daha çınlayan bir sese sahip olacaklar, kent çocuklarının o anlaşılmaz kekemeliği onlarda hiç görülmeyecek."

Emile-E1.-47: "Cisimlerin sıcaklığını, soğukluğunu, sertliğini, yumuşaklığını, ağırlığını, hafifliğini hissetmeyi, bunların büyüklüğünü, şeklini ve tüm ayırt edilebilir niteliklerini değerlendirmeyi, bakarak, elle dokunarak, dinleyerek, özellikle de görmeyi dokunmayla karşılaştırarak, parmaklarıyla hissedeceği duyumu gözüyle kestirerek öğrenir."

Emile-E2.-124: "Çocukların kendilerine belletilen masallardan hiçbir şey anlamadıklarını söyledim, çünkü bunları basitleştirmek için ne kadar çok çaba harcansa da, bunlardan alınması istenen ders, çocuğun kafasına anlayamayacağı düşünceleri zorla sokmaya çalışıyor; hatta masalın şiir yanı bu düşünceleri çocuk için akılda tutulması daha kolay, ama anlaşılması daha güç duruma getiriyor."

Emile-E2.-66: "İşte bu yaşta ilk cesaret dersleri alınır ve hafif acılara korkmadan dayanarak, yavaş yavaş büyük acılara dayanmak öğrenilir."

"Emile-E1.-45: "...yeni nesnelere, çirkin, iğrenç, tuhaf hayvanlar görmeye alıştırmalarını istiyorum; ama bu, yavaş yavaş, uzaktan, alışınca kadar sürmeli; onları başkalarının ellediğini göre göre sonunda o da onları eller."

Sonuç ve Tartışma

Jean Jacques Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersinin amacına yönelik olarak 14 farklı yerde düşünceleri olduğu görülmektedir. Bu düşüncelerden “mutlu birey yetiştirmek” ifadesi 8 kez geçmektedir. Nitekim 2005 hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan “programın vizyonu” başlığında hayat bilgisi dersinin temel vizyonun mutlu bireyler yetiştirmek olduğu belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Benzer şekilde Bektaş (2009) hayat bilgisi dersinde önemli bir boyutun öğrencinin mutluluğu olduğunu ve eğer öğrenci okul yaşantılarını severse bu öğrencinin bütün öğrenim hayatının olumlu yönde etkileneceğini ifade etmektedir. Bu da hayat bilgisi dersinin temel amaçlarından birinin çocukları mutlu birey haline getirmek olduğu düşüncesini desteklemektedir. Literatürdeki bu ifadelerle Rousseau'nun düşüncelerinin desteklendiği söylenebilir.

Jean Jacques Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersinin amacına yönelik olarak “hayatı öğretmek” ifadesi iki kez kendine hayat bulmuştur. Bektaş'a göre (2009) hayat bilgisi dersi hayatın kendisiyle başlamaktadır. Bununla birlikte hayat ile hayata hazırlanma sürecinin içiçe geçmişliği göz önünde bulundurulduğunda çocuklara hayat bilgisi dersinde hayatı öğretmenin gerekliliği ifade edilmektedir. Bu bağlamda hayat bilgisi dersinde ana amaçlardan birinin çocuklara hayatı öğretmek olduğu söylenebilir.

Emile eserinde Jean Jacques Rousseau'nun hayat bilgisi dersinin amacına yönelik olarak “etkili vatandaş yetiştirmek” ifadesine yer verdiği görülmektedir. Gültekin (2015) ilköğretimin temel amacının, her Türk çocuğunu iyi bir vatandaş olması için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak gerektiğini ve bunun hayat bilgisi dersi ile yapılabileceğini belirtmektedir. Başka bir deyişle hayat bilgisi dersinin amaçlarından birinin etkili vatandaş yetiştirmek olduğunu belirtmektedir.

Jean Jacques Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersinin amacına yönelik olarak “çocuğun kendini tanımasını sağlamak” ifadesi iki kez bulgulanmıştır. Tay (2017), ilkokulda yer alan derslerin, çocuğun kendini bilmesine ve tanımasına destek sağlaması beklendiğini ve hayat bilgisi dersinin çocuğun kendini bilmesi ve tanımasına yardım eden ilk ders olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda Jean Jacques Rousseau'nun düşüncesinin literatür ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Tay'a göre (2017) literatürde hayat bilgisi dersi ile ilgili tanımlara genel olarak bakıldığında çocuğun kendini tanıması, doğal ve toplumsal çevreye uyum sağlaması, iyi bir insan ve vatanşdaş olması ifadelerinin öne çıktığını belirtmektedir. Benzer bir şekilde Gültekin (2015) de hayat bilgisi dersinin; iyi insan yetiştirmek, iyi bir vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimlerin ve doğa bilimlerinin yaşama yönelik konularını kaynaştırarak bir bütünlük içerisinde ele alan bir ilkokul dersi olduğunu ifade etmektedir.

Jean Jacques Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersinin amacına yönelik olarak bulgularan “çocuğun kendini tanımasını sağlamak”, “iyi insan yetiştirmek” ve “etkili vatandaş yetiştirmek” ifadelerinin literatür ile desteklendiği görülebilir.

Jean Jacques Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersinin içeriğine yönelik olarak 76 yerde düşünceleri olduğu bulgulanmıştır. Bu düşüncelerde “düşünce ve değerler” ifadesi 33 kez geçmektedir. Aladağ (2016) eğitimin önemli öğelerini oluşturan ve ahlaki nitelik taşıyan değerlerin hayat bilgisi dersi aracılığıyla bireylere kazandırdığını ifade etmiştir. Gülerüz'e göre (2008) toplumlar tarihsel süreç içerisinde kendilerine uygun, yaşamalarını kolaylaştıran değerler üretirler. Bunlar gelecek kuşaklara aktarılırlar, bu ortak değerler insanların kolay anlaşmasını, aynı duyguların paylaşılmasını

sağlar. Düşünme; akıl yürütme, problem çözme, bir olayı inceleme, bir olayı irdeleme, yansıtma ve eleştirme gibi zihinsel süreçleri içermekte, kavramlar veya olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurmaya ve sonuçlar çıkarmaya dayanmaktadır. Bu da hayat bilgisi dersi içeriğinin bir parçası olan düşünce ve değerlerin gerekliliğine işaret edebilir. Bu bağlamda Jean Jacques Rousseau'nun Emile eserinin 33 yerinde “düşünce ve değerler” ifadesine yönelik düşüncelerinin var olması hayat bilgisi dersi ve eğitimine yönelik Jean Jacques Rousseau'nun önemli bir öngörüsü olduğu anlamına gelebilir.

Jean Jacques Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersinin içeriğine yönelik olarak “fen bilimleri” ifadesinin 12 kez geçtiği görülmektedir. Özdemir' e göre (1998) hayat bilgisi dersinde, çocuğa içinde bulunduğu doğal çevre inceletilerek; çevre sorunları hakkında doğru ve sağlam bilgiler kazandırmak, çevreyi tanımak, çevreye uyum için gerekli beceri ve davranışları öğretmek amaçları ön planda yer almaktadır. Karatekin (2016) ise hayat bilgisi dersi öğretimi sayesinde çocuğun sosyal ve bilişsel beceri kazanması sağlanabilir, çocuğun doğasında olan hareket ihtiyacı yapılacak etkinlikler ile karşılanabilir, çocuk doğanın güzellikleri ile ruhunu besleyebilir ve doğayla temasa geçerek doğaya yönelik olumlu tutumlara ve davranışlara sahip olabileceği düşüncesindedir.

Güleryüz'e göre (2008) her çocuğun içinde doğduğu, yaşayıp geliştiği bir doğa vardır. Bu doğaya dair değişik düzeyde birçok bilgi alanı çocuğu kuşatmaktadır. Çocuğu kuşatan bu bilgi alanı ile ilgili olarak çocuğun edinmesi gereken bilgi, beceri, değer, tutum ve alışkanlıkların olduğu söylenebilir. Bu edinimler ilköğretimde ilk olarak hayat bilgisi dersi ile sağlanmaktadır. Hayat bilgisi dersi içinde yer alan doğa bilimleri ile ilgili edinimlerin genel anlamda fen eğitimi ile ilgili olduğu hatta hayat bilgisi dersinin bu yönü ile fen eğitimine yönelik hazırbulunuşluğu sağladığı iddia edilebilir. Kıldan ve Pektaş'a göre ise (2009) fen eğitimi çocuğun karşılaştığı nesnelere, olayları ve bunların ilişkilerini gözleyip, inceleyip araştırması ve sonuçlara varması olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda fen etkinlikleri, fen ve doğa bilimlerine ilişkin bilgilerin çocuğa aktarımı değil, çocuğun fen ve doğa olaylarını yaparak yaşayarak öğrenmesidir (Ulçay, 1989). Farklı bir bakış açısı ile fen eğitiminin, öğrencilerin bilimsel düşünceleri, olaylara eleştirel yaklaşımları, yaratıcılıklarını geliştirmeleri, teknolojik yeniliklere ve değişikliklere kolayca uyum sağlamaları için gerekli olduğu düşünülmektedir (Akpınar ve Ergin, 2005). Bu düşünceler fen biliminin hayat bilgisi dersinin içeriğinde olmasının gerekliliğini gösterebilir. Nitekim Jean Jacques Rousseau'nun Emile eserinde çocukların eğitimlerine yönelik fen bilimlerine dair konuların öğretilmesine değinmesi ile yukarıdaki açıklamaların birbirini desteklediği anlamına gelebilir.

Emile eserinde Jean Jacques Rousseau'nun hayat bilgisi dersinin içeriğine yönelik olarak “toplumsal bilimler” ifadesine 12 kez yer verdiği görülmektedir. Kabapınar (2007) toplumsal bilimleri “insanı, toplumu ve bunlarla ilişkisi çerçevesinde çevreyi konu alanı edinerek insan-toplum ilişkileriyle ilgili bilgi ve deneyimlerini geliştirmesine olanak sağladığı gibi bireyin kendisini keşfedişinin ortamını hazırlar” şeklinde ifade etmiştir. Sönmez'e göre (2005) sosyal bilimler, insanlar tarafından üretilen gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu süreç sonunda elde edilen dirik bilgiler bütünüdür. Bir başka tanıma göre sosyal bilimler, insanın insanla ve çevresiyle etkileşiminden doğan bilgilerin, insani ve toplumsal yönlerinin kanıtlanma temel prensibi ile oluşturulan bilimler topluluğuna denilebilmektedir (Tay, 2015). Bu bağlamda toplumsal bilimlerin bireye kazandırılmasında en uygun dersin hayat bilgisi dersi olduğu söylenebilir.

Jean Jacques Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersinin içeriğine yönelik olarak “eşya eğitimi” ifadesi 10 kez kendine hayat bulmuştur. Binbaşıoğlu (2003) hayat bilgisi dersinin asıl konusunun çocuğun içinde bulunduğu çevredeki nesnelere öğretildiğini ifade etmiştir. Brückel'e göre

(1932) Eflatun, hayat bilgisi dersinin düşünce temelinin, öğrencinin mümkün olduğunca eşyaya yaklaştırılması, eşyayı gözlemlemesi ve kullanması gerektiği görüşünü ileri sürdüğünü ifade etmiştir.

Jean Jacques Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersinin içeriğine yönelik olarak “doğa, toplum, eşya” ifadesi 9 kez bulgulanmıştır. Akınoğlu'na göre (2003) hayat bilgisi dersi konularının temeli doğa, toplum ve eşyadır. Rousseau Emile'in birinci kitabında (*Emile-E1.-6*) “Zayıf olarak doğuyoruz ve güce gereksinimimiz var; her şeyden yoksun olarak doğuyoruz ve yardıma gereksinimimiz var; aptal olarak doğuyoruz ve düşünme yetisine gereksinimimiz var. Doğduğumuzda sahip olmadığımız ve büyüdüğümüzde gereksinim duyduğumuz her şey bize eğitimle verilir. Bu eğitim bize doğadan ya da insanlardan ve şeylerden gelir.” şeklindeki açıklamasıyla doğumdan itibaren gereksinim duyduğumuz hemen hemen herşeyin bize doğadan, insanlardan yani toplumdaki ve eşyalardan geldiğini belirtmektedir. Bununla ilgili olarak yine Emile'in birinci kitabında farklı özelliklerin farklı eğitimler yoluyla edinildiğini betimlediği görülmektedir. Buna yönelik (*Emile-E1.-6*) “Yetilerimizin ve organlarımızın içsel gelişmesi doğanın eğitimidir; bu gelişmenin bize öğretilen kullanımı da insanların eğitimi, bizi etkileyen nesnelere hakkında kendi deneyimimizle edindiğimiz bilgi de şeylerin eğitimidir.” ifadesi örnek gösterilebilir. Burada yetilerimizin ve organlarımızın gelişimini doğanın eğitimi ile, yetilerimizin ve organlarımızın kullanımını insanların eğitimi ile ve deneyimlerimizin oluşmasında ise şeylerin (eşyaların) eğitimi ile gerçekleştiğini ifade etmektedir.

Rousseau Emile kitabında (*Emile-E1.-7*) “Kusursuz olmaları için bu üç eğitimin birleşmesi gerektiğinden, öteki ikisini, karşısında hiçbir şey yapamadığımız bu doğanın eğitimine doğru yönlendirmeliyiz.” şeklindeki açıklamasıyla hayat bilgisi dersinin içeriğinin oluşturulmasında temel alınacak toplulaştırma ilkesine de atıfta bulunarak hayat bilgisi dersinin içeriğindeki doğa, toplum ve eşyanın birlikte verilemesi gerektiğini işaret ettiği düşünülebilir. Hayat bilgisi dersinin bu üç alanı bir bütün haline veriyor olması Rousseau'nun görüşünün desteklediği anlamına gelebilir.

Yukarıda açıklamalar çerçevesinde Jean Jacques Rousseau'nun Emile eserinde hayat bilgisi dersinin içeriğine yönelik olarak bulguların “düşünce ve değerler”, “fen bilimleri”, “toplumsal bilimler”, “eşya eğitimi” ve “doğa, toplum, eşya” ifadelerinin literatür ile desteklediği görülebilir.

Çalışmada elde edilen sonuçlardan biri de Rousseau'nun eserinde 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki kök değerlerden 7'sine ait düşüncelerinin olduğudur. Kök değerlerden “vatanseverlik” değerinin en çok ifade olarak geçen değer olduğu bu değeri “sevgi” ve “sabır” değerleri ve ardından da “adelet”, “dürüstlük”, “sorumluluk” ve “öz denetim” değerlerinin izlediği tespit edilmiştir. Bunun yanında 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan “yardımseverlik”, “saygı” ve “dostluk” değerlerine ait herhangi bir görüşe rastlanılmamıştır.

Rousseau'nun hayat bilgisi dersinin içeriğinin oluşturulmasında dikkate alınan unsurlara yönelik düşünceleri Emile eserinin birinci kitabında 82, ikinci kitabında 58 yerde tespit edilmiştir. Bu görüşler ele alındığında en çok “eğitim biliminin özellikleri” kategorisine ait düşüncelerinin varlığı söz konusudur. “Eğitim biliminin özellikleri” kategorisi, Emile eserinin birinci ve ikinci kitabının toplamında 122 yerde bulgulanmış ve bu düşünceler 7 ana kategori altında toplanmıştır. Bunlar şöyledir:

1. Dil Gelişimi (37)
2. Ahlaki Gelişim (18)
3. Duygusal Gelişim (17)

4. Zihinsel Gelişim (16)
5. Fiziksel Gelişim (15)
6. Kişilik Gelişimi (12)
7. Sosyal Gelişim (2)

Gelişim ve öğrenme ile ilgili literatür incelendiğinde genel olarak gelişim boyutlarının yukarıda ifade edilen 7 boyutu içerdiği görülmektedir (Berk, 2013; Ersanlı, 2005; Gander ve Gardiner, 2004; Kıldan ve Pektaş, 2009; Piaget, 2004; Santrock, 2011a; Smith-Trawick, 2013; Senemoğlu, 2012; Santrock, 2011b; Yapıcı ve Yapıcı, 2005). Bu açıdan bakıldığında Emile'in tüm genel gelişim boyutlarını içerdiği söylenebilir.

Rousseau'nun Emile eserlerinde dil gelişimi ile ilgili olarak ekspresif dil (anlatıcı dil) ile reseptif dil (alıcı dil) ana başlıkları altında dil gelişimine yönelik bulgular elde edilmiştir. Rousseau Emile'in birinci kitabında (Emile-E1-15) "İlk çıkardıkları ses ağlama demez misiniz?" ve (Emile-E1-22) "Çocuk doğarken bağırır; ilk çocukluğu ağlamakla geçer." şeklindeki açıklamalarının ekspresif dil (anlatıcı dil) gelişimi ile ilgili 1. aydaki "ağlar, rastgele sesler çıkarır." gelişim özelliğine örnek gösterilebilir.

Ahlaki gelişim ile ilgili Rousseau'nun 1. ve 2. kitabında 18 farklı yerde düşünceleri olduğu görülmektedir. Bu düşüncelerinin 0-10 yaş aralığına denk gelen birinci düzey gelenek öncesi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Birinci düzey gelenek öncesi düzeyde çocuk olayları sonuçlarına göre değerlendirir. Ceza verilen davranış suçtur. Ödül getiren davranış iyidir (Bacanlı, 2006). Benzer şekilde Yılmaz da (2019) yaptığı çalışmada Ahlak eğitiminde ilk yaşların çok önemli olduğunu vurgulayan Rousseau'nun, bu dönemi insan yaşamının en tehlikeli dönemi olduğunu vurguladığını ve çok dikkat edilmesi gerektiğini ifade ettiğini, çocuğun bu dönemde kötülüklerle karşılaşmaması gerektiğini, çocuğun iyilik yönünde eğitilirken eğer bir kötülük de öğrenecekse hiç eğitim verilmemesinin daha doğru olduğunu, bu dönemde amaç yüreği kötülüklerden, zihni yanlışlardan korumak olduğunu üzerinde durduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan ele alındığında Yılmaz'ın (2019) bulgusu ile araştırmanın bulgusunun örtüştüğü söylenebilir. Bu bağlamda Rousseau'nun da Emile'in ikinci kitabında (Emile-E2.-65) "Çocuklar duygularını işaretlerin gözle görülür sonucuna göre değerlendirirler." ve (Emile-E2.-91) "Eylemlerinde her türlü ahlak anlayışından yoksun olduğundan, ahlak açısından kötü olan ve ne cezayı ne de azarlanmayı gerektiren hiçbir şey yapamaz." ifadesi gelenek öncesi düzeydeki çocukların özellikleri ile örtüştüğü görülmektedir.

Arı (2003)'ya göre gelenek öncesi düzeyin temel özelliği otoriteye körü körüne bağlılık ve karşılıklı somut bireysel çıkarılara dayalı ilişkidir. Kuvvetli olan kazanır düşüncesi temel felsefedir. Rousseau Emile'in birinci kitabında (Emile-E1.-53) "Ancak çocuklar çevrelerindeki insanlara komutayı ellerinde tuttukları aletler gözyle bakarak, eğilimlerine uymak ve kendi zayıflıklarını telafi etmek için bu insanları kullanırlar." ve (Emile-E2.-129) "Aslanın kişilerden biri olduğu –genellikle masalların en parlak kişisidir– tüm masalarda çocuk kendisini aslan gibi görmekten geri kalmaz ve bir şeyin paylaşımını yönetirken aslanı örnek alarak iyice bilgilendiği için, her şeyi ele geçirmeye büyük özen gösterir." açıklamaları ile literatürdeki gelenek öncesi düzey açıklamalarının birbirini desteklediği söylenebilir.

Duygusal gelişim ile ilgili Rousseau'nun 1. ve 2. kitabında 17 farklı yerde düşüncesi tespit edilmiştir. Bu düşüncelerinin 0-2 ve 2-7 yaş aralığına ait olduğu görülürken 7-12 yaş aralığı ile ilgili herhangi bir düşünceye rastlanılmamıştır.

Rousseau'ya göre (Emile-E1.-48) "...hissettikleri şey hoşsa çocuklar bundan sessizce haz alırlar; hoş değilse, bunu kendi dilleriyle anlatıp yatıştırılmak isterler." Smith-Trawick'e göre (2013) ilkökul düzeyindeki çocuklar, eğer öğretmen açık bir şekilde duygularını belli ediyorsa ve yumuşak ama akıcı bir ses tonu varsa, onu daha dikkatle takip etmektedirler. Çocukların duygusal gelişimine uygun olarak öğretmenlerin duyguyu ön plana almaları bu dönem çocuklarının hoşuna gidebilecektir.

Rousseau'nun 1. ve 2. kitabında zihinsel gelişim ile ilgili 16 farklı yerde düşünceleri olduğu görülmektedir. Bu düşüncelerinin 6'sının somut işlemler, 4'ünün işlem öncesi ve 3'ünün duygusal motor ile ilgilidir.

Çocuğa verilecek bilgilerin çocuğun anlayışına uygun olması yani onun ihtiyacı olduğu kadarının yine onun seviyesine uygun olacak şekilde verilmesi gerekmektedir. Yetişkinlerin dünyayı algılayışı ile çocuklarınki aynı değildir (Tay, 2017). Rousseau Emile'in birinci kitabında (Emile-E1.-47) "...duyumları bilgisinin ilk gereçleri olduğundan, bilgileri ona uygun bir düzen içinde vermek, belleğinin bunları bir gün aynı düzen içinde idrak gücüne aktarmasını sağlamak demektir." şeklindeki açıklamasıyla bu duruma örnek sunmuştur.

Berk'e göre (2013) somut işlemler döneminde soyut kavramlar üzerinde işlem yapılamamaktadır. Nitekim Rousseau Emile'in ikinci kitabında (Emile-E2.-85) "Güdülen çifte bir yer almalıdır. Olgunluğa ermeden tinsel varlıklar ve toplumsal ilişkiler konusunda herhangi bir düşünceye sahip olunamaz.", (Emile-E2.-87) "İyilikle kötülüğü tanımak, insanlık görevlerinin nedenini sezme bir çocuğun işi değildir." ve (Emile-E2.-120) "Bu eylemleri tinsel ilişkileriyle değerlendirirseniz, o ilişkileri öğrencilerinize anlatmaya çalışın; o zaman tarih dersinin onların yaşlarına uygun olup olmadığını görürsünüz." şeklindeki betimler bu duruma örnek niteliğindedir.

7-10 yaşındaki çocuklar, güçlü pozisyonda olduklarını düşündükleri kişilerin söylediklerine büyük dikkat göstermekteydiler (Blugental, Lyon, Lin, McGrath ve Bimbela, 1999'dan akt. Smith-Trawick, 2013). Bu yaşta çocuklar, eğer öğretmen açık bir şekilde duygularını belli ediyorsa ve yumuşak ama akıcı bir ses tonu varsa, onu daha dikkatle takip etmektedirler (Smith-Trawick, 2013). Rousseau Emile'in ikinci kitabında (Emile-E2.-111): "Ancak yüreklerinin henüz hiçbir şey duyumsamadığı bir yaşta çocuklara alışkanlığı kazandırılmak istenen edimleri, onlar bunları sağduyuyla ve iyilikseverlikle yapabilecek duruma gelinceye kadar, taklit ettirmek pekâlâ gerekir. İnsan taklitçidir." şeklindeki açıklamaları ile 7-10 yaşındaki çocukların literatürde betimlenen özelliklerinin aynı yönde olduğu söylenebilir.

Rousseau'nun 1. ve 2. kitabında fiziksel gelişim ile ilgili 15 farklı yerde düşünceleri olduğu görülmektedir. Bu düşüncelerinin 10'unun 3-6 yaş, ve 1'inin 0-2 yaş ile ilgili olduğu görülürken hayat bilgisi dersi kapsamında ele alınacak 6-12 yaş aralığı ile ilgili herhangi bir düşünceye rastlanılmamıştır.

Rousseau'nun 1. ve 2. kitabında kişilik gelişimi ile ilgili 12 farklı yerde düşünceleri olduğu görülmektedir. Bu düşüncelerinin 9'u genel olarak kişilik gelişimi ile ilgili iken 2'si 6-12 yaş ve 1'i 0-1 yaş ile ilgilidir. 1-3 yaş ve 3-6 yaş aralıkları ile ilgili herhangi bir düşünceye rastlanılmamıştır.

Senemoğlu'na göre, (2012) bu dönemde; çocukta işi planlama, iş birliği yapma, öğrenme ve işi başarma özel bir öneme sahiptir. Başarma, çalışkanlık duygusunu getirir ve çocuğun kendine ve yeteneklerine karşı olumlu bir tutum geliştirmesine yardım eder. Bu da gelecekteki akademik öz güvenin temelini oluşturmaktadır. Aksi, çocuğun kendine karşı olumsuz tutum geliştirmesine yol açacaktır. Rousseau Emile'de (Emile-E2.-94) "Önce, karakterinin ilk tohumunun tam bir serbestlik içinde ortaya

çıkmasına izin ver, onu bütünüyle en iyi şekilde görebilmek için ne türlü olursa olsun zorlama. Bu serbestlik zamanının onun için bir kayıp olduğunu mu düşünüyorsun? Tam tersine, en iyi şekilde kullanılmış olacaktır, çünkü daha değerli bir zamanda tek bir anı bile kaybetmemeyi böyle öğreteceksiniz: Oysa ne yapılması gerektiğini bilmeden davranmaya başlarsanız, rastgele davranmış olursunuz; aldanişla karşı karşıya kaldığınız için, başladığınız noktaya geri dönmeniz gerekecektir. Ulaşmak için daha az acele etmiş olmanıza oranla erişebileceğiniz amaçtan daha çok uzaklaşmış olursunuz. Hiçbir şey kaybetmemek istediği için çok kaybeden cimri gibi davranmayın. Daha ileri bir yaşta fazlasıyla kazanacağınız bir zamanı ilk yaşta feda edin.” ifadesine örnek sunmuştur.

Sosyal gelişim ile ilgili Rousseau'nun 1. ve 2. kitabında 2 farklı yerde düşünceleri olduğu görülmektedir. Bu düşüncelerinin 1'i genel olarak sosyal gelişim ile ilgili iken 2'i de bebeklik dönemi ile ilgilidir. Rousseau Emile eserinin 2. kitabında (Emile-E2.-115) “Platon, çok katı olduğu sanılan devletinde çocukları yalnızca şenliklerle, oyunlarla, şarkılarla, eğlencelerle yetiştirir.” şeklindeki ifadesi ile çocukların şenliklerle, oyunlarla, şarkılarla, eğlencelerle yetiştirilmesini önermektedir. Nitekim Ersanlı'ya göre (2005), sosyal gelişim özelliklerine göre 6 yaşındaki çocuklar daima birinci ve en iyi olmak isteğindeyken 7 yaşında konuşmaktan, tartışmaktan hoşlanmaktadırlar ve çevresindekilerin kendileriyle ilgili düşüncelerine önem vermektedirler. 8 yaşında davranışları düzenli ve tutarlıdır. 9 yaşında arkadaşları ailesinin yerini almaya başlamıştır ve 10 yaşında klik ve çeteleşme eğilimleri ortaya çıkmaktadır. Çocuğun sosyalleşmesinde oyun ve çocuk çeteleri oldukça önemlidir. Öğretmenlere çocukların sosyal gelişim özelliklerine uygun olarak hayat bilgisi dersinde oyunlardan sıkça yararlanmaları önerilebilir.

Rousseau'nun hayat bilgisi dersinin içeriğinin oluşturulmasında dikkate alınan unsurlara yönelik düşüncelerinden “öğrencinin içinde bulunduğu ortam” ile ilgili olarak her iki kitabında toplam 13 yerde düşüncelerinin olduğu görülmektedir.

Tay'a göre (2017) öğretimin öncelikli amacı öğrencinin yaşadığı çevreye etkin ve dengeli bir şekilde uyumunu sağlamak olduğundan çocuğun ailesinden ve yaşadığı toplumsal çevreden getirdikleri bu süreçte önemli ve etkili olmaktadır. Bununla birlikte çocuğun her iki ortamdan getirdiği özellikleri dikkate almayan bir içeriği kazandırma çabası boşa emek harcamak anlamına gelebilecektir. Dolayısıyla çocuğun her iki çevreden getirdiklerini dikkate almak yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene ve yerellik ilkesinin dikkate alınması anlamına gelecektir. Bu bağlamda her iki ortamın dikkate alınarak esneklik ilkesinin işe koşulmasıyla hayat bilgisi dersi içeriğinin belirlenmesi uygun olabilecektir. Benzer şekilde Sönmez (2010) hayat bilgisi dersinin içeriğinin oluşturulmasında öğrencinin içinde yaşadığı ortamın kapsamın belirlenmesinde etkili olduğunu belirtmektedir. Eğer öğrenci kırsal kesimde yaşıyorsa kazanımlar buna uygun olarak ağırlıklı kırsal kesim ile ilgili, kentsel kesimde yaşıyorsa da kentsel yaşam ile ilgili olması gerektiğini açıklamaktadır. Bu açıklamalar dikkate alındığında Rousseau'nun Emile eserinin birinci kitabındaki (Emile-E1.-5) “İnsanın, eğitim yerinde eğitilen bir at gibi, kendisi için eğitilmesi gerekir; onu, bahçesindeki bir ağaç gibi, kendi tarzında yetiştirmelidir.”, (Emile-E1.-28) “Ülkenin yeri insanların kültüründe önemsiz değildir; insanlar olabilecekleri her şeyi yalnızca ılıman iklimlerde olurlar. Sert iklimlerin elverişsizliği apaçıktır. Bir insan bir ülkede, orada sürekli olarak kalmak için bir ağaç gibi dikilmemiştir ve sert iklimlerin birinden bir başkasına varmak üzere yola çıkan kişi, orta noktadan yola çıkan kişinin aynı sınıra varmak için kat ettiği yolun iki mislini kat etmek zorundadır.” ve (Emile-E1.-61) “Köylerde köy yaşamının tüm sertliği içinde beslenmiş olan çocuklar

buralarda daha çınlayan bir sese sahip olacaklar, kent çocuklarının o anlaşılmaz kekemeliği onlarda hiç görülmeyecek.” şeklindeki ifadelerinin birbirini desteklediği söylenebilir.

Rousseau'nun hayat bilgisi dersinin içeriğinin oluşturulmasında dikkate alınan unsurlara yönelik düşüncelerinden “hazırbulunuşluk” ile ilgili olarak her iki kitabında toplam 4 yerde düşüncelerinin olduğu görülmektedir.

Kabapınar'a göre (2007) hayat bilgisi dersinin işlenişinde çocuğun doğumundan itibaren geçen 6-7 yıldan bu yana dünyayı nasıl anlamlandırıldığına ilişkin deneyimleri merkeze almanın önemi belirtilmektedir. Karabağ ise (2009) hayat bilgisi dersinde kazandırılacak olan bilgilerin çocuğu bir üst eğitim basamağına hazırlayacağını belirtmektedir. Tay ise (2017) hayat bilgisi dersinde çocuklara kazandırılacak bilgi, beceri, değer, tutum ve alışkanlıkların ne kadarının ve ne düzeyde çocuklarda var olduğunun bilinmesinin, bu dersin öğretiminin başarıya ulaşması için gerekli olduğunu belirtmektedir. Bu açıklamalar çerçevesinde Rousseau'nun Emile eserindeki (Emile-E2.-123) “Onun bu ilk yetisini geliştirmenin gerçek sanatı, bu nesnelere seçiminde, tanıyabildiği nesnelere durmadan ona sunarken, bilmemesi gerekenleri de ondan saklamakta gösterilecek özende yatar ve böylece gençliğinde eğitime, ömrü boyunca da davranışlarına yardımcı olacak bir bilgiler deposu oluşturmaya bu şekilde çalışmak gerekir.” ve (Emile-E1.-43) “Herkes az çok kendi zekâsına, zevkine, gereksinimlerine, yeteneklerin, çabasına ve bunları kullanmak için sahip olduğu fırsatlara göre ilerliyor.” düşünceleri değerlendirildiğinde onun da çocuklara kazandırılacak her türlü şeyde hazırbulunuşluğun önemli olduğunu belirttiği kanısı ortaya çıkabilir.

Rousseau'nun Emile eserlerinin birinci ve ikinci kitabında hayat bilgisi dersi öğretim ilkelerine yönelik olarak 46 yerde düşünceleri olduğu ve bu düşüncelerin 9 öğretim ilkesi altında toplandığı görülmektedir. Bu ilkeler sırası ile “çocuğa görelilik” (27 kez), “hayatılık” (5 kez), “temerküz” (4 kez), “mahallilik” (3 kez), “ayaniyet” (3 kez), “bilinenden bilinmeyene”, (1 kez), “somuttan soyuta”, (1 kez), “kolaydan zora” (1 kez) ve “yakından uzağa” (1 kez) şeklindedir. Hayat bilgisi dersinin öğretiminde dikkate alınması gereken ilkeler alan yazında birçok kaynakta verildiği görülmektedir (Brückl, 1932; Baymur, 1937; Binbaşıoğlu, 1995; Sönmez, 2005; Baysal, 2006; Karabağ, 2009; Tay, 2017). Bu kaynaklarda verilen ilkeler ile Rousseau'nun Emile eserlerinde bahsettiği ilkeler birbiri ile benzeşmektedir.

Rousseau'nun Emile'de (Emile-E2.-131) “Tüm bunlardan daha güvenilir olan, ama her zaman unutulmuş bir yol vardır ki bu, öğrenme isteğidir. Çocukta bu isteği uyandırın, sonra yazı masalarınızı, zarlarınızı bir yana bırakın; o zaman her yöntem ona uygun olacaktır.” şeklindeki ifadesi öğrenciye görelilik ya da çocuğa görelilik ilkesini ifade ettiği söylenebilir. Nitekim Küçükahmet, (2003) çocuğa görelilik ilkesini “öğrencilerin ilgileri, heyecanları ve öğrenme merakları öğretimde tüm faaliyetlerin sermayesidir ve öğrencinin yapıcı ve yaratıcı olarak yetiştirilmesi bu sermayenin en verimli biçimde ele alınması ve tüm faaliyetlerin öğrenciye göre ayarlanmasıyla gerçekleşmektedir” şeklinde betimlemektedir. Bununla birlikte Büyükkaragöz ve Çivi (1997) ile Çebi (1985)'ye göre, öğrenciye görelilik ilkesi “öğretimdeki başarının temelinde, öğrencilerin tanınması, öğretim faaliyetlerini onların özellik ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesini esas alan, çocuğun düzeyine uygunluk ile tatmin edicilik gereklerinin birbirini bütünlemesi” olarak tanımlanmaktadır.

Rousseau'nun (Emile-E1.-5) “İnsanın, eğitim yerinde eğitilen bir at gibi, kendisi için eğitilmesi gerekir; onu, bahçesindeki bir ağaç gibi, kendi tarzında yetiştirmelidir.”, şeklindeki açıklamasında *kendi*

tarzında yetiştirmek, (Emile-E2.-70) “...insanı insanın içinde, çocuğu çocuğun içinde ele almak gerekir.” şeklindeki açıklamasında *çocuğu çocuğun içinde ele almak*, (Emile-E2.-98) “...tüm dikkatinizi bu örneklerin onun zihninde ona uygun bir şekilde iyice yerleşmesine verin.” şeklindeki açıklamasında *onun zihninde ona uygun*, (Emile-E2.-124) “Çocuklar için anlaşılabilir ve yararlı hiçbir yanı olmayan ve onlara başka masallarla karıştıkları için hiç gereği yokken diğerleriyle birlikte öğretilen bir sürü masalı saymayarak, yazarın özellikle çocuklar için yazılmış gibi görünen masallarıyla yetinelim.” şeklindeki açıklamasında *özellikle çocuklar için yazılmış*, (Emile-E2.-88) “Çocukların kendilerine özgü görme, düşünme, hissetme biçimleri vardır; bunların yerine kendimizinkileri koymak istemekten daha akılsızca bir şey olamaz ve ben çocuğun on yaşındayken düşünme yetisine sahip olmaktansa, beş kadem boyunda olmasını yeğlerim.” şeklindeki açıklamasında *çocuğun kendilerine özgü görme, düşünme, hissetme biçimleri vardır*, (Emile-E2.-89) “Öğrencinize yaşına göre davranın. Önce onu toplumdaki yerine koyun ve orada öyle iyi tutun ki bir daha oradan çıkmaya kalkışmasın.” şeklindeki açıklamasında *öğrencinize yaşına göre davranın*, (Emile-E2.-123) “...hangi yaş için olursa olsun hiçbir yarar sağlamayan, onun o üzücü ve verimsiz çocukluğunu bunaltan tüm sözcükler kazınsın diye değil, anlayabildiği ve onun için yararlı, onun mutluluğunu ilgilendiren ve onu bir gün görevleri konusunda aydınlatması gereken tüm düşünceler oraya erkenden silinmez harflerle yazılsın ve onun ömrü boyunca varlığına ve yetilerine uygun bir biçimde davranmasına yarasın diye veriyor.” şeklindeki açıklamasında *anlayabildiği ve onun için yararlı, onun mutluluğunu ilgilendiren ve onu bir gün görevleri konusunda aydınlatması gereken tüm düşünceler*, (Emile-E2.-124) “La Fontaine’in masalları tüm çocuklara öğretiliyor, ama içlerinde bunları anlayan bir teki bile yoktur; anlasalardı, bu daha beter olurdu, çünkü masaldan çıkan ahlak dersi o kadar karışık ve yaşlarına göre o kadar oransızdır ki onları erdemden çok kötülüğü itecek gibidir.” şeklindeki açıklamasında *yaşlarına göre o kadar oransızdır* ifadeleri ile çocuğa görelilik ilkesinden bahsettiği söylenebilir.

Hayat bilgisi dersinin öğretiminde dikkate alınması önerilen ilkelere biri de hayatilik ilkesidir. İnal’a göre (2009) çocuğa kazandırılacak bilgiler ve beceriler yaşamın içinden olduğu sürece faydalıdır ve hayat bilgisi dersi öğretiminde bu ilke önemli bir yer tutmaktadır. Baymur ise (1937) hayat bilgisi dersi ilkelerinden biri olarak değerlendirdiği hayatilik ilkesini “çocuklar için okul, hayata kapılarının açılmasını, hayatta rol alacak yeni neslin “hayat yoluyla” ve “hayat için” hazırlanmasını sağlama” olarak tanımlamaktadır. Akkutay (1996) ise hayatilik ilkesi için okul, teorik bilgiler yerine toplumun ve günlük yaşamın gereksinimlerine ve sorunlarına yönelik olarak eğitim ve öğretim etkinliklerini düzenlemeli, öğrencilerin topluma etkin olarak katılımını sağlamalıdır şeklinde betimlemektedirler. Bununla birlikte Fidan ve Erden (1993) “okul yaşama hazırlıktan çok, yaşamın kendisi olmalıdır” betimlemeleriyle hayatilik ilkesinin önemini vurgulamaktadırlar.

Rousseau’da Emile eserinin birinci kitabında (Emile-E1.-21) “...onları, bir gün maruz kalacakları darbelere karşı yetiştirin. Mevsime, iklime, hava değişikliklerine, açlığa, susuzluğa, yorgunluğa karşı vücutlarını dayanıklı kılın; onları Styks Irmağı’nın sularına daldırın.” şeklindeki açıklamasında *bir gün maruz kalacakları darbelere karşı yetiştirin*, ikinci kitabında (Emile-E2.-117) “Bununla birlikte tam olarak benim gibi düşündükleri kendi tutumlarından anlaşılıyor; çünkü sonunda çocuklara ne öğretiyorlar ki? Sözcükler, yine sözcükler, her zaman sözcükler. Onlara öğretmekle övündükleri çeşitli bilimlerden, onlar için gerçekten yararlı olabilecekleri seçmekten bal gibi kaçınıyorlar, çünkü bunlar nesnelere bilimlere olacaktır ki çocuklar bunlarda başarılı olamayacaklardır. Seçtikleriyse arma, coğrafya, kronoloji, dil gibi, terimleri öğrenildiğinde biliniyor gibi görünen bilimler. Eğer insandan, özellikle de çocuktan bu kadar uzak olan tüm bu bilgilerden en ufak bir şey insana ya da

çocuğa yaşamında bir kez yararlı olabilirse, bu bile harika bir şeydir.” şeklindeki açıklamasında *çocuğa yaşamında bir kez yararlı olabilirse* ifadeleri ile hayatilik ilkesinden bahsettiği söylenebilir.

Hayat bilgisi dersi kapsamını çeşitli disiplinlerin oluşturuyor olması ve bu disiplinlerden bilgilerin bir bütünlük içinde verilmesi gereği ile çocukların ilköğretimin ilk yıllarındaki yaşadıkları olgu ve olayları bir bütün olarak algılamalarının hayat bilgisi dersinin temerküz/toplu öğretim/bütünlük ilkesine uygun olmasını gerekli kıldığı belirtilmektedir (Tay, 2017). Akay (2015) temerküz ilkesini bütünlük ilkesi olarak betimlemekte ve bütünlük ilkesi Gestalt’e dayanan, içerikteki bilgilerin bir bütün oluşturmasını ve birbirini desteklemesini aynı zamanda birbiri ile çelişmemesini öngören bir ilke olarak değerlendirmektedir.

Rousseau’da Emile’in birinci kitabında (*Emile-E1.-6*) “Tüm bu dersler bir öğrencide aynı noktalarda buluşur ve aynı amaçlara yönelirse, bu öğrenci tek başına amacına ulaşır ve buna göre yaşar; yalnızca o, iyi yetişmiş olur.” şeklindeki açıklamasında *tüm bu dersler bir öğrencide aynı noktalarda buluşur ve aynı amaçlara yönelirse* ve (*Emile-E1.-7*) “Kusursuz olmaları için bu üç eğitimin birleşmesi gerektiğinden, öteki ikisini, karşısında hiçbir şey yapamadığımız bu doğanın eğitimine doğru yönlendirmeliyiz.” şeklindeki açıklamasında *üç eğitimin birleşmesi gerektiğinden* ifadeleri ile temerküz ilkesine atıfta bulunduğu söylenebilir.

Hayat bilgisi dersinin öğretimi ile ilgili literatürde önemli olarak görülen ilkelerden biri de mahallilik ilkesidir ve bu ilke bölgesellik ya da yerellik olarak da ifade edilebilmektedir (Baymur, 1937; Tay, 2017). Baymur’a göre (1937) çocuğun içinde yaşadığı çevre ile geniş çaplı ve sıkı bir iletişim içinde olması ve çevrenin de çocuğun eğitiminde, terbiyesinde aynı şekilde etkili olmasına dayanan bir prensibe mahallilik ilkesi denilmektedir. Akın ise (2007) yakın çevrenin özellikleri, ihtiyaçları, sorunları ders içeriğine yansıtılarak içerisinde bulunan çevreden “öğrenme laboratuvarı” gibi faydalanılması gereğini ifade ederek mahallilik ilkesinin önemine vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde İnal (2009) ilköğretime çağındaki çocuklar için ilk öğrenme alanı olan yakın çevreye uygunluk öğrenmenin kalıcılığını ve uygulanabilirliğini artıracaklarını belirtmektedir. Rousseau Emile’in birinci kitabında (*Emile-E1.-28*) “Ülkenin yeri insanların kültüründe önemsiz değildir.” şeklindeki açıklamasında *insanların kültüründe önemsiz değildir*, (*Emile-E1.-61*) “Köylerde köy yaşamının tüm sertliği içinde beslenmiş olan çocuklar buralarda daha çınlayan bir sese sahip olacaklar, kent çocuklarının o anlaşılmaz kekemeliği onlarda hiç görülmeyecek.” şeklindeki açıklamasında *köylerde köy yaşamının tüm sertliği içinde beslenmiş olan çocuklar* ifadeleri ile mahallilik ilkesine yönelik açıklamalarda bulunduğu görülebilir.

Hayat bilgisi dersi öğretim ilkelerinden birini ayaniyet bir başka ifade ile ayanilik prensibi oluşturmaktadır. Bu prensibe göre sadece dinleyerek değil, yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Baymur, 1937). Rousseau’nun Emile eserinin birinci kitabındaki (*Emile-E1.-47*) “Cisimlerin sıcaklığını, soğukluğunu, sertliğini, yumuşaklığını, ağırlığını, hafifliğini hissetmeyi, bunların büyüklüğünü, şeklini ve tüm ayırt edilebilir niteliklerini değerlendirmeyi, bakarak, elle dokunarak, dinleyerek, özellikle de görmeyi dokunmayla karşılaştırarak, parmaklarıyla hissedeceği duyumu gözüyle kestirerek öğrenir.” açıklamasının ayaniyet ilkesini gözler önüne serdiği söylenebilir. Küçükahmet ise (2003) dersin işlenmesinde ne kadar çok duyu organının katılımı sağlanırsa öğrenme o ölçüde kolay olacak, unutmada da o ölçüde zorlaşacaktır betimlemesiyle ayaniyet ilkesini açıklamaktadır. Bu tanımlamayı Rousseau’nun Emile eserinin birinci kitabındaki (*Emile-E2.-104*) “Genç öğretmenler, rica ederim, bu örneği düşünün ve derslerinizin her konuda sözden çok eylem içermesi gerektiğini

aklınızdan çıkarmayın: Çünkü çocuklar söylemiş olduklarını ve kendilerine söylenmiş olanları kolayca unuturlar, ama yapmış olduklarını ve kendilerine yaptırılmış olanları unutmazlar.” açıklamasıyla örtüştürmek mümkün olabilir.

Bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, kolaydan zora ve yakından uzağa ilkeleri de hayat bilgisi dersinin öğretiminde dikkate alınması önerilen prensiplerendir (Baymur, 1937; Sönmez, 2005; Baysal, 2006; Karabağ, 2009; Tay, 2017). Çubukçu’ya göre (2008) bilinenden bilinmeyene ilkesi, öğretim etkinliklerinde amaca ulaşmak için başlangıç noktası olarak bilinen gerçekleri ele almak ve sonraki adımda bilinmeyene doğru ilerlemek, bilinmeyi bulmaya çalışmaktır ve öğretim sürecinde yer alacak bilgiler birbiri ile ilişki içerisinde bulunmalıdır. Rousseau’da Emile’in ikinci kitabında (Emile-E2.-127) “Göstermek için güzel sesini. Unutmayın ki çocuğun bu dizeyi ve tüm masalı anlaması için karganın güzel sesinin ne olduğunu bilmesi gerekir.” ifadesi ile bilinenden bilinmeyene ilkesini işaret ettiği söylenebilir.

Somuttan soyuta ilkesi öğrencilerin duyu organları aracılığıyla öğrenmesine dayanan ve konunun, gözle görülmesi, elle tutulması, parçalara ayrılabilmesi ile öğrenmenin gerçekleştiği ve bu yolla başlayan öğretimde somuttan yavaş yavaş soyuta gidilmesi esasıdır (Öztürk ve Dilek, 2005: 5). Rousseau’nun (Emile-E2.-124) “Çocukların kendilerine belletilen masalardan hiçbir şey anlamadıklarını söyledim, çünkü bunları basitleştirmek için ne kadar çok çaba harcansa da bunlardan alınması istenen ders, çocuğun kafasına anlayamayacağı düşünceleri zorla sokmaya çalışıyor; hatta masalın şiir yanı bu düşünceleri çocuk için akılda tutulması daha kolay, ama anlaşılması daha güç duruma getiriyor.” ifadesinin somuttan soyuta ilkesini açıkladığı söylenebilir.

Aşlıoğlu (2011) kolaydan zora ilkesine uygun olarak eğitimde bireyin üstesinden kolaylıkla gelebileceği etkinliklerle işe başlanılmasını ve adım adım daha zor etkinlikler içine sokulmasını ifade etmektedir. Bu açıklamaya uygun olarak Rousseau’nun Emile’in ikinci kitabındaki (Emile-E2.-66) “İşte bu yaşta ilk cesaret dersleri alınır ve hafif acılara korkmadan dayanarak, yavaş yavaş büyük acılara dayanmak öğrenilir.” ifadesinde yer alan *hafif acılara korkmadan dayanarak, yavaş yavaş büyük acılara dayanmak öğrenilir* betimlemesinin kolay zora ilkesine yönelik olduğu görülebilir.

Hayat bilgisi dersinin öğretiminde mahallilik ilkesi ile de yakından ilişkili olan yakından uzağa ilkesi, çocukların öğrenmeye yakın çevresinden başlaması ile ilgili olduğu söylenebilir. Nitekim Çubukçu’ya göre (2008) bireyler olgunlaştıkça, en yakınından başlayarak en uzak çevresine doğru her şeyi öğrenmeye çalışırlar. Bu nedenle, eğitim ve öğretim etkinlikleri öğrencinin çevresine ve yaşantısına yakın olduğu ölçüde etkilidir. Rousseau da Emile’deki (Emile-E1.-45) “...yeni nesnelere, çirkin, iğrenç, tuhaf hayvanlar görmeye alıştırmalarını istiyorum; ama bu, yavaş yavaş, uzaktan, alışınca kadar sürmeli; onları başkalarının ellediğini göre göre sonunda o da onları eller.” açıklamasıyla bu ilkeye vurgu yapmaktadır.

Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak önerilerde bulunulmuştur.

1. Bu çalışmada Jean Jacques Rousseau’nun Emile eserinin 1. ve 2. kitabı hayat bilgisi dersi çerçevesinde ele alınmıştır. Yapılacak olan başka bir çalışmada 1. kitap okul öncesi eğitimi kapsamında ele alınabilir, 2. kitap ise başta sosyal bilgiler dersi olmak üzere diğer dersler çerçevesinde incelenebilir.

2. Bu çalışmada Jean Jacques Rousseau'nun Emile eserinin 1. ve 2. kitabı incelenmiştir. Yapılacak olan başka çalışmalarda 3., 4. ve 5. kitabı da ele alınabilir.

3. Jean Jacques Rousseau'nun Emile eserinin 1. ve 2. kitabından hayat bilgisi dersinin mutlu ve iyi birey yetiştirmek, çocuğun kendini tanınmasını sağlamak, hayatı öğretmek ve etkili vatandaş yetiştirmek amacıyla olması gerektiği çıkarılmıştır. İlgili alanyazınla da desteklenen bu çıkarıma bağlamında hayat bilgisi dersinin bu amaçlar öncelikli olarak dikkate alınıp işlenmesi önerilebilir.

4. Jean Jacques Rousseau'nun Emile eserinin 1. ve 2. kitabında, hayat bilgisi dersinin içeriğinde günümüz literatüründen farklı olarak eşya eğitiminden ve doğa, toplum, eşyanın birlikte verilmesinden bahsedildiği bulgulanmıştır. Bu içerik özelliklerinin hayat bilgisi programlarında yer aldığı görülmekle birlikte bu boyutların tekrar üzerinde durulması ve buna bağlı olarak programların geliştirilmesi program yapıcılara önerilebilir. Bununla birlikte doğa, toplum, eşyanın birlikte verilmesinden bahsedilmesi bütünleştirilmiş öğretimin yapılmasını önceleyebilir.

6. Jean Jacques Rousseau'nun Emile eserinin 1. ve 2. kitabında, hayat bilgisi dersi öğretim ilkelerinden çocuğa görelilik ilkesine yönelik olarak elde edilen bulguların diğer öğretim ilkelerine nazaran daha çok olduğu ve bunun üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu bağlamda hayat bilgisi dersi öğretiminde çocuğa görelilik ilkesinin özenle üzerinde durulması sınıf öğretmenlerine önerilebilir.

Kaynakça

- Akay, C. (2015). Öğrenmeyi etkileyen temel faktörler ve genel öğrenme-öğretme ilkeleri. İçinde. (Ed.). Yanpar Yelken, T. ve Akay, C. *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (25-42). Ankara: Anı.
- Akın, B. İ. (2007). *2005-2006 öğretim yılı ilköğretim okulları hayat bilgisi ders kitaplarının pedagojik açıdan değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Akinoğlu, O. (2003). Hayat bilgisi ve hayat bilgisi öğretimi. İçinde. (Ed.). Öztürk, C. ve Dilek, D. *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. (2-11). Ankara: Pegem.
- Akkutay, Ü. (1996). *Millî eğitimde yabancı uzman raporları (Atatürk dönemi)*. Ankara: Pegem.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmeninin rolü. *İlköğretim Online Dergisi*, 4 (2), 55-64.
- Aladağ, S. (2016). Hayat bilgisi: Tanımı, amacı ve doğası. İçinde. (Ed.). Güven, S. ve Kaymakçı, S. *Hayat bilgisi öğretimi* (1-21). Ankara: Pegem.
- Alsan N. (1962). *Jean Jacques Rousseau*. İstanbul: Varlık.
- Arı, R. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. İstanbul: Atlas.
- Aşlıoğlu, E. (2011). *Grafik sanatçılarının çocuk kitaplarının grafik tasarımına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ata, B. (2003). Rousseau, Emile ve Tarih öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 159, 239-244.
- Bacanlı, H. (2006). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Baymur, A. F. (1937). *Hayat bilgisi öğretimi*. İstanbul: Devlet.
- Baysal, N. Z. (2006). Hayat bilgisi: Toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış. İçinde. (Ed.). Öztürk, C. *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. (2-19). Ankara: Pegem.
- Bektaş, M. (2009). Hayat ve hayat bilgisi dersi. İçinde. (Ed.). Öğülmüş, S. *İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı*. (2-11). Ankara: Pegem.
- Berk, L.E. (2013). Orta çocuklukta zihinsel gelişim. İçinde. (Çev. Ed.). Işıkoğlu Erdoğan N. *Bebekler ve çocuklar (Doğum öncesinden orta çocukluğa)*, (437-479). Ankara: Nobel.
- Bilgin, N. (2006) *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal.

- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Okullarda öğretim sorunları*. Ankara: Eğit-Der.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Brückl, H. (1932). *İlk toplu tedrisin temeli olmak itibarile hayat bilgisi*. (Çev. F. Gündüzalp). İstanbul: Resimli Ay.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1997). *Genel öğretim metotları*. Konya: Atlas.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Çebi, A. (1985). *Aktif öğretim yöntemlerinden rol oynama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Çubukçu, Z. (2008). Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi. İçinde (Ed.). Duman, B. *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (132-178). Ankara: Anı.
- Damrosch, L. (2011). *Jean-Jacques Rousseau huzursuz dâhi*. (Çev. Ö. Özköprülü). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı.
- Emiroğlu, S. (2009) Çocuk eğitimi üzerine idealist bir roman: Emile. *Education Sciences*, 4(3), 872-880.
- Ersanlı, K. (2005). Sosyal Gelişim. İçinde. (Ed.). Ersanlı, K. ve Uzman, E. *Gelişim ve öğrenme*. (169-188). İstanbul: Lisans.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1993). *Eğitime giriş*. Ankara: Meteksan.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev. B. Onur). Ankara: İmge.
- Genç, H. N. (2015a). Jean-Jacques Rousseau'nun Emile'inde kadın eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 25-34.
- Genç, H. N. (2015b). Emile'i anadil edinim ve yabancı dil öğrenim kuramları açısından okumak. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 52-76.
- Güleryüz, H. (2008). *Hayat bilgisi öğretimi ve programı*. Ankara: Pegem.
- Gültekin, V. (1979). *Jean Jacques Rousseau: Hayatı ve eserleri*. İstanbul: Kastaş.
- Gültekin, M. (2015). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel.
- İnal, S. (2009). Hayat Bilgisi: Tanımı, amacı ve doğası. İçinde. (Ed.). Güven, S. ve Kaymakçı, S. *Hayat bilgisi öğretimi* (1-21). Ankara: Pegem.
- Kabapınar, Y. (2007). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Maya.
- Karabağ, G. (2009). Hayat bilgisi dersinin tarihçesi. İçinde (Ed.). Tay, B. *Hayat bilgisi öğretimi* (1-20). Ankara: Maya.
- Karatekin, K. (2016). Hayat bilgisi öğretiminde doğa ve çocuk. İçinde. Güven, S. ve Kaymakçı, S. *Hayat bilgisi öğretimi* (53-96). Ankara: Pegem.
- Kıldan, O. ve Pektaş, M. (2009). Erken çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesinde okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Kurşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 113-127.
- Kuş, E. (2003). *Nitel ve nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel.
- MEB. (2005). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu (1.2.3. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Nas, R. (2003). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Bursa: Ezgi.
- Özdemir, M. (1998). *Hayat bilgisi öğrenme ve öğretme etkinlikleri*. Ankara: Pegem.
- Özdemir, S. (Ed.). (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2005). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları. İçinde. (Ed.). Öztürk, C. ve Dilek, D. *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (53-96). Ankara: Pegem.
- Piaget, J. (2004). *Çocukta zihinsel gelişim*. (Çev. H. Portakal). İstanbul: Cem.
- Rousseau, J. J. (2014). *Bilimler ve sanatlar üzerine*. Ankara: Sınırsız.
- Rousseau, J. J. (2017). *Emile ya da eğitim üzerine*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.

- Santrock, J. W. (2011a). Orta ve geç çocuklukta fiziksel ve bilişsel gelişim. İçinde. (Çev. Ed. G. Yüksel). *Yaşam boyu gelişim*. (276-305). Ankara: Nobel.
- Santrock, J. W. (2011b). Orta ve geç çocuklukta fiziksel ve bilişsel gelişim. İçinde. (Çev. Ed. S Erdem İmamoğlu). *Yaşam boyu gelişim*. (312-338). Ankara: Nobel.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem.
- Smith-Trawick, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim (çok kültürlü bir bakış açısı) – Early childhood development (a multicultural perspective)*. (Çev. Ed. B. Akman). Ankara: Nobel.
- Sönmez, V. (2005a). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2010b). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı.
- Tay, B. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü, bugünü ve yarını. İçinde. (Ed.). Turan, R. ve Ulusoy, K. *Sosyal bilgilerin temelleri*. (1-18). Ankara: Pegem.
- Tay, B. (2017). Hayat Bilgisi: Hayatın bilgisi. İçinde. (Ed.). Tay, B. Uçuş Güldalı, Ş. ve Baş, M. *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi*. (1-37). Ankara: Pegem.
- Tay, B. ve Akyürek Tay, B. (2017). Yapılandırmacılık ve hayat bilgisi. İçinde. (Ed.). Tay, B. Uçuş Güldalı, Ş. ve Baş, M. *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi*. (147-175). Ankara: Pegem.
- Ulcay, S. (1989). *Okulöncesi eğitiminde fen bilgisi programları*. 6. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: Seminer Kitabı, 36–39.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. İstanbul: Alkım.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, T. (2019). *Jean Jacques Rousseau'nun Emile adlı eserinde çocuk, çocuk eğitimi ve ideal vatandaş*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Yonah, Y. (1993). *The quest for the good life in Rousseau's Emile: An assessment. Studies in philosophy and education*, 12, 229-243.