

ded

Cilt / Volume XX
Aralık / December 2022

Değerler Eğitimi Dergisi

Journal of Values Education

Altı aylık süreli akademik, hakemli bir dergidir.

ISSN 1303-880x



44

Sayı / Number

İletişim Adresi / Address For Correspondance

Değerler Eğitimi Dergisi

Süleymaniye Caddesi, Elmaruf Sokak, No: 3

Fatih/İstanbul

Tel / Faks: (+90 212) 512 19 88 - (+90 212) 512 19 91

ded.dergi@gmail.com

www.ded.dem.org.tr

Baskı Yeri / Place of Publication

ÇINAR MAT. ve YAY. SAN. TİC. LTD. ŞTİ.

100. Yıl Mahallesi Matbaacılar Caddesi

Ata Han No:34 / 5 Bağcılar - İSTANBUL

Tel:0212 628 96 00 - Faks: 0212 430 83 35

Sertifika No: 45103

DEĞERLER EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Values Education - TÜRKİYE

Yıl | Year: 2022 | Cilt | Volume: 20 | Sayı | Issue: 44

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

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

Hüseyin Kader, Türkiye

SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ | MANAGING EDITOR

Adem Saydan, Türkiye

KURUCU EDİTÖR | FOUNDER EDITOR

Recep Kaymakcan, Prof. Dr. | Professor

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

EDİTÖR | EDITOR IN CHIEF

Mahmut Zengin, Doç. Dr. | Assoc. Prof.

Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
Sakarya University, Faculty of Theology, Department of Religious Education
zengin@sakarya.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9042-7379, Türkiye

ALAN EDİTÖRLERİ | FIELD EDITORS

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

İbrahim Aşlamacı, İnönü Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
Doç. Dr. Inonu University, Faculty of Theology, Department of Religious Education
Assoc. Prof. ibrahim.aslamaci@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9030-5216, Türkiye

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

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

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

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

Erhan Yeşilyurt, Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Doç. Dr. Bulent Ecevit University, Faculty of Education, Department of Turkish Education
Assoc. Prof. erhan_yesilyurt@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-9537-7040, Türkiye

YAYIN KURULU | EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

Ali Ayten, Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Psikolojisi Anabilim Dalı
Prof. Dr. Marmara University, Faculty of Theology, Department of Psychology of Religion
Professor aliaayten@marmara.edu.tr, Türkiye

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

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

Hasan Meydan, Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
Prof. Dr. Sakarya University, Faculty of Theology, Department of Religious Education
Professor hasanmeydan77@gmail.com, Türkiye

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

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

Erhan Yeşilyurt, Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Doç. Dr. Bulent Ecevit Universit, Faculty of Education, Department of Turkish Education
Assoc. Prof. erhan_yesilyurt@hotmail.com, Türkiye

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

TÜRKÇE DİL EDITÖRÜ | TURKISH LANGUAGE EDITOR

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

İNGİLİZCE DİL EDITÖRÜ | ENGLISH LANGUAGE EDITOR

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

TASARIM | DESIGN

Rümeysa Doğan, demgrafik@gmail.com, Türkiye

DANIŞMA KURULU | ADVISORY BOARD

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

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

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

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

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

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

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

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

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

İndeksler | Indexes

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

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

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

EBSCOhost Education Research Complete, Kabul | Accepted: 2005

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

Yayın Tarihi | Publication Date:
25 Aralık 2022 | December 25, 2022

Yayın Dili | Publication Language:
Türkçe & İngilizce | Turkish & English

**Yönetim Yeri ve Yazışma Adresi | Executive
Office and Address for Correspondence**

Değerler Eğitimi Dergisi
Süleymaniye Caddesi, Elmaruf Sokak, No: 3
Fatih/İstanbul, Türkiye Tel : (+90 212) 512 19 88
ded.dergi@gmail.com
<https://dergipark.org.tr/ded>

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- 297-328 Değerleri Kazandırmada Drama Yönteminin Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması
The Effect of Drama Method in Gaining Values: A Meta-Analysis Study
Esat YILDIRIM
- 329-350 Ontolojiden Epistemolojiye Pratik Hikmet Merkezli Bir Okuma
From Ontology To Epistemology A Pratical Wisdom-Focused Reading
Aliye ÇINAR KÖYSÜREN
- 351-383 Okul Öncesi Dönem Çocuklarında İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık: Değer Davranışlarının ve Özdüzenleme Becerilerinin Yordayıcı Etkisi
Well-Being and Psychological Resilience in Preschool Children: Value Predictive Effect of Behaviors and Self-Regulation Skills
Saide ÖZBEY
Filiz ERATA
Kudret EREN YAVUZ
- 385-416 İlkokul Öğrencilerinin Değerlere Bakış Açılarının Kök Değerler Açısından İncelenmesi
Examination of Primary School Students' Perspectives on Values in Terms of Root Values
Adem ARSLAN
Mahmut ELMA
- 417-444 An Investigation of Secondary School Students' Perspectives on the Value of Justice in Social Studies Education Through the Principle of Versus
Sosyal Bilgiler Eğitiminde Ortaokul Öğrencilerinin Adalet Değerine İlişkin Bakış Açılarının Karşıtlık Temelinde İncelenmesi
Sezgin ELBAY
- 445-489 Pozitif Psikolojik Sermaye, Allah Merkezlilik ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki: İstanbul İlinde Görev Yapmakta Olan Öğretmenler Örneği
The Relationship Between Positive Psychological Capital, Allah Centeredness and Life Satisfaction: Teachers Working in Istanbul
Ahmet Celalettin GÜNEŞ
Hilal KURTÇA
Ayşenur BARAK

- 491-517 Sınıf Öğretmeni Adaylarına Göre Geleneksel Çocuk Oyunları
Traditional Children's Games According to Primary School Teacher Pre-services
Mustafa EROL
Mehmet Umut AKBAKLA
Nuray KARABIÇAK
- 519-547 Rafadan Tayfa ve Teen Titans Go Çizgi Filmlerinde İşlenen Temel Evrensel
Değerlerin Karşılaştırmalı Analizi
A Comparative Analysis of Core Universal Values in Rafadan Tayfa and Teen Titans Go
Rabia Elif YAKUT
İlyas YAKUT
- 549-586 Üniversite Öğrencilerinde Dindarlık, Empatik Eğilim ve Kültürlerarası Duyarlılık
İlişkisi Üzerine Bir Araştırma
*A Study on the Relationship Between Religiosity, Empathic Tendency, and Intercultural Sensitivity Levels
in University Students*
Sema KARAGÖZ

Değerleri Kazandırmada Drama Yönteminin Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması

The Effect of Drama Method in Gaining Values: A Meta-Analysis Study

Esat YILDIRIM, Sorumlu Yazar, Arş. Gör. Dr.
Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Kilis / Türkiye.
esatylrrmm@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2292-4277>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 20.04.2022

Kabul Tarihi / Accepted Date: 29.08.2022

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2022

Tr/En: Tr

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

Atıf/Citation: Yıldırım, E. (2022). Değerleri kazandırmada drama yönteminin etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20 (44), 297-328.
<https://doi.org/10.34234/ded.1106474>

Öz: Bu araştırmada, değerler üzerinde drama uygulamalarının etkisini ulusal düzeyde belirlemek amaçlanmıştır. İlgili amaç doğrultusunda belirlenen veri tabanlarında taramalar yapılmıştır. Gerçekleştirilen tarama sonucunda ulaşılan 11 deneysel araştırma (18 karşılaştırma-veri seti) ile bu meta analiz çalışması gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonunda çalışmaların heterojen olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle analizlerde model olarak rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Bu çalışmada araştırmaların her bir verisi için Hedge's g etki düzeyi hesaplanarak genel etki düzeyleri ve anlamlılık değerlerine bakılmıştır. Etki büyüklüğünü yorumlamada Cohen vd., (2007)'nin sınıflamasından yararlanılmıştır. Meta-analize dâhil edilen çalışmalara ilişkin veriler, CMA (Comprehensive Meta-Analysis) ve MetaWin yazılım programlarına girilerek analiz edilmiştir. Analize dâhil edilen çalışmalarda yapılan Huni grafiği, Rosenthal Güvenli N, Duval ve Tweedie test sonuçlarına göre yayın yanlılığı bulunmamıştır. Bununla birlikte etki büyüklüğü üzerinde etkisi olabilecek örneklem sayısı, ders alanı, öğrenim kademesi ve uygulama haftası moderatör değişkenler olarak belirlenmiş ve analiz edilmiştir. Yapılan analizlerden elde edilen verilere göre drama yönteminin öğrencilere değer kazandırmada güçlü düzeyde (Hedge's $g=1.272$) bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Drama yönteminin değerler üzerindeki etki büyüklüğü örneklem sayısı, ders alanı, öğrenim kademesi moderatörüne göre farklılaştığı, uygulama haftası moderatörüne göre ise farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Değerlerin kazandırılmasında ve öğretilmesinde etkili bir yöntem olan drama yöntemini, öğretmenlerin ve araştırmacıların öğrencilere değerleri kazandırmada bir yöntem olarak kullanmaları önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Drama Yöntemi, Değer, Etki Büyüklüğü, Meta Analiz

&

Abstract: In this study, it was aimed to determine the effect of drama practices on values at the national level. Literature databases are searched in line with this objective. As a result of literature database scanning this meta-analysis study was carried out with 11 experimental studies (18 comparison-data sets). The result of the analysis, indicate that the studies were heterogeneous. For this reason, the random-effects model was used as a model in the analysis. The Hedge's g effect level was calculated for each data and the overall effect levels and significance values were examined. The classification of Cohen et al., (2007) was used to interpret the effect size. The data relating to the studies included in the meta-analysis were analyzed through the use of CMA (Comprehensive Meta-Analysis) and MetaWin software

programs. No publication bias was found according to the Funnel plot, Rosenthal Safe N, Duval and Tweedie test results of the studies included in the analysis. In addition, the number of samples, course area, education level and application week that may have an effect on the effect size were determined and analyzed as moderator variables. According to the data obtained from the analysis, it was concluded that the drama method had a strong effect (Hedge's $g=1.272$) on transmitting values to the students. It was concluded that the effect size of the drama method on the values differed according to the number of samples, course area, and education level moderator, but did not differ according to the moderator of the practice week. It is recommended that teachers and researchers use the drama method, which is an effective method in value teaching and acquisition.

Keywords: Drama Method, Value, Effect Size, Meta-analysis

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

Giriş

Türkiye’de 2004 öğretim programlarında açık bir şekilde yer almaya başlandıktan sonra üzerinde birçok çalışma yapılan bir kavram haline gelen değer kavramı ile ilgili pek çok tanıma rastlanmaktadır. Genel olarak değer tanımlarına bakıldığında (Dilmaç, 2007; Güngör, 2010; Özensel, 2004) sıkça vurgulanan kavramların başında; inançlar, bilişsel kurgular, eğilimler, normatif standartlar ve tutumların geldiği söylenebilir (Bacanlı, 2017). Halstead ve Taylor (2000) değer terimini belirli eylemlerin, iyi ve arzu edilebilir olduğuna karar vermede kullanılan standartlar, davranışlara rehber olan temel inançlar ve ilkeler olduğunu belirtmektedir. Değer geliştirmeye yardımcı olan (Kirschenbaum, 1994) değer eğitimi toplumsal, bireysel, ahlaki alanlara ilişkin içselleştirmeyi içerir. Daha çok duyuşsal alan kazanımları içerisinde yer alan ve soyut içerikli bir yapı sergileyen değerler eğitiminin içselleştirilmesi için de bireylerin aktif katılımı sağlayan etkinlik temelli düzenlemelerin içerisinde olması gerekmektedir (Aktepe, 2010).

Değer eğitiminde kullanılan yaklaşımlarla birlikte değer eğitiminde kullanılan pek çok yöntem ve teknikten bahsetmek mümkündür. Bireyin özgür ve rahat bir ortamda süreç boyunca aktif olduğu, eğitim sürecini yaparak-yaşayarak öğrenmeye imkân sağlayan, öğrenmeyi içselleştirebileceği yöntemler değer öğretiminde oldukça etkilidir. Değer öğretiminde pek çok öğretim yöntemi kullanılabilmesine rağmen, rol oynama, eğitsel oyunlar, drama gibi performansa dayalı grup çalışmaları şeklinde gerçekleştirilen yöntemlerin, öğrencilerin dav-

ranışlarını değiştirmede oldukça etkili olduğu bilinmektedir (Halstead ve Taylor, 2000). Değerlerin öğretiminde öğrenciyi aktif kılan gelişmiş yöntemlerin tercih edilmesi gerekir. Bu yöntemlerden biri de drama yöntemidir.

Adıgüzel (2019)'e göre yaratıcı drama, bir grubun üyelerinin sahip oldukları gerçek yaşam deneyimlerinden hareketle bir olayın, doğaçlama ve rol oynama gibi teknikler yardımı ile canlandırılmasıdır. Drama öğrencileri öğrenmenin merkezine alarak öğrenme sürecine onları aktif bir şekilde katmaktadır. Bu açıdan kendine has öğeleri bulunan öğrenci merkezli bir yöntem olan drama değer öğretiminde sıklıkla başvurulan bir öğretim yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin bütüncül gelişimine (bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel) katkı sağlayarak, öğrencilerin kendi değerler sistemini geliştirmelerine olanak tanır. Ayrıca öğrencilerin ahlaki sorunlar üzerinde düşünmelerine de yardımcı olan güçlü bir öğretim ve öğrenme aracıdır (Cornett ve Smithrim, 2001). Bunun yanı sıra drama, insan davranışları ve tutumlarını betimlemede, değerleri keşfetmede, bakış açısı kazandırmada bireylere çeşitli imkânlar sunabilmektedir (O'Toole, 2009). Öğretim sürecinde drama kullanımının başarıyı (Akbaş, 2011; Arıkan, 2011; Bilek, 2009; Debrel, 2011; Erdoğan 2010) ve kalıcılığı (Atar, 2002; Aylıkçı, 2001; Duatepe, 2004; Durusoy, 2012; Güzel, 2001; Kayhan, 2004; Öztürk ve Sarı, 2018) ve tutumları (Günaydın 2008; Öztürk ve Sarı, 2018; Sözer, 2006; Şahbaz, 2004) artırdığı bilinmektedir. Bu bağlamda, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye imkân tanıyan ve öğrenilen bilgileri hayata geçirmede etkili olan drama yönteminin değer eğitiminde etkili bir öğretim yöntemi olduğu söylenebilir (Aykaç, 2014). Nitekim literatür incelendiğinde özellikle son yıllarda, farklı öğrenim kademelerinde drama yönteminin, değerler üzerindeki etkisinin incelendiği çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Çelik ve Buluç, 2018; Demirtaş, 2009; Kaya ve Antep, 2018).

Araştırma sonuçları drama yönteminin değerler üzerindeki etkisine yönelik önemli veriler sunmakla birlikte, konu ile ilgili genel eğilimi ortaya koyan çalışmalara olan ihtiyaç da her geçen gün artmaktadır. Bu açıdan bir ya da birden fazla araştırma sonuçlarının bir yöntemin işe yarayıp yaramadığı konusunda belirleyici olamayacaktır. Birden fazla araştırma bulgularının sentezlenmiş olması konu veya yöntem ile ilgili daha etkili sonuçlar ortaya çıkaracağından, belirlenen kriterler çerçevesinde ulaşılan ve araştırmaya dâhil edilen farklı değerleri ölçen bütün çalışmalar “değerler” adı altında incelenmiştir. Literatür incelendiğinde Türkiye’deki drama yönteminin değerler üzerindeki etkisini meta analiz yöntemiyle inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu açıdan bu araştırma

drama yönteminin değerler üzerindeki etkisini hem meta analiz yöntemi ile incelenmesi hem de değerler üzerindeki etkisine etki edebilecek moderatör değişkenlerin incelenmesi bakımından önemli ve değerli görülmektedir.

Buradan hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

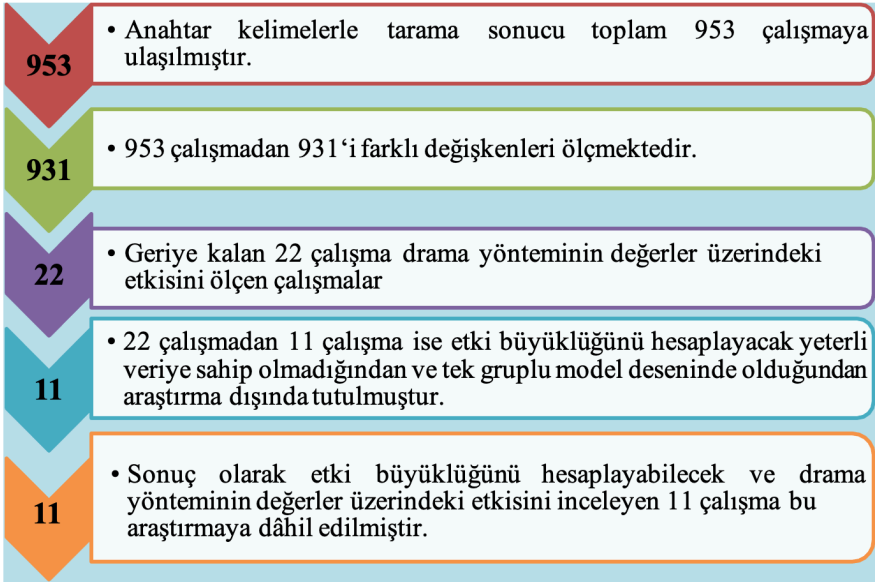
1. Değerler üzerinde drama yönteminin etki büyüklüğü nedir?
2. Değerler üzerinde drama yönteminin etki büyüklüğü, öğrenim kademesine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Değerler üzerinde drama yönteminin etki büyüklüğü, örneklem sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Değerler üzerinde drama yönteminin etki büyüklüğü, ders alanına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Değerler üzerinde drama yönteminin etki büyüklüğü, uygulama haftasına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada değerler üzerinde drama yönteminin etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla meta-analiz yönteminden yararlanılmıştır. Meta-analiz, ortak bir sorun veya konu üzerine odaklanan araştırmaların nicel bulguların birleştirilmesi için kullanılan istatistiksel prosedürü ifade etmektedir (Tatsioni ve Ioannidis, 2017). Şen ve Yıldırım'a (2020) göre ise meta-analiz, birçok çalışmadan elde edilen sonuçların tek bir sonuca birleştirilmesi için kullanılan nicel bir yöntemdir.

Verilerin Toplanması

Drama yönteminin değerler üzerindeki etkililiği ile ilgili yurt içinde yapılan lisansüstü tezlere ulaşılmıştır. Bu doğrultuda internette YÖK Ulusal Tez Merkezi ve üniversite kütüphanelerinde “drama”, “yaratıcı drama”, “değer”, “drama ve değer”, “creative drama”, “value”, “creative drama and value” anahtar kelimeleri ile taramalar gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen tarama sonucunda listelenen 953 tezden dâhil edilme ölçütlerini karşılayan 11 tez meta-analiz sürecine dâhil edilmiştir. Bu 11 çalışmadan 18 etki büyüklüğü değeri elde edilmiştir. Alanyazın tarama ve hâriç tutma sürecine yönelik akış şeması Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Akış Diyagramı

Bu araştırmada belirlenen anahtar kelimelerle toplam 953 çalışmaya YÖK Ulusal Tez Merkezinde ulaşılmıştır. Bu tezlerden 931'i farklı değişkenleri ölçtüğünden bu çalışmalar araştırma dışında tutulmuştur. Örneğin; Şentürk (2020), Nayci (2011), Aykaç (2008) drama yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisini, tutum üzerindeki etkisini (Dündar, 2018; Eğerci, 2018; Özoğul, 2019) beceri üzerindeki etkisini (Ayna, 2021; Değirmenci, 2020; Öztürk, 2021; Sayim, 2021) incelediğinden bu çalışmalar araştırma dışında tutulmuştur. 22 çalışmadan 11 çalışma ise etki büyüklüğünü elde edecek yeterli veriye sahip olmadığından ve tek gruplu olduğundan bu araştırmalar araştırma dışında tutulmuştur. Örneğin: Demirtaş (2009) tek gruplu deneysel desende olduğundan bu çalışma araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Sonuç olarak dâhil edilme kriterlerini karşılayan ve drama yönteminin değerler üzerindeki etkisini inceleyen toplam 11 çalışma bu araştırmaya dâhil edilmiştir.

Dâhil Edilme Kriterleri

Araştırma için belirlenen dâhil edilme ölçütleri şunlardır:

- Çalışmanın 1999-2021 yılları arasında yapılmış olması.
- Çalışmanın Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde yayımlanmış lisansüstü tezler olması (yüksek lisans veya doktora tezi).

- Çalışmanın elektronik ortamda taranıyor olması, Türkçe veya İngilizce dillerinden birinde yazılmış olması.
- Öntest-sontest kontrol gruplu modeli kullanan deneysel veya yarı deneysel çalışmalar olması.
- Deney grubuna drama yönteminin veya drama ile kurgulanmış drama temelli, drama destekli yöntemin, kontrol grubuna ise mevcut öğretim yönteminin uygulanmış olması.
- Etki büyüklüğünü hesaplayacak değerleri (aritmetik ortalama, standart sapma ve örneklem sayısı) içeren çalışmalar olması.

Çalışmanın Karakteristik Değişkenleri

Bu araştırmada değer değişkeni çalışmanın bağımlı değişkeni, çalışmanın bağımsız değişkenleri geleneksel yöntem ve drama yöntemidir. Moderatör analizi ise, çalışma sonucuna etki ettiği varsayılan değişkenlerdir. Bir meta-analizde moderatör değişkenler, etki büyüklüğüne etki ettiği düşünülen kodlanmış çalışma özellikleridir (Card, 2012, s. 226). Bu araştırmada toplam “4” moderatör değişken belirlenmiştir. Bu çalışma için belirlenen moderatör değişkenler ise; çalışmanın örneklem sayısı, ders alanı, öğrenim kademesi ve uygulama haftası olarak belirlenmiştir.

Verilerin Kodlanması ve Kodlama Güvenirliği

Verilerin kodlanmasında öncelikle araştırmacı tarafından bir kodlama formu oluşturulmuştur. Bu araştırmada elde edilen veriler bu formda iki bölüm altında kodlanmıştır. Formda birinci bölümle ilgili betimsel verilerin elektronik ortama aktarılması Şekil 2’de gösterilmiştir. Birinci bölüm araştırmaların çalışma kimliği ve çalışma içeriğinden oluşmaktadır. Bunlar çalışma numarası, yazar soyadı ve yayın yılı, yayın türü, örneklem grubu, örneklem sayısı, uygulandığı bölge, uygulandığı hafta olarak adlandırılmıştır. Çalışmalar çalışma numarası yazar soyadı/yılına göre sıralanmıştır. Her bir çalışmaya ait betimsel veriye ait birer sütun oluşturulmuştur. Her bir bireysel çalışmaya ait veri ilgili sütuna kodlanmıştır. Örneğin; çalışma numarası 1 olan Ada, 2016 yazarının araştırmasında, çalışmanın uygulanma haftası G4 hücresine “13” olarak kodlanmıştır

	A	B	C	D	E	F	G
1	Çalışma No	Yazar soyadı/Yıl	Yayın türü	Örneklem Grubu	Örneklem Sayısı	Uygulandığı bölge	Uygulama haftası
2							
3							
4	1	Ada, 2016	YL	Okulöncesi	42	Karadeniz	13
5	2	Barcan, 2018	YL	İlkokul 4. sınıf	80	Güneydoğu Anadolu	6

Şekil 2. Betimsel Verilerin Elektronik Ortama Aktarılması

Kodlama formuna kaydedilen istatistiksel verilerin elektronik ortama aktarılma biçimi ise Şekil 3'te ayrıntılı olarak gösterilmiştir. Bu bölümde etki büyüklüğü hesaplaması için gerekli olan aritmetik ortalama, örneklem sayısı ve standart sapma verileri yer almaktadır. İstatistiksel verilerle ilgili kodlama yapılırken son test verisi adı altında bir bölüm oluşturulmuş ve bu bölüm kendi içinde deney grubu ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Daha sonra her gruba ait istatistiksel veriler uygun hücrelere kodlanmıştır. Örneğin; sıra numarası 1 olan Ada, 2016 yazarının çalışmasında, deney grubuna ait son test aritmetik ortalama "C5" hücresine "191,61" olarak kodlanmıştır.

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	Çalışma No	Yazar soyadı/Yıl	Deney grubu sontest			Kontrol grubu sontest		
2								
3								
4			Aritmetik Ort	Standart sapma	Örneklem sayısı	Aritmetik Ort	Standart sapma	Örneklem sayısı
5	1	Ada, 2016	191,61	1,49	21	186,52	3,54	21
6	2	Barcan, 2018	65,25	3,6	41	61	8,73	39

Şekil 3. İstatistiksel Verilerin Elektronik Ortama Aktarılması

Kodlama güvenilirliğinde Kodlama güvenilirliğini sağlamak amacıyla kodlama işlemi iki farklı araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından ilk kez kodlamalar gerçekleştirildikten bir süre sonra önceki kodlamalardan bağımsız olarak ikinci kez tekrar kodlanmıştır. Kodlamaların güvenilirliği "Güvenirlik = [Görüş Birliği / (Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği)] x 100" formülü (Miles & Huberman, 1994) kullanılarak hesaplanmıştır. Elde edilen

hesaplama kodlayıcılar arasında %92,3 görüş birliği olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuca göre kodlayıcılar arasındaki güvenirliliğin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir (Neuendorf, 2002).

Verilerin Analizi

Araştırmada, etki büyüklüğü hesaplamalarında CMA paket programından yararlanılmıştır. Bununla birlikte verilerin normal dağılımlarında MetaWin istatistik programı ile Microsoft Excel 2010 Office programlarından da faydalanılmıştır.

Meta analiz çalışmalarında öncelikle etki büyüklüğünün hesaplanacağı bir modele karar verilir (Higgins vd., 2003). Bu çalışma kapsamında modele karar vermek için Q istatistiği ve I^2 istatistiği sonuçlarından yararlanılmıştır. I^2 istatistiği heterojenlik için daha net sonuçlar verir ((Petticrew & Roberts, 2006). I^2 sonucu düşük (%25), orta (%50), ve yüksek (%75>) düzey olarak yorumlanmaktadır (Cooper vd., 2009). Genel etki büyüklüğü hesaplamalarında homojen dağılımlarda sabit etki modeli, heterojen dağılımlarda ise rastgele etkiler modeli tercih edilir (Petitti, 2001). Çalışma kapsamına dâhil edilen veriler heterojen dağılım gösterdiğinden etki büyüklüğü hesaplamalarında rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Ayrıca sosyal bilimler alanında yapılan meta analiz çalışmalarının etki büyüklüğü hesaplamalarında rastgele etkiler modelinin uygun olacağı önerilmektedir (Pigott ve Polanin, 2020). Bu bağlamda bu araştırmada rastgele etkiler modelinin kullanılmasının daha uygun olacağından etki büyüklüğü hesaplanırken rastgele etkiler modeli tercih edilmiştir.

Moderatör analizlerde ise Q-istatistiği “ $p=.05$ ” düzeyi de dikkate alınarak ki kare (X^2) tablosunda yer alan kritik değer, Q değeri ile karşılaştırılarak, heterojenlik testinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Q değeri ki kare tablosundaki kritik değerden küçük olması gruplar arasında farkın anlamlı olmadığını, Q değeri ki kare tablosundaki kritik değerden büyük ise gruplar arasında farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın etki büyüklüğü hesaplamalarında anlamlılık düzeyi %95 olarak belirlenmiş ve “Hedge’s “g” etki katsayısından yararlanılmıştır.

Meta-analiz sonucunda her bir araştırma verisi için etki büyüklüğü katsayısı elde edilir. Bu katsayılar alan yazındaki etki büyüklüğü sınıflandırmalarına göre yorumlanmaktadır. Bu çalışmada elde edilen etki büyüklüğü katsayıları yorumlamaları Cohen, Manion ve Morrison’un (2007) sınıflandırılmasına göre yapılmıştır. Bu sınıflandırmada 0-0.20 arası zayıf, 0.21-0.50 arası küçük, 0.51-

1.00 arası orta ve 1'den büyükse güçlü düzeyde bir etkiye karşılık gelmektedir. Bununla birlikte bir çalışmada birden fazla veriye ulaşıldığından analizler dâhil edilen 11 çalışmadan elde edilen 18 veri setine (karşılaştırma) göre yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmada toplam 11 tez değerlendirmeye alınmıştır. Ancak analizler 11 tezdenden elde edilen 18 karşılaştırmaya (veri seti) göre yapılmıştır. Meta analize dâhil edilen 11 çalışmanın özelliklerine ilişkin betimsel veriler Tablo 1'de yer verilmiştir.

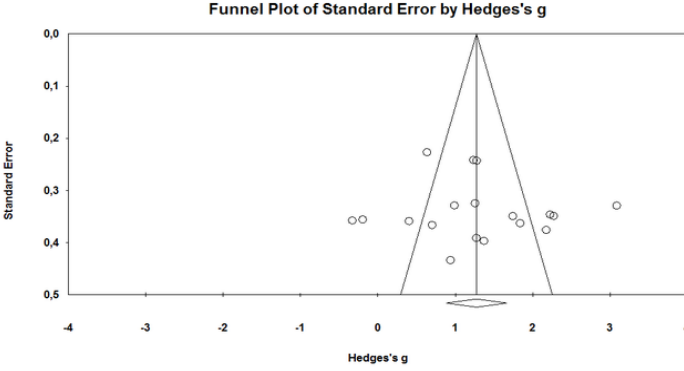
Tablo 1: Dramanın Değerlere Etkisini İnceleyen Çalışmalara İlişkin Betimsel Veriler

Değişken	Düzye	Frekans (n)
Öğrenim kademesi	İlkokul	5
	Okulöncesi	5
	Ortaokul	1
	Toplam	11
Örneklem sayısı	1<n ≤ 40	5
	40<n ≤60	3
	61 ve üzeri	3
	Toplam	11
Ders	Okulöncesi	5
	Sosyal bilgiler	3
	Hayat bilgisi	2
	Matematik	1
	Toplam	11
Uygulama haftası	13 hafta	2
	10 hafta	1
	9 hafta	1
	8 hafta	1
	7 hafta	2
	6 hafta	3
	4 hafta	1
	Toplam	11

Tablo 1'e göre, meta-analiz kapsamına alınan 11 çalışmanın 5'i İlkokul, 5'i Okulöncesi ve 1'i ortaokul kademesinde yapılmıştır. Bu çalışmaların örneklem sayıları 5'i 1-40 arasında, 3'ü 41-60 arasında ve 3'ü ise 61 ve üzeri kişi ile yapılmıştır. Çalışmaların 5'i Okulöncesi, 3'ü Sosyal bilgiler, 2'si Hayat bilgisi ve 1'i Matematik ders alanlarında yapılmıştır. Meta-analize alınan çalışmalardan 2'si 13 hafta, 1'i 10 hafta, 1'i 9 hafta, 1'i 8 hafta, 2'si 7 hafta, 3'ü 6 haftave 1'i 4 haftada uygulanmıştır.

Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular

Bu araştırmada yayın yanlılığının tespiti için Huni grafiği, Rosenthal Güvenli N, Duval ve Tweedie testlerinden yararlanılmıştır. Yayın yanlılığının tespiti için ilk olarak Şekil 4’te huni saçılım grafiği sunulmuştur.



Şekil 4. Huni Saçılım Grafiği

Şekil 4 incelendiğinde çalışmalar tek bir tarafta yoğunlaşmamış, şekildeki çalışmalarda simetrik bir dağılım söz konudur. Nitekim yayın yanlılığının olmaması için dağılımın etki büyüklüklerini gösteren dikey çizginin her iki tarafına simetrik bir şekilde ve ortalama etki büyüklüğü çevresinde yer alması gerekir (Borenstein vd., 2009). Bu sonuca göre yayın yanlılığının olmadığı söylenebilir.

Tablo 2’de ise yayın yanlılığı ile ilgili Rosenthal’ın Güvenli N Sayısı (hata koruma sayısı) ile ilgili test sonuçları sunulmuştur.

Tablo 2: Rosenthal’ın Hata Koruma Sayısı Test Veriler

Analiz edilen çalışmalar için Z değeri	16,17373
Analiz edilen çalışmalar için p değeri	0,000
Alfa	0,05000
Yön	2
Alfa için Z değeri	1,95996
Analiz edilen çalışma sayısı	18
Hata koruma sayısı (FSN)	1208

Tablo 2’ye göre elde edilen hata koruma sayısı (fail safe number) 1208’dir. Bu meta analiz çalışma sonuçlarının anlamsız olabilmesi için etki büyüklüğü değeri sıfır olan 1208 çalışmanın yapılması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle

bulguların geçersiz sayılabilmesi için, literatürde en az 1208 adet ulaşılan sonuçlara zıt değerlere sahip çalışmaların olması gerekmektedir. Son olarak Tablo 3'te ise Duval Tweedie test sonucuna ait veriler sunulmuştur.

Tablo 3: Duval Tweedie Testi Analiz Sonuçları

	Çıkarılan çalışma	Etki Büyüklüğü	Alt limit	Üst limit
Gözlenen değerler	0	1,272	0,884	1,660
Düzeltilen değerler		1,272	0,884	1,660

Tablo 3'e göre gözlenen ve düzeltilen değer aynı etki büyüklüğüne sahip olduğu (1,272) ve hiçbir çalışma çıkartılmadığı/kırılmadığı için ilgili çalışmada yayın yanlılığı olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan genel etki büyüklüğünün Duval Tweedie Testine göre her iki tarafa simetrik olarak dağıldığı ve bu nedenle de araştırmada yayın yanlılığının olmadığı söylenebilir.

Drama Yönteminin Değerler Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada meta-analize dâhil edilen 18 karşılaştırmaya (11 çalışma) ilişkin istatistiksel modellere göre güven aralığı, homojen dağılım değeri ve ortalama etki büyüklüğü Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Etki Modeline Göre Homojen Dağılım Değeri, Ortalama Etki Büyüklükleri Değerlerine İlişkin Bulgular

Model	n	%95 Güven Aralığı Heterojenlik					Heterojenlik						
		Hedge's g	Std hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q değeri	df(Q)	p	I2	τ^2
Sabit Etkiler Modeli	18	1,246	0,077	0,006	1,096	1,397	16,237	0,000					
Rastgele Etkiler Modeli	18	1,272	0,198	0,039	0,884	1,661	6,423	0,000	110,394	17	0,000	84,601	0,589

Q istatistiği ve I^2 sonuçlarına göre çalışmaların heterojen olduğu belirlenmiştir ($Q=110,394$, $I^2=84,601$, $p<.05$). Elde edilen sonuçların anlamlı olması ($p=0,000$) çalışmaların birbirinden farklı heterojen yapıda olduğunu göstermektedir. I^2 değerinin %75 ve üzerinde olması Cooper, vd.,'ye göre (2009) yüksek düzeyde heterojenliğin olduğu anlamına gelmektedir. Buna göre bu araştırmada çalışma-

ların heterojenite düzeyi %85 olarak belirlenmiş ($I^2 = \%84,601$) ve çalışmaların heterojen bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca Tablo 4'e göre Q istatistiksel değeri 110,394'tir. Ki-kare tablosuna göre %95 anlamlılık düzeyinde 17 serbestlik derecesinin kritik değeri yaklaşık olarak 27,857 değerine karşılık gelmektedir. Araştırma kapsamında ulaşılan Q istatistiksel değerinin (110,394), kritik değerden (27,857) büyük olduğu tespit edilmiştir. Bu da etki büyüklükleri dağılımının heterojen yapıda olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda analizler, Rasgele Etkiler Modeli dikkate alınarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında yer alan çalışmaların (11 çalışmadan elde edilen 18 karşılaştırma) Rasgele Etkiler Modeline göre; %95'lik güven aralığının üst sınırı 1,661 olduğu, alt sınırın ise 0,884 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca etki büyüklüğü değeri 1,272 olarak hesaplanmıştır. Cohen vd.,'nin (2007) etki büyüklüğü sınıflamasına göre etki büyüklüğü güçlü düzeyde yer almaktadır. Buna göre drama yöntemi kullanımının değerler üzerindeki etkisi güçlü düzeyde etkelediği, olumlu ve pozitif yönde olduğu söylenebilir.

Araştırmada rastgele etkiler modeliyle hesaplanan bireysel çalışmaların etki büyüklüğü, standart hata, %95 güven aralığında alt ve üst limit ve p değerleri Şekil 5'te gösterilmiştir.



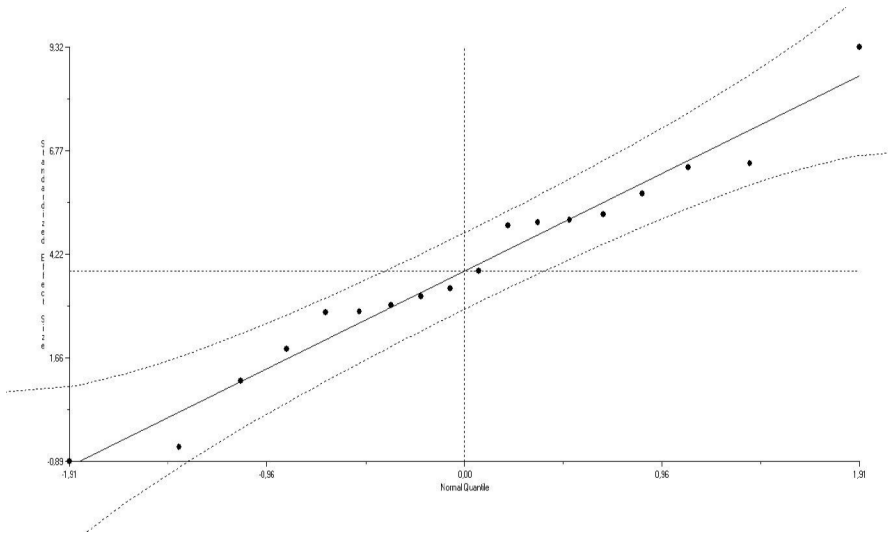
Şekil 5. Dâhil Edilen Çalışmalara İlişkin Orman Grafiği (Forest plot)

Şekilde a-b-c-d şeklinde harflendirilen çalışmalar birden fazla değeri ölçtüğünden her biri ayrı bir çalışma olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen bireysel çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin orman grafiği Şekil 5'te gösterilmiştir. Meta analize dâhil edilen bireysel çalışmaların etki büyüklükleri Şekil 5'te incelendiğinde, çalışmaların çoğunlukla deney grubu lehine ve anlamlı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Er'in (2019-a ve 2019-d) çalışmasında ise, kontrol grubu lehine anlamlı etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Şekil 5'te yer alan mavi renkli kareler her bir araştırmaya ait etki büyüklüğünü, mavi karelerin iki yanındaki yatay çizgiler ise %95 güven aralığında etki büyüklüklerinin alt limit ve üst limitlerini belirtmektedir. Şekil 5'te pembe renkli elmas şekli ise çalışmaların genel etki büyüklüğünü göstermektedir. Çalışma kapsamında ulaşılan en yüksek etki büyüklüğü değerinin 3,086, en küçük etki büyüklüğü değerinin ise -0,328 olduğu tespit edilmiştir. Drama yönteminin uygulandığı pozitif etkiye sahip 16 çalışma deney grubu lehine, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı negatif etkiye sahip 2 çalışma ise kontrol grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle çalışmaların etki büyüklükleri incelendiğinde 18 çalışmadan 16'sının pozitif, 2'sinin negatif etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna göre değerler üzerinde drama yönteminin etkisini inceleyen araştırmaların deney grubu lehine bir etkiye sahip söylenebilir.

Bu araştırmada meta analize dâhil edilen çalışmaların normal dağılım gösterip göstermediğini ve birbiri ile ilişkili olup olmadığını belirlemek için Şekil 6'da normal quantile plot grafiğine yer verilmiştir.



Şekil 6. Normal Q-Q Grafiği

Şekil 6’da dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerinin normal dağılımla ilgili olup olmadığını yansıtan normal quantile plot grafiği görülmektedir. Grafikte koyu renkli dolgulu noktalar meta analize dâhil edilen bireysel çalışmaları temsil etmektedir. Koyu renkli dolgulu noktalar iki çizgi arasında olduğunda, çalışmaların güven aralığında olduğu (Rosenberg vd., 2000) ve birbiri ile ilişkili olduğu bu sebep ile de birleştirilebileceği söylenebilir.

Öğrenim Kademesi Moderatörüne İlişkin Bulgular

Drama yönteminin değerler üzerindeki etki büyüklüğünün öğrenim kademesine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla çalışmalar, Okulöncesi, İlkokul ve Ortaokul olarak 3 gruba ayrılmıştır. Bu gruplarda ilgili analiz sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğrenim Kademesine Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Öğrenim kademesi	n	Hedge’s g	Std Hata	%95 Güven Aralığı			Heterojenlik				
				Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	P	Q	sd	p
İlkokul	8	0,817	0,359	0,129	0,114	1,520	2,277	0,023			
Okulöncesi	8	1,458	0,133	0,018	1,198	1,718	10,974	0,000			
Ortaokul	2	2,249	0,246	0,060	1,766	2,731	9,142	0,000			
Q_B									12,712	2	0,002
Genel	18	1,558	0,111	0,012	1,340	1,776	14,017	0,000			

Tablo 5’te en yüksek etki büyüklüğü değerinin Ortaokul kademesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($g_{Ortaokul}=2,249$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise İlkokul ($g_{İlkokul}=0,817$) öğrenim kademesinde yapılan çalışmalarda olduğu belirlenmiştir. Çalışmada öğrenim kademesi moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=12,712 > X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,002 < 0,05$). Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre meta analize dâhil edilen çalışmaların farklı öğrenim kademelerinde yapılmış olması drama yönteminin değerler üzerinde etki büyüklüğünü değiştirmektedir.

Örneklem Sayıları Moderatörüne İlişkin Bulgular

Drama yönteminin değerler üzerindeki etki büyüklüğünün örneklem sayılarına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla çalışmalar, 1-40 arası kişi, 41-

60 arası kişi ve 61 ve üzeri kişi olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. Bu gruplarda elde edilen analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Örneklem Sayılarına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükler

Örneklem Sayısı	Değişken		%95 Güven Aralığı				Heterojenlik				
	n	Hedge's g	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
1<n≤40	9	1,903	0,166	0,028	1,578	2,228	11,473	0,000			
41≤n≤60	6	1,633	0,658	0,434	0,342	2,923	2,479	0,013			
61 ve üzeri	3	0,718	0,214	0,046	0,298	1,138	3,348	0,001			
Q_B									19,191	2	0,000
Genel	18	1,466	0,129	0,017	1,214	1,718	11,393	0,000			

Tablo 6'da en yüksek etki büyüklüğü değerinin 1-40 arasında kişi ile yapılan çalışmalarda olduğu ($g_{1-40}=1,903$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 61 ve üzeri kişi ile ($g_{61 \text{ ve üzeri}}=0,718$) yapılan çalışmalarda olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü örneklem sayısı moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=19,161 > X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,00 < 0,05$). Buna göre meta analize dâhil edilen çalışmaların farklı örneklem sayıları ile yapılmış olması drama yönteminin değerler üzerindeki etki büyüklüğünü değiştirmektedir.

Uygulandığı Ders Alanları Moderatörüne İlişkin Bulgular

Drama yönteminin değerler üzerindeki etki büyüklüğünün ders alanlarına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla çalışmalar, Sosyal bilgiler, Okul öncesi, Hayat bilgisi, Matematik olmak üzere 4 gruba ayrılmıştır. Bu gruplarda elde edilen analiz sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Ders Alanları Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Ders Alanı	Değişken		%95 Güven Aralığı				Heterojenlik				
	n	Hedge's g	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
Sosyal Bilgiler	6	0,473	0,278	0,077	-0,072	1,018	1,701	0,089			
Okulöncesi	8	1,458	0,133	0,018	1,198	1,718	10,974	0,000			
Hayat Bilgisi	2	1,849	1,225	1,500	-0,551	4,250	1,510	0,131			

Matematik	2	2,249	0,246	0,060	1,766	2,731	9,142	0,000
QB							22,991	3 0,000
Genel	18	1,465	0,107	0,012	1,254	1,675	13,645	0,000

Tablo 7’de en yüksek etki büyüklüğü değerinin Matematik ders alanında yapılan çalışmalarda olduğu ($g_{\text{Matematik}}=2,249$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise Sosyal bilgiler ($g_{\text{Sosyal bilgiler}}=0,473$) ders alanında yapılan çalışmalarda olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü ders alanı moderatörüne göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır ($Q_B=22,991 > X^2=7,815$; $Sd=3$; $p=0,00 < 0,05$). Buna göre çalışmaların farklı ders alanlarında yapılmış olması drama yönteminin değerler üzerinde etki büyüklüğünü değiştirmektedir.

Uygulama Haftası Moderatörüne İlişkin Bulgular

Drama yönteminin değerler üzerindeki etki büyüklüğünün uygulama haftalarına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla çalışmalar, 4-7 hafta arasında ve 8-13 hafta arasında uygulanan çalışmalar olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır. Bu gruplarda elde edilen analizsonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Uygulama Haftalarına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Uygulama haftası	n	Değişken		%95 Güven				Heterojenlik			
		Hedge’s g	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
4-7 hafta	12	1,092	0,244	0,060	0,613	1,571	4,471	0,000			
8-13 hafta	6	1,633	0,320	0,103	1,005	2,260	5,097	0,000			
QB									1,799	1	0,180
Genel	18	1,291	0,194	0,038	0,910	1,672	6,646	0,000			

Tablo 8’de en yüksek etki büyüklüğü değerinin 8-13 hafta arasında yapılan çalışmalarda olduğu ($g_{8-13 \text{ hafta}}=1,633$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 4-7 hafta arasında ($g_{4-7 \text{ hafta}}=0,473$) yapılan çalışmalarda olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü uygulama haftası moderatörüne göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır ($Q_B=1,799 < X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,180 > 0,05$). Buna göre çalışmaların farklı uygulama haftalarında yapılmış olması drama yönteminin değerler üzerinde etki büyüklüğünü değiştirmemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, 1999 ile 2021 yılları arasında Türkiye örneklemleri deneysel çalışmaların nicel sonuçlarını meta-analiz yöntemiyle birleştirilerek drama yönteminin değerler üzerindeki genel etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, araştırmalarda moderatör değişken olarak belirlenen örneklem sayısı, ders alanı, öğrenim kademesi ve uygulama haftasına göre drama yönteminin değerlere olan etkisinin nasıl olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, 11 çalışmadan 18 etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Dâhil edilen 11 çalışmadan 18 etki büyüklüğü elde edilmesinin sebebi bir çalışmada birden fazla veri seti elde edildiğinden kaynaklanmıştır. Ayrıca moderatör değişkenlere göre etki büyüklükleri hesaplanarak gruplar arası karşılaştırma yapılmıştır. Çalışmada yayın yanlılığını belirlemek için üç yöntem kullanılmıştır. Bunlar; Huni grafiği, Rosenthal'ın Güvenli N sayısı, Duval ve Tweedie'nin kırp ve doldur yöntemidir. Etki büyüklüğünün hesaplanmasında Hedges'g katsayısı ve Cohen vd., (2007) tarafından yapılan sınıflandırmadan yararlanılmıştır. Drama yönteminin değerler üzerinde etkisi rastgele etkiler modeline göre "1,272" olarak bulunmuştur. Bu değer Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre güçlü düzeyde (ES=1,272) bir etkiye sahiptir. Bu sonuç drama yönteminin değerler üzerinde güçlü ve önemli derecede bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Literatürde dramanın değer öğretiminde etkili bir yöntem olduğuna işaret eden çalışmalar mevcuttur (Aykaç, 2014; Akhan, Mert ve Acar, 2020; Çiçen, 2019; Demirtaş, 2009; Kaya vd., 2016; Kaya ve Antepli, 2018; Ulubey, 2015). Ayrıca değerler eğitiminde birçok yöntemin ve tekniğin bulunması ile birlikte rol oynama tekniği ve drama gibi yöntemlerin öğrencilerin tutum ve davranışlarını değiştirmede oldukça etkili olduğu ifade edilmiştir (Halstead ve Taylor, 2000). Erdem Zengin ve Yalçınkaya'nın (2016) ilkökul dördüncü sınıflarla yaptıkları çalışmada drama yönteminin uygulandığı sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin birçok değeri öğrendiği sonucuna ulaşmıştır. Yine öğretmenlerinde drama yöntemini faydalı buldukları değerler gibi soyut kavramların somutlaştırılmasında drama yöntemini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. (Memduhoğlu ve Yüce, 2020). Mevcut araştırma sonucuna benzer şekilde tüm bu sonuçlar bize dramanın değer eğitimi ve öğretiminde, değerlerin kazandırılmasında etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın diğer bulgusu dramanın değerler üzerindeki etki düzeyinin *öğrenim kademesi* moderatör değişkeni açısından incelenmesidir. Çalışmaların etki büyüklükleri öğrenim kademesine göre (okulöncesi, ilkökul, ortaokul) hesaplandığında grupların etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık bulunmuştur. Bu durum çalışmaların farklı öğrenim kademelerinde yapılmış olması dramanın değerler üzerindeki etki büyüklüğünü istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değiştirdiğini göstermektedir. Dramanın değerlere etkisine ilişkin ilkökul kademesinde ($g_{ilkokul}=0,817$) Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre orta düzeyde ve olumlu iken, Okulöncesi ($g_{okulöncesi}=1,458$) ve Ortaokul ($g_{ortaokul}=2,249$) kademesinde yarattığı etki Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre güçlü olduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırma sonucu göz önünde bulundurulduğunda, ilkökul kademesinde drama yönteminin değerler üzerinde etkili olması ile birlikte okulöncesi ve ortaokul kademesinde değerler konusunun ilkökul kademesine oranla daha etkili sonuçlar vereceği söylenebilir. Ancak Ortaokul ($g_{ortaokul}=2,249$) kademesinde böyle bir sonucun ortaya çıkması, bu öğrenim kademesinde yapılan çalışmaların az olması göz ardı edilemez. Bu kademe yapılan çalışma sayısı (1 adet) az olduğundan ulaşılan sonuçlar bu kapsamda değerlendirilmelidir. Bu bağlamda drama yönteminin değerler üzerindeki etkisini inceleyen çalışma sayılarının bu kademe artması ile birlikte kıyaslama ve genelleme yapmanın daha uygun olacağını söylemek mümkündür.

Araştırmanın diğer bulgusu ise dramanın değerler üzerindeki etki düzeyinin *örneklem sayısı* moderatör değişkeni açısından incelenmesidir. Çalışmaların etki büyüklükleri örneklem sayısına göre (1-40 arası, 41-60 arası, 61 ve üzeri kişi) hesaplandığında grupların etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum çalışma örnekleminin farklı sayıda kişilerle yapılmış olması dramanın değerler üzerindeki etki büyüklüğünü istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değiştirdiğini göstermektedir. Dramanın değerler üzerinde örneklemi 1-40 arasında kişi ($g_{1-40 \text{ arası}}=1,903$) ile yapılan çalışmalarda ve 41-60 arasında ($g_{41-60 \text{ arası}}=1,633$) kişi ile yapılan çalışmalarda Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre güçlü düzeyde bir etki yaratırken, örneklemi 61 ve üzeri kişi ($g_{61 \text{ ve üzeri}}=0,718$) ile yapılan çalışmalarda ise Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre orta düzeyde bir etki yarattığı belirlenmiştir. Mevcut araştırma sonucu göz önünde bulundurulduğunda daha etkili sonuçlar için değer ile ilgili yapılacak bir araştırmanın örneklem sayısı 1-40 arası kişi ile yapılması gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın diğer bulgusu dramanın değerler üzerindeki etki düzeyinin *ders alanı* moderatör değişkeni açısından incelenmesidir. Çalışmaların etki büyüklükleri ders alanına göre (Sosyal bilgiler, okulöncesi, hayat bilgisi, matematik) hesaplandığında grupların etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum çalışmaların farklı ders alanlarında yapılmış olması dramanın değerler üzerindeki etki büyüklüğünü istatistiksel olarak

anlamli bir şekilde değiştirdiğini gstermektedir. Dramanın değerler üzerindeki etkisine ilişkin sosyal bilgiler dersinde Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına g-re orta d-zeve ($g_{\text{sosyal bilgiler}}=0,473$) yakın ve olumlu iken, okul- -ncesi ($g_{\text{okul- -ncesi}}=1,458$), hayat bilgisi ($g_{\text{hayat bilgisi}}=1,849$) ve matematik ($g_{\text{matematik}}=2,249$) ders alanlarında yarattığı etkinin Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına g-re güçlü olduğu belirlenmiştir. Ancak matematik ($g_{\text{matematik}}=2,249$) dersinde ve hayat bilgisi ($g_{\text{hayat bilgisi}}=1,849$) dersinde böyle bir sonucun ortaya çıkması, bu ders alanlarında yapılan çalışmaların az olması göz ardı edilemez. Bu derslerde yapılan çalışma sayısı (2 adet) az olduğundan ulaşılan sonuçlar bu kapsamda değerlendirilmelidir. Bu bağlamda drama yönteminin değerler üzerindeki etkisini inceleyen çalışma sayılarının bu derslerde artması ile birlikte kıyaslama ve genelleme yapmanın daha uygun olacağını söylemek mümkündür.

Araştırmanın diğer bulgusu dramanın değerler üzerindeki etki düzeyinin *uygulama haftası* moderatör değişkeni açısından incelenmesidir. Çalışmaların etki büyüklükleri uygulama haftasına g-re (4-7 hafta, 8-13 hafta) hesaplandığında grupların etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum çalışmaların farklı uygulama haftalarında yapılmış olması dramanın değerler üzerindeki etki büyüklüğünü istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değiştirmedini gstermektedir. Dramanın değerler üzerindeki etkisine ilişkin uygulama haftası 4-7 hafta arasında olan ($g_{\text{4-7 hafta arası}}=1,092$) çalışmalarda ve uygulama haftası 8-13 hafta ($g_{\text{8-13 hafta arası}}=1,633$) arasında olan çalışmalarda etki büyüklüğü düzeylerinin Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına g-re güçlü olduğu belirlenmiştir.

Burada istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmamasına rağmen dramanın değerler üzerindeki etkisini artırmak için uygulama sürelerini 8-13 hafta arasında gerçekleştirmek daha çok etkili olmaktadır. Bu sonuç bize değer kazandırmanın uzun zaman aldığını gstermektedir.

Sonuç olarak literatürde drama yönteminin akademik başarı üzerindeki (Batdı ve Batdı, 2015; Ulubey ve Toraman, 2015; Yıldırım, 2022, Yıldırım vd., 2022) etkisini meta analiz yoluyla etkili ve güçlü bir yöntem olduğunu ortaya koyan meta analiz çalışmalarından sonra mevcut araştırmada da drama yönteminin değerlerin kazandırılmasında ve öğretilmesinde etkili ve güçlü bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucu göz önünde bulundurulduğunda drama yönteminin değerlere etkisi sosyal bilgiler, okul- -ncesi, hayat bilgisi ve matematik derslerinde olumlu bir etki yaratmıştır. Ayrıca tüm kademelerde (okul- -ncesi, ilkokul, ortaokul) drama yönteminin değerlere etkisi olumlu bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarından hareketle öğretmenlerin öğrencilere değerleri kazandırmada bir yöntem olarak dramayı kullanmaları, değerler ile ilgili çalışmalarından daha etkili sonuçlar elde etmek için uygulama yapılacak araştırmacıların örneklem sayısını 1-40 arasında belirlemeleri ve tüm kademelerde öğrencilere değerlerin kazandırılmasında drama yönteminin kullanılması önerilmektedir.

Kaynakça

Meta analize dâhil edilen çalışmalar (*) işareti ile gösterilmiştir.

*Ada, E. (2016). *Erken çocukluk döneminde yaratıcı drama yönteminin değerler eğitimine olan etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: Yapı Kredi Yayınları.

Akbaş, H. Ş. (2011). *Fen eğitiminde problem çözme stratejisi olarak drama uygulamalarının başarı, tutum, kavramsal anlama ve hatırlamaya etkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akhan, N. E., Mert, H., ve Acar, H. (2020). Yaratıcı Drama Yöntemi ile Değerler Eğitimine Bir Örnek: Türk Tarihinden Yükselen Evrensel Mesajlar. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15, 1-24.

*Akgün, K. (2018). *Effects of creative drama techniques used in preschool education on the values acquisition of children*. Master's thesis, Kastamonu University Institute of Social Sciences, Kastamonu.

Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde "yardımseverlik" değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arıkan, E. N. Y. (2011). *İlköğretim okullarında yaratıcı drama yönteminin görsel sanatlar eğitiminde kullanılmasının erişimi, tutum ve kalıcılığa etkisi: Meram İlköğretim okulu örneği*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Atar, G. (2003). *Eğitici draması sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde kullanmanın öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aykaç, M. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aykaç, M. (2014). The values adopted by individuals receiving different levels of creative drama education. *International Journal of Academic Research*, 6(1), 240-252.
- Aylıkçı Şimşek, E. (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde drama yönteminin kalıcılığın artırılmasında kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ayna, D. (2021). *The use of creative drama in enchancing reading skills of the eighth graders*. Master's Thesis, Ondokuz Mayıs University Institute of Graduate Education, Samsun.
- Bacanlı, H. (2017). *Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı*. Konya: Çizgi Kitapevi
- *Barcın, F. (2018). *The effect of creative drama method in teaching values to primary 4 th class*. Master's thesis, Gaziantep University Institute of Educational Sciences, Gaziantep.
- Bilek, E. (2009). *İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde dramatizasyon yönteminin öğrencilerin sosyal-duygusal uyumlarına ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J.P.T., & Rothstein, H.R. (2009). *Introduction to metaanalysis*. West Sussex-UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Batdı, V., & Batdı, H. (2015). Effect of creative drama on academic achievement: A meta- analytic and thematic analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1459- 1470.
- *Boztürk Macit, B (2020). *Study on the effectiveness of values education integrated with 6th grade mathematics curriculum to creative drama method*. Master's thesis, Aydın AdnanMenderes University Institute of Science, Aydın.
- Card, N. A. (2012). *Applied Meta-Analysis for Social Science Research*. New York: The Guilford Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (Eds.). (2009). *The handbook of research synthesis and meta analysis* (2nd ed.). New York: Russell SAGE Publication
- Cornett, C. E., & Smithrim, K. (2001). The arts as meaning makers: Integrating literature and the arts throughout the curriculum. Toronto, ON: Prentice-Hall. *Curriculum: A giant at the door* içinde (pp. 97-113). Dordrecht: Springer.
- Çelik, Ö., ve Buluç, B. (2018). Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-88.

- Çiçen, M. E. (2019). *Değer eğitimi temelli drama programının 6. sınıf öğrencilerinin demokratik değerleri kazanmalarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi EğitimBilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Değirmenci, B. (2020). *Effect of creative drama based activities on problem solving and social skill levels of preschool children*. Master's Thesis, Cag University Institute of Social Sciences, Mersin.
- Demirtaş, S. (2009). *Çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç çocukların değer eğitiminde yaratıcı dramanın etkililiği*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Debreli, E. (2011). *Yaratıcı drama temelli öğretimin yedinci sınıf öğrencilerinin oran orantı konusundaki başarılarına ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Duatepe, A. (2004). *The effects of drama based instruction on seventh grade students' geometry achievement, van Hiele geometric thinking levels, attitude toward mathematics and geometry /Drama temelli öğretimin yedinci sınıf öğrencilerinin geometri başarısına, Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine, matematiğe ve geometriye karşı tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durusoy, H. (2012). *6. sınıf kuvvet ve hareket ünitesinde basamaklı öğretim yöntemi ve yaratıcı drama yönteminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dündar, H. (2018). *Social studies educational drama application qualifications of teacher candidates and creative drama directions for the course*. Master's Thesis, Nigde University Institute of Educational Sciences, Nigde.
- Eğerci, Z. M. (2018). *Determination of teachers' self-efficacy, attitudes and opinions toward instruction of science course through drama method*. Master's Thesis, Hacettepe University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- *Er, M. A. (2019). *Effectiveness of drama activities on 4th grade students to gain common sense, cooperation, righteousness and respect values*. Master's Thesis, Ataturk University Institute of Educational Sciences, Erzurum.
- *Erdem Zengin, E. (2014). *The effect of using creative drama as a method on the values of 4th grade social studies curriculum of primary school*. Master's thesis, Nigde University Institute of Educational Sciences, Nigde.

- Erdem Zengin, E. ve Yalçınkaya, E. (2016). Yöntem olarak yaratıcı drama kullanımının ilkökul 4. sınıf sosyal bilgiler programındaki değerlere etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(2), 221-236.
- Erdoğan, S. (2010). *Eğitici drama yönteminin fen ve teknoloji dersi vücudumuzda sistemler ünitesinde öğrenci başarısına etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günaydın, G. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde drama yönteminin erişivetutum üzerindeki etkisi*. (Doctoral dissertation), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güngör, E. (2010). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Güzel, H. E. (2001). *İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Dramatizasyon Yönteminin Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge journal of education*, 30(2), 169-202.
- Higgins, J. P. T., Thompson, S. G., Deeks, J. J., & Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *BMJ*, 327(7414), 557-560. <https://doi.org/10.1136/bmj.327.7414.557>
- *Kahrıman, M. (2014). *The effect of drama method on empathy, communitati on skills and value sensations of the 3rd grade students*. Master's thesis, Mustafa Kemal University Institute of Social Sciences, Hatay.
- Kaya, Y., ve Antepli, S. (2018). Okul öncesi dönemde yaratıcı drama yoluyla değerler eğitimi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 237-250.
- Kaya, Y., Günay, R. ve Aydın, H. (2016). Okul öncesi eğitimde drama yöntemi ile içlenen değerler eğitimi derslerinin farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 23-37.
- Kayhan, H. C. (2004). *Yaratıcı dramanın ilköğretim 3. sınıf matematik dersinde öğrenmeye, bilgilerin kalıcılığına ve matematiğe yönelik tutumlara etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Kılıç, Z. (2017). *Yaratıcı dramaya dayalı etkinliklerin 60-66 aylık çocuklara değer kazandırılmasında etkisi*. Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi SosyalBilimler Enstitüsü. Rize.
- Kirschenbaum, H. (1994). *Onehundred Waysto Enhance Valuesand Morality in Schools and Youth Settings*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, Old.
- Memduhoğlu, H. B., ve Yüce, T. (2020). Değerler Eğitiminde Drama Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Nitel Bir Çözümleme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 116-130.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nayci, Ö. (2011). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Drama'nın Bir Yöntem Olarak Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkisi (Şırnak İli Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Neuendorf, K.A. (2002), *The Content Analysis Guidebook*. Chicago: Sage Publication
- O'Toole, J. (2009). Drama as pedagogy. J. O'Toole, M. Stinson, & T. Moore (Ed.), In *Drama and Curriculum*, p. 97-116.
- *Özçelik, E. (2019). *Teaching the responsibility value with drama method in basic education*. Master's thesis, Master's thesis, GaziUniversity Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Özensel, E. (2004). *Türk gençliğinin değerleri: Liseli gençlik üzerine bir araştırma*. Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Özoğul, T. (2019). *The effect of creative drama in tourism education and training on student achievement, attitude, opinions, and retention of achievement: Example of Hotel Management course*. PhD thesis, Anadolu University Institute of Social Sciences, Eskisehir.
- Öztürk, Ö. (2021) *The effect of creative drama method on sound awareness skills of preschoolchildren*. Master's Thesis, Trabzon University Institute of Graduate Education, Trabzon.
- Öztürk, T., ve Sarı, D. (2018). Sosyal Bilgilerde Yaratıcı Drama Kullanımının Öğrencilerin Başarılarına, Tutumlarına ve Öğretimin Kalıcılığına Etkisi. *Journal Of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3),586-605.
- Petitti, D. B. (2001). Approaches to heterogeneity in meta-analysis. *Statistics in medicine*, 20(23), 3625-3633.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. MA-USA: Blackwell Publishers Ltd
- Pigott, T. D., & Polanin, J. R. (2020). Methodological guidance paper: High-quality meta- analysis in a systematic review. *Review of Educational Research*, 90(1), 24-46.
- Rosenberg, M. S., Adams, D. C., & Gurevitch, J. (2000). *MetaWin: statistical software for meta-analysis version 2.0*. Sunderland, MA: Sinauer Associates, Inc.
- Sayim, M. (2021). *The effect of creative drama activities on empathic tendency and social skill levels*. Master's Thesis, BartınUniversity Institute of Graduate Education, Bartın.

- *Sözkesen, A. (2015). *60-72 aylık çocukların değer eğitiminde öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Şen, S., ve Yıldırım, İ. (2020). *CMA ile Meta Analiz Uygulamaları*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Şentürk, A. (2020). *Examining the effect of creative drama method on 4th grade students' achievement and attitudes in social sciences course*. Master's Thesis, İstanbul Aydın University Graduate Education Institute, İstanbul.
- Sözer, N. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Matematik Dersinde Drama Yönteminin Öğrencilerin Başarılarına Tutumlarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahbaz, Ö. (2004). *İlköğretim 4. sınıf "canlılar çeşitlidir" ünitesinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin sözel yaratıcılıklarına, başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tatsioni, A., & Ioannidis, J. P. A. (2017). Meta-analysis. *International Encyclopedia of Public Health*, 117-124. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-803678-5.00291-5>
- Ulubey, Ö. (2015). *Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programının yaratıcı drama ve diğer etkileşimli öğretim yöntemleri ile uygulanmasının akademik başarıya ve demokratik değerlere bağlılığa etkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulubey, Ö., ve Toraman, Ç. (2015). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması/The effect of creative drama on students' academic achievement: A meta-analysis study. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 195-220.
- Yıldırım, E., Tikman, F., & Senturk, M. (2022). Meta-analysis on the effectiveness of using the drama approach in social studies course. *International Journal on Social and Education Sciences*, 4(1),17-33.
- Yıldırım, E. (2022). The Effect of Drama Method on Academic Achievement and Attitude: A Comparative Meta-Analysis and Meta-Synthesis, *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 8(1), 18-49.
- *Yıldız, H. (2019). *The effect of education by creative drama method on acquisition of respect for diversities by 5- to 6- year-old children*. Master's thesis, Anadolu University Institute of Educational Sciences, Eskişehir.

Extended Abstract

The Effect of Drama Method in Gaining Values: A Meta-Analysis Study

Esat YILDIRIM, Corresponding Author, Research Assistant, Ph.D.
Kilis 7 Aralık University Muallim Rifat Faculty of Education, Kilis / Türkiye.
esatyldrmm@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2292-4277>

Article Type: Research Article
Received Date: 20.04.2022
Accepted Date: 29.08.2022
Published Date: 25.12.2022

Introduction

In order to internalize value education, which is mostly among the affective field of acquisitions that has an abstract structure, it is essential to be given through activity-based arrangements that ensure active participation of individuals (Aktepe, 2010). It is possible to mention many methods and techniques used in value education along with the approaches used. The methods, in which the individual is active throughout the learning process in a free and comfortable environment, are very effective in value teaching. Despite the fact that many teaching methods can be used in value teaching, role playing, drama, educational games, simulations, practices, cooperative learning environments and group work are very effective in changing students' behaviors (Halstead & Taylor, 2000). Advanced methods that make the student active should be preferred while teaching values. One of these methods is the drama. According to Adıgüzel (2019), drama is the animation of an event based on the real-life experiences of the members of a group, using techniques such as improvisation

and role playing. Drama places students at the center of learning by encouraging their active participation in the learning process. In this respect, drama which is a student-centered method with its own unique elements is a frequently used teaching method in value teaching. Drama, which has positive effects on students' cognitive, affective, social and physical development and is a powerful teaching and learning method, helps students think about their moral problems and develop their own values (Cornett & Smithrim, 2001). In addition, drama can provide individuals with various opportunities such as; discerning human behaviors and attitudes, discovering values and creating a perspective (O'Toole, 2009). So, it can be said that the drama method despite providing learning by doing and experiencing, it is effective in terms of information comprehension as well as efficient in teaching values (Aykaç, 2014). In the literature, it is seen that especially in recent years, there are many studies analyzing the effect of drama method on values at different education levels (Çelik & Buluç, 2018; Demirtaş, 2009; Kaya & Antepi, 2018). Although the results of the research provide important data on the effect of the drama on values, there is a need for further studies that reveal the increasing trend on the subject. Therefore, the results of one or more studies will not yield a valid conclusion whether a method is efficient or not. Thus, synthesizing the results of more than one study will lead to more effective results about any subject or method. In this regard all the studies collected within the framework of the determined criteria that measure the different values were analyzed under the name of "values". Reviewing the relevant literature in Turkey, no research has been found that surveyed the effect of drama method on values through meta-analysis method. In this respect, this study is important and valuable in terms of both analyzing the effect of drama method on values with meta-analysis method and analyzing moderator variables that may affect its effect on values.

Answers to the following questions are sought in the study:

1. What is the effect size of the drama method on the values?
2. Does the effect of drama method on values differ according to education level?
3. Does the effect of the drama method on values differ according to the number of samples?
4. Does the effect of drama method on values differ according to the course area?
5. Does the effect of drama method on values differ according to the application week?

Method

In the study, meta-analysis method was used to determine the effect size of the creative dramamethod on values. Meta-analysis refers to the statistical procedure that provides inferences by combining the quantitative results of studies focusing on a common problem or issue (Tatsioni & Ioannidis, 2017). According to Şen and Yıldırım (2020), meta-analysis is a quantitative method that is used to combine the results obtained from many studies into a single result.

Data Collection

Theses about the effectiveness of the drama method on values in national literature have been collected. The keywords “drama”, “creative drama”, “value”, “drama and value”, “creative drama”, “value”, “creative drama and value” searched on the internet in Higher Education Council National Thesis and Dissertation Centre and university libraries. Of the 953 theses were listed as a result of the searching, among them 11 theses met the inclusion criteria and were analyzed in the meta-analysis process. 18 effect size values were reached from these studies.

Inclusion Criteria

The followings are the inclusion criteria determined for the study.

- The study should be conducted between 1999-2021.
- The study should be a postgraduate or doctoral thesis published in Turkey.
- The study should be written in Turkish or English and scanned electronically.
- The studies should analyze the effect of drama method on values.
- The studies should be experimental or quasi-experimental studies using the pretest-posttest control group models.
- Drama method or the drama-based, drama-supported method constructed with the drama should be applied on the experimental group, the traditional teaching methods should be used on the control group.
- The studies should include values to calculate the effect size (arithmetic mean, standard deviation and sample size).

Characteristic Variables of the Study

The value variable is the dependent variable of the study, the traditional method and the drama are the independent variables. Moderator analysis is the variables that are assumed to affect the study result. Moderator variables are coded study characteristics that affect the effect size in a meta-analysis, (Card, 2012, p. 226). In this study, a total of “4” moderator variables were determined. The moderator variables determined for this study are the number of samples in the study, course area, education level and application week.

Data Analysis

CMA 3.0 (Comprehensive Meta-Analysis 3.0) package program was used for effect size calculations. MetaWin statistics program and Microsoft Excel 2010 Office programs were used in the normal distribution of the data.

It is necessary to decide on the model in which the effect size will be calculated in order to calculate the effect sizes of the studies (Higgins et al., 2003). In order to decide this, the results of the Q statistics and the I² statistics developed as a complement to Q statistics were analyzed. The I² statistic gives more explicit results for heterogeneity ((Petticrew & Roberts, 2006). An I² result of 25% indicates low heterogeneity, result of 50% indicates moderate heterogeneity, and result of 75% and over indicates high heterogeneity (Cooper et al., 2009). When calculating the overall effect size in meta-analyses, the fixed effect model is used for homogeneous distributions of effect sizes, and the random effects model is used for heterogeneous distributions (Petitti, 2001). The random effects model was used to calculate the effect size due to the fact that data were heterogeneously distributed in the study. In addition, it is recommended that the random effects model will be appropriate in the effects size calculations of meta-analysis studies in the field of social studies (Pigott & Polanin, 2020). In the study, random effects model was preferred while calculating the effect size.

In the moderator analyses, the critical value in the chi-square (X²) table was compared with the Q value, taking into account the level of Q-statistics “p=.05”, and it was tested whether the heterogeneity test was statistically significant. The fact that the Q value is lower than the critical value in the chi-square table indicates that the difference is not significant between the groups, and if the Q value is higher than the critical value in the chi-square table, the difference between the groups is significant. In this study, “Hedge’s “g” was used to cal-

culated the effect size and the significance level of statistical analyzes was found to be 95%. The effect sizes obtained as a result of the meta-analysis can be interpreted according to the coefficient classification. The effect size classifications of Cohen, Manion, and Morrison (2007) was used in the study, which evaluates as weak if the score is between 0-0.20, as low if it is between 0.21-0.50, as medium if it is between 0.51-1.00 and as strong if it is higher than 1. Since more than one datum was reached in one study, analyzes were made according to 18 data sets (comparison) obtained from 11 studies.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Within the scope of the research, a total of 11 thesis studies were evaluated, but 18 comparisons (data sets) were made. Accordingly, analyses were made according to 18 comparisons. Funnel plot, Rosenthal Safe N, Duval and Tweedie tests were used to find publication bias in the study. According to these test results, it was determined that there was no publication bias in this study.

It was concluded that the studies were heterogeneous ($Q=110,394$, $I^2= 84.601$, $p<.05$) according to the Q statistics and I^2 results. The significance of the results ($p=0.000$) shows that the studies are different from each other and heterogeneous. According to Cooper, et al. (2009), an I^2 value over 75% indicates a high level of heterogeneity. In the study, the heterogeneity level of the studies was found to be 85% ($I^2=84.601\%$) and it can be said that the studies had a heterogeneous distribution. In addition, as a result of the homogeneity test, the statistical Q value was calculated as 110,394. The critical value was approximately 27,857 with 17 degrees of freedom at the 95% significance level, from the chi-square table. Since the statistical Q value (110,394) calculated in the study is higher than the critical value of 27,857, it can be said that the distribution of effect sizes is heterogeneous. Analyzes were made by considering the Random Effects Model. According to the data obtained using Random Effects Model from 11 studies and 18 comparisons included in the meta-analysis, the upper limit of the 95% confidence interval was calculated as 1.661, the lower limit was found to be 0.884, and the effect size value was 1.272. According to the effect size classification of Cohen et al., (2007), the effect size is at a strong level. So, it can be said that the use of drama method has a strong and positive effect on values. Accordingly, it can be said that the use of drama method has a strong and positive effect on values.

According to the results of the moderator analysis, it was found that the effect size of the drama method on the values differed according to the level of education, number of samples, course area, and did not differ according to the application week.

In conclusion, as indicated in the literature, the effect of drama method on academic achievement (Batdı & Batdı, 2015; Ulubey & Toraman, 2015; Yıldırım, 2022, Yıldırım et al., 2022) was analysed using meta-analysis and it is obvious that drama is an effective and powerful method, and it is also revealed in this study, in line with the literature, that the drama method is an effective and powerful method in transmitting and teaching values. It is recommended that teachers use this method as a way to teach values to students. For researchers who will study value it is recommended to consider the sample size per group to be between 1-40, which is ideal, in order to get more effective results. Considering the results of the study, drama has a positive effect on values in social studies, pre-school, life sciences and mathematics course areas. Teachers can teach the desired values to students in these course areas with the drama method. In addition, the effect of drama method on values was found to be positive at all education levels (preschool, primary school, secondary school). In this respect, it is recommended to use the drama method in teaching values to students at all levels. It undoubtedly takes time to teach values to the individuals. Thus, researchers and teachers who will teach value with drama method are advised to keep the application week longer.

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

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

Yazar (lar) / Author (s): Esat YILDIRIM

Ontolojiden Epistemolojiye Pratik Hikmet Merkezli Bir Okuma

From Ontology To Epistemology A Pratical Wisdom-Focused Reading

Aliye ÇINAR KÖYSÜREN, Sorumlu Yazar, Prof. Dr.

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman/Türkiye.

aliyecinar@kmu.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0001-8756-0841>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 22.04.2022

Kabul Tarihi / Accepted Date: 21.09.2022

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2022

Tr/En: Tr

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

Atıf/Citation: Çınar Köysüren, A. (2021). Ontolojiden epistemolojiye pratik hikmet merkezli bir okuma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20 (44), s. 329-350.

<https://doi.org/10.34234/ded.1107613>

Öz: Bu makale, ilkin Aristoteles'in pratik hikmet (phronesis) kavramı ile yine onun nefis teorisinin, aynı anlatının iki farklı yüzü olduğunu göstermeyi hedefler. Sonra modern düşünce anlatısının Varlık'tan dolayısıyla ontolojiden bilgi teorisine nasıl kaydığını takip etmeyi, Aristoteles'in nefis teorisi üzerinden okumayı dener. Aristoteles pratik hikmet (phronesis) kavramında, düşünce erdemiyile karakter erdemini; düşünsel olan ile dini veya mitsel olanı; idrak gücüyle motivasyon/hareket yetisini; ontolojiyle epistemolojiyi birleştirebilmiştir.

Bu düşünce, ontolojinin içinde değerın kök saldığını, ahlak da varlığı büyüttüğü varsayımına dayanır. Dahası hareket gücünden bağımsız salt düşünce odaklı etiği veya doğal ahlakı da iptal eder. Değerler, sadece varlıkta görünür olur. Bu nedenle olmalı ki Paul Tillich "Varlık, değerı önceler, ancak değer varlığı tamamlar, demektedir. Varlık ve varoluşun katmanlı ve çok boyutluluğu anlamına gelir bu. Yine Tillich, "bilge olmak için iyi olmanın gereğine" işaret ederek, bilgi ve değerı birleştirebilir. Hareket motivasyonu sorunlu olan bir varoluş, düşünce erdemi bakımından da noksan kalacaktır. Bilme, salt düşünceye dönük değildir, aynı zamanda eylemseldir, çünkü o iyi olmayı gerektirir. Nitekim Grek düşüncesinde de "ahlâk ve bilişsellik ayrı değildir." Esasında ahlak salt düşünsel değil eylem boyutu olduğu için ve irade etkin olacağından insan varoluşunun düşünce erdemi yanında, karakter erdemini de işin içine dâhil etmek ister.

Anahtar Kelimeler: Pratik Hikmet, Nefis Teorisi, Aristoteles, Ontoloji, Modern Epistemoloji.

&

Abstract: This study, first attempts to show that Aristotle's concept of practice (phronesis) and his theory of soul/nefs are two sides of the same coin. Aristotle, in the concept of practical wisdom (phronesis), considers the virtue of character with the virtue of thoughtfulness; the intellectual and the religious or the mythical; motivation/action ability with cognitive power. So he was able to combine ontology and epistemology.

This idea is based on the assumption that value is rooted in ontology and that morality enlarges existence. Moreover, it cancels the purely thought-oriented ethics or natural morality independent of the power of action. Values are only visible on the entity. That's why Paul Tillich says, "Existence precedes value, but value completes being". This indicates the layered and multidimensionality of being and existence. Again, Tillich combines knowledge and value, pointing out that "it takes goodness to be wise." An existence whose motivation to act is

problematic will also be deficient in the virtue of thought. Knowing is not merely contemplative, it is also action, because it requires goodness. As a matter of fact, in Greek thought, “morality and cognition are not separate.” In fact, morality does not only involve an intellectual dimension but an action dimension, so the will would be effective also, human existence wants to include the virtue of character as well as the virtue of thought.

Keywords: Practical Wisdom, Nafs/Soul Theory, Aristotle, Ontology, Modern Epistemology.

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

Giriş

Bu makalenin amacı modern düşünce itibariyle ontolojiden epistemolojiye geçişin bir eksen kayması olduğunu, pratik hikmet kavramı üzerinden göstererek, basiretin yerini salt düşünceye bıraktığını göstermektir. Böylece insanın nasıl tek boyutluluğa mahkûm edildiğinin izleri takip edilecektir. Bu eksen kayması içinde insan, sadece düşünen varlığa mahkum edilince, varoluşun hareket motivasyonunu iptal etmektedir. Bu da gerçekte düşünce erdemini dolaylı olarak etkilemektedir. Böylece öfke, nefret veya kıskançlık sadece bir duygu değil, insanın hareket motivasyonundaki bir eksiliğin sendromudur ve bu noksanlık durumları da düşünce gücünü etkilemektedir. Bir duygu olarak tasnif ettiğimizde bile, cesaret ve arzu gücünün yani hareket motivasyonunun bir eksikliği veya aşırılığı ile bağlantılıdır. Dahası basiret veya fırsatli eylemin tekrarlan iyilikler olarak nasıl üçüncü boyutu veya üçüncü gözü beslediği de görmezden gelinmektedir. Tersinden okursak salt düşünerek bu boyut kaybına mecbur kalınacağı da ima edilmektedir. Bütün bu yol takibinde yazı, Aristoteles’in basiret kavramı ile yine onun nefis teorisinin aynı anlatımın iki farklı görünümü olduğunu da göstermek istemesi yine özgün bir okumadır. Son olarak da ahlakın bir var olma biçimi olduğu ve ontolojiye dairliğinin izi de takip edilmiş olacaktır. Salt düşünce ile eylemin gerçekleşmeyeceği ahlaki edimlerin, hem hareket gücüne hem de düşünce erdemine bağlı olduğu gösterilerek, ontolojiden, epistemolojiye kayıldığı gösterilmiş olacaktır. Descartesçi düşüncenin ahlaki eylemi ve var olma olarak ontolojiyi tesis edemeyeceği de gösterilmiş olacaktır. Dolayısıyla zımnen de değer ve varlık arasındaki mesafenin nasıl açıldığı da gözler önüne serilmiş olacaktır. Bilginin tek başına değeri tesis edemeyeceği de dolaylı olarak görülmüş olacaktır. Bütün bunlar, da katmanlı bir kavram olan basiret

veya pratik hikmet kavramı üzerinden müşahede edilecektir. Bir başka ifadeyle modern düşüncedeki kayıp halka gösterilmiş olacaktır.

İnsanı salt düşünen varlık olarak algılayan paradigma, onun terbiye edilmesini ihmal etti. Dolayısıyla bu yazı, terbiye veya kendini şekillendirme (*Bildung*) kavramını önceleyecektir. Çünkü bu incelemenin, düşünme kavramının içeriğine, yalınlatıştırılmasına dair bir itirazı vardır. Aydınlanma düşüncesiyle birlikte, insanın salt bilince ve tek boyutlu akılsallığa tutuklu bırakılması, varoluştan çalmak anlamına geliyordu (Gadamer, 1995, s.10). Descartesçı düşüncenin (*cogito*) yüceltilmesini, yegâne gerçeklik olarak gören bakış açısı, gerçek olanın da rasyonellik/akılsallık olarak görüyordu ki bu, bir tür eksen kaymasıydı.

Rorty, terbiye terimini tercih eder. Çünkü terbiye, varoluşa biçim vermektir (Rotry, 1996). Zira terbiye (*edify*), hane ve ocak anlamına gelen, oluşturmak inşa etmek, anlamına gelir. Bilerek gelişme ve olgunlaşma demektir, terbiye. Ruhsal bakımdan gelişmeye ve olgunlaşmaya işaret eder. İyi bir yaşam kurmak ve inşa etmek, bir bakıma terbiye kelimesinin içlemine dâhildir (Warnke, 1987, s.160).

Heidegger varoluştaki bu tek boyutluluğun, bir başka veçheden görünüşünü, varlık-değer ayrılması olarak görür. O, Varlık ile değer birbirinden farklı görülmesini temel bir kırılma nedeni olarak görür. Eğitim yapısal olarak, yaşam ile düşünce arasındaki somut bağdan doğmalıdır. İnsan, akıl ve gönül, duygu ve irade, eylem ve deneyimleriyle bir bütündür (Heidegger, 2002, s.31). Ontoloji ve etiğin birbirinden ayıramayacağı anlamına gelir. Çünkü etik hem düşünmeyi hem de eylemi gerektirir ve sonuçta bu etkileşim bir var olma olarak tezahür eder. Yazının akışı içindeki Aristotelesçi Varlık döngüsünde görüleceği gibi, ahlak, logos, cesaretin etkileşimiyle var olur. İnsan varoluşu bakımından düşündüğümüzde, insanın düşünme gücü ile hareket motivasyonunun birbirini ne kadar çok gerektirdiği anlamına gelir. Yazının ilerleyen aşamasında ortaya çıkacağı gibi, düşünce erdemi ve karakter erdeminin iç içeliği/birlikteliği anlamına gelir. Söz konusu durumu, pratik hikmet kavramı bağlamında düşünürsek, Aristotelesçi bir yaklaşımla, aptal kalarak akıllı olmak mümkün değildir (MacIntyre, 1984, s.155). Burada iyiyi, biliyor olmayı da içine alacak şekilde dâhil edebiliriz. Bilmemek de doğal olarak kötülük olarak düşünülebilir.

Bu düşünce, ontolojinin içinde değer kök saldıgını, ahlak da varlığı büyüttüğü varsayımına dayanır. Dahası hareket gücünden bağımsız salt düşünce odaklı etiği veya doğal ahlakı da iptal eder. Değerler, sadece varlıkta görünür olur. Bu nedenle olmalı ki Paul Tillich (1963, 58-59) “*Varlık, değeri önceler, ancak değer varlığı tamamlar*, demektedir. Varlık ve varoluşun katmanlı ve çok

boyutluluğu anlamına gelir bu. Yine Tillich (1963, 59), “*bilge olmak için iyi olmanın gereğine*” işaret ederek, bilgi ve değeri birleştirir. Hareket motivasyonu sorunlu olan bir varoluş, düşünce erdemi bakımından da noksan kalacaktır. Bilme, salt düşünceye dönük değildir, aynı zamanda eylemseldir, çünkü o iyi olmayı gerektirir. Nitekim Grek düşüncesinde de “*ahlâk ve bilişsellik ayrı değildir.*” Esasında ahlak salt düşünsel değil eylem boyutu olduğu için ve irade etkin olacağından insan varoluşunun düşünce erdemi yanında, karakter erdemini de işin içine dâhil etmek ister.

Aristoteles, Platoncu iyinin teorik olduğunu düşünür. Çünkü bu iyinin eylemsel boyutu yoktur. Bilmek, sorumlu olmayı aynı zamanda niyeti ve neticesinde eylemsel sonuçları da içerir ki, bu tam da konunun merkezine koyduğumuz pratik erdemdir. Anane, gelenek, efsane, anlatı ve sözlü kültürün harekete geçirici gücü tam da buradan kaynaklanmaktadır (Gadamer, 1988, s.116-117.). Zihinsel olarak iyiyi bilmek yetmez, zira eylem, bir yönüyle insanın hareket gücüne bağlıdır. Dolayısıyla ethos (ahlak, gelenek ve anâne), hem epistemolojinin hem de varoluşun ve Varlığın kesişme alanıdır.

Erdemle bilgi arasındaki kayıp halkayı en iyi okuyan düşünürlerden biri Nietzsche’dir. Hedefi Platoncu felsefedir. Oysa Aristoteles, erdemli kişi veya toplumsal ruhun mekân olarak tecessüm etmiş hali olan şehrin adil olduğunu söylerken, gücün eylemsel ve pratik boyutuna dikkat çekmesi anlamlıdır (Bernstein, 1985, s.281).

Mitos ve Kavram ilişkisi Ekseninde Nefs Teorisi: Bilginin Mahiyeti

Esasında tartışmaya açtığımız restorasyon önerisi zımnen, ruh ve beden ayrımının bilançosunun gözden geçirilmesini de ima ediyordu. Ruh ve beden ayrımı, varlık ve değer ayrımının dahası düşünce erdemi ile karakter erdemi arasındaki irtibatsızlığı da zorlamıştır (Çınar, 2006, s.53). Dolayısıyla ruh ve beden ayrımı, varlık ile oluş, ideal ile gerçek arasında köklü bir ayrımını kendinde barındırmıştır. İşte bu ayrım, Platoncu idealizme ve onu iyi fikrine gönderir, nitekim devlet anlayışı bile pratik yaşamdan kopuk politik bir iyiydi (MacIntyre, 1984, s.141). Oysa Aristotelesçi nefis anlayışına dayanan veya onun pratik hikmet (*phronesis*) kavramı tam da, erdemleri fiili, duyuyla da bağlantılı, ruh ve beden etkileşimi içinde sabitlemeyi hedefler.

Burada beki de kavramın gerçekliğini bertaraf etme sorunuyla karşı karşıyayız. Teoriye bir ilave yapma gayreti içinde olduğuna tanığımız şu haliyle. Ancak bu kırılmaya veya ayrıma tanrısal hikmet direnç göstermektedir. Zira tanrısal

hikmette, teori ve eylem bir bütündür. Aslında “*akl-ı selim sahibi ya da basiretli kişi (phronimos) her şeyi Tanrı’ya (moira) bırakır. Kamil ruhsal olgunluk olarak veya mutluluk olarak çevrilen eudaimonia’da da bu ilahi bir boyut olarak mevcuttur*” (Caputo, 2003, s.144). Belirtmeliyiz ki, pratik hikmet kavramı salt kavramsal düşünceye direnç gösterirken, mitosların fonksiyonunu da uhdesine almak ister. Çünkü bu, yalınkatlığa bir karşı koyuştur. Bir başka ifadeyle salt akılcılığa veya kavramsallığına cılızlığına dirençtir.

Hatırlanacağı gibi mitos ve logos, bilindik iddianın tersine, bir zıtlık olarak karşı karşıya gelmezler. Aksine kimi ilk Yunan düşünürleri mitos ile logos’u aynı anlamda kullanıyorlar. Mitos ve logos birlikte bütüncül çağrışımlarını kaybedince, arada bir gerilim dahası zıtlık oluşmuştur. Esasında bu, teori ve pratik arasındaki derin uçurumun başlangıcıydı belki de. Oysa dini olanı, mantık bertaraf edemez. Bu uzlaştırıcıyı ilahi bir boyutun etkinliği mümkün kılar (Heidegger, 2013, s.10). Dini olan bu yönüyle eylemseldir ve ontolojinin hinterlandına dairdir.

Platon’un diyaloglarında bile çoğu anlatı, eski mitoslarda en azından eşgal olarak vardır. Platon bu eşgal veya robot resimlere yeni içerikler yükler. Öyle ki bu efsaneler Platon’da bile mitsel özelliklerini korur. Demek ki, imge, düşünce, metafor veya sembolde, etkin güç olma hüviyetine yükselmektedir. Din ve efsane aslında, Tanrı dünyadan geri çekildikten sonra başlamıştır. Dolayısıyla felsefe, bu mitsel ve efsanevi örgüyü eleştirmekten veya analiz etmekten başka bir şey değildir (Dumery, 2001, s.13). Görünüşte burada mitos ve logos gerilimi tartışılıyor gibi görünse de, gerçekte mitos ve dini olanın varoluşun tamamıyla ilgili, oysa logosun epistemoloji ve düşünce sınırları içinde kaldığını ima etmekteyiz.

Her dinin merkezinde, kutsal tecrübesinin etkinliği kendini mitolojik ve sembolik çözümlemelerde işlevsel kıldırır. Teos’u insan aklı kavramsallaştırabilir. Bundaki anlam modelini ayırt edebilir. Zamanla mitostaki anlam modelini, logosu ayırt eder. Bütün bu mitsel kırılma ve logoslaşma süreci takipçilerinin zihinlerinde ılımlı bir baskı oluşturmaya temayül ederler (Kitagawa, 2001, s.270). Oysa logos, sadece bir eleştiriyle eşgalini belirler. Tıpkı felsefenin bir din eleştirisi olması gibi, logos da bir tür mitos eleştirisidir. Ancak bu bir zıtlık değil, sadece ilkinin eşgal olduğu, onun üzerinden yükseldiği anlamına gelir.

Surların bekçisi, gözetleyici, mihenk taşı, söz konusu kutsal (theos) için kullanılan metaforlardır. Bütün bu semboller bir tekillikğin çevresinde yani belirlenimsiz, biçimsel bir çerçevede döner. Dolayısıyla kutsal veya tanrısal olan, merkezi her yerde olan ve çevresi hiçbir yerde bulunmayan bir çemberdir’, sonucuna ulaşabiliriz. Mary Douglas tam da tabu’yu bu bağlamda kullanmıştır.

Tabu, tek bir varlığın kültürel tasniflerin herhangi birinde yer alamamasından doğmuştur (Dumery, 2001, s.308). Tabu yaşantıya içkin, logos, tabu ve mitos üzerinden yükselerek sadece düşüncenin işlerliğine malzeme verir.

Esasında Varlığın niteliği olan (sevgi, güç, adalet) kavramlar, birer mitolojik figür idi. Onlar, varlığın rasyonel nitelikleri olmadan önce, birer tanrıydılar. Mitolojik ve ontolojik bağları başlangıçta aynıydı. Parmenides, adalet tanrıçası olan Dike ile karşılaştığında kendisini adaletin kuşattığını bilir. Çünkü hakikatin formu olan adalet olmaksızın, hiçbir hakikatten söz edilemez. Aynı filozofa göre, bizzat varlık, ebedî yasaların esaretinde muhafaza edilir. Empedokles'e göre elementlerin hareketini belirleyen, nefret ve aşk ile ayrılık ve birleşmedir. Sevgi, güç ve adalet, böylece tanrısal birer güce sahipti ve insan varlığının hem zihinsel hem de eylemsel yönlerini etkiliyordu (Tillich, 2006, s.103).

Platon'da *eros* doktrinini, gerçekte bizzat iyiyi birleşmeye sevk eden bir güç olarak buluruz. Her şeyin özü olarak ideaların yorumunda Platon, bu kavramları, 'varlığın güçleri' şeklinde görür. Ona göre adalet, özel bir erdem olmayıp, bireyi ve toplumsal bünyeyi birleştiren bir formdur. Aristoteles'de, her şeyi en yüksek forma doğru sevk eden tümel bir *eros* doktrinini ve bir neden olarak değil, sevginin bir nesnesi olarak dünyayı idare eden saf gerçekliği buluruz. Onun tasvir ettiği hareket, potansiyellikten aktüelliğe, dinamiklikten enerjiye geçen, güç kavramını ihtiva eden iki kavramdır. Augustinus'dan Boehme, Schelling ve Schopenhauer'a kadar düşünce çizgisinde, güç unsurunun muhafazasındaki 'irade' kavramının, yarı-sembolik bir kullanımı vardır. Oysa onların hepsinde varlığın logos'u üstündeki vurgu, adalet ögesini korur ve Augustinus'daki ve onun ardıllarının hepsindeki sevginin ontolojisi, güç ve adalet hakkında sevginin önceliğini gösterir (Tillich, 2006, s.104).

Nefs teorisi kapsamında düşünüldüğünde, mitos hem düşünce gücünü hem de hareket motivasyonunu yani eylemi kendinde birleştirmiştir. Mitosun kavramdan ayrılan yönü de budur. Onda, düşünce ve harekete geçirici güç birlikte etkindir.

Mitos ve Kavram Arasında: Pratik Hikmet

Aristoteles, kavramların gerçekliği bertaraf ettiğinin farkında olarak pratik hikmet kavramını alternatif olarak önerir. Çünkü bu kavram bir yönüyle hayatın içindedir. Zira "pratik akıl, iyinin bilgisini gerektirir. Gerçekten de o, kendi tasarrufunda bizzat bir tür iyiliği gerektirir". (MacIntyre, 1984, s.155). Karakter erdemlerinin haz ve acılarla ilgili olduğu gerçeğinden hareketle, Platon doğru

eğitimin buradan geçeceğini düşünür. Kişiyi, çocuklukta gerektiği şeylerden haz alacak ve acı duyacak şekilde eğitmek, karakter erdemlerinin eğitiminde temel hedef olmalıdır.

Aristoteles, alternatif olarak pratik bilgelik kavramını önerir. Çünkü bu kavram hayatın bir parçasıdır. Pratik sebep, iyinin bilgisini gerektirir. Gerçekten de, emrinde bir tür iyiliğe ihtiyaç duyar. Platon, karakter erdemlerinin haz ve acı ile ilgili olmasından yola çıkarak, doğru eğitimin buradan geçeceğini düşünür. Karakter erdemlerinin eğitiminde, insanı çocuklukta gerekli olandan zevk ve acı alacak şekilde eğitmek temel amaç olmalıdır. Erdeme meyilli olan bir kişi, onu pratikle geliştirmelidir. Öyle ki, hem erdemli hem de erdemli davranışa ruhun duyusal yönü eşlik eder. Kısacası Aristoteles pratik bilgelik kavramına en azından bir mit ve dinsel algı katmanı da olsa bir ekleme yapmak istemektedir (Aristotle, 1962, 1103a14). Erdeme yatkın olan insanın bunu pratikle geliştirmesi gerekmektedir. Öyle ki, hem erdemli hem de erdemsiz davranışa, ruhun duyusal yönü eşlik etmektedir. Kısacası Aristoteles pratik hikmet kavramına mitosdan ve dinsel algıdan en azından bir katman da olsa ilavede bulunmak ister.

Düşünce erdemi motor işleve sahiptir ki karakter erdemlerini de harekete geçirir ve onlara biçim verir. Düşünce erdemleri, öğretimle, karakter erdemleri ise alışkanlığa ilişkin alıştırmalarla kazanılır (MacIntyre, 1984, s.154). Pratik hikmetin öğrenilme biçimini, toplumsal kodda mevcut olan, basiret, feraset ve irfan iyi temsil etmektedir. Bu yetilerin gelişmesi bir tür vizyon ya da boyut kazanmayla birlikte ilerler.

Aristoteles, düşünce erdemleri ve karakter erdemleri arasında ayrıma gitmeden önce, insandaki yetileri şu şekilde tasnif eder: “Bitkisel ve besleyici yeti, duyma yetisi, ortak duyu, imgelem, hareket, düşünme, etkin ve edilgin akıl, pratik ve teorik akıldır.” (Aristoteles, 2013, s. 78).

Aristoteles’e göre, “ruhun akıl sahibi olan yanı ile akıldan yoksun yönü arasında bir ayrım yapar. Beslenme, uyku ve büyüme gibi âdeta bitkilerle de ortak olan tarafımız ruhun akıldan yoksun yanına tekabül eder. Yine ruhun akıldan yoksun olmakla birlikte, akıldan pay alan tarafını unutmamız gerekmektedir. Arzulayan ve iştah duyan yan kendine sahip olmakla akla katılmış olur. Örneğin dostların veya babanın sözünü dinleyen oğul, bu şekilde akla katılmış olur. Ruhta böyle bir ayrıma gittikten sonra Aristoteles, erdemleri de ikiye ayırır: Düşünce erdemleri ve karakter erdemleri. İlki, daha çok eğitimle tesis edilir ve gelişir. Bu nedenle de, tecrübe ve zaman önemlidir. Karakter erdemleri ise, alışkanlıkla (*ethos*) kazanılır” (Aristotle, 1962, 1102b-1103a5).

Huyun erdemle ilişkisine yakından bakabiliriz: “Ruhta olup biten, etkilenim, olanak ve huydan birisi esasında erdem dediğimiz durumun dinamiğidir ya da bunlardan birinin diğer adı erdemdir. Aristoteles, haz ve acının izlediği, arzu, öfke, cesaret, kıskançlık, sevinç, sevgi, kin, özlem, hırs ve acıya ‘duygulanım’ demektedir. Bunlardan etkilenmemizi mümkün kılan, örneğin, öfkelenmemizi, acı duyabilmemizi, ya da merhamet edebilmemizi sağlayanlara ‘olanak’ adını vermektedir. ‘Huylar’ ile o, etkilenimlerle ilgili olarak iyi ya da kötü durumda olmayı kast etmektedir. Mesela öfkeyi düşünürsek, gereğinden fazla ya az öfke, kötüyken, orta durumda öfke ise iyi olarak düşünülmektedir. Erdemlerin ve kötülüklerin etkilenim olduğunu söyleyemeyiz”. (Ross, 2002, s.220).

Erdemler bir bakıma huy veya mizaçlardır. Bunlar da insanın hem düşünce hem de motivasyon gücüyle şekillenir. Esasında duygu, düşünce, irade ve eylem birlikte iş başındadır, karakterlerin oluşumunda. İnsan varlığının anatomik yerleşimi bile, kafa, kalp ve hareket motivasyonun düğümlendiği alan olarak cinsel boyut belirleyicidir. Hatta bunlar karakteri belirler dersek de doğru bir şey söyleriz (Aristotle, 1962).

Düşünce Erdemleri ve Karakter Erdemleri bir Arada: Pratik Hikmet

Aristoteles düşünceyle eylemi birleştirmeyi hedefleyen kişidir. Pratik hikmet, bir bakıma bu amacı gerçekleştirmeye yönelik akıl yürütme biçimidir. Nerede nasıl davranacağını en iyi pratik aklın gücü belirler (Bernstein, 1985). Ruhun kısımlarının akıl sahibi ve akıldan pay almayan olmak üzere ikiye ayrılabilceğini daha önce ifade etmiştik. Ruhun akıllı yanının da, iki görünümü vardır. Nedensel akıl ve ortamsal akıl olarak düşünebiliriz. Duyum, “akıl, arzu eylemin motor gücüdür”. Ortamsal akıl bir bakıma, huy ve mizacı da belirleyecek özelliktedir. Bunların rehberliğinde gerçekleşen eylem, pratik akıl etkinliğindedir. Bir bakıma, pratik akıl bu üçlü beslemektedir. Adalet ve estetik adil, güzel ve iyi şeyleri amaç edinen ve bu amaca yönelik tercihin harekete geçirdiği eylemde ‘orta olanı’ gerçekleştiren akl-ı selimin bir etkinliği değildir.

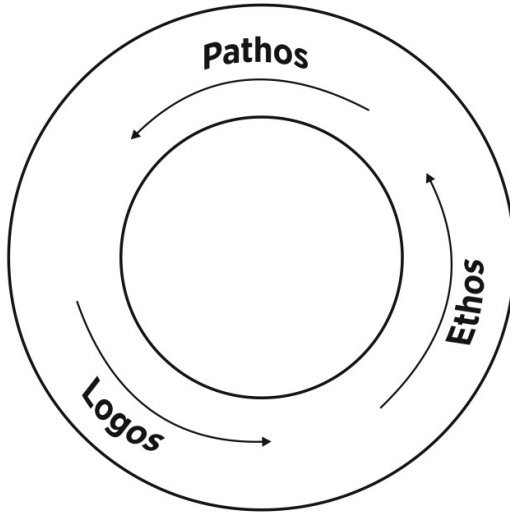
Bu noktaya gelindiğinde, Aristoteles’in pratik hikmet (*phronesis*) kavramının ve nefis anlayışının aynı konunun iki farklı yüzü olduğunu görüyoruz. Sözümlü ettiğimiz birleştirme ve bütünleştirme işlevini nefis teorisinde de hatta daha da detaylandırılmış bir biçimde görebiliriz.

Nefis Teorisi Bakımından Pratik Hikmet

Düşünce erdemlerine nefis teorileri bağlamında baktığımızda, idrak gücü ekseninde yer aldığını söyleyebiliriz. O kadar ki, idrak ve ethos olmaksızın cesaret/sevgi

kör, cesaret ve sevgi gücü etkin olmaksızın idrak ve adalet sağırdır. Aristoteles'in nefis görüşü, logos/hikmet, ethos ve pathos üçgeninde kök salar. Hikmet, adalet ve cesaret bizzat varlık oluşunda önemli bir dayanaktır. O kadar ki, idrak gücünün derinliği ve fazlalığı estetik cephe olan hayranlığı da beslemektedir: Estetik veche-yi biz bir bakıma hayranlık içinde de değerlendirebiliriz. En yüce gücü kavramak hayranlıkla da mümkündür ve bu bir bakıma ruhun yeniden güncellenmesidir.

Karakter erdemi ise daha ziyade hareket ettirici güç bağlamında düşünülebilir. Adalet, bir yönüyle düşünce gücünün alanına girerken adil davranmak, sınırdan durabilmek veya orta yol erdeminin gerçekleştirilmesini bakımından hareket ettirici güç ile de bağlantılıdır. Dolayısıyla tıpkı iman ediminde olduğu gibi ahlak da ontolojik bir boyuttur. Doğrusu varlık tekerleğini, logos, pathos (cesaret) ve ethos (erdem) döndürmektedir.



Şekil 1. Aristotelesçi Varlık Döngüsü

Aristoteles “fesâd adamın da acı duymakta yetersiz kalması bakımından bir kusuru olduğu iddiâ edilir o haz duyar. Fakat bu saçmadır. Fesâd adam, başkalarının kötü tâlihine sevinir. Fesâd karşılığı olan Grekçe sözcük (*epikheirekakia*) bu anlama gelir. Bu yüzden fesâd adamın sevindiği şey, hased adamın ve haklı olarak infîl sergileyen adamın acı duyduğu şeyle aynı değildir. Fesâdın tutumu öbürkülerinkiyle aynı skalaya yerleştirilemez ve onun içinde bulunduğu durum düşünsel boyutunu da zamanla olumsuz etkiler.” (MacIntyre, 1984). Çünkü fesaâdlık, öfke ve cimrilik arzu gücü ile cesaret erdeminin orta düzeyde olamaması ile ilgilidir.

Fakat cömertlik nedir? Burada erdemsizlik olarak, yani cömertliğin tezat durumları, müsriflik ve cimriliktir. “Hazlardan zevk almakta eksik kalan (tefrif

içinde olan) adamlara pek rastlanmaz.” Bu yüzden öğreti, nihâi olarak, açıklamada kullanışlılığın çeşitli derecelerinin en üstünde görünür, fakat bir erdem karakteri için mantıksal olarak zorunlu bir şeyi pek de seçikleştirir değil gibidir. Dahası, bu öğretilerde yanlış tarzda soyut bir hava vardır. Çünkü “Aristoteles, öyle bir görünüm arz edebileceği gibi, koşullardan bağımsız bir ve yalnızca bir tek doğru duygu ve eylem seçimi olduğunu söylemez. Bir durumda cesâret olan şey bir başka durumda ataklık olur ve bir üçüncü durumda ise korkaklık olur. Erdemli eylem, basiretli bir insânın—yani koşulları nasıl hesaba katacağını bilen birinin yargısına gönderimde bulunmaksızın ayırıldır ve tanınmaz. Bunun sonucu olarak, ortamın bilgisi sâdece bir formülün bilgisi olamaz; o, kuralların seçimlere nasıl uygulanacağını bilgisi olmak zorundadır.” (MacIntyre, 1984). Aristoteles bu alıntıda karakter erdemi ve düşünce erdemi arasındaki organik bağı gösterdiği gibi, aynı zamanda bunların sorunlu ve eksik olduğu durumlarda nasıl karakter bozuklukları ortaya çıktığını göstermektedir. O kadar ki, hareket gücündeki eksiklik düşünce gücünü etkilediği gibi, bunun tam zıddının da geçerli olduğunu alıntıda görebiliyoruz.

Aristotelesci nefis görüşünde idrak veya temyiz gücünün sendromları bir bakıma şu şekilde tezahür etmiştir: Fazlalık yönünde, hayret durumu ki bu zihinsel bir hal iken; bunun eylemsel karşılığı ise şaşkınlık olarak tezahür etmektedir. Temyiz gücünün eksiklik yönünde ise basit cahilliğin zuhur edeceğini söylerken, düşünce gücünün, hareket motivasyonunu da etkileyeceğini veya tam tersi olarak motivasyon ya da hareket gücünün düşünce erdemini etkileyebileceğini ima etmesi anlamlıdır (Çınar, 2013). Tersinden bakarsak, hareket gücünün sorunlu olması durumunda: öfke, kin, cimrilik, kıskançlık ortaya çıkar ki, bu idrak gücüne çelme takılması anlamına gelir. Bu klasik ahlak nazarılarında iki koşulu at örneğiyle verilir. Birine beyaz at, diğerine yağız at dersek, birinin bay ve bakımlı dahası güçlü olması yetmez, faytonun veya arabanın iyi çekilmesi için, diğerinin de iyi olması daha da önemlisi ötekine çelme takmaması gerekir.

Hareket gücüne bağlı olan cesaret ve arzu gücü toplumsal mekanizma refleksleriyle toplumsal bedenin eylemsel yönü tanzim ederken, idrak gücü ise, sembolik imgeleme toplumsal kurumlar arasındaki uyumu sağlar. Esasında tutarlı ve dayanıklı bir varlık-değer paradigması, tıpkı insan varlığı gibi, düşünce ve motivasyon gücünün birlikte etkinlikle mümkündür. Toplumsal beden olarak kültürel kodlardaki sembollerde, toplumsal hafızayı düzenler ve kültürün bütün boyutları devingen olur.

Kültürel mirasımız olan külliyeleri anımsayabiliriz. Ruhsal bakımdan depresyonda olan bir bakıma motivasyon gücünde sendelemeler yaşar. Bu da düşünce gücünü etkiler. Cami, medrese, imaret vb. bünyelerin birbirine bağlılığı, hareket gücü ve idrak gücünün etkinliği birlikteliğini gösterir. Zira Cami, ontolojinin tamamıdır ve adeta varlık saatin zembereği imandır. O kadar ki medrese camiye dâhildir. Bilgi veya ‘ılm düzeyinde kişi ontik bakımdan değerlidir veya vardır. İmaret de cami ve medresenin birer tezahürüdür. Veya tersinden baktığımızda da imaret ve medrese kişiyi var olmaya götürür, bunları biber nehir olarak düşünürsek Varlığı veya Camiyi büyütürler. Bir başka ifadeyle imanı veya adaleti dışa vururlar. Burada bir külliye ile temsil ettiğimiz ilişkiyi bir ağaç metaforu ile de ifade edebiliriz: “Ağacın gövdesi, iman; dalları tefekkür; yaprakları cesaret; kökleri güven ve sevgi meyveleri ethos. Buradaki düşüncenin özü ise, hareket ve düşünsel güçlerin birbirini etkileyecek bir düzenekte işliyor olmasıdır.

Kötülüğü tekrar etmenin cezası kişinin kilitlenmesi ve gelişmemesidir. İyi ile kötüyü birbirinden ayıramama belirsizliğidir. Temyiz gücünün irtifa kaybetmesi ve dolayısıyla hareket gücünün de de noksanlıkların baş göstermesidir. Adaleti yerine getirememeye durumu küçülme veya gelişmemedir. “Adaletin zembereğinde de iman vardır. Böyle olunca da kişinin, ahlaki bakımdan küçülmesi oldukça anlaşılır bir durumdur. Ahlak dışı bir davranış kanun önünde yasal görülmecektir”. Talal Asad burada “iman ve inanç arasındaki farka dikkat çekmektedir. O, imanı, Tanrı’ya inancın erdemi olarak görmektedir. İman, inananlar arasında kişiyi, güven ve sorumluluk yoluyla bağlar.” (Asad, 2003, 90). Dolayısıyla imanı Talal Asad’da eylemsel kategoride değerlendirmektedir. Modern akıl, inanmayı bir zihinsel durum olarak görüyor. Oysa iman bir eylem ve fiildir. Dolayısıyla epistemolojinin değil, ontolojinin sahasına dairdir.

Esasında bu durumu en iyi sekülerizm anlatısında görmek mümkündür: Zira sekülerizm, epistemolojinin, ontoloji yerine ikame edilme projesidir. Böyle olunca modernizmi, sadece bir sınıf çatışması olarak değil, düşünsel olanın merkeze alınma projesi olarak görmek mümkündür. İman, ahlak ve hukuk arasındaki organik bağ veya bağlantı, seküler toplumda sorun olarak görülmüştür. Mesela çoğu reformcu, “dini kurallar alanını sınırlayıp seküler devlet hukuku alanını açmak için” düşünceler ileri sürmüştür (Asad, 2003, s.238). Esasında dünya ve ahireti kesinkes ayırmak zor olduğu gibi, yeryüzü ve gökyüzü devleti gibi Augustinuscu bir ayırım da mümkün değildir. Bu ayırımı kabul etmek, düşünce gücü ile motivasyon gücü arasındaki bağlantıyı da koparmaktır. Dünya eylemsel alana, ahiret, uhrevi/düşünsel alan olarak kalacaktır. Elbette bu dü-

şüncenin altında, hukuk ile ahlak arasında yapılan ayrımı içeren Avrupa düşüncesine dayanır. Zira söz konusu durum bizi, “hukukun sivil bir hükümdarın itaat alanı, ahlakın ise iç özgürlüklerle (*vicdan*) uyumlu olarak bireysel egemenlik alanı olduğunu ifade eden bir ayrıma” (Asad, 2003, s.239) gönderir. Böyle olunca bazı eylemler için hukuki olarak sorun teşkil etmese de, etik olmadığı söylenecektir. Oysa adalet hem ahlakın hem de hukukun nirengi noktası olunca, böyle bir ayrım mümkün değildir. Modernizmin varlık merkezindeki vicdanın yerine düşüncenin ikamesi olduğu söylenebilir.

Vicdan kavramı, Hristiyanlık öncesi Grek düşüncesinde de genellikle kendi kendini yargılayan, yine kendini gözlemleyen fiili tasvir etti. Vicdan, “bilinçlilik” (selfconscious) anlamını aldı. İngilizce vicdan (conscience) bilinci (consciousness), Almanca vicdandan (Gewissen) bilinci (Bewusstsein), Fransızca bilinçten (conscience) bilgiyi (connaissance) ayırır (Tillich, 2006, s.76). Ancak bilinçli bir şekilde, dini etkileşimin zayıflamasıyla, vicdan yerine bilinç kullanılmaktadır. Doğrusu vicdanın bilince evrilmesi, ontolojinin epistemolojiğe yerini bırakmasının bir tezahürüdür.

Tarihsel aklın organizasyonu olarak bilinç veya biçimsel vicdan, devlet üzerinden hakiki bilince dönüşür. Hegel “geleneksel dini öğeler ile protestan ve bireyci burjuva öğelerini birleştirir. “Nadir olarak anlaşılrsa da, “dünya yüzündeki Tanrı” şeklindeki ünlü devlet fikri, -seküler terimlerle ifade edilen- “İsa’nın bedeni” olarak kilise ile devleti özdeşleştirmeye dayanır. Bu anlamda devletin saptadığı bilinç/vicdan, bürokratik düzenlerle değil, yarı-dini, yarı-seküler bir organizma olarak kabul edilir.”(Tillich, 2006, s.77). Böylece vicdanın kilise üzerinden devlete evrildiğini ve bilinç olarak yasa veya hukuk kuralları dahası bürokrasi olarak da rasyonalizmin bir görünümü olduğuna tanık olabiliriz.

Böylece hukuk ve ahlak arasındaki ayrım da zorunlu olacaktır. Bir başka ifadeyle hukuk ve dolayısıyla bilince evrilen vicdan ontolojiye dair olmayıp, bir düşünce uzantısı olacaktır. Ancak bu ayrım kendinde ciddi sorunları getirecektir. Bir kere, sömürgeci algı, ahlakın ve hukukun bambaşka şeyler olduğunu söylediğini anımsarsak, buradan özgürlük değil, tahakküm çıkar. Çünkü “özneleri yeni bir kamusal ahlaka uygun şekilde eğitme tarzındaki yasal görevi, bu ayrım beslemektedir.” (Durkheim, 1986, s.24). İyi bir davranış, İslam düşüncesi bağlamında da değerlendirirsek, dünya ve âhirete birlikte gönderme yapar. Çünkü hem eylem hem de değerler silsilesi, toplumsal mekanizmaya bir yandan yön verir, öte yandan da toplumsal reflekslerin öncülüğünde, varlık-bilgi ve ahlak arasındaki ilişki tanzim olur. Sosyal yapılar ve kurumlar arasındaki uyum veya uyumsuzluk, esa-

sında varlık ve değer arasındaki simetriye bağlıdır. Hatta düşünce erdemi ve karakter erdemi arasındaki çapraz ilişkinin kesişim odağında değerler bulunur. Bir yanıyla, temyiz gücüne ait iken, diğer yönüyle motivasyon gücüyle bağlantılıdır.

İslam düşüncesi içinde, hukuka aykırı olan, ahlak ile de çelişir. Doğal hukuktan en önemli fark budur. Nitekim “İslam hukukunun etik-yargı (etiko-jüridik) karakteristiği, doğal hukuktan farklıdır ve niyet ile amel ekseninde işlevselleşir” (Asad, 2003, s.241). Eylem (action) veya muamele belirleyiciyken, bu eylemler kendinde niyet ve düşünce gücünü de barındırır. Dolayısıyla muamele öncelikle bir düşünce sistemi hareket gücünü öne çıkarmaktadır.

Hukuk ve ahlak birlikteliğini öne çıkaran İbn Rüşd (İbn Rüşd, 1998, s.89), bu soruna bir reçete aramıştır: Ona göre “hukuki düzenlemelerin temel gayesi, beşeri erdemleri (fedâil nefşâniyye) tesis etmektir”. “Beşeri erdemler ile toplum sağlığı arasında doğrudan bir ilişkinin varlığını vurgulayan” İbn Rüşd’e göre, “ruhsal ve fiziksel olarak toplum sağlığının ifsad olmuş olmasının en önemli göstergesi, şehir halkının hekimlere ve yargıçlara gereksinim duymasıdır.” (Kılıç, 2008, s.267). İbn Rüşd’e göre, “erdemli toplumda ise bu iki mesleğe ihtiyaç azdır. Hatta o, yargıcın mesleğini icra edişi üzerinden de ahlak hukuk ilişkisine dair önemli saptamalarda bulunur. Erdem ve adalet aynı noktada kesişir: Ahlakten kötü olan bir yargıç, adil bir yargıç olamaz. Çünkü ahlaken kötü olan kişi, ne erdem bilir ne de erdemini cevherini”. (İbn Rüşd, 1998, s.99).

İbn Rüşd’e göre, adalet erdemi, bilgelik, cesaret ve Dolayısıyla adl (adalet), bilgelik, cesaret ve abd (kulluk) aynı amacı gerçekleştirmeyi hedefler. İbn Rüşd kuramları toplumsal beden olarak okurken, karakter erdemi ile düşünce erdemi bağlantısını öne çıkarır. Eylemde bunların birbirini gerektirdiğini söyler (Kılıç, 2008, s.272). Ruhsal ve bedensel bozukluk (hastane), toplumsal anarşi (hapishane) kurumsal tahlilde de takip etmeye çalıştığımız ilişkiyi marazi durumunu müşahade ederiz.

Adalet, orta erdem olarak tıpkı pratik hikmet gibi, sevgi, adalet ve gücün ilahi boyutlarını kendinde birleştirir. Dolayısıyla içinde düşünce, duygu, irade ve sevgi mündemictir. Tanrısal adaletin içinde güç ve sevginin bulunmasından dolayı da, hem hesap sorar hem kurtarır. Bu adalet, hayatın içinde yön arar ve yön verir (Tillich, 2006, s.24).

Hareket Motivasyonun İptali veya Teorinin Zaferi

E. Durkheim de *Dinî Hayatın İptidâî Şekilleri* isimli kitabında ahlak ve hukuktan söz edildiğinde, zımninden dinden bahsedildiğini kaydeder. Gerçekte, bahsettiğimiz, Varlık-değer ilişkisi, ahlak/din ve hukuk arasındaki denklemedir (Durkheim, 1986, s.23). Modernite anlatısıyla birlikte, etik, doğal hukuk ve

inanç epistemik düzlemde değerlendirilmiştir. Bu, Varlık tekerleğinin sadece düşünce gücünün döndüreceği ve insan varoluşundaki hareket motivasyonunun da paranteze alınması anlamına geliyordu.

Carl Schmitt bunun modern devlette görünümünü analiz etti. Dini alanda mucizenin içi boşaldı ve onun yerine olağanüstü kavramı dolaşıma dâhil edildi. Böylece dinde Tanrı'nın tarihin akışına müdahalesi iptal olduğu gibi, devlet adamının da somut duruma dahil söz konusu olamayacaktı. “Bu görüş temel bir norma tuttuğu için istisnayı ve olağanüstü durumu hesaba katmaz. Bu durumda doğal olarak somut durum iptal edildiği gibi, kamusal ve devlet çıkarında ‘kimin’ veya hangi ‘şahsın’ karar vereceği (Schmitt, 2002, s.10-vd)” hesaba katılmadı. Kısacası Aydınlanma rasyonalizmi, olağan dışı ve mucizeyi reddetti. (Schmitt, 2002, s.41).

O kadar ki, yukarıda ifade ettiğimiz sonucun en özlü ifadesini Leibniz, tanrısal irade konusunda yaptığı öngörüyle, işi baştan bağlayarak, Tanrının genel iradesinin epistemolojiye dair olduğunu beyan etmiştir. Leibniz bu konuda şunları söylemektedir: “Öncel veya özel irade, inananın her an üstünde olduğuna inandığı irade ikincil bir konumdur. Bir başka ifadeyle, bir şeyin başka bir şeyle ilişkisinden ziyade, onun gözünde var olanların bütün bir sonucu önemlidir” (Leibniz, 1993, s.161). Bu, bir anlamda genelin hizmetindeki neden de anlamına gelebilen genel iradeyi merkeze almak anlamına gelmektedir. Genel irade ise, “büyük oranda iyi olana yönelir ve tercih yaparken iyi olanı amaçlar. Bu yönelim Tanrının bilgisidir esasında. Özel irade âlemde her ne var edilecekse onların hepsinin birbiri ile uyumlu birlikteliğini amaçlamaz. O sadece şuna veya buna göre bireysel varlıkların en iyisinin varlık kazanmasını arzu eder. Diğeri ise, tek tek iyi olanların sonuçta tutarlı bir şekilde bütünlük oluşturmalarını ve genel olarak “en iyi olanı” oluşturmalarını amaçlar”. (Leibniz 1993, s.161). “Genel irade, aşkın olan doğal hukukun yerine geçmektedir. Ancak bu durumda, nihai adalet kriteri genel irade olursa, özgür bir toplumun iradesi olursa, yamyamlık, karşıtı kadar adil olur. (Leibniz 1993, s.163). Esasında söz konusu genel irade, yöneticinin iradesiyle özdeş hale gelir. Bir başka ifadeyle personalist irade ile genel prensip şeklindeki irade özdeş kabul edilir. Ancak genel kavramı kendi öznesi bağlamında niceliksel bir kesinlik kazanır ki, bu ilkenin hâkim olması anlamına gelir. Fakat bu süreçte yöneticideki karar ve personalist öğeler iyiden iyiye çözülür.” (Arendt, 1997, s.50). Böylece tek boyuta mahkûm edilen insanın korrelatı olan Tanrı’da da eylemsel boyut, özel irade, ânda yaratma manipüle edilmiştir (Çınar, 2021).

Bruno Latour, *We Have Never Been Modern* (Biz Hiç Modern Olmadık) isimli kitabında toplumlarda etkin aktör olarak âlimleri, (epistemoloji/bilgi),

din adamlarını (ontoloji/iman), ve hukukçuları öne çıkarır ve kutsal kitap yazarlarının gelecek yüzyılları daha önce belirlediğini söyler (Latour, 1993, s.23). Bu üçlüde, epistemoloji, ontoloji ve değerlerin bir bütün olarak varlığı dikkati çekmektedir. Sadece bu üçlünün içinin yeniden farklı şekilde doldurulduğunu söyleyebiliriz. Papazın işlevini veya kurumu sosyal hizmetler yürütecektir ki bu da salt akıl veya düşünce lehine hareket eden yeni bir tanımlamadır. Dahası bütün bunlar aklın ve bürokrasinin galibiyeti ve şahıs otoritelerin iptali anlamına geliyordu. H. Arendt bu değişimin tam da şiddet olarak görüldüğünü söylemesi anlamlıdır. (Arendt, 1997, s.51). Bilgi ise salt düşünce hizmetinde olan bilgi olacaktır. Vicdan, duygu gibi farklı donanımlar bilgi sahasından itilecektir. Makalenin başlangıcında belirttiğimiz kafa ile gönlün farklı donanımlar olduğu ve kalbin paranteze alındı yeni bir dönemdir. Yargıçlar da modern hukukun eşiklik ilkesini işleyecektir. Hak veya hukuk bu ekseninde işleyecektir. Doğal hukuk da epistemolojinin galibiyetindeki bir hukuktur.

Sonuç

Bu incelemede temel sav olarak özellikle modern düşünce itibariyle epistemolojinin ontolojinin yerine ikame edildiği görüşüne odaklandı. Bu değişim ve yeni yapılanma gerçekte bir projeydi ve insan varoluşunda bir tasarrufla işe başladı. Her şeyden önce ruh ve beden ayrımıyla işe başlandı. Modernitenin temel dayanağıdır bu. İnsan, tek boyutluluğa zorlandı. İnsan sadece akıl varlığıydı, düşünen varlık, düşündüğü kadar vardı. Aristotelesçi nefis teorisi ekseninde düşünüldüğünde idrak gücü bile tam kapasite etkin değildi. Dolayısıyla insanın hareket gücünün egemenliğindeki bütün yetileri paranteze alınmıştı. Dolayısıyla bu yetilerin beslediği cesaret gibi karakter erdemlerinin neden olduğu olumsuz sonuçların, düşünce erdemini zayıflattığı hesaplanamıyordu. Onun için, insan varoluşundaki sözünü ettiğimiz manipülasyon, sürekli varlık bakımından bir kayıp halkayı zorlamıştır.

Descartesçi modern özne, salt düşündüğü için idrak gücünün bir yönünü sadece düşünceyi işlevsel kılabilir. Tefekkür ve adalet de gerçekte idrak gücüne dairdir. Onların iptal edildiği bir öznen bahsediyoruz. Dahası bu öznenin anâne ve geleneksel veya ortamsal ahlaki bir akıl önemli değil salt matematiksel düşüncesi mühimdir. Her şeyden önemlisi, onun eylemsel, içgüdüsel ve cesaret yönü de devre dışı veya bilinç rezervlerinden geçebildiği kadar vardır. O kadar ki rüya bile geçer akçe olarak akılsallığa, salt düşünceye uyarlanmak durumundadır. Diyebiliriz ki, varlık-değer arasındaki kırılma bir bakıma varoluş bakımından da bir

kayıp boyutu haber vermektedir. Çünkü değerleri hem düşünce hem de karakter erdemleriyle dolayısıyla eylem boyutuyla gerçekleştirebiliriz.

Bütün bunların sonucu olarak Tanrı'da da manipülasyona gidilmiştir. Leibniz bunu, özel iradenin iptali olarak okumuştur. Çünkü Tanrı insanın korelatı olarak düşünüldüğünde, önce tanrı akli bir ilkeye indirgenmiştir, insan da bunun koşutu olarak tek boyutluluğa zorlanmıştır. Doğal olarak da epistemolojinin lehine, ontolojinin aleyhine bir seyir takip edilmiştir.

Aristotelesci nefis anlayışı ve pratik hikmet kavramı, hem Tanrısallıktaki bu üçüncü boyutu gözetmiş hem de insan varoluşunun bütünlüğünü korumayı amaçlamıştır. İnsan düşünce ve karakter erdemiyle veya idrak motivasyonu ve hareket motivasyonu bir bütündür ve bunlar görünmez bir ilişkiyle sürekli birbirini etkiler ve belirler. Dahası kavram ve mitos gerilimine veya eleştirisine de direnç gösteren pratik hikmet kavramı ya da nefis anlayışı, teori ve pratiği mümkün olduğunca kendinde birleştirmeyi hedeflemiştir.

Kaynakça

- Arendt, H. (1997). *Şiddet üzerine*. (B. Peker, Çev.). İletişim Yayınları.
- Aristotle, N. (1962). *Nicomachean ethics*. (M. Ostwald, Çev.). Prentice Hall.
- Asad, T. (2003) *Formations of the secular; Christianity, Islam, modernity*, Stanford University Press.
- Bernstein, R. J. (1985). *From hermeneutics to praxis' In: Hermeneutics and praxis*. University of Notre Dame Press.
- Caputo, J. D. (2003). The Experience of God. In M. A. Wrathall (Ed.). *Religion after metaphysics*. Cambridge University Press.
- Çınar, A. (2006). Modern zamanların değer arayışı: Varlık-bilgi-değer birliğinin önemi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(11), 53-68.
- Çınar, A. (2021). *Deizmin kısa tarihi*. Paradigma Akademi Yayınları.
- Çınar, A. (2013). *Değerler felsefesi ve psikolojisi*. Emin Yayınları.
- Durkheim, E. (1986). *Meslek ahlakı*. (M. Karasan, Çev.). MEB Yayınları.
- Dumery, H. (2001). *Din felsefesi yazıları-I*. (Z. Özcan, Çev.). Sentez Yayınları.
- Gadamer, H. G. (1988). The problem of historical consciousness. In P. Rabinow & W. M. Sullivan (Eds.) *Interpretive social science a second look*. University of California Press.
- Gadamer, H. G. (1995). *Truth and method*. (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.) Continuum.

- Heidegger, M. (2002). Heidegger on the art of teaching, In (V. Allen ve D. Axiotis, Trans.), *Heidegger, education and modernity*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Heidegger, M. (2013). *Martin, düşünmek ne demektir?* (R. Şentürk, Çev.). Paradigma Yayınları.
- Rorty, R. (1996). *Philosophy and the mirror of nature*. Blackwell, Oxford&Cambridge.
- Schmitt, C. (2002). *Siyasi ilahiyat*. (E. Zeybekoğlu, Çev.). Dost Kitapevi.
- MacIntyre, A. (1984). *After virtue: A study in moral theory*. University of Notre Dame Press.
- Tillich, P. (1963). *Morality and beyond*. Harper & Row.
- Tillich, P. (2006). *Ahlak ve Ötesi*. (A. Çınar, Çev.). Elis Yayınları.
- Ross, D. (2002). *Aristoteles*. (A. Arslan, O. Anar, Ö. Kavasoglu, Z. Kurtoğlu, Çev.) Kabalcı Yayınevi.
- Rüşd, İ. (1998). *Ez-zarûrî fi's iyâse*, (A. Şehlân, Çev.). Beyrut Merkezi Dirasati'l-Vahdeti'l-Arabiyye.
- Leibniz, G. W. (1993). *Theodicy*. (E.M. Huggard, Trans.). Open Court Publishing Company
- Kılıç, M. (2008, Ekim, 09-11). Felsefi etik açıdan İbn Rüşd'ün hukuk düşüncesinin temellendirilmesi [Sözlü sunum]. *Doğu-Batı İlişkisinin Entelektüel Boyutu: Uluslararası İbn Rüşd Sempozyumu*, Sivas, Türkiye.
- Kitagawa, J. M. (2001). *Tanrı (Theos), Mitos ve Logos*. (A. Çınar, Çev.). *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(1), 261-271
- Latour, B. (1993). *We have never been modern*. (Catherine Porter, Trans.) Harvard University Press.
- Warnke, G. (1987). *Gadamer, hermeneutics, tradition and reason*. Stanford University Press.

Extended Abstract

From Ontology to Epistemology A Pratical Wisdom-Focused Reading

Aliye ÇINAR KÖYSÜREN, Corresponding Author, Professor.
Karamanoğlu Mehmetbey University, Karaman / Türkiye.
aliyecinar@kmu.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0001-8756-0841>

Article Type: Research Article
Received Date: 22.04.2022
Accepted Date: 21.09.2022
Published Date: 25.12.2022

Introduction

This study, first attempts to show that Aristotle's concept of practice (phronesis) and his theory of soul/nefs are two sides of the same coin. Aristotle, in the concept of practical wisdom (phronesis), considers the virtue of character with the virtue of thoughtfulness; the intellectual and the religious or the mythical; motivation/action ability with cognitive power. So he was able to combine ontology and epistemology.

The paradigm, which perceives man as a purely thinking being, neglects to educate him. Therefore, we also prioritize the concept of discipline or self-shaping (*Bildung*). Because this study has an objection to the content, the simplification of the concept of thinking. The Enlightenment thought, confining man to pure consciousness and one-dimensional rationality meant stealing from existence. The perspective that saw the glorification of Cartesian thought (cogito) as the only reality, saw the real as rationality/rationality, which was a kind of axis shift.

This idea is based on the assumption that value is rooted in ontology and that morality enlarges existence. Moreover, it cancels the purely thought-oriented ethics or natural morality independent of the power of action. Values are only visible on the entity. That's why Paul Tillich says, "Existence precedes value, but

value completes being”. This indicates the layered and multidimensionality of being and existence. Again, Tillich combines knowledge and value, pointing out that “it takes goodness to be wise.” An existence whose motivation to act is problematic will also be deficient in the virtue of thought. Knowing is not merely contemplative, it is also action, because it requires goodness. As a matter of fact, in Greek thought, “morality and cognition are not separate.” In fact, since morality is not just an intellectual but an action dimension, and the will be effective, human existence wants to include the virtue of character as well as the virtue of thought.

In divine wisdom, theory and action are one. On the forehead, “the wise or prudent person (*phronimos*) leaves everything to God (*moira*). It is also present as a divine dimension in *eudaimonia*, which is translated as perfect spiritual maturity or happiness”. We should point out that while the concept of practical wisdom resists purely conceptual thought, it also wants to take on the function of myths. Because it is a counteraction to simplicity. In other words, it is the resistance to pure rationality or conceptual weakness.

Aristotle combines thought and action. Wisdom, in a way, is to take advantage of the practice aimed at realizing this purpose. The best tool where to act is mind control. To have the mind of souls and to be sane, to be able to think. The intelligent side of the soul also has two aspects. We can think in terms of causal reasoning and contextual. Sensation is “reason, desire is the motor power of action”. In a way, the environmental mind is also capable of determining the disposition and temperament. In a way, these three feed the mind with light. Not only justice and aesthetics, the beautiful and good also aiming towards the goal, and the course will not be a benign one that realizes the ‘middle’ in action.

The real answer for this is astonishment. It is meaningful to imply that if the power of objection is in the direction of lack, a simple ignorance will emerge, the power of thought will also affect the motivation to act, or vice versa, the motivation or power to act can affect it. virtue of thought. Conversely, if the power of the action is problematic: anger, grudge, stinginess, jealousy arise, which means that the power of understanding is triggered. In these classical moral theories, two situations are given with the horse example. If we call one a white horse and the other a black horse, it is not enough for one to be kind and well-groomed, and also to be strong, for the car or phaeton to be well pulled, the other must also be good, and more importantly, not to stumble upon the other.

We can think of our Külliye, a historically important cultural center. Someone who is depressed leans upon motivation, and this affects the power of thinking. Mosque, madrasa, Imaret (public soup kitchen) etc. are all interrelated in this sense and this shows the interdependence of perception and action. Because the mosque is the whole of ontology, and faith is the core of existence. So much so that the madrasa is included in the mosque. In terms of knowledge the human being has ontic value. Imaret is also a manifestation of mosque and madrasah. In other words, they reflect the justice and faith. Here we can use the tree as a metaphor to describe the human as holistic being; the trunk represents the faith of a human, the branches are contemplations, the leaves points to courage; the roots refer to trust and love while the fruits represent ethos. The idea is here to show how actions and ideas works through a mechanism by affecting each other.

In fact, this situation is can be observed in the narrative of secularism: because secularism is a project that aims to substitute epistemology for ontology. Hence it is possible to see modernism not just through class conflict, but also as a project of putting the intellectual into the center. Organic bond or connection between faith, morality and law is considered as a disease by secularism. For example, most reformers have limited the the”religious rules” in order to make wider place and priority a secular law. Since it is difficult to separate worldly life from the hereafter making a Augustinian distinction is equally difficult. To make this distinction is to detach the power of thinking from the power of motivation. The world will remain in the realm of action, the hereafter will remain as the realm of the otherworldly/intellectual. On this European thought is based on, which includes the distinction between law and morality. This bring us to idea that: “the law refers to the domain of obedience to civil authority, while morality to express the sovereign domain of the subject in line with internal freedoms”. While this may not present legal problems for some actions, it is ethically questionable. However, when justice is the triangulation point of both morality and law, such a distinction is not possible. This, it can be said that modernism is the substitution of thought for conscience to be placed at the center of existence.

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

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

Yazar (lar) / Author (s): Aliye ÇINAR KÖYSÜREN

Okul Öncesi Dönem Çocuklarında İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık: Değer Davranışlarının ve Özdüzenleme Becerilerinin Yordayıcı Etkisi

Well-Being and Psychological Resilience in Preschool Children: Value Predictive Effect of Behaviors and Self-Regulation Skills

Saide ÖZBEY, Sorumlu Yazar, Prof. Dr.
Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara / Türkiye.
sozbey@gazi.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0001-8487-7579>

Filiz ERATA, Doktora Öğrencisi.
Gazi Üniversitesi, Ankara / Türkiye.
eratafiliz@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9781-2483>

Kudret YAVUZ, Dr.
Psikolog, Ankara / Türkiye.
kudreterenyavuz@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4387-0589>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 07.05.2022

Kabul Tarihi / Accepted Date: 01.07.2022

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2022

Tr/En: Tr

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

Atıf/Citation: Özbey, S., Erata, F., Yavuz, K. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarında iyi oluş ve psikolojik sağlık: değer davranışlarının ve özdüzenleme becerilerinin yordayıcı etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20 (44), 351-383. <https://doi.org/10.34234/ded.1113471>

Öz: Araştırma okul öncesi dönem çocuklarında değer davranışları ve öz düzenleme becerilerinin çocukların sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlıklarını yordama düzeylerini belirlemek amacıyla planlanmıştır. Çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini Trabzon ili ve ilçelerinde resmi ilköğretim okullarına bağlı anasınıfları ile bağımsız anaokullarına devam eden 36-72 aylık çocuklardan oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş resmi ilköğretim okullarına bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarına devam eden 315 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, (PERİK)”, “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” ve “Davranışta Değer Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma kapsamına alınan çocuklar için ölçek maddeleri çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Elde edilen veriler SPSS 26.00 paket programına aktarıldıktan sonra, betimsel istatistik, pearson korelasyon testi ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan çocukların iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin yüksek olduğu, öz düzenleme ve değer davranışları ile iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunduğu, değer davranışlarının ve öz-düzenleme becerilerinin iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Çocuk, İyi Oluş, Psikolojik Sağlamlık, Değer Davranışı, Öz-Düzenleme

&

Abstract: The research was carried to identify the predictive levels of value behaviours and self-regulation skills in preschool children’s social emotional well-being and psychological resilience. The study was designed in relational screening model. The universe of the research consists of 36-72 months old children attending public primary schools and independent kindergartens in Trabzon province and its districts. The sample of the study, on the other hand, consists of 315 children attending kindergartens affiliated with official primary schools and independent kindergartens selected by simple random sampling method from the population. “Social Emotional Wellbeing and Psychological Resilience Scale (PERİK)”, “Self-Regulation Skills Scale” and “Development of Behavior Values Scale” were used as data collection tools in the research. The scale items for the children included in the study were filled in by the children’s teachers. After the obtained data were transferred to the SPSS 26.00

package program, they were analyzed using descriptive statistics, Pearson correlation test, and simple linear regression analysis. Based on the results of the study, it was found that the well-being and psychological resilience levels of the children participating in the research were high, and there was a moderate positive relationship between self-regulation and value behaviours and well-being and resilience levels; value behaviours and self-regulation skills were found to be significant predictors of well-being and resilience levels.

Keywords: Preschool Education, Child, Well-Being, Resilience, Value Behaviour, Self-Regulation

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

Giriş

Erken çocukluk yılları çocukların bu süreçte gelişim alanlarının nasıl desteklendiğine bağlı olarak yaşam boyunca devam edecek ve bireyin yaşamını önemli ölçüde şekillendirecek kalıcı izler oluşturmaktadır. Son yıllarda sıkça sözü edilen sosyal duygusal iyi oluş, psikolojik sağlık, pozitif psikoloji, mutluluk gibi kavramlar söz konusu alandaki araştırmacıların dikkatlerini, erken çocukluk dönemindeki sosyal, duygusal ve zihinsel gelişim konularına odaklamıştır. Birbirini etkileyen bu gelişim alanları erken yaşlardan itibaren etkileşim içerisinde gelişim sürecinde var olurken sosyal duygusal ve zihinsel gelişimi etkileyebilecek birçok etken de süreci yapılandırmada önemli rol oynamaktadır. Bu kapsamda sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlık kavramlarına göz atmakta yarar görülmektedir.

Sosyal Duygusal İyi Oluş

Yaşamın ilk yıllarında çocuğun zihinsel ve ruhsal yapısını etkileyen faktörler irdelendiğinde “*sosyal ve duygusal iyi oluş*” kavramı dikkati çekmektedir (Abed, Pakdaman, Heidari ve Tahmassaian, 2016). Bireylerin eksikliklerine ve sorunlarına odaklanmak yerine, onların iyi oluş ve mutluluğuna yönelmenin önemine dikkat çeken pozitif psikolojide ise *mutluluk* ve *iyi oluş* kavramları birbirinin yerine kullanılmaktadır. İyi oluş üzerine çalışmalar yürüten Diener ve Biswas-Diener (2008)’e göre iyi oluş, psikolojik sağlık için merkezi bir öneme sahip olup, *bireylerin yaşam doyumu, iş, sağlık, ilişkiler gibi önemli yaşam alanlarına yönelik olumlu düşünme ve hissetme değerlendirmelerinden oluşmaktadır*. Bu nedenledir ki son yıllarda çocuklarının pozitif yönde gelişmesini

isteyen, öğrenme ve gelişimsel süreçlerin başarısını çocukların sağlık ve mutluluğuyla açıklayan ebeveynlerin artması eğitimciler için merkezi bir öneme sahip olmuştur (Mayr ve Ulich, 2009; Children's Worlds, 2011). Çocukların psikolojik iyi oluşu, gelişimsel süreçlerin ve eğitimsel uygulamaların kalitesinin de önemli bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Van Sanden ve Joly, 2003). Çocuklarda yüksek iyi oluş, kendine güven, özsaygı, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında bileşenlere sahip olan, tüm gelişimsel alanları ve çocuğun sosyal ilişki bağlarını içine alan farklı teorik perspektiflerden, çok yönlü değerlendirilmesi gereken bir kavramdır (Schweiger ve Graf, 2015).

Sağlıklı ve psikolojik iyi oluşa sahip bireylerin yetiştirilmesinde gerekli duygusal ihtiyaçların sağlanarak çocukları mutlu edilmesi önemlidir. Çocukların iyi olduklarını hissedebilmeleri, çevreleriyle pozitif ve güvenli bir şekilde etkileşime girebilmeleri ve öğrenme fırsatlarından yararlanabilmeleriyle mümkündür (Marbina, Mashford-Scott, Church ve Tayler, 2015). Güçlü bir iyi oluş geliştiren çocuklar kendilerinin ve çevrelerindeki diğer bireylerin duygularını izleme ve yönetme, kendilerini ifade etme, bilişsel becerileri kullanarak duygusal tepkiler gösterebilme ve sözlü akıl yürütme yetilerine daha fazla güvenirliler (Bernard, 2008). Çocuklarda iyi oluş için, özgüven, akranlarla ve yetişkinlerle pozitif ilişkiler, sabır, konsantrasyon, sosyal duygusal sorunları çözme gibi becerilerin gelişimi desteklenmelidir (Shonkoff ve Phillips (2000). İyi oluş doğumdan sekiz yaşına kadar bütünsel gelişimin önemli bir parçası olup, özdüzenleme ve olumlu sosyal duygusal gelişimin artırılması ile yakından ilgilidir. (Victorian Erken Yıllar Öğrenme ve Gelişim Çerçevesi, 2016) Dwivedi ve Brinley (2004) çocukların iyi oluş yeterliliklerini; psikolojik duygusal, yaratıcı zihinsel ve ruhsal olarak sağlıklı gelişmek, karşılıklı ilişkiler başlatabilmek ve sürdürülebilmek, tek başına bireysel aktiviteler oluşturabilmek, oynayabilmek, öğrenebilmek, diğerlerinin farkına varabilmek, empati yapabilmek, doğru ve yanlış birbirinden ayırabilmek, yaşa göre karşılaşılan zorlayıcı deneyimlerin üstesinden gelmeyi denemek ve öğrenebilmek olarak açıklamışlardır.

Çocuklarda iyi oluş, pozitif uyuma neden olan belli göstergeler içerir. Bu göstergeler; *fiziksel sağlık, ruhsal sağlık, öz düzenleme, sosyal yeterlilik ve zihinsel sağlıktır. Fiziksel sağlık* sağlığın fizyolojik sağlık davranışları, *ruhsal sağlık*, mutluluk yaşam doyumu, psikolojik uyum, olumlu yaşam görüşü, iyimserlik, benlik saygısı, kendini kabul, güvenli bağlanma sosyal ve duygusal işlevsellikle ilgilidir. Sosyal ilişkilere girebilme iyi oluşun *sosyal yeterlilik* boyutuyla, *özdüzenleme* duygu ve tepki yönetimi, *bilişsel yeterlilik* öğrenme ve problem çözme yetenek-

lerine ilişkin öz değerlendirmelerle ilgilidir (Child Trends, 2013; Chu, Saucier ve Hafner, 2010; Newland, Giger ve diğerleri, 2014). *Bilişsel yeterliliğin* göstergeleri, çocukların öğrenme, problem çözme ve bağlamlarına bilişsel olarak uyum sağlama yeteneklerine ilişkin öz değerlendirmeleri içerir (Child Trends, 2013; Chu, Saucier ve Hafner, 2010). Çocuklarda ruhsal iyi oluş psikolojik sağlamlığın temel bileşenleri olarak değerlendirilmektedir (Allen, Balfour, Bell ve Marmot, 2014).

Psikolojik Sağlamlık

Psikolojik sağlamlık (*resilience*) bir çocuğun yaşadığı zorlayıcı ve travmatik tüm olumsuz koşullar içinde çocukların sağlam kalabilme yeteneğini ifade etmektedir. Türkçe karşılığı hususunda henüz fikir birliğine varılamayan *resilience* kavramı, Türkçe alan yazında psikolojik sağlamlık, psikolojik dayanıklılık (Terzi, 2005), iyi oluş, esneklik, uyum (Özbey, 2019), yılmazlık (Kaner, Bayraklı ve Güzeller, 2011) ve kendini toparlama gücü (Terzi, 2008), ifadeleriyle yer almaktadır. Psikolojik sağlamlık, “kişinin gelişimine uyumuna yönelik önemli düzeyde risklere maruz kalmasına rağmen olumlu sonuçları ortaya koyabilme (Masten ve Reed, 2002) zorlayıcı yaşam koşullarının üstesinden gelebilme ve eski haline dönebilme” (Garmezy, 1993) olarak tanımlanmaktadır.

Psikolojik sağlamlık, anlamlı düzeyde bir *olumsuzluk (risk faktörü)*, *koruyucu faktörler* ve *risk faktörlerine* rağmen elde edilen olumlu sonuçlar gibi üç temel unsurun etkileşimiyle gerçekleşmektedir (Garmezy, 1993). Bonanno’ya göre (2005) psikolojik sağlamlığı sadece mizaç özelliği olarak ele almak doğru değildir. Psikolojik sağlamlık çocuğun çevresiyle karşılıklı etkileşimiyle gelişimi devamlılık gösteren dinamik bir süreçtir (Luthar ve Zelazo, 2003). Psikolojik sağlamlık olumsuz risk faktörlerinin etkisiyle bireylerin yaşadığı her türlü olumsuz durum olarak değerlendirilen durumlardır (Kirby ve Fraser 1997). Toplumsal travmalar ve doğal afetler (Walsh, 2020), erken dönem ebeveyn kayıpları ve aile parçalanmışlığı (Greeff ve Ritman, 2005), yoksulluk ve sosyo-ekonomik yetersizlikler (Masten ve Narayan, 2012), olumsuz çocukluk deneyimleri (Lloyd, McKay ve Furl, 2022), anne baba psikopatolojileri ve hastalıkları (Pilowsky ve diğerleri 2004), çocukluk dönemi hastalıkları (Nakashima ve Canda 2005) bireylerin gelişiminde psikolojik sağlamlığı etkileyen risk faktörleri arasında sayılmaktadır.

Psikolojik sağlamlıkta risk faktörlerinin yanında koruyucu faktörlerin de varlığı söz konusudur. Koruyucu faktörler bireyin uyum sağlamasına, zararlı etkinin olumsuz sonuçlarının azalmasına yardımcı olan her tür kişisel, ailesel, toplumsal destek, olumsuz olayın negatif sonuçlarının zincirini kırmada pozitif uyumun

doğasını, olumlu sonuçları ve pozitif çıktıları seyrini doğrudan etkilemektedir (Fergus ve Zimmerman, 2005; Powell, Rahm-Knigge ve Conner, 2020).

Psikolojik sağlıkla ilgili koruyucu faktörler, içsel ve dışsal faktörler olarak gruplandırılmaktadır. Kolay mizaç, sağlıklı nörobiyolojik yapı, zekâ, iletişim becerileri, öz- yeterlilik, olumlu benlik saygısı, mizah yeteneği, umut ve pozitif benlik algısı *içsel koruyucu faktörler* olarak öne çıkarken; pozitif ebeveyn tutumları, güvenli bağlanma, akran desteği, bakım ihtiyaçlarının karşılanması, akademik başarı, olumlu sosyal destek *dışsal koruyucu faktörler* olarak ele alınmaktadır (Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick ve Sawyer 2003). Erken çocukluk yıllarında sağlıklı bağlanma ilişkilerinde çocuğun iyi oluşunun ve psikolojik sağlamlığın desteklenmesi, çocuk beyninin gelişimi, çocukta otokontrol içeren davranışlara dair yapıların kurulması ve çocuğun sınır eğitimi için önem taşımaktadır (Masten ve Gewirtz, 2006). Psikolojik sağlık, çocukların erken çocukluk yıllarından itibaren kaliteli bakım alabilmeleri, öğrenme fırsatlarına sahip olmaları, yeterli beslenmeleri, aile ve toplum desteği alabilmeleri bilişsel, sosyal ve öz-düzenleme becerilerinin olumlu gelişimiyle ilgilidir (Masten ve Gewirtz, 2006).

İyi Oluş ve Psikolojik Sağlıkta Değer Davranışı ve Öz-düzenleme Becerisi

Bir çocuğun ruhsal yaşamını anlayabilmek çocuğun yaşam alışkanlıklarını ve kişilik yapısını oluşturan davranışlarını anlayabilmekle yakından ilişkilidir (Adler, 2011). Çocukların ruhsal yaşamının bir parçası olan iyi oluş ve psikolojik sağlamlıklarının kökleri, erken çocukluk yıllarındadır (McDougall, 2011). Davranış genetiğine yönelik çalışmalar genetik etkiler ve çevresel etkilerin beyin yapılarında, çocuklukta karakter gelişimi üzerinde etkisini ortaya koymaktadır (Shiner, Allen ve Masten, 2016). Axford, Blyth ve Schepens (2008), erken çocukluğun ilk yıllarında çocukların iyi oluşlarının olumlu ruh hallerine sahip olmalarında, olumlu başa çıkma, iyimserlik gibi değer içerikli davranışlarının kazandırılması çocukların psikolojik olarak daha sağlıklı olmalarına katkı sağlayacağını belirtmektedirler.

Beynin nöroplastisite özelliğine dair yeni gelişmeler beyin yaşamın getirdiği zorlayıcı deneyimler karşısında çevreyle etkileşime girdiğinde bireyin psikolojik sağlamlığı ve olumlu gelişimi yönünde çok sayıda mucizevi devrim yaratılabileceğini ortaya koymaktadır (Masten ve Gewirtz, 2006). Değer içerikli davranışların yer aldığı ahlaki sistem beyinde karmaşık sinir devreleri ve geniş bir işlevsel ağla idare edilir. Bu ağdaki yapılar bireylerin davranışsal süreçlerini de yönetmeye dair devrelerdir. Değer amaçlı davranışlar beyinde ahlaki devreler tarafından yönetilir (Pascual vd, 2013).

Ahlaki davranışlar, insanlar arası ilişkileri düzenlemek için konmuş kurallar bütünüdür ve değer verme bireyin kendiliğiyle yakından ilgilidir (Wringe, 2006). Beyin kendilik işlevlerini yönetebilmek ve topluma uyum sağlayabilmek, kendini düzenleyebilmek için bir değer tespit yöntemine sahip olmalıdır. Değer sistemi yapılarının bir kısmı hayatın başlangıcından itibaren vardır ve çevresel deneyimler vasıtasıyla öğrenilenler de değer sistemleri şekillenir. Duygusal ve sosyal nöron devreleri göz teması, bağlanma, sosyal etkileşimle kurulan ilişki içinde harekete geçer ve beynin subkortikal yapılarıyla birlikte duygu tepkilerine dair kayıtlar yoluyla değer sistemlerini oluşturmaya başlar. Duyu organlarıyla elde ettiği sonuçları, varlıkları tanımlayan birey, ulaştığı yargılara önem atfetmede kıymet biçimde duygusal izlenimlerinden faydalanır. Bireyin kendine özgü duygusal izlenimleri zamanla değerlerini oluşturur (Yeşil ve Aydın, 2007). Oluşan duygular içinde gelişen değer sistemleri bireyin kendi kendini düzenlemesine yardımcı olur. Olumlu ve iyi şeyler istenen ve eğilim gösterilen; olumsuz duygular uyandıran, kötü şeyler ise kaçınılması gereken değer sistemlerine temel teşkil eder. Yani değer bireye belli bir biçimde davranma eğilimi oluştururken öz-düzenlemeye yardımcı olur (Siegel, 2020).

Özdüzenleme, bireyin kendi davranışlarını gözlemleyerek, kendi bellek kayıtlarındaki ölçütlerle karşılaştırmalar yaparak yargıda bulunabilmesi ve kendini duruma uygun halde kontrol edebilmesini yönlendirebilmesini içinde barındıran bir özelliktir (Ezmeçi,2019) Shonkoff ve Philipps (2000) “nöronlardan mahalleler” isimli araştırmalarında erken çocuklukta öz-düzenlemenin insan olmaya dair çekirdek temel bir yapı olduğunu öne sürmüşlerdir. Özdüzenleme, bireyin kendini belli bir amaç yönünde yönlendirebilmesi, o anda hazzı erteleyebilmesi uygun olmayan davranışları düzenleyebilmesi, duygu kontrolü ile uygun olan davranışlar ortaya koyabilmesi ve istedik yönde odağını devam ettirebilmesiyle yakından ilişkilidir (Posner ve Rothbart,2009; Bauer ve Baumeister 2011) Öz-düzenleme becerileri çocuklara sosyal hayatın yapılandırılmasında (Polnariiev, 2006), kurala uyma ve olumsuz davranışların kontrol edilmesi ve engellenmesi yönünde yardımcı becerilerdir (Calkins ve Howse, 2004). Cutuli, Herbers, Laffavor ve Masten’e göre (2008) özdüzenleme becerileri psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcılarındandır. Özbey (2019) ise çocukların özdüzenleme, duygularını ve davranışlarını yönetebilme becerilerinin desteklenmesinin stresle başa çıkabilme becerilerinin de gelişimine katkı sağlayabileceğini belirtmektedir.

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde değer davranışlarının ve özdüzenleme becerilerinin okul öncesi eğitim alan çocuklarda iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeylerini destekleyeceği hipotezi ortaya çıkmaktadır. Yurt dışındaki

çalışmalar incelendiğinde iyi oluş ve psikolojik sağlık ile ilgili olarak koruyucu faktörlerin etkisi üzerine çalışmalar yapılmış ancak iyi oluş ve psikolojik sağlık ile değer davranışları ve özdüzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yurt içinde ise okul öncesi düzeyde konu ile ilgili yapılan çalışmalar oldukça yenidir. Psikolojik sağlık ve iyi oluş düzeyi yüksek bireylerin özelliğine bakıldığında öz-düzenleme becerileri gelişmiş, duygularını, dürtülerini, davranışlarını kontrol edebilen, evrensel değerlere önem veren, karşılaşılan stres faktörü ile etkin bir şekilde başa çıkarak sakin bir şekilde başa dönebilen bireyler olarak tanımlanmıştır (Dan, 2016; Goldstein & Brooks, 2013; Vohs & Baumeister, 2004; Zimmerman, 2000; Pintrich & De Groot, 1990). Bu yargılardan yola çıkılarak iyi oluş ve psikolojik sağlık kavramının öz-düzenleme becerileri ve değer davranışları ile ilişkili olduğu fikri güçlenmektedir. Bu nedenle bu araştırma okul öncesi dönem çocuklarının iyi oluş ve psikolojik sağlık düzeyleri ile değer davranışları ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve değer davranışları ile öz-düzenleme becerilerinin psikoloji sağlık düzeylerini yordama düzeyini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocukların iyi oluş ve psikolojik sağlıklıkları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi dönemde çocukların psikolojik sağlık düzeyleri ve değer davranışları arasında ilişki var mıdır?
3. Okul öncesi dönemde çocukların değer davranışı iyi oluş ve psikolojik sağlamlığın anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
4. Okul öncesi dönemde çocukların psikolojik sağlık düzeyleri ve öz-düzenleme becerileri arasında ilişki var mıdır?
5. Okul öncesi dönemde çocukların öz-düzenleme becerileri iyi oluş ve psikolojik sağlamlığın anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırma okul öncesi dönemde iyi oluş ve psikolojik sağlık düzeylerinin öz-düzenleme becerileri kazandırma ve değer davranışlarının geliştirilmesi yoluyla desteklenerek geliştirilmesi, iyi olma ve psikolojik sağlık düzeyinde farklı birleşenlerin varlığına dikkat çekilmesi aynı zamanda ulusal düzeyde yapılan ilk çalışmalardan olması yönüyle önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönem çocuklarının iyi oluş ve psikolojik sağlamlıkları ile değer davranışı ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkilerin belirlenmesini amaçlayan bu çalışma korelasyonel tarama modelinde tasarlanmıştır. Korelasyonel tarama, iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimini, varlığını veya derecesini belirlemeye yardımcı olmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Karasar, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Trabzon ili, Ortahisar, Yomra, Arslanlı ve Sürmene ilçelerinden Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarına bağlı anasınıfları ile bağımsız anaokullarına devam eden 36-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Araştırmada çalışma grubuna dahil edilen okulların belirlenmesi için Trabzon il milli eğitim müdürlüğüne bağlı bulunan Ortahisar, Yomra, Arslanlı ve Sürmene ilçelerindeki anaokulları/anasınıflarını gösteren liste elde edilmiştir. Pandemi sürecinin devam etmesi sebebiyle okullarla görüşülerek okula devam eden çocuk sayıları belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın örnekleme evrenden basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 315 çocuktan oluşmaktadır. Örneklemin bu yöntemle seçilme gerekçesi araştırmanın evrenini oluşturan her bir bireyin örnekleme seçilmede eşit seçilme şansına sahip olması ve bağımsız olma olasılığının olmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014).

Örnekleme alınan çocukların %49,8'i (n=157) erkek, %50,2'si (n= 158) kızdır. Çocukların %68,9'u (n=217) bağımsız anaokullarında %31,1'i (n=98) ilköğretim okullarına bağlı anasınıfında eğitim görmektedir. Çocukların %8,3'ü (n=26) 36-48 aylık, %41,9'u (n=132) 49- 60 aylık ve %49,8'i (n=157) 61-72 yaş aralığındadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Demografik Bilgi Formu", "Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)", "Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği" ve "Davranışta Değer Ölçeği" kullanılmıştır.

Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeği

“Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeği” Mayr ve Ulich (2009) tarafından geliştirilmiş olup her alt ölçekte 6 madde olmak üzere toplamda 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçek İletişim Kurma / Sosyal Performans, Öz-Kontrol/ Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi, Keşfetmekten Hoşlanma olarak adlandırılmış 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipi bir ölçektir. Her bir alt ölçekten alınabilecek en yüksek puan 30 en düşük puan ise 1’dir.

“Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeğinin (PERİK)” ülkemizde uyarlanması Özbey (2019) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin dil geçerliliği için yapılan çalışmalar sonrasında İngilizce ve Türkçe formları arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısının .96 ile .99 arasında olduğu saptanmıştır. Ölçek maddeleri 36-72 aylık 342 okul öncesi dönem çocuğu için sınıftaki öğretmenleri tarafından, çocuğu tanımak için gerekli olan en az 2 ay süreli sınıf içi etkinlikler sırasındaki gözlemlerine dayalı olarak doldurulmuştur. Ölçeğin faktör yapısını doğrulamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmış ve analiz sonucunda kurulan modelde ölçeğin orjinalindeki altı faktörlük yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin uyum indeksleri değerlendirildiğinde ölçeğin model veri uyumunu sağladığı saptanmıştır. Ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyon için Pearson Korelasyon testi yapılmış ve ölçeğin faktörleri arasında orta ve yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayıları .86 ile .95 arasında; Sperman Brown İki Yarı Test güvenilirlik katsayıları .74 ile .94 arasında değişmektedir. Bu verilere göre ölçek oldukça yüksek güvenilirliğe sahiptir. Ölçeğin Test Tekrar Test güvenilirlik katsayıları ise .94 ile .99 arasında değişmektedir. Ölçeğin bu çalışma kapsamında Alpha güvenilirlik katsayıları iletişi alt ölçeğinde .94, özkontrol alt ölçeğinde %90, atılganlık alt ölçeğinde .94, duygusal istikrar alt ölçeğinde .86, görev yönelimi alt ölçeğinde .82 ve keşfetmekten hoşlanma alt ölçeğinde ise.93 bulunmuştur.

Davranışta Değer Ölçeği

“Davranışta Değer Ölçeği” 5-6 yaş çocuklarının değer davranışlarını ölçmek amacıyla Gür (2013) tarafından geliştirilmiş, 5’li derecelendirilen ve 42 maddeden oluşan Likert tipi ölçektir. Gür (2013) tarafından ölçek için hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde maddelerin yük değerlerinin .86 ile .44 arasında değiştiği saptanmıştır. Yapılan

faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü olduğu görülmüştür. Tek faktörün açıkladığı varyans 51.83%'dir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinde de tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .98'dir. "Davranışta Değer Ölçeği" nin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları bu araştırma için .95'tir. Ölçeğin puanlaması; 1: Hiçbir zaman, 2: Nadir olarak 3: Bazen, 4: Sık sık 5: Her zaman şeklindedir. Ölçekten alınacak toplam puan 42 ile 210 arasında değişmektedir. Alınan yüksek puan değer davranışları açısından olumlu, düşük değer ise olumsuz olarak değerlendirilmektedir (Gür, 2013). Ölçeğin bu araştırmada Cronbach Alpha katsayısı .967 bulunmuştur.

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

Bayındır ve Ural (2016) tarafından geliştirilen ölçek; 5'li derecelendirilen likert tipi bir ölçek olup 33 maddeden oluşmaktadır. Faktör analizi sonuçlarına göre ölçek, *Düzenleme Becerileri* ve *Kontrol Becerileri* olmak üzere iki boyuttan oluştuğu görülmüştür. Ölçeğin ilk faktörü 21 madde ve varyansın %35.23'ünü, ikinci faktörü 12 madde ve varyansın %20.48'ini açıklamaktadır. Açıklanan toplam varyansın %55.71'dir. Ölçeğin madde faktör yüklerinin ise .58 ile .82 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha değerinin; *Düzenleme Becerileri* alt boyutu için 0.96, *Kontrol Becerileri* alt boyutu için 0.91 olduğu ve genel güvenilirlik katsayısının ise .96 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin test tekrar test güvenilirliği .99'dur. Ölçeğin bu araştırmada Cronbach Alpha katsayısı .94 bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna, Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 10.11.2020 tarih ve 11 numaralı karar ile gerekli izin alınmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının iyi oluş ve psikolojik sağlık düzeyleri ile değer davranışları ve özdüzenleme becerilerine ilişkin verilerin toplanmasında araştırma kapsamına alınan çocukların öğretmenleri ile yüz yüze görüşülerek araştırma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirmenin ardından, öğretmenlere sınıflarında yer alan çocukların her biri için ayrı ayrı doldurulmak üzere ölçekler verilmiştir. Öğretmenler ölçeklere her bir çocuk için ayrı ayrı bir Ç1., Ç2., Ç3., şeklinde kod adı vererek ölçek maddelerini doldurmuştur. Elde edilen veriler SPSS 26.00 paket programına aktarılmış ve Betimsel İstatistik, Pearson Korelasyon Testi ve Basit Regresyon Analizi ile analizler yapılmıştır.

Bulgular

Bu kısımda PERİK ölçeğine ilişkin betimsel istatistiklere ve çocukların değer davranışları ve özdüzenleme becerileri ile psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik Pearson korelasyon testine ve değer davranışının/öz-düzenleme becerilerinin psikolojik sağlamlığı yordamasına ilişkin regresyon analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 1’de çocukların PERİK ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 1 : PERİK Ölçeği’ne İlişkin Betimsel İstatistikler

	\bar{x}	sd	n
İletişim	25,27	4,72	315
Özkontrol	26,46	3,77	315
Atılganlık	25,80	4,91	315
Duygusal İstikrar	22,92	5,04	315
Görev Yönelimi	24,61	4,26	315
Keşif	26,09	4,26	315

Tablo 1’de ortalama değerler incelendiğinde çocukların iyi oluş ve psikolojik sağlık düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Çocukların ölçekten aldıkları en düşük puan 22,92 en yüksek puan ise 26,46’dır. Her bir alt ölçekten alınabilecek en yüksek puan 30 olduğu dikkate alınacak olunursa çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

PERİK/Davranışta Değer Ölçeği

Tablo 2: Çocukların Değer Davranışları ile Psikolojik Sağlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi

	İletişim	Özkontrol	Atılganlık	Duygusal İ.	Görev Y.	Keşfet.H.
r	0,656**	0,865**	0,530**	0,412**	0,637**	0,714**
Davranışta Değer Ölçeği	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	n	315	315	315	315	315

**p<0,01

Tablo 2 incelendiğinde çocukların değer davranışları ile PERİK ölçeği *Özkontrol* ve *Keşfetmekten Hoşlanma* alt boyutlarında yüksek düzeyde, diğer alt boyutlarda ise orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir (p<0,01). Başka

bir ifadeyle çocukların iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeyleri değer davranış kazanımı arttıkça yükselmektedir. *İletişim* alt ölçeğinde ($r=0,656;p<0,01$); *Özkontrol* alt ölçeğinde ($r=0,865;p<0,01$); *Atılganlık* alt ölçeğinde ($r=0,530;p<0,01$); *Duygusal istikrar* alt ölçeğinde ($r=0,412;p<0,01$); *Görev yönelimi* alt ölçeğinde ($r=0,656;p<0,01$); *Keşfetmekten Hoşlanma alt ölçeğinde* ($r=0,714;p<0,01$) olarak saptanmıştır. Değer davranışlarının iyi oluş ve psikolojik sağlamlıklarını yordama düzeyini ortaya koymak amacıyla yapılan regresyon analizi Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Çocukların Değer Davranışlarının Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Düzeylerini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Std.Hata	β	t	p	R	R ²
İletişim	Sabit	0,180	1,644		0,109	0,913	0,656	0,430
	Davranışta Değer	0,136	0,009	0,656	15,377	0,000		
Özkontrol	Sabit	0,026	0,874		0,030	0,976	0,865	0,748
	Davranışta Değer	0,144	0,005	0,865	30,464	0,000		
Atılganlık	Sabit	4,707	1,922		2,449	0,015	0,530	0,281
	Davranışta Değer	0,115	0,010	0,530	11,062	0,000		
Duygusal İstikrar	Sabit	6,062	2,122		2,857	0,005	0,412	0,170
	Davranışta Değer	0,092	0,011	0,412	8,006	0,000		
Görev Yönelimi	Sabit	2,597	1,516		1,713	0,088	0,637	0,406
	Davranışta Değer	0,120	0,008	0,637	14,632	0,000		
Keşfetmekten Hoşlanma	Sabit	1,415	1,379		1,026	0,306	0,714	0,510
	Davranışta Değer	0,134	0,007	0,714	18,034	0,000		

**p<0,01

Tablo 3’e göre çocukların “Davranışta Değer Ölçeği”nden aldıkları puanlar PERİK ölçeğinin tüm alt ölçeklerinden aldıkları puanları anlamlı bir şekilde yordamaktadır. *İletişim* alt ölçeğine ilişkin toplam varyansın %43’ü

($R^2=0,430$; $p<0,05$); *Özkontrol* alt ölçeğine ilişkin toplam varyansının %74'ü ($R^2=0,748$; $p<0,01$); *Atılgnlık* alt ölçeğine ilişkin toplam varyansın %28'i ($R^2=0,281$; $p<0,01$); *Duygusal İstikrar* alt ölçeğine ilişkin toplam varyansın %17'si ($R^2=0,170$; $p<0,01$); *Görev Yönelimi* alt ölçeğine ilişkin toplam varyansın %40'ı ($R^2=0,406$; $p<0,01$); *Keşfetmekten Hoşlanma* alt ölçeğinin ise toplam varyansının %51'i çocukların değer davranışları ile açıklanmaktadır. Başka bir ifadeyle bu sonuçlar çocukların değer davranışlarının iyi oluş ve psikolojik sağlık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı şeklinde yorumlanabilir.

PERİK/Özdüzenleme Ölçeği

Tablo 4: Çocukların Özdüzenleme Becerileri İle Psikolojik Sağlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi

		İletişim	Özkontrol	Atılgnlık	Duygusal İstikrar	Görev Yönelimi	Keşfetmekten Hoşlanma
Düzenleme	r	0,659**	0,729**	0,599**	0,357**	0,696**	0,750**
Becerileri	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	n	315	315	315	315	315	315
Kontrol	r	0,308**	0,583**	0,177**	0,246**	0,443**	0,415**
Becerileri	p	0,000	0,000	0,002	0,000	0,000	0,000
	n	315	315	315	315	315	315
Özdüzenleme	r	0,593**	0,761**	0,494**	0,356**	0,677**	0,703**
Becerileri	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Ölçeği							
Toplam	p	315	315	315	315	315	315

Tablo 4 incelendiğinde çocukların özdüzenleme becerileri ile PERİK ölçeği *Özkontrol* ve *Keşfetmekten Hoşlanma* alt boyutlarında yüksek düzeyde; diğer alt boyutlarda ise orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($p<0,01$). Başka bir ifadeyle çocukların özdüzenleme becerileri arttıkça iyi oluş ve psikolojik sağlık düzeyleri de artmaktadır. *İletişim* alt ölçeğinde ($r=0,593$; $p<0,01$); *Özkontrol* alt ölçeğinde ($r=0,761$; $p<0,01$); *Atılgnlık* alt ölçeğinde ($r=0,494$; $p<0,01$); *Duygusal istikrar* alt ölçeğinde ($r=0,356$; $p<0,01$); *Görev yönelimi* alt ölçeğinde ($r=0,677$; $p<0,01$); *Keşfetmekten Hoşlanma alt ölçeğinde ise* ($r=0,703$; $p<0,01$) olarak saptanmıştır. Çocukların öz-düzenleme becerilerinin psikolojik sağlık düzeylerini yordama düzeyini ortaya koymak amacıyla yapılan regresyon analizi Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Çocukların Özdüzenleme Becerilerinin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Düzeylerini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Std.Hata	β	t	p	R	R ²
İletişim	Sabit	3,223	1,705		1,891	0,060	0,593	0,52
	Özdüzenleme	0,161	0,012	0,593	13,041	0,000		
Özkontrol	Sabit	3,867	1,098		3,521	0,000	0,761	0,579
	Özdüzenleme	0,165	0,008	0,761	20,736	0,000		
Atılganlık	Sabit	6,692	1,915		3,494	0,001	0,494	0,244
	Özdüzenleme	0,139	0,014	0,494	10,061	0,000		
Duygusal İstikrar	Sabit	8,795	2,116		4,157	0,000	0,356	0,126
	Özdüzenleme	0,103	0,015	0,356	6,729	0,000		
Görev Yönelimi	Sabit	1,883	1,407		1,338	0,182	0,677	0,459
	Özdüzenleme	0,166	0,010	0,677	16,284	0,000		
Keşfetmekten Hoşlanma	Sabit	2,494	1,362		1,831	0,068	0,703	0,494
	Özdüzenleme	0,172	0,010	0,703	17,470	0,000		

Tablo 5'e göre çocukların "Özdüzenleme Ölçeği"nden aldıkları puanlar PERİK ölçeğinin tüm alt ölçeklerinden aldıkları puanları anlamlı bir şekilde yordamaktadır. *İletişim* alt ölçeğine ilişkin toplam varyansın %35'ini ($R^2=0,352$; $p<0,05$); *Özkontrol* alt ölçeğine ilişkin toplam varyansın %57'si ($R^2=0,579$; $p<0,01$); *Atılganlık* alt ölçeğine ilişkin toplam varyansın %24'ü ($R^2=0,244$; $p<0,01$); *Duygusal İstikrar* alt ölçeğine ilişkin toplam varyansın %12'si ($R^2=0,126$; $p<0,01$); *Görev Yönelimi* alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %45'i ($R^2=0,459$; $p<0,01$); *Keşfetmekten Hoşlanma* alt ölçeğinin ise toplam varyansının %49'u ($R^2=0,494$; $p<0,01$); çocukların özdüzenleme becerileri ile açıklanmaktadır. Başka bir ifadeyle bu sonuçlar çocukların özdüzenleme becerilerinin iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda çocukları psikolojik sağlamlık ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının alt ölçeklerde 22,92 ila 26,09 olduğu saptanmıştır. Her bir alt ölçekten alınacak en yüksek puan 30'dur. Dolayısıyla ortalamalar dikkate alındığında çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir (Tablo 1). Çalışmada çocukların psikolojik sağlamlık düzeyleri ile değer davranışları arasında pozitif yönde yüksek ve orta düzeylerde anlamlı ilişkiler

bulunduğu saptanmıştır (Tablo 2). Bununla birlikte yapılan regresyon analizinde çocukların değer davranışlarının psikolojik sağlık düzeyleri *İletişim ve Sosyal Performans* ölçeğinde %43; *Özkontrol* alt ölçeğinde %74; *Atılgenlik* alt ölçeğinde %28; *Duygusal İstikrar* alt ölçeğinde %17; *Görev Yönelimi* alt ölçeğinde %40 *Keşfetmekten Hoşlanma* alt ölçeğinde ise %51 oranında çocukların değer davranışları ile açıklanmaktadır (Tablo 3). Alan yazın incelendiğinde değer davranışlarının çocukların duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği, çocukların olumlu problem çözme becerilerini geliştirdiği, çocuğun içsel tatmin duygusunu geliştirerek psikolojik rahatlama sağlayan motivasyonel davranışları ile pozitif bir ilişki gösterdiği saptanmıştır.

Hawley (2003) çalışmasında sosyal duygusal açıdan iyi olmayan ve saldırgan özellikler gösteren çocukların ahlaki değer düzeylerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Özbey (2017) yaptığı çalışmada ahlaki değer düzeyi yüksek çocukların karşılaştıkları problemleri yapıcı yollar izleyerek çözdükleri, ahlaki değer düzeyi düşük çocukların ise problem durumlarını çözümlenmek için saldırgan tutum içeren yıkıcı yollar izlediklerini saptamıştır. Özbey(2018a) diğer bir çalışmasında ise; okul öncesi dönemdeki çocukların motivasyonel davranışları ile değer davranışları arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada çocukların değer davranışlarının PERİK ölçeğinin özkontrol ve duygusal istikrar boyutlarını %17 ila %74 oranında yordadığı dikkate alındığında Hawley (2003) ve Özbey'in (2017), (2018a) çalışma sonuçlarının araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu;değer davranışları geliştirilen desteklenen çocukların özkontrolü sağlamada başarılı olduğu ve duygularını yönetebildiği sonucu ortaya çıkmaktadır.Nitekim Dereli İman (2014) yaptığı deneysel çalışmasında okul öncesi eğitim alan çocuklara uygulanan değerler eğitim programının çocukların psikososyal gelişimlerine anlamlı düzeyde olumlu katkı sağladığı saptanmıştır. Bununla birlikte Gunnestad (2006), değerlerin çocuğun kendi anlam değer ve tutumlarından kaynaklanan varoluşsal bir psikolojik destek kaynağı olduğunu, değerlerin ve inançların çocuğun içinde bulunduğu aktiviteleri belirlemede önemli rol oynadığını belirterek; çocuğun içinde yaşadığı kültürel değer, inanç ve tutumların psikolojik sağlık açısından önemli koruyucu faktörler arasında ele almaktadır. Daha büyük yaş gruplarıyla yapılan çalışmalarda da değer davranışlarının psikolojik sağlamlığı koruyucu bir faktör olarak ele alındığı görülmektedir. Nitekim Woodlier (2011)'ın gençlerin ahlaki değer kimliğinin kendi toplumunda nasıl beslendiğini ve bunun psikolojik sağlık üzerine etkilerinin incelendiği araştırma sonuçlarına göre öz düzenleme, öz yeterlilik ve benlik saygısı gençlerin yaşamlarını koruyucu bir değere sahip olduğu çocukların ve gençlerin kimlik-

lerini inşa ettikleri süreçlerin ayrılmaz bir parçası olarak ahlaki değerlerin psikolojik sağlamlık geliştirmede önemi ortaya koyulmuştur. Dolayısıyla araştırma sonucunda çocukların değer davranışlarının psikolojik sağlamlıklarının orta ve yüksek düzeylerde anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucunu Gunnestad (2006) ve Woodlier (2011)'in çalışmaları desteklemektedir. Çocuklarda geliştirilen ve desteklenen değer davranışları psikolojik sağlamlık açısından koruyucu bir rol oynayarak psikolojik sağlamlığın temel yapı taşlarını oluşturmaktadır.

Araştırma sonucu literatür bulguları ile birlikte değerlendirildiğinde; çocuklara kazandırılan saygı, sevgi, empati, yapıcı yollarla problem çözme, nezaket, sorumluluk, işbirliği, yardımlaşma vb. değer davranışlarının çocukların psikolojik sağlamlıklarına önemli katkı sunduğu şeklinde yorumlayabilmek mümkündür. Kendini doğru yollarla ifade edebilen, empati kurabilen, dürüst kalabilen, sorumluluk sahibi ve yapıcı problem çözme becerisini sahip çocuklar küçük yaşlardan itibaren psikolojik açıdan da sağlamlıklarını güçlendirmektedirler. Kazanılmış değer davranışları çocukları yaşam becerilerine karşı motive etmekte, kendine güvenini ve sosyal ilişkilerindeki başarıyı da beraberinde getirmektedir. Değer davranışlarıyla birlikte gelişen olumlu benlik algısı, problem çözme ve zorluklarla mücadele etme becerisi, sosyal ilişkilerdeki tatmin ve toplumsal aidiyet duygusu çocukların psikolojik olarak sağlam kalabilmeleri açısından önemli yapı taşlarını oluşturmaktadır. Bu nedenle psikolojik sağlamlığın oluşmasında ve devamında kişiliğin yapı taşlarını oluşturan söz konusu değer davranışlarının etkisinin göz ardı edilmesi mümkün görünmemektedir.

Araştırma sonucunda çocukların psikolojik sağlamlık düzeyleri ile özdüzenleme becerileri arasında pozitif yönde yüksek ve orta düzeylerde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır (Tablo 4). Bununla birlikte çocukların psikolojik sağlamlık düzeyleri *İletişim ve Sosyal Performans* ölçeğinde %35; *Özkontrol* alt ölçeğinde %57; *Atılganlık* alt ölçeğinde %24; *Duygusal İstikrar* alt ölçeğinde %12; *Görev Yönelimi* alt ölçeğinde %45; *Keşfetmekten Hoşlanma* alt ölçeğinde ise %49 oranında çocukların özdüzenleme becerileri ile açıklanmaktadır (Tablo 5).

Dishion ve Connell (2006) tarafından yaşları 17 ve 19 arasında değişen 999 ergen ve aileleriyle yapılan çalışmada çocuklarda ve ergenlerde psikolojik sağlamlığın bir yordayıcısı olarak özdüzenleme kavramına odaklanılmış; çalışmada ergenlerin antisosyal davranışları üzerinde etkisi olduğu, ergen depresyonun etkisini hafiflettiği ve özdüzenlemenin ergenlerin psikolojik sağlamlıkla-

rının artırmada umut verici bir göstergesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dishion ve MacIsaac, Mushquash, Mohammed, Grassia, Smith ve Wekerle'nin (2020) araştırmalarında özdüzenleme becerisi, duygu düzenleme ve yürütücü işlevlerin desteklenmesi yoluyla geliştirilen program uygulamasına katılan gençlerin psikolojik sağlık ve iyi oluş düzeyleri pozitif yönde gelişmiş ve depresyona meyilleri de azaldığı saptanmıştır. Connell (2008)'in ve MacIsaac, Mushquash, Mohammed, Grassia, Smith ve Wekerle'nin (2020) yaptıkları çalışmalar okul öncesi dönemden itibaren özdüzenlemenin çocuklarda geliştirilmesinin ergenlikte psikolojik sağlamlığı önemli ölçüde olumlu etkilediğini göstermektedir. Çalışmalar bu yönüyle araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Özbey, Mercan ve Alisinanoğlu'nun (2018) çalışmalarında okul öncesi eğitimi alan çocukların özdüzenleme becerileri ile yaşam kalitesi ölçeğinin iyi oluş ve psikolojik sağlamlıkla da ilişkili olan *bedensel iyilik, duygusal iyilik, özsaygı, aile, sosyal ilişkiler ve okul* boyutlarının özdüzenleme becerileri ile pozitif ilişkili gösterdiği saptanmıştır. Woodward, Morris ve Healey (2017) çalışmalarında çocuklarda erken dönem kazandırılan özdüzenleme becerilerinin çocukların sosyal duygusal iyi oluşlarını pozitif etkilediği ayrıca kazanılan özdüzenleme becerilerinin çocukların akademik başarısına katkı sağladığı ortaya koymuşlardır. Buckner, Mezzacappa ve Beardslee'nin (2003) çalışmasında ise olumsuz yaşam koşulları, kronik hastalıklar, zorlayıcı deneyimler gibi farklı olumsuz süreçlerde özdüzenleme becerilerine sahip gençlerin daha yüksek düzeyde psikolojik sağlık gösterdiği ortaya konulmuştur. Wills ve Bantum (2012) ise çalışmalarında özdüzenleme becerilerinin ergenlik dönemindeki stresle başa çıkma ile kanser hastalarının da psikolojik sağlamlığına önemli katkı sağladığını belirtmektedirler. Ford, Albert ve Hawke (2008) travma yaşayan çocukların travma sonrasında psikolojik açıdan normal bir düzeye erişebilmeleri için hem çocukların hem de bu çocuklara bakım veren kişilerin özdüzenleme becerilerini kullanabilmeleri konusunda destek verilmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Kapıkıran, Yaşar ve Kapıkıran (2016) yaptıkları çalışmada özdüzenleme becerilerinin benlik saygısı ve tükenmişlik düzeylerinin dolaylı olarak yordayıcısı olduğunu saptamışlardır. Söz konusu çalışmaların sonuçları incelendiğinde; özdüzenleme becerilerini geliştirilmesi her yaşta karşılaşılabilecek zorluklarla başa çıkma becerilerini geliştirmekte ve maruz kalınan olumsuz faktörlerin etkisini önemli ölçüde azaltmakta ve başa çıkma konusunda kişinin dayanıklılığını artırmakta önemli etken olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Beyazıt (2019) ise çalışmasında özdüzenleme becerileri yüksek olan çocukların problemleri davranışlarının da daha az olduğunu saptamıştır. Özbey (2018b) ve Berhenke (2013) çocukların motivasyonel davranışları ile özdüzenleme becerileri arasında pozitif ilişki bulunduğunu saptamışlardır. Aydın ve Ulutaş çalışmalarında özdüzenleme becerileri yüksek olan çocukların motivasyonlarının da yüksek olduğunu ve bu çocukların geleceğe umutla bakabildiklerini belirtmektedirler. Ezmeci (2019) çalışmasında özdüzenleme becerileri eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemlerini azalttığı ve sosyal becerilerini geliştirdiğini saptamıştır. Gündoğdu (2018) çalışmasında çocukların duygusal özdüzenleme becerileriyle sosyal uyumları arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu saptamıştır. Olson, Sameroff, Lunkenheimer ve Kerr (2009) yıkıcı davranışlar gösteren çocukların büyük ölçüde dikkat ve dürtü kontrolünde zorlandıklarını belirtmektedirler. Çalışmalarda ilk yıllardan itibaren çocuklarda dikkat ve dürtü kontrolünü dengelemeye katkı sunan özdüzenleme becerilerinin geliştirilmesinin altı çizilmektedir. Zhang, Wu, Qu, Wang, Wu, Tang, Liu, Chen, Xhao., Xuan, ve Sun (2021) 3- 7 yaş arası çocuklarla yaptıkları çalışmada çocukların duygu düzenleme becerileriyle psikolojik dayanıklılıkları arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu saptamışlardır. Aynı çalışmada özdüzenleme kavramı içerisinde yer alan duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin erken yaşlardan itibaren psikolojik sağlık düzeylerine önemli katkı sunacağı belirtilmektedir. Yapılan çalışmalar sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde özdüzenleme becerilerinin çocuklarda motivasyonu desteklediği ve motivasyonu yüksek çocukların da psikolojik olarak daha sağlam oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte özdüzenleme becerileri gelişen çocukların daha az problemleri davranışlar sergiledikleri de araştırmaların sonuçları arasında yer almaktadır. Tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde özdüzenleme becerilerinin motivasyon ve olumlu davranış geliştirerek psikolojik sağlamlığa dolaylı katkı sağladığı söylenebilir.

Alan yazındaki çalışmalar bu araştırma sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde değer davranışlarının ve özdüzenleme becerilerinin çocukların sosyal uyum ve sosyal beceriler sebat, sabır, görev odaklı çalışma gibi motivasyonel davranışlarla pozitif yönde ilişki göstermektedir. Bununla birlikte, yapıcı problem çözme becerileri gibi sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlık düzeylerine pozitif katkı sunabilecek davranışlar ile pozitif bir ilişki göstermektedir. Diğer taraftan psikolojik sağlamlık ile problemleri davranışlar arasında ise

negatif bir ilişki olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla sosyal duygusal iyi oluşun ve psikolojik sağlamlığın yapı taşlarını oluşturan sosyal uyum ve sosyal beceriler, motivasyon, problem çözme becerileri ve değer davranışları ve öz düzenleme becerilerinin desteklenmesinin psikolojik sağlamlığın geliştirilmesinde temel rol oynadığı söylenebilir.

Araştırmanın bulguları ışığında aşağıdaki öneriler verilebilir;

Çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin pozitif desteklenmesi onların değer davranışlarına ve öz düzenleme becerilerine doğrudan katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla sevgi, saygı, sorumluluk, mutluluk, nezaket, dürüstlük vb. evrensel olarak da kabul edilmiş değer davranışlarının kazandırılması için okul öncesi dönemde tüm bu becerileri kapsayacak tema tabanlı eğitim programları hazırlanarak çocukların iyi oluş ve sağlamlık düzeylerine katkı düzeyi ölçülebilir. İyi oluş ve sağlamlığı destekleyici programların MEB kanalıyla yaygınlaştırılması amacıyla söz konusu programlar projelendirilebilir. Okul öncesi öğretmenlerine eğitim seminerleri verilerek iyi oluş ve sağlamlığa yönelik program hazırlama becerilerinin geliştirilmesi desteklenebilir. Ayrıca iyi oluş ve sağlamlık düzeyi yüksek öğretmenlerin çocukları sosyal ve duygusal yönden destekleyebilecekleri düşünüldüğünde öğretmenlerin de iyi oluş ve sağlamlık düzeylerini artırmak amacıyla hizmet içi eğitimler MEB ve üniversite işbirliği ile düzenlenebilir. Aile katılımlı psikolojik sağlamlık programları hazırlanarak etkisine bakılabilir.

Kaynakça

- Abed, N., Pakdaman, S., Heidari, M. & Tahmassian, K. (2016). Developing psychological well-being scale for preschool children. *Global Journal of Health Science*, 8(11), 104- 111.
- Adler, A. (2011). *Yaşama Sanatı*, İstanbul: Say.
- Allen, J., Balfour, R., Bell, R., & Marmot, M. (2014). Social determinants of mental health. *International review of psychiatry*, 26(4), 392-407.
- Axford, S. Blyth, K.& Schepens, R.(2008) Can we help children learn coping skills for life? http://www.centreforconfidence.co.uk/docs/Perth_&_Kinross_Council_bounce_back_Report.pdf f.12.14.2021.
- Aydın, F. & Ulutaş, İ. (2017). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 36-45.
- Bauer, I. M. & Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strength. Kathleen D. Vohs & Roy F. Baumeister (Ed.), *handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2. Baskı) içinde (s. 64-82). New York: Guilford Press.

- Bayındır, D. & O. Ural. (2016). Öz düzenleme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi [Development of the self-regulation skills scale]. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8, 119-132.
- Berhenke A.L. (2013) Motivation, self-regulation, and learning in preschool. Doctoral thesis. University of Michigan.
- Bernard, M. E. (2008). The effect of You Can Do It! Education on the emotional resilience of primary school students with social, emotional, behavioral and achievement challenges. In *Proceedings of the Australian Psychological Society Annual Conference* (Vol. 43, pp. 36-40).
- Beyazıt, U. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda öz düzenleme becerisi ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 42-57.
- Bonanno, G. A. (2005). Resilience in the face of potential trauma. *Current Direction In Psychological Science*, 14(3), 135-138.
- Buckner, J. C., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. R. (2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: The role of self-regulatory processes. *Development and Psychopathology*, 15(1), 139– 162.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). Veri Analizi El Kitabı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara, Pegem.
- Calkins, S. D., & Howse, R. B. (2004). Individual differences in self-regulation: Implications for childhood adjustment. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion içinde (s. 307–332)*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Child Trends DataBank. (2013). Child care. <http://childtrendsdatabank.org/alphabetist?q=node/97.14.04.222>
- Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624–645.
- Cutuli, J. J., Lافavor , T. L., Herbers , J. E., & Masten, A. S. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*, 12(2), 76-84.
- Dan, A. (2016). “Supporting and developing self-regulatory behaviours in early childhood in young children with high levels of impulsive behaviour”. *Contemporary Issues in Education Research*, 9(4).189-200
- Dereli İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimlerine etkisi: sosyal beceri. psiko sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamalarla Eğitim Bilimleri*. 14(1),247-268.

- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781444305159>
- Dishion, T., & Connell, A.M. (2006). Adolescents' resilience as a self-regulatory process. *Annals of the New York Academy of Sciences* 1094(1),125-38.
- Dwivedi, K. N. & Brinley Harper, P. (2004). *Promoting the emotional well-being of children and adolescents and preventing their mental ill health*. Jessica Kingsley Publishers.
- Ezmeçi, F. (2019). *Okul Öncesi öz-düzenleme programı'nın çocukların özdüzenleme, problem davranışları ve sosyal becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi:Ankara.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399–419, <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.publihealth.26.021304.144357>.
- Ford, J. D., Albert, D. B., & Hawke, J. (2008). *Prevention and treatment interventions for traumatized children: Restoring children's capacities for self-regulation*. In *Treating traumatized children* (pp. 213-227). Routledge.
- Garnezy, N. (1993). Vulnerability and resilience. In D. C. Funder, R. D. Parke, C. Tomlinson-Keasey, & K. Widaman (Eds.), *Studying lives through time: Personality and development* (pp. 377 398). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10127-032>
- Goldstein, S., & Brooks, R. (2013), Why study resilience? In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 3-14). New York: Springer.
- Greeff, A. P., & Ritman, I. N. (2005). Individual characteristics associated with resilience in single parent families. *Psychological Reports*, 96(1), 36–42. <https://doi.org/10.2466/PR0.96.1.36-42>
- Gunnestad, A. (2006). Resilience in a cross-cultural perspective: How resilience is generated in different cultures. *J. Intercult Commun*,11,1– 20.
- Gündoğdu, E. G.(2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların duygusal öz düzenleme becerileriyle sosyal uyumlarının incelenmesi*. Tez (Yüksek Lisans), Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gazimağusa: Kuzey Kıbrıs.
- Gür, Ç. (2013). “Development of behavior values scale for children in the five-to-six-year-oldage group”, *International Journal of Learning & Development*,3(1), 56-72.
- Hawley, P.H. (2003). Strategies of control, aggression, and morality in preschoolers: an evolutionary perspective. *J. Experimental Child Psychology*, 85(2003) 213–235.

- Kaner, S., Bayraklı, H. & Güzeller, C. O. (2011). Anne-Babaların yılmazlık algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(02), 63-83. DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000161.
- Kapıkıran, Ş., Yaşar, M. & Kapıkıran, N.A. (2016). Benlik saygısı ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkide öz düzenlemenin doğrudan ve dolaylı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6 (45). 51 – 64.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26.baskı). Ankara, Nobel Yayınevi.
- Kirby, L.D. & Fraser, M. W. (1997). *Risk and resilience in childhood*. (Ed: M. Fraser) Risk and resilience in childhood. Washington, DC: NASW Pres.
- Lloyd, A., McKay, R. T., & Furl, N. (2022). Individuals with adverse childhood experiences explore less and underweight reward feedback. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 119(4).
- Luthar, S. S., & Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative review. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 510-549). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788.023>
- MacIsaac, A., Mushquash, A. R., Mohammed, S., Grassia, E., Smith, S., & Wekerle, C. (2021). Adverse childhood experiences and building resilience with the joypop app: Evaluation study. *JMIR mHealth and uHealth*, 9(1), e25087.1-17.
- Marbina, L. Mashford-Scott, A., Church, A., & Tayler, C. (2015). Assessment of wellbeing in early childhood education and care. Literature review. *Melbourne: Victorian Curriculum and Assessment Authority*.
- Masten, A. S., & Reed, M.-G. J. (2002). *Resilience in development*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (74–88). Oxford University Press.
- Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual review of psychology*, 63, 227-257.
- Masten, A. S., & Gewirtz, A. (2006) *Resilience in development: the importance of early childhood encyclopedia on early childhood development, centre of excellence for early childhood development*, University of Minnesota, USA. <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/expert/resilience/according-experts/resilience-development-importance-early-childhood>. 12.03.2022.
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., & Laffavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*, 12(2), 76–84. <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-12.76>

- Mayr, T. V.& Ulich, M. (2009). Social-Emotional well-being and resilience of children in early childhood settings- PERIK: An empirically based observation scale for practitioners. *Early Years. An International Journal of Research and Development*, 29(1), 45-57.
- McDougall, P. (2011). The cost and time involved in the discovery, development and authorisation of a new plant biotechnology derived trait. *Crop Life International*, 1-24.
- Nakashima, M. & Canda, E.R. (2005) Positive dying and resilience in later life: a qualitative study. *Journal of Aging Studies*, 19, 109-125.<http://dx.doi.org/10.1016/j.jaging.2004.02.002>
- Newland, L. A., Lawler, M. J., Giger, J. T., Roh, S., & Carr, E. R. (2014). Predictors of children's subjective well-being in rural communities of the united states. *Child Indicators Research*, 8(1), 177-198. doi:10.1007/s12187-014-9287-x
- Olson, S. L., Sameroff, A. J., Lunkenheimer, E. S., & Kerr, D. (2009). Self-regulatory processes in the development of disruptive behavior problems: The pre-school-to-school transition. *Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral problems*, 13, 144-185.
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26(1), 11. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(02\)00118-5](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00118-5)
- Özbeý, S. (2017). A study on the relation between the value behaviour and problem solving skills of the pre-school children. *European Journal of Education Studies*, 3 (4) 1-19.
- Özbeý, S. (2018a). Okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 1-15.
- Özbeý, S. (2018b). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(65), 26-47.
- Özbeý, S. (2019). Okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlık ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenilirlik çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 756-786.
- Özbeý, S., Mercan, M., & Alisinanoğlu, F., (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların yaşam kalitesi ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*.5, 157-173.
- Pascual, L., Rodrigues, P., & Gallardo-Pujol, D. (2013). How does morality work in the brain? functional and structural perspective of moral behavior. *Frontiers in Integrative Neuroscience*,1(8)7, 65.

- Pilowsky, D. J., Zybert, P. A. ve Vlahov, D. (2004). Resilient children of injection drug users. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43(11), 1372-1379.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Polnariiev, B. A. (2006). *Dynamics of preschoolers self-regulation: viewed through the lens of conflict resolution strategies during peer free-play* (PhD Theses). The City University of New York.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Physics of Life Reviews*, 6(2), 103-120.
- Powell, K. M., Rahm-Knigge, R. L., & Conner, B. T. (2021). Resilience Protective Factors Checklist (RPF): buffering childhood adversity and promoting positive outcomes. *Psychological Reports*, 124(4), 1437-1461.
- Schweiger, G. & Graf, G. (2015). *The Well-Being of Children*. Berlin: De Gruyter Open Ltd
- Shiner, R. L., Allen, T. A., & Masten, A. S. (2016). The prediction of changes in personality traits from childhood to adulthood from adversity in adolescence. *Journal of Research in Personality*, 54.3-48.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Siegel, D. J. (2020). *The developing mind: how relationships and the brain interact to shape who we are*. Guilford Publications.
- Terzi, Ş. (2005). *İyi olmaya ilişkin psikolojik dayanıklılık modeli*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toplama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (35), 297-306.
- Van Sanden, P., and A. Joly. 2003. *Well-being and involvement as a guide in realizing good conditions for inclusive education in Nicaragua*. In *Involvement of children and teacher style*, (ed. F. Laevers and L. Heylen) 143-71. Leuven: Leuven University Press.
- Victorian Early Years Learning and Development Framework (2016) <https://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/providers/edcare/veyldframework.pdf>. 01.15.2022.
- Vohs, K.D. & Baumeister, R.F. (Ed.). (2004). *Handbook of the self-regulation: research theory and applications* (s. 341-357). Newyork: The Guilford Press.
- Walsh F.(2020) Loss and resilience in the time of COVID-19: Meaning making, hope, and transcendence. *Fam Process*. 59(3):898-911. <https://doi.org/10.1111/famp.12588>

- Wills, T. A., & Bantum, E. O. C. (2012). Social support, self-regulation, and resilience in two populations: General-population adolescents and adult cancer survivors. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 31(6), 568-592.
- Woodlier, D. (2011). Building resilience in looked after young people: A moral values approach. *British Journal of Guidance and Counselling*, 39, 259-282.
- Woodward LJ, Lu Z, Morris AR.& Healey DM.(2017). Preschool self regulation predicts later mental health and educational achievement in very preterm and typically developing children. *Clin Neuropsychol*. 31(2),404-422. doi: 10.1080/13854046.2016.1251614.
- Wringe, C. (2006). Moral education beyond the teaching of right and wrong. https://www.researchgate.net/publication/321596457_Moral_Education_Beyond_the_Teaching_of_Right_and_Wrong.12.21.2021.
- Yeşil, R., Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 65-84.
- Zhang, J., Wu, Y., Qu, G., Wang, L., Wu, W., Tang, X., Liu,H.,Chen,X.,Xhao,T.,Xuan,K. & Sun, Y. (2021). The relationship between psychological resilience and emotion regulation among preschool left-behind children in rural China. *Psychology, Health & Medicine*,26 (5), 595-606, DOI: 10.1080/13548506.2020.1849748.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich & Moshe Zeidner (Ed.) *Handbook of self-regulation* içinde (s. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Extended Abstract

Well-Being and Psychological Resilience in Preschool Children: Value Predictive Effect of Behaviors and Self-Regulation Skills

Saide ÖZBEY, Corresponding Author, Professor.
Gazi University, Faculty of Education, Ankara / Türkiye.
saideozbey@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8487-7579>

Filiz ERATA, Ph.D. Student.
Gazi University, Ankara / Türkiye.
eratafiliz@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9781-2483>

Kudret YAVUZ, Ph.D.
Üsküdar University, İstanbul / Türkiye.
kudreterenyavuz@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4387-0589>

Article Type: Research Article

Received Date: 07.05.2022

Accepted Date: 01.07.2022

Published Date: 25.12.2022

Introduction

The roots of well-being and psychological resilience, which are a part of children's spiritual life, are in the early childhood years (McDougall , 2011). Axford, Blyth, and Schepens (2008) state that in the first years of early childhood, children's well-being will contribute to their positive mood, and the acquisition of value-based behaviors such as positive coping and optimism will contribute to children's being psychologically healthier.

Moral behaviors are set of rules regulate interpersonal relations, and valuing is closely related to the individual's self (Wringe , 2006). Some of the value system

structures exist from the beginning of life, and value systems are shaped by what is learned through environmental experiences. Positive and good things are desired and sought after. It is the basis for value systems that evoke negative emotions and bad things should be avoided. In other words, value helps self-regulation while creating a tendency to behave in a certain way (Siegel , 2020). Well-being is an important part of holistic development from birth to age eight and is closely related to self-regulation and increasing positive social and emotional development. (Victorian Early Years Learning and Development Framework, 2016)

Self-regulation is a feature that includes the ability of an individual to make judgments by observing his/her own behaviors, making comparisons according to the criteria set in his/her own memory records, and guiding himself/herself to self-control in accordance with the given situation (Ezmeçi, 2019). According to Masten ,Herbers, Cutuli ve Lafavor (2008), self-regulation skills are significant predictors of resilience. Özbey (2019), on the other hand, states that supporting children's self-regulation and ability to manage their emotions and behaviors can contribute to the development to the ability of coping with stress.

The research sought answers to the following questions:

What is the level of well-being and psychological resilience of the preschool children participating in the research?

Is there a relationship between psychological resilience levels and value behaviors of children in the preschool period?

Is the value behavior of children in the preschool period a significant predictor of well-being and psychological resilience ?

Is there a relationship between psychological resilience levels and self-regulation skills of children in the preschool period?

Are children's self-regulation skills constituting a significant predictor of well-being and resilience in the preschool period?

The research is important in that it is among the first studies conducted at a local level to identify the well-being and resilience levels in the preschool period by supporting them through self-regulation skills and the development of value behaviors, and to draw attention to the existence of different components in the level of well-being and resilience.

Method

Model of the Research

This study aims to determine the relationships between preschool children's well-being and psychological resilience, value behavior and self-regulation skills, through correlational scanning model. Correlational scanning helps to determine the variation, presence or degree of co-variance between two or more variables (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2010; Karasar, 2014).

Universe and Sample

The population of the research consists of 36-72 months old children attending public primary schools and independent kindergartens in Trabzon province and its districts. The sample of the study consists of 315 children attending kindergartens affiliated to official primary schools and independent kindergartens selected by simple random sampling method from the population.

Data Collection Tools

In the research, "Social Emotional Well-being and Psychological Resilience Scale, (PERİK)", "Self-Regulation Skills Scale" and "Value in Behavior Scale" were used as data collection tools. The scale items for the children included in the study were filled in by the children's teachers.

Data Collection and Analysis

After the data obtained from the research were transferred to the SPSS 26.00 package program, they were analyzed using descriptive statistics, pearson correlation test and simple linear regression analysis.

Results

As a result of the research, it was found that the well-being and psychological resilience levels of the children participating in the research were high, and there was a moderate positive relationship between self-regulation and value behaviors and well-being and resilience levels; value behaviors and self-regulation skills were found to be significant predictors of well-being and resilience levels .

Discussion and Suggestions

When the result of the research is evaluated together with the literature; it has found that value behaviors such as; respect, love, empathy, problem solving in constructive ways, courtesy, responsibility, cooperation, cooperation, etc., could significantly contribute to the psychological resilience of children. Children who can express themselves in the right ways, empathize, stay honest, have responsible and constructive problem-solving skills, also strengthen their psychological resilience from an early age. Acquired value behaviors motivate children towards life skills, and bring self-confidence and success in social relations. Positive self-perception that develops with value behaviors, ability to solve problems and struggle with difficulties, satisfaction in social relations and sense of social belonging are important building blocks for children to remain psychologically sound. For this reason, it does not seem possible to ignore the effect of the aforementioned value behaviors, which constitute the building blocks of personality, in the formation and continuation of psychological resilience.

As a result of the research, it was determined that there were significant positive and moderate correlations between the psychological resilience levels of children and their self-regulation skills (Table 4). However, children's resilience levels were 35 % in the Communication and Social Performance scale; self control 57% in its subscale; 24% in the assertiveness subscale; 12% in the Emotional Stability subscale; whereas 45% in the Task Orientation subscale and .49% in the Enjoyment of Exploration subscale which can be explained by children's self-regulation skills (Table 5).

Dishion and Connell, (2006) focused on the concept of self-regulation as a predictor of resilience in children and adolescents in a study conducted with 999 adolescents aged between 17 and 19 and their families. In the study, it was concluded that self-regulation has an effect on adolescents' antisocial behaviors, alleviates the effect of adolescent depression, and that it is also a promising indicator in increasing the psychological resilience of adolescents. In the research of Dishion and MacIsaac, Mushquash, Mohammed, Grassia, Smith and Werkerle (2021), it was determined that the psychological resilience and well-being levels of the young people who participated in the program, which was developed by supporting self-regulation skills, emotion regulation and executive functions, improved positively and their tendency to depression decreased. Studies by Connell (2008) and MacIsaac, Mushquash, Mohammed, Grassia, Smith and

Wekerle (2020) show that the development of self-regulation in children from the pre-school period significantly affects resilience in adolescence. Studies support the results of the research in this aspect.

Özbey, Mercan, and Alisinanoğlu's (2018) studies also shows that the self-regulation skills of preschool children and the quality of life scale were positively associated with physical well-being, emotional well-being, self-esteem, family, social relations and school dimensions, which are also related to well-being and psychological resilience. Woodward , Morris, and Healey (2017) revealed in their studies that early self-regulation skills in children positively affect children's social emotional well-being, and the gained self-regulation skills contribute to children's academic success. In the study of Buckner , Mezzacappa , and Beardslee (2003), it was revealed that young people with self-regulation skills showed higher levels of psychological resilience in difficult or challenging life experiences such as adverse living conditions, chronic diseases, and challenging experiences. Ford, Albert, and Hawke (2008) state that it is important to provide support for both children and caregivers to use their self-regulation skills so that traumatized children can reach a psychologically normal level after trauma. Kapıkıran , Yaşar, and Kapıkıran (2016) found in their study that self-regulation skills were an indirect predictor of self-esteem and burnout levels. When the results of these studies are examined; developing self-regulation skills can be interpreted as a skills to cope with difficulties that can be encountered at any age, significantly reducing the effect of negative factors and increasing the resilience of the person.

Beyazıt (2019), on the other hand, found that children with high self-regulation skills also have less problematic behaviors. Özbey (2018b) and Berhenke (2013) found that there is a positive relationship between children's motivational behaviors and self-regulation skills. Aydın and Ulutaş state that children with high self-regulation skills are also highly motivated and that these children can look to the future with hope. In his study, Ezmeci (2019) determined that the self-regulation skills training program reduced the behavior problems of preschool children and improved their social skills. Gündoğdu (2018) found in his study that there is a positive relationship between children's emotional self-regulation skills and their social adaptation. Olson, Sameroff, Lunkenheimer and Kerr (2009) state that children with destructive behaviors have difficulties in attention and impulse control to a large extent. Studies highlight the development of self-regulation skills that contribute to balancing attention and impulse control in children from the first years. Zhang, Wu , Qu , Wang, Wu , Tang , Liu,

Chen,, Xhao ., Xuan , and Sun (2021) found a positive relationship between emotion regulation skills and psychological resilience in their study with children aged 3-7 years. In the same study, it is stated that the development of emotion regulation skills, which are included in the concept of self-regulation, will contribute significantly to the levels of psychological resilience from an early age. When the studies are evaluated together with the results, it is concluded that self-regulation skills support motivation in children and thus highly motivated children are psychologically stronger. In addition, among other results of the studies, it was found that children who develop self-regulation skills exhibit less problematic behaviors. When all the results are evaluated together, it can be said that self-regulation skills indirectly contribute to psychological resilience by developing motivation and positive behavior.

When studies in the literature are evaluated together with the results of this research, value behaviors and self-regulation skills show a positive relationship with children's social adaptation and motivational behaviors such as social skills, persistence, patience, task-oriented work. On the other hand, the results revealed that there is a negative relationship between psychological resilience and problematic behaviors. Therefore, it can be said that supporting social adaptation and social skills, motivation, problem-solving skills, value behaviors and self-regulation skills, which are the building blocks of social emotional well-being and resilience, play a fundamental role in the development of resilience.

In the light of the findings of the research, the following suggestions can be given;

Positive support of children's social and emotional development will directly contribute to their value behaviors and self-regulation skills. Like; love, respect, responsibility, happiness, kindness, honesty etc. In order to gain universally accepted value behaviors, the level of contribution to children's well-being and resilience levels can be measured by preparing theme-based education programs that will cover all these skills in the pre-school period. programs support well-being and health can be designed by the Ministry of National Education. By giving training seminars to pre-school teachers, the development of skills for well-being and strength can be supported. In addition, considering that teachers with high levels of well-being and resilience can support children socially and emotionally, in-service trainings can be organized in cooperation with the Ministry of National Education and universities in order to increase the level of well-being and resilience of teachers. Psychological resilience programs with family participation can be prepared and its effects can be examined.

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

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

Yazar (lar) / Author (s): Saide ÖZBEY, Filiz ERATA, Kudret EREN YAVUZ

Yazar Katkıları / Author Contributions: Saide ÖZBEY (%45), Filiz ERATA (%35), Kudret EREN YAVUZ (%20)

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

İlkokul Öğrencilerinin Değerlere Bakış Açılarının Kök Değerler Açısından İncelenmesi

Examination of Primary School Students' Perspectives on Values in Terms of Root Values

Adem ARSLAN, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi.

Gümüşhane Üniversitesi, Gümüşhane / Türkiye.

ademarslan6005@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7848-7395>

Mahmut ELMA, Doktora Öğrencisi.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Fevzipaşa İlkokulu, Gümüşhane / Türkiye.

mahmutelma@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6200-0167>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 11.06.2022

Kabul Tarihi / Accepted Date: 17.09.2022

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2022

Tr/En: Tr

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

Atıf/Citation: Arslan, A. & Elma, M. (2022). İlkokul öğrencilerinin değerlere bakış açılarının kök değerler açısından incelenmesi *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20 (44), 385-416. <https://doi.org/10.34234/ded.1129404>

Öz: Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, 2018 yılında güncellenen programlar ile ilkokul müfredatının düzeltilmesi kapsamında, eğitim sistemi içinde, “kök değerlere” özellikle vurgu yapılmıştır. Program içinde yer alan bu kök değerler, “adalet, dürüstlük, dostluk, yardımseverlik, sabır, saygı, özdenetim, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik” olarak ifade edilmektedir. Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin değerlere bakış açıları “kök değerler” açısından ele alınmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılarak hazırlanan bu çalışma sonucunda; öğrenciler değer sözcüğünü iş birliği, dürüstlük ve iyi geçinmek olarak nitelendirmektedirler. Katılımcılara göre insanlarda olması gereken en önemli değer yardımseverlik olduğu, ebeveyn ve öğretmenlerinin öğrencilerde en çok sorumluluk değerini görmek istedikleri anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin en çok sabır değerine ihtiyacı olduğunu, arkadaşlarında ise dürüstlük değerini görmek istediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar okulun insana kazandırdığı en önemli değer “eğitimli olma” olduğunu, insanların sabır ve özdenetim sayesinde değerli olacaklarına vurgu yapmışlardır. Bununla beraber ailelerinde ise en çok dürüstlük, sevgi ve yardımlaşma değerlerini görmek istemektedirler. Değerler ilkokul öğrencilerine kazandırılırken öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bu görüşler mutlaka dikkate alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Kök Değerler, İlkokul

&

Abstract: Within the scope of the correction made to the primary school curriculum through the update programs initiated in 2018 by the Ministry of National Education, where “core values” were especially emphasized. These root values included in the program are expressed as “justice, honesty, friendship, helpfulness, patience, respect, self-control, love, responsibility, patriotism”. In this study, primary school students’ perspectives on values are discussed in terms of “root values”. As a result of this study, which was prepared by using the phenomenological research design, one of the qualitative research methods; students describe the word value as cooperation, honesty and getting along. According to the participants, the most important value that people should have is benevolence, whereas their parents and teachers most want the students to acquire the value of responsibility. In addition, they stated that the students needed the value of patience the most, and they wanted to see the value of honesty in their friends. The participants emphasized that the most important value that the school instill in students is “being educated” and that people will be valuable thanks to patience and self-control. However, values of honesty, love and

cooperation are expected to be found in their families the most. While teaching values to primary school students, these findings should definitely be taken into account.

Keywords: Values, Root Values, Primary School

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

Giriş

Toplum bilimciler insan davranışlarının açıklanmasında değerlerin büyük önem taşıdıklarına değinmektedirler (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Değerler, insan davranışına yön veren davranış ve tutumlar için genel bir çerçeveyi oluşturmaktadırlar. Bu çerçevede kişinin toplum içindeki diğer bireylere karşı davranışlarını da sahip olduğu bu çerçeve yönlendirmektedir (Demirhan İşcan, 2007). Değerler, insanların kendileri ve başkaları ile ilgili davranışlarına yön vererek, insan için bir çeşit davranış rehberi görevindedir. Her insan kendi adına önemli sayılan değerlere ulaşma olanağına sahiptir. Ayrıca yaşadığı sosyal çevrede hangi davranışın daha geçerli olduğuna ilişkin sosyal çevre tarafından önceden belirlenmiş ve topluma yerleşmiş değer yargıları ile karşı karşıyadır. İnsanlar gelenek ve göreneklerle, toplumsal kurallar yoluyla “doğru” ve “yanlış”, “iyi” ve “kötüyü” birbirinden ayırt ederek kendi ahlak ilkeleri doğrultusunda bir ölçü edinmeyi öğrenirler (Beil, 2003).

Değer, bireylerin düşünceler, nesnelere, diğer bireyler, durumlar ve eylemler üzerinde iyi-kötü, doğru-yanlış, istenen-istenmeyen, hoşlanılan-hoşlanılmayan vb. yargıları oluşturan ölçütlerdir (Halstead ve Taylor, 2000). Değer, ulaşılmak istenen hedefler, önem derecesine göre değişebilen ve insanların hayatına yön veren ilkelerdir (Schwartz, 2005). Yazar’a (2019) göre değer kavramı düşünce, işlem, nesne veya eylemin birey adına taşıdığı önemi belirleyen, niceliğe ve niteliğe ilişkin inançlardır. Toplumsal açıdan düşünüldüğünde ise çeşitli olgular, olaylar ve fikirler karşısında bireylerin fikir ve tepki birliğidir. Kutlu (2013) ise değer kavramını “toplum içinde hareketlerimizi belirleyen, yönlendiren, yöneten, onların temelinde yatan ilkelerdir.” şeklinde ifade eder. Bireylerin diğer insanların toplumsal olgularını ölçmede kullandıkları ölçütler olan değerler iyi, kötü, güzel, çirkin, doğru, yanlış şeklindeki değerlendirmelere kılavuzluk yapmaktadır (Ulusoy ve Aslan, 2019). Bir başka ifadeyle değer duyuşsal alan içerisinde bulunan eylem ve düşüncelerimizi etkileyerek yol gösteren zihinsel olgulardır. Günümüzde meydana gelen hızlı toplumsal değişim değerlerin önemini arttırmış ve değerler eğitiminin önem kazanmasını zorunlu hale getirmiştir. Zaten toplum içinde yapılan her davranışın temeline bakıldığında değer veya

değerlerin etkisinin büyük olduğu görülmektedir (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Değerler, nesilden nesile aktararak senelerce devam ettirilebildiği gibi zaman içerisinde yok olabileme özelliğine de sahiptir. Doğuştan var olmayan, etkileşim yoluyla öğrenilen ve yaşanan değerler, bireyin kendisinin ve diğerlerinin yaşam kalitesini yükseltir (Bostrom, 1999).

Değerler kişiler arasındaki etkileşim ve iletişimi dolayısıyla da toplum işleyişini etkilemesi bakımından oldukça gereklidir. Değerler, duygusal ve sosyal gelişimin önemli bir parçasıdır ve zengin bir eğitim yaşantısında mutlaka değerlere yer verilmelidir. Değerler eğitiminin okullarda zengin yaşantılar ile verilmesiyle birlikte bireylerin akademik başarıları da olumlu şekilde etkilenecektir. Ayrıca okullarda bireylere kazandırılacak değerlerin, çocukların diğer çocuklarla olan sosyal ilişkilerinde de son derece önemli rolü vardır (Balat Uyanık ve Dağal Balaban, 2006). Eğitim sistemi eğitim programı aracılığıyla sadece akademik yönden başarılı, belirlenmiş bazı bilgi ve becerileri kazandıran bir yapı olarak düşünülmemelidir. Okulların asli görevi yeni neslin alışkanlıklarını, değerlerini ve davranışlarını etkileyerek temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek olmalıdır (MEB, 2018). Değerler, bireyin bulunduğu sosyal çevre içerisindeki kendi konumunu anlamasına yardım eder. Bireyler değerler sayesinde toplumun kültürel unsurlarına odaklanırlar ve toplumun ideal olarak gördüğü davranışları geliştirirler. Ayrıca değerler bireylerin istenmeyen davranışlardan kaçınmalarında ve sosyal rollerini seçmelerinde de etkili olmaktadır. Dolayısıyla değerler ile toplumsal dayanışmanın sağlanması mümkün olmaktadır (Fichter, 2016). Toplumların kalkınmaları amacıyla, bireylerin toplumun sahip olduğu değerleri ne ölçüde yaşadığı önem taşımaktadır. Rekabetin zirveye ulaştığı ve küreselleşme olgusunun dünyanın her yerinde görüldüğü günümüzde sürdürülebilir bir kalkınma, ancak değerlerini benimsemiş gelecek nesillerin yetiştirilmesi ile mümkün görülmektedir (Roy, 2011).

Öğretme-öğrenme süreçlerinin tümünde olduğu gibi değerlerin özümsemesinde de model olma ve rehberliğin önemli işlevleri bulunmaktadır (Yazar, 2019). Çocuklar olumlu bir şeyler yapma isteğinde olan, kabul ettikleri değerleri yaşayan eğitimcilere ilgi duyarlar ve onları gözlemleyerek bu değerleri kazanırlar. Eğitimcilerin kendi söyledikleri ile davranışları tutarsız olursa, çocuklar değerleri kabul etmeme eğiliminde olabilirler (Şen, 2011). Veugelers (2000) çalışmasında öğretmenlerin öğrencileri için gerekli ve önemli gördüğü değerleri, öğretmenlerin bu değerleri ifade etme şeklinin etkilerini ve öğrenci ile öğretmen arasındaki değer düzeyi etkileşimini ifade etmiştir. Aynı çalışma-

sında öğretmenlerin değerler eğitiminde önemli rollerinin olduğunu, bu sebeple öğrencilerin değerlere teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunlarla beraber değerlerin öğrencilere kazandırılma sürecinde öğretmenlerin kişisel özelliklerinin ve okulun sosyal ikliminin de etkisinin olduğunu, öğrencilerin ahlaki gelişmelerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin değer eğitimi için gerekli olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin değerleri öğrencilere tarafsız ve net bir şekilde vermelerinin değer eğitiminde önemli olduğuna değinmiştir.

Okullarda değerler eğitimi formal ya da informal bir şekilde gerçekleşmektedir. Değerler eğitimi süreci planlı ve programlı bir şekilde verilebildiği gibi, örtük program kapsamında da verilebilmektedir. Okullarda öğrencilere kazandırılmaya çalışılan değerler, belirli derslerin programları yoluyla verilmektedir. Ancak bu programlarda yer alan değerler, ayrı bir öğrenme programı veya alanı olarak görülmemiştir. Bütün eğitimin temel hedefi olan değerlerimize, öğretim programlarının tümüne yayılmış bir halde yer verilmiştir (MEB, 2018). Bu sebeple günümüzde de değerler eğitimine öğretim programları aracılığıyla yer verilmektedir.

Değerler bazı derslerin öğretim programlarında bulunduğu gibi okul içi faaliyetlerden, etkileşimlerden ve diyaloglardan oluşan örtük programın içinde de bulunmaktadır (Candan ve Ergen, 2014). Türkiye’de değer kavramı 2005 yılından itibaren öğretim programlarında ön plana çıkmaya başlamış, 2018 yılında MEB tarafından öğretim programları güncellenirken ilk kez kök değer kavramı üzerinde durulmuş ve toplamda on kök değer (adalet, öz denetim, dürüstlük, dostluk, sevgi, sabır, saygı, sorumluluk, yardımseverlik ve vatanseverlik) tüm öğretim planlarında ön plana çıkarılmıştır. Kök değerler kavramı, 2017 müfredat değişikliğinin ardından resmi olarak öğretim programlarına konulduğu için, bu kavramın yeniliği dolayısıyla, ilgili çalışmaların yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Örneğin; 2017 yılının Türkçe Dersi Öğretim Programı’na bakıldığında; “Öğretim programında değerler eğitimi” başlığında değerlerin evrensel, milli ve manevi olarak sınıflandırıldığı ancak sınıflandırmada detaylara yer verilmediği görülmektedir (TDÖP, 2017). Güncel durumda olan Türkçe dersi öğretim programında (2019) da “Değerlerimiz” başlığı ve kök değerlerle ilgili ifadeler aynen korunmuştur (TDÖP, 2019).

Araştırmanın Amacı

İlkokul öğrencilerinin değerlere yönelik bakış açılarını kök değerler açısından incelemek araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmaktadır.

1. Değer sözcüğünün anlamını bir kelime ile ifade edebilir misin?
2. Sence insanlarda olması gereken en önemli değer nedir?
3. Anne ve babanın sende en çok görmek istediği değer nedir?
4. Öğretmeninin sende en çok görmek istediği değer nedir?
5. Okulda en çok hangi değerler kazandırılmaya çalışılmalı/çalışılıyor?
6. Arkadaşının en çok hangi değere sahip olmasını isterdin?
7. Anne ve babanda görmek istediğin değer hangisidir?
8. Sende olmasını en çok istediğin değer nedir?
9. Bir insan hangi özelliğiyle değerli olur?
10. Değerler sence neye benzemektedir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Olgu bilim deseni fark ettiğimiz, ancak derinlemesine ve detaylı bir görüşe sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bir çalışma bir veya birkaç kişinin deneyimlerine veya yaşantılarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarırken tercih edilen olgu bilim deseni, bireylerin bir kavram ya da olgu ile ilgili yaşantılarının ortak anlamını tanımlar (Özet, 2014). Olgu bilim çalışmalarının temel hedefi, bir olgu veya kavram ile ilgili kişisel görüş ve deneyimleri, daha genel bir düzeye çekmektir (Creswell, 2007). Olgu bilim çalışmalarında genellikle bir kavram ya da olguya ilişkin bireysel algıların, düşüncelerin ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada, ilkokul öğrencilerinin değer olgusuna ilişkin görüşleri detaylı bir şekilde incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Olgu bilim çalışmalarında olguyu tüm yönleriyle yaşamış bir grup birey ile çalışarak bu olgu araştırılır. Bu sebeple, olgu ile ilgili geçmişi ve yaşantıları olan heterojen bir grup belirlenir (Özet, 2014). Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gümüşhane ili merkez ilçesinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullarda okuyan 135 ilkokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bir çalışmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip olaylar, kişiler, nesnelere veya durumlardan oluşturulabilir (Büyüköztürk vd., 2008).

Veri Toplama Araçları

Nitel yöntemlerden olan olgu bilim çalışmalarında veri toplama aracı genellikle görüşmedir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışma olgu bilim desenine dayalı olarak gerçekleştirilmesi sebebiyle veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Olgu veya kavramlara ilişkin yaşantı ve anlamları ortaya çıkarmada görüşme tekniği araştırmacılara etkileşim, esneklik ve sondalar yolu ile inceleme imkânı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Çalışma kapsamına uygun olarak hazırlanan görüşme formu 10 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda öğrencilerin değer algılarını ve deneyimlerini ortaya çıkarmaya yönelik sorular yer almıştır. Görüşmelerde kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken sorulacak sorular, araştırmacılar tarafından kapsamlı alanyazın incelemesinden sonra hazırlanmıştır. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla hazırlanan görüşme sorularının araştırma kapsamına uygunluğunu incelemek adına iki alan uzmanından destek alınmıştır. Öğrencilerin değer kavramıyla ilgili algılarını saptamak amacı ile çeşitli maddeler belirlenerek tekrar uzman görüşüne başvurulmuştur. İlkokul öğrencilerinin değer olgusuna ilişkin görüşlerini ortaya koymayı hedefleyen yarı yapılandırılmış görüşme formu iki öğretim üyesi, bir Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Görüşme formu son halini almadan önce uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Eksik görülen maddeler düzeltilerek veya maddeler üzerinde değişiklik yapılarak soruların araştırmanın amacına uygun, uygulanabilir ve anlaşılır olduğu ortaya konmuştur. On öğrenci ile pilot çalışma yapılmış ve bu görüşmelerin sonucunda görüşme formunun uygun olduğu görülmüştür. Görüşmeler, çalışmayı yürüten ortak araştırmacılarından biri tarafından okullarda toplanmıştır. Yapılan tüm görüşmeler, ses kayıt cihazıyla kaydedildikten sonra bilgisayar ortamına aktarılarak yazıya dökülmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

Nitel yöntemlerden olan olgu bilim desenini tercih eden araştırmaların amacı, insanların belli bir gerçeği, durumu ya da olgunun belirli bir yönünü anlama, onunla ilgili yorumlarda bulunarak değerlendirmede kullandıkları farklı yolları ortaya çıkarmaktır. Yapılan bu arayışlarla birlikte olgular üzerinde anlamlar ortaya çıkarılır ve bu anlamlar kategorilere ayrılarak sınıflandırılır (Çepni, 2010). Öğrenci görüşleri bilgisayar ortamına aktarılmış ve içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde önce kategoriler oluşturulur ve bir metinde yer alan belirli unsurları

oluşturulan kategorilerle ilişkili oldukları durumları temel alarak saymayı kapsar (Silverman, 2018). İçerik analizinde yapılan temel işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir hale getirerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizi yapılırken belirli yollar takip edilmiştir. Öncelikle görüşme dökümleri tek tek okunmuş ve her biri araştırmacılar tarafından bireysel olarak kodlanmıştır. Bu kodlamalar, çalışma soruları kapsamında yapılmıştır. Daha sonra ortaya çıkan kodlar birleştirilerek sayısal çoğunluklarıyla birlikte kendi kategori ve temaları altında toplanmıştır. Kodlama sırasında bazı verilerin diğer alt temalara yönelik cevapları içerdiği görülmüştür. Bu durumda ortaya çıkan veriler, en uygun tema altında değerlendirilmiştir. Bununla birlikte görüşlerin ne sıklıkta olduğunu göstermek amacıyla frekanslar tercih edilmiştir. Fakat katılımcıların bazı sorulara verdiği çoklu cevaplar veya bazı sorulara cevap vermemeleri sebebiyle bazı temaların frekanslarında farklılık gözlenmiştir. Örneğin; bir öğrenci iki farklı değerden bahsedince bu değer ayrı bir frekans değeri olarak kabul edilmiştir. Bu sebeple toplam görüşmeci sayısı 135 iken ikinci ve dördüncü temalarda bu sayı 149 olmuştur. Yine son tema altında bazı öğrencilerin cevap verememesi sebebiyle toplamda 51 frekans ortaya çıkmıştır. Bu gerekçeyle ikinci ve dördüncü tabloların frekanslarının toplamı, katılımcı sayısından fazla, son temadaki tabloların frekans sayısı katılımcı sayısından az olmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak adına toplanan veriler, ilk olarak araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Daha sonra iki araştırmacının yaptığı bağımsız değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar, üç alan uzmanı tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Uzmanların yaptığı kapsamlı çalışma sonucunda öneriler ve eleştiriler, araştırmacılar tarafından tartışılarak bulgu ve sonuçlara yansıtılmıştır. Bu çalışmalara ek olarak ulaşılan bulguları kanıtlamak ve destelemek adına öğrencilerle yapılan görüşmeler doğrudan alıntılar yoluyla ifade edilmiştir. Araştırmada, her bir soruya verilen yanıtların dökümü yapılmış ve temalar oluşturulurken, öğrencilerden gelen cevaplardan yola çıkarak birbiri ile ilişkili ya da benzer sorular aynı temalarda birleştirilerek tablolar oluşturulmuştur. Araştırmacılar, bağımsız olarak görüşme yapılan görüşlerle ilgili kodlamaya işaretleyerek kendi görüşlerini belirtmişlerdir.

Bulgular ve Yorum

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda bulgular 10 tema altında incelenmiştir. Öğrencilerin değer kavramına ilişkin tanımlamalarında yer verdiği çeşitli örnekler de ayrıca değerlendirilmiştir. Bulgularda yer yer öğrenci görüşlerine doğrudan yer verilmiştir. Öğrencilerin ifadeleri kök değerler kapsamında ele alınmıştır. Bazı öğrencilerin sorulara cevap vermemesi nedeniyle görüşlerin sayılarında farklılık olmaktadır. İlkokul öğrencilerinin değer kavramına ilişkin görüşleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Değer Sözcüğünün Anlamına Yönelik Öğrenci Görüşleri		
Değerler	Örnek İfadeler	f
İş birliği yapmak	...iş birliği önemli bir değerdir, birlikte iş yapmak olabilir.	14
Dürüstlük	...dürüst insan olmaktır.	12
İyi geçinmek	...insanlarla iyi geçinebilmektir.	11
Saygı	...büyüklerimize saygı derim.	9
Dostluk	...dost olabilmektir.	8
Kıymetli	...insan için kıymetli olan.	7
Sevgi	...sevip sevillebilmektir.	6
Doğruluk	...doğru insan omalıyız.	5
Sorumluluk	...sorumluluk sahibi olanlar değerli olur.	5
İyilik	...insanlara iyilikte bulunabilmektir.	5
Doğru sözlü	...bence en önemlisi doğru konuşmaktır her zaman.	5
İyi davranışlar	...insanlara iyi davranmaktır.	5
Adalet	...adil olup öyle yaşamaktır.	4
Uslu olmak	...yaramazlık yapmayı uslu durmaktır	4
Doğru hareket	...doğru davranışlarda bulunmaktır.	3
Uyum	...insanlarla uyum içinde yaşamaktır.	3
Yaramazlık yapmama	...yaramaz olmamaktır.	3
Güzel ahlak	...güzel ahlakı yaşamaktır.	2
Güzellik	...insanda görülen güzellikler derim.	2
Zenginlik	...insan için büyük zenginlik.	2
Çalışkan olmak	...mesela okulda çalışkan olmak.	2
Yardımlaşmak	...insanlara yardım etmektir.	2
Sözünde durmak	...verdiğimiz sözlerde durmalıyız.	2
Merhametli olmak	...her canlıya karşı merhamet göstermek.	2
Sadık olmak	...anne ve babamıza sadık olmaktır.	1
Vefalı olmak	...bize yapılan iyilikleri unutmamaktır.	1

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin değer kavramını ifade ederken “insanlarla iş birliği yapmak”, “yardımlaşmak ve insanlara yardım etmek”, “insan için

kıymetli olan”, “değer, zenginlik demektir”, ve “insanın dürüst olmasıdır” gibi tanımlamalara yer verildiği görülmüştür. Örneğin bir öğrenci “değer denince aklıma iş birliği geliyor. Çünkü değer önemli bir kavramdır” derken, bir diğer öğrenci “bence değer sözcüğü dürüst insan olmaktır” demiştir. En fazla kullanılan sözcükler ise iş birliği (14), dürüstlük (12), iyi geçinmek (11) olmuştur. Burada öğrencilerin değer kavramına ilişkin günlük hayatta kullanılan anlamlar ile tanımlama yaptıkları görülmektedir. Öğrenci ifadelerine göre merhametli olmak (2), sadık olmak (2) ve vefalı olmak (1) ifadeleri de kullanılmıştır.

İlkokul öğrencilerinin insanlarda olması gereken en önemli değer nedir? sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: İnsanlarda Olması Gereken En Önemli Değere Yönelik Öğrenci Görüşleri		
Kök Değerler	Örnek İfadeler	f
Yardımsızlık		27
Yardımlaşma	...insanda yardımlaşma duygusu olmalı.	9
Yardım etme	...insan başkasına yardım etmeli.	4
Paylaşma	...paylaşmayı bilmeliyiz.	6
Merhametli	...hayvanlara, bitkilere merhametli olmalı.	6
Cömert	...cömertlik insan için gereklidir.	2
Dostluk		23
Güven duyma	...bir insana güvenebilmeliyiz.	6
Anlayışlı olma	...dostlarımıza, çevremize anlayışlı olmak.	7
Vefalı olma	...vefasızlık çok kötüdür.	3
Sadık olma	...okulumuza sadık kalmalıyız.	7
Sevgi		20
Fedakârlık	...başkası için hakkından vazgeçebilmeli.	12
Güven duyma	...örneğin bir arkadaşın sana güvenmeli.	5
Birlik içinde	...birlikte olabilmeli.	2
Aile bağları	...ailesine gereken önemi vermeli.	1
Adalet		16
Eşit davranma	...herkese eşit davranmalı.	7
Adil olma	...adaletli davranabilmeli.	4
Haklılık	...haksızlığa uğratmamalı	4
Yanlı olmama	...arkadaşları arasında taraf tutmamalı.	1
Öz denetim		12
Kontrol etme	...hemen kızmamalı.	5
Özür dileme	...hata ettiğinde özür dilemek gerekir.	3
Sinirlenmeme	...hemen sinirlenmek yanlış oluyor.	3
Dürüstlük		13
Doğru sözlü	...her durumda doğru söylemeliyiz.	8
Sözünde durma	...insan verdiği sözü yerine getirmeli.	5
Saygı		10
Alçakgönüllü	...kendini büyük tutmamalı.	2
Kişiliğe değer verme	...her insana değer vermeli.	3
Muhatabı gözetme	...karşısındaki insanı düşünmeli.	5
Sabır		10
Tahammül	...bazen kırıcı oluyoruz, küsmemeli.	2
Azimli olma	...bir işi başaracağına inanmalı.	3
Beklemeyi bilme	...beklemeyi bilmeli.	5
Sorumluluk		9
Tutarlı olma	...her zaman dengeli olmamalı.	5
Davranışın sonuçları	...yaptığı hataların sonucuna da katlanmalı.	2

	Arkadaş. sorum olma	...Grup içinde sorumluluk üstlenebilmeli	2
Vatanseverlik			9
	Çalışkan olma	...daima çok çalışmalıyız.	4
	Kurallara uyma	...örneğin okul kurallarımıza uymak.	3
	Dayanışma	...arkadaşları ile dayanışma içinde olmalı.	2

Tablo 2 incelendiğinde ilkokul öğrencilerine insanlarda olması gereken en önemli değerler sırasıyla göre yardımseverlik (27), dostluk (23), sevgi (20), adalet (16), öz denetim (12), dürüstlük (13), saygı (10), sabır (10), sorumluluk (9), vatanseverlik (9) kök değerleridir. Örneğin bir öğrenci “bir insanda olması gereken en önemli değer doğru sözlü olmasıdır” ifadesini, bir başka öğrenci “insanlarda olması en önemli değer merhametli olmasıdır. Her şeye karşı merhamet” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir başka öğrenci ise “bence insan arkadaşları ile dayanışma içinde olmalı” ifadesini kullanmıştır.

Anne ve babaların çocuklarda en fazla görmek istedikleri değer Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Anne ve Babanın Sende Görmek İsteddiği Değer Nedir? Sorusuna İlişkin Görüşler			
Kök Değerler	Örnek İfadeler	f	
Sorumluluk		28	
	Aile sorumluluğu	...ev içinde görevlerimi yerine getirme	8
	Sözünde durmak	...verdiğim sözde durmamı isterler.	8
	Ödev yapma	...onlar demeden ödevi yapmamı ister.	5
	Düzenli olma	...odamı toplamamı beklerler.	4
	Güvenilir olmak	...güvenilen biri olmamı dilerler.	3
Dürüstlük		18	
	Doğru sözlülük	...babam bana hep doğru söyle der.	12
	Güvenilir olma	...bana güvenilmesini beklerler.	6
Yardımsever		19	
	Aileye yardım	...ev işlerinde yardımcı olmamı isterler.	10
	İş birliği yapmak	...kardeşime yardımcı olmamı isterler.	9
Sevgi		15	
	Fedakârlık	...oyuncaklarımı kardeşin oynamasını	8
	Merhametli olmak	...merhametli olmamı isterler.	7
Dostluk		11	
	Vefalı olma	...vefalı olmamı arzu ederler.	9
	Anlayışlı olmak	...bazen kızıyorum anlayış bekliyorlar.	2
Adalet		11	
	Haksızlık yapmama	...hiç kimsenin hakkına girme diyorlar.	6
	Eşit davranma	...eşit olmamı istiyorlar.	5
Özdenetim		11	
	Davranışları kontrol	...çabuk sinirlendiğimde kızıyorlar.	7
	Özür dileme	...yeri geldiğinde özür dilemek.	4

Saygı		10
	Kişilere değer ver.	...arkadaşlarıma değer vermeme isterler
	Alçakgönüllü	...büyüklük taslamama beklerler.
Sabır		8
	Azimli olma	...derslerime daha çok çalışmamı isterler.
	Tahammül etme	...biraz daha dayanmamı isterler.
Vatanseverlik		4
	Kurallara uyma	...okulda kurallara uymamı isterler.
	Çalışkan olma	...hep çalışkan olmayı tavsiye ederler.
	Dayanışma	...ailem içinde dayanışma beklerler.

Tablo 3 incelendiğinde anne ve babaların çocuklarında en çok görmek istedikleri değer sorumluluk (28) ve dürüstlük (20) olarak belirlenmiştir. Bir öğrenci “annem benim görevlerimi zamanında yapmamı bekler” derken, bir diğer öğrenci “her zaman doğru sözlü olmamı ister” diye cevap vermiştir. Öğrenci görüşlerine göre saygı (10), sabır (8), vatanseverlik (4) kök değerleri diğer değerlere göre daha az olarak ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilerde en çok görmek istediği değer Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenin Sende Görmek İsteddiği Değer Nedir? Sorusuna Yönelik Görüşler

Kök Değerler	Örnek İfadeler	f
Sorumluluk		24
	Okul sorumluluğu	...okul kurallarına uymamı ister.
	Sözünde durma	...arkadaşlar arası verilen sözde durmamı.
	Ödev yapma	...ödevimi zamanında yapınca mutlu olur.
	Düzenli olma	...sınıf içinde düzenli olmayı ister.
	Güvenilir olma	...arkadaşlarımdan güvenini kaybetmemi der.
Özdenetim		23
	Davranış kontrolü	...hemen sinirlenmemi söyler
	Özgüvenli olma	...sorulardan korkmamı der.
	Özür dileme	...hata yaptığımda özür dilememizi ister.
Vatanseverlik		22
	Çalışkan olma	...daima çok çalışın der.
	Kurallara uyma	...sınıfta koyduğumuz kurallara uyun der.
	Sadık olma	...kurallara sadık olmamızı ister.
	Dayanışma	...arkadaşlarımla dayanışmamızı.
	Tarihine sahip çıkma	...geçmişteki büyükleri unutmamamızı bekler
Dürüstlük		22
	Açık olma	...açık sözlü olmamızı ister.
	Doğru sözlü olma	...her zaman doğruyu söyleyin der.

Dostluk			19
	Anlayışlı olma	...bazen hatalara karşı anlayışlı olun der.	13
	Güvenme	...insanların güvenini kaybetmeyin der.	6
Yardımsaver			14
	Cömert olma	...cömertlik iyidir der.	12
	Misafirperver olma	...gelen misafirlere iyi davranmamızı ister.	2
Sevgi			14
	Fedakârlık	...fedakarlık bekler.	12
	Aile birliğine önem	...ailemizi çok sevmemizi ister.	2
Saygı			7
	Karşısını gözetme	...arkadaşlarına saygı duy der.	6
	Alçakgönüllü olma	...kibirlenme der.	1
Sabır			7
	Azimli olma	...derslere var gücünüzle çalışın der.	6
	Tahammül etme	...tahammül edin der.	1
Adalet			7
	Eşit davranma	...insanlara eşit davranın der.	6
	Adil olma	...adaletli davranmamızı ister.	1

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilere göre öğretmenler kendilerinde en çok sorumluluk, öz denetim, vatanseverlik değerlerini görmek istemektedirler. Örneğin bir öğrenci “öğretmenim benim yaramazlık yapmamamı ister” derken, diğer bir öğrenci “arkadaşlarımla uzlaşma içinde olmamı söyler” demiştir. Öğrencilerden bir tanesi “yardımlaşmamız gerekir” diyerek yardımlaşma değerine vurgu yaparken, başka bir öğrenci “doğru sözlü olmamızı ister” diyerek dürüstlük değerine vurgu yapmıştır.

Okulda en çok hangi değerler kazandırılıyor? sorusuna ait görüşler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Okulda En Çok Hangi Değerler Kazanılıyor? Sorusuna Yönelik Öğrenci Görüşleri		
Değerler	Örnek İfadeler	f
Eğitimi olma	...okul bizi eğitiyor.	10
Görevlerini yapmak	...öğretmenlerim görevlerimizi yapmamızı istiyor	8
Doğru sözlü	...doğru konuşmak gerektiği anlatılıyor.	8
Arkadaşlık kurma	...okul sayesinde arkadaşlık kuruyoruz.	8
İyi geçinme	...arkadaşlarımızla iyi geçinmek kazandırılıyor.	7
İyi davranışlar	...güzel davranışlar öğreniyoruz.	7
İnsana yakışan davranış	...insani davranışlar kazandırılıyor.	7
Özgüvenli kişiler	...kendimize güven duygusu geliyor.	7
Başarılı bireyler olmak	...okul hayatımızda başarıyı yakalamak.	5
Güzel konuşan	...akıcı ve güzel konuşmak.	5
Kötü söz kullanmayan	...argo ve kötü kelimeler kullanılmaması öğretiliyor	5

İyi arkadaşlık kurmak	...okul sayesinde arkadaşlık duyguları geliyor.	5
Ülkemizi sevmek	...vatanımızı sevmek duygusu.	4
Bayrağımızı sevmek	...bayrağımıza saygı duymak.	4
Öfkelenmeme	...sinirlerimize hakim olma duygusu.	3
Haksızlık yapmamak	...arkadaşlarımıza haksızlık yapmamak.	3
Yardımlaşma	...arkadaşlarımızla yardımlaşma özendiriliyor.	3
Saygılı olma	...saygılı davranma kazandırılıyor.	3
Görev alma	...görev almaya istekli oluyoruz.	3
Zamanında gelmek	...okula geç kalmamak, işe zamanında gelmek.	3
Güzel yazmak	...yazımızın güzel olması kazandırılıyor.	3
Büyüklere saygı	...büyüklerimize saygı gösterme kazandırılıyor.	3
Olumlu davranışlar	...bize faydalı davranışlar kazandırılıyor.	2
Güzel davranışlar	...arkadaşlarımıza güzel davranmak.	2
Örnek öğrenci olmak	...öğretmenim örnek öğrenci ve örnek sınıf diyor.	2
Yararlı davranışlar	...başkasına yararlı davranışlar kazandırılıyor.	2
Adil olma	...adalet vurgusu yapılıyor.	2
Azimli olma	...azimle çalışmak vurgulanıyor.	2
Fedakârlık	...derslerimiz için fedakarlık bekleniyor.	2
Davranışlarını kontrol	...davranışlarımızı kontrol etme.	2
Tahammül etme	...sıkıntı olduğu zaman tahammül.	2
Çalışkan olma	...hep çalışmak ve çalışkan olmak.	1
Sözünde durma	...verdiğimiz sözde durmamız.	1
Özür dileme	...gerekirse özür dilemek.	1

Tablo 5 incelendiğinde öğrenciler okulda en çok eğitimi alma, görevini yapma, doğru sözlü olma gibi değerler kazandırıldığını ifade etmişlerdir. Örneğin bir öğrenci “okul bizi eğitimi insanlar olarak yetiştirir” derken diğer bir öğrenci “arkadaşlarımızla iyi geçinmek gerekir” noktasına vurgu yapmıştır. Bir başka öğrenci “iyi arkadaşlık kurmak” cevabını verirken, başka bir öğrenci “başarılı öğrenci olmak” konusuna da vurgu yapmıştır. Öğrenciler okullarda kazanılan değerlere ilişkin görüşlerini belirtirken kullandıkları “bir bireyin kazanması gereken başarılar”, “ülkesini seven” ve “insanlarla iyi geçinen” gibi ifadeler de kullanmışlardır.

Öğrencilerin arkadaşlarında en çok görmek istedikleri değerler Tablo 6’da gösterilmiştir.

Kök Değerler	Örnek İfadeler	f
Adalet	...en çok haksızlık yapmalarını bekler, adil olmasını isterim.	20
Dürüstlük	...bence arkadaş dürüst olmalı her zaman.	19
Dostluk	...herhangi bir konuda yardımcı olmasını beklerim.	17
Sevgi	...insanın sevgisine karşılık vermeli.	16
Saygı	...her zaman saygılı davranmalı.	15
Sabır	...her sıkıntıya sabretmeli.	13
Sorumluluk	...görevlerini daima yerine getirmeli.	12

Vatanseverlik	...vatanını sahiplenmeli.	9
Yardımsızlık	...yardımsever olmalı.	9
Öz denetim	...kendini kontrol edebilmeli.	5

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin arkadaşlarında en çok görmek istediği değerlerin adalet, dürüstlük, dostluk olduğu görülmüştür. En az ise öz denetim değerine önem vermektedirler. Öğrenciler değerler kavramını davranışlar şeklinde düşünebilmektedirler. Örneğin bir öğrenci “arkadaşımın dürüst olmasını ve beni aldatmamasını isterim” derken, diğer bir öğrenci “herhangi bir konuda bana yardımcı olmasını beklerim” gibi ifadeler kullanmışlardır.

Öğrencilerin anne ve babalarında en çok görmek istedikleri değer, Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Anne Babanda En Çok Görmek İstedigin Değer Nedir? Sorusuna Yönelik Görüşler		
Değerler	Örnek İfadeler	f
Dürüst olma	...alacağım dediği oyuncuğ almıyor, sözü tutmuyor	14
Yardımlaşma	...ödevlerimde yardım etmesini isterim	13
Sevgi	...beni daha çok sevmesini isterim.	13
Saygı	...hep ödev yapmamı istiyor.	10
Hoşgörü	...hatalarımda hemen kızıyor.	10
Farklı görüşler kabul etme	...hep kendi istediği olsun ister.	9
Bireysel farklılıkları kabul	...ben futbola gitmek istiyorum ama yollamıyor.	9
Başkalarıyla kıyaslamama	...arkadaşımın notlarını daha çok beğeniyor.	8
Güvenme	...bana güvenmesini isterim.	7
Dayanışma	...bana yardım etmesini isteriö	7
Demokratik olma	...ben de konuşmak istiyorum.	6
Hakkıma saygı	...tablete bakmak istediğimde kızıyor.	5
Oyuna saygı	...oyun oynamak istediğimde kızıyor.	4
Sorumluluk	...çok telefona bakıyor.	4
Cömert olma	...bana daha fazla para vermesini isterim.	3
Özür dileme	...o da hata yapabilir.	3
Alçak gönüllü olma	...ben hep en iyiyim diyor.	2
İş birliği yapma	...derslerimi beraber yapmak.	2
Paylaşma	...beni de yanında götürmesini isterim.	2
Güven duyma	...bana güven duymasını beklerim.	2
Merhametli olma	...daha merhametli olması.	1

Tablo 7 incelendiğinde öğrenciler anne ve babalarında en çok görmek istediği değerleri dürüst olma, yardımlaşma, sevgi, saygı, hoşgörü olarak ifade etmişlerdir. En az ise merhametli olma, güven duyma, paylaşma değerleri ifade etmişlerdir. Örneğin bir öğrenci, “bazen alacağım dediği oyuncuğ almıyor.” ya da “beni diğer arkadaşlarımla kıyaslamamasını isterim”, başka bir öğrenci ise “merhametli zaten benim ebeveynim” ifadesini kullanmıştır.

Öğrencilerin kendilerinde en çok görmek istedikleri değerler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Kendinde En Çok Olmasını İstediyin Değer Nedir? Sorusuna İlişkin Görüşleri		
Kök Değerler	Örnek İfadeler	f
Sabır		17
	Azimli olma ...derste sıkılıyorum, devam etsem.	6
	Baş etmek ...sorunlarla baş etmek.	3
	Dayanmak ...ödevlere dayanmak.	3
	Beklemeyi bilmek ...çok aceleci oluyorum.	2
	Tahammül etme ...tahammül etmek.	2
	Darılmamak ...bazen hemen küsüyorum.	1
Özdenetim		17
	Davranış kontrolü ...çabuk öfkelenebiliyorum.	6
	Özür dileme ...özür dilemek.	5
	Öz güvenli olma ...kendime güvenmek istiyorum.	5
	Önemseme ...bazen boşveriyorum.	1
Vatanseverlik		14
	Çalışkan olma ...daha çalışkan olmayı istiyorum.	10
	Sadık olma ...aileme sadık kalmak.	4
Dostluk		14
	Anlayışlı olma ...arkadaşlarıma anlayışlı olmak isterim.	8
	Dayanışma ...dayanışma içinde olmak isterim.	6
Adalet		13
	Adil olma ...adaletli olmak isterim.	10
	Haksızlık yapmama ...bazen kardeşime haksızlık yapıyorum	3
Sorumluluk		11
	Sözünde durma ...bazen de sözümde duramıyorum.	11
	Vatanına sorumlu ...vatanıma sorumlu olma.	
Dürüstlük		11
	Açık olma ...açık sözlü olmak istiyorum.	9
	Anlaşılır olma ...anlaşılır olmak.	2
Yardımsever		10
	İşbirliği yapma ...arkadaşlarımla iş birliği yapmak	7
	Cömert olma ...cömert olmak	3
Saygı		10
	Kişiliklere değer ...arkadaşlarıma saygı duyma.	8
	Alçakgönüllü ...alçakgönüllü olmak.	2
Sevgi		9
	Vefalı olma ...vefalı olmak.	9
Dürüstlük		9
	Doğru sözlü olmak ...her zaman doğru sözlü olmak.	6
	Sözünde durma ...verdiğim sözlerde durmak.	3

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin kendilerinde olmasını istediği değerler sabır (17) olduğu görülmektedir. Öğrenciler sabır kök değerini acele etmemek, baş etmek, dayanmak, sabretmek, tahammül etmek, darılmamak ve katlanmak kelimeleriyle ifade etmiştir. Örneğin bir öğrenci “sınavlarda acele ettiğim için yanlışlarım çok oluyor” derken diğer bir öğrenci “bazen çalışmak istemiyorum, başarılı olmak için sabretmeliyim” demiştir. Öğrenciler özellikle akademik başarıda sonuç almak için gerekli özellikleri belirtmişlerdir. Ayrıca öz denetim (17) değeri de öğrenciler tarafından çokça ifade edilmiştir. Daha çok öfke kontrolü kapsamında ifade edilen davranışlar bireyler arası ilişkilerde önem arz etmektedir. Bu sebeple bazı öğrenciler bu noktaya vurgu yapmıştır. Örneğin bir öğrenci “çabuk sinirlenince arkadaşlarımı kırabiliyorum” demiştir.

İnsan hangi özelliğiyle değerli olur? sorusuna cevapları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: İnsan Hangi Özelliğiyle Değerli Olur? Sorusuna Yönelik Öğrenci Görüşleri			
Kök Değerler	Örnek İfadeler	f	
Sabır		20	
	Azimli olma	...insanın çalışma isteği varsa başarır.	6
	Beklemeyi bilme	...beklemeyi bilmeli.	5
	Dayanmak	...zorluklara dayanabilmeli.	3
	Sabretmek	...sabredebilmeli.	2
	Tahammül etmek	...tahammül etmeli.	2
	Darılmamak	...bazen hemen darılıyorum.	1
Özdenetim		17	
	Davranış kontrolü	...çabuk sinirlenmemek.	6
	Özür dileme	...arkadaştan özür dilemek erdemdir.	5
	Öz güvenli olma	...kendime çok güvenmek istiyorum.	5
	Önemseme	...görevlerimi önemsemeliyim.	1
Vatanseverlik		14	
	Çalışkan olma	...çok çalışkan olmalıyız.	10
	Sadık olma	...milletine sadık olma.	4
Dostluk		14	
	Dayanışma	...dayanışma içinde olma.	10
	Anlayışlı olma	...anlayışlı olma.	4
Adalet		14	
	Eşit davranma	...kardeşime bazen eşit olmuyorum.	14
Sorumluluk		13	
	Sözünde durma	...sözünde durmak çok önemlidir.	13
Dürüstlük		13	
	Anlaşılır olma	...anlaşılır olduğunda	13

Yardımsızlık		11
	Merhametli olma ...herkese merhametli olduğunda.	11
Saygı		10
	Alçak gönüllü olma ...alçakgönüllü olursa değerli olur.	10
Sevgi		9
	Aile birliğine önem ...ailemize önem verdiğimizizde.	5
	Fedakârlık ...her anlamda fedakâr olursa.	2
	Vefalı olma ...vefalı ise değerli olur.	1
	Güven duyma ...insanlar güvenebiliyorsa değerlidir.	1

Tablo 9 incelendiğinde insanı değerli kılan en önemli özelliğin sabır (20) olduğunu söyleyenlerin sayısı en fazladır. Örneğin bir öğrenci “Bir insan çok çalışma isteği varsa başarır” derken, diğer bir öğrenci “zorluklara dayanabilmeli” demiştir. Dostluk kavramı dost edinme, iyi geçinme ve kalp kırmamak ifadeleri kullanılarak ifade edilmiştir. Yardımsızlık değeri arkadaşına yardım etme ve yardımsızlık ile ifade edilirken, adalet kavramı da adil olma şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrencilerin değerleri benzettikleri ifadeler Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Değerler Sence Neye Benzemektedir? Sorusuna İlişkin Tablo	
Değerler	f
Altın gibidir, insanı değerli kılar	4
Gül gibidir, çiçek bahçesi olur	4
Işık gibidir, insanı aydınlatır	4
Güneş gibidir, insanı ısıtır	4
Temeller gibidir, insanı ayakta tutar	4
Çiçek gibidir, insan onunla güzel kokar	3
İlaç gibidir, insanı iyi eder	3
Gıda gibidir, insanı doyurur	3
Mutluluk kaynağıdır, insanı mutlu eder	3
Özeldir, insanı özel kılar	3
Kalp gibidir, insanı yaşatır	2
Boş kâğıt gibidir, güzel kullanırsan önemli iş görür	2
Kanat gibidir, kanatsız uçulmaz	2
Motor gibidir, insanı harekete geçirir	2
Yıldız gibidir, etrafını aydınlatır	2
Fener gibidir, yolunu aydınlatır	2
Ev gibidir, insanı korur	2
Kurallardır, yol gösterir	2
Sevinçtir, insanı sevdirir	1
Pusula gibidir, yol gösterir	1
Maden gibidir, değerlidir	1
Mum gibidir, karanlığı aydınlatır	1

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin değer kavramına farklı anlamlar yükledikleri görülmektedir. Altın (4), gül (4), ışık (4), güneş (4) en çok benzetilen

meteforlardır. Örneğin bir öğrenci “değerler ışık gibidir, hem insanı hem toplumu aydınlatır” derken, değerlerin toplum hayatındaki önemine vurgu yapmıştır. Bir başka öğrenci “mutluluk kaynağıdır, insanı mutlu eder” diyerek değerlerin insanın kendi yaşantısındaki işlevine değinmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada ilkokul öğrencileri değer kelimesini ifade ederken en fazla iş birliği, dürüstlük, iyi geçinmek ifadelerini kullanmışlardır. En az kullanılan ifadeler ise sadık olmak ve vefalı olmaktır. Öğrencilerin değer kavramını günlük hayatta kullanılan anlamları ile tanımladıkları görülmektedir. Değer denince akla gelen en önemli kavramlardan olan iş birliği, öğrenciler için önem arz etmektedir. Bu araştırmaya paralel olarak Tillman (2000) araştırmasında iş birliğinin önemine ve iş birliğinin karşılıklı saygı ilkesine dayandığını belirtmiştir.

Araştırma sonucuna göre öğrenciler insanlarda olması gereken en önemli değer sorusuna en fazla yardımseverlik ve dostluk değerleri şeklinde cevaplar vermiştir. En az ifade edilen değerler ise vatanseverlik ve sorumluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin özellikle yardımseverlik değerine vurgu yapması toplumsal dayanışmanın önemini ifade etmektedir. Bu araştırmaya paralel olarak Dilmaç (1999) ilk ve ortaokullar için hazırlanmış insani değerler eğitimi programını bir grup öğrenciye uygulamıştır. Araştırma sonucunda gruba katılan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk seviyelerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bireyin vicdanına hitap etmeyen hiçbir değer kişiye kazandırılmayacağı unutulmamalıdır (Zengin ve Arslan İçöz, 2018). Son güncel programda en çok vurgulanan kök değerler saygı, sorumluluk ve vatanseverlik değerleridir (Genç, 2018). İlkokul 1. sınıf programında en çok vurgulanan değer sorumluluk değeri iken, en az vurgulanan değerlerin adalet ve dostluk değerleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Duran ve Solak, 2018).

Öğrencilerin anne ve babanın sende görmek istediği en önemli değer sorusuna verdikleri cevaplar içinde sorumluluk ve dürüstlük değerleri en fazla ifade edilirken, vatanseverlik ve sabır değeri en az ifade edilmiştir. Öğretmenlerin çocuklar üzerinde özellikle değer vurgusu konusunda önemli etkilerinin olduğu anlaşılmaktadır. İlkokul öğrencileri öğretmenlerinin kendilerinde görmek istedikleri değerleri öz denetim, sevgi, saygı gibi değerlere vurgu yaparak belirtmişlerdir. Eğitim süreci bireyin tüm yaşam becerilerinin temellerinin atıldığı, sosyal ilişki deneyimlerinin kazanıldığı bir dönem olmasından öğretmenlerin bu rolün bilincinde olması önem arz etmektedir. Araştırmanın bulgularına para-

lel olarak Cevheri (2014) çalışmasında çocukların, keşfetmek ve öğrenmek için doğal bir eğilime sahip olduklarını ve gelişim dönemlerinde belli tür öğrenmeye karşı yüksek düzeyde duyarlılık gösterdiklerini vurgulamıştır. Kritik gelişim dönemleri olarak da adlandırılan bu dönemlerde çocukların üst düzey gelişim gösterebilmeleri için öğretmenler onların belirli yaşantıları gerçekleştirmelerine olanak sağlayacak ortamlar oluşturma durumundadırlar.

Öğretmenlerin sende görmek istediği en önemli değer sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde sorumluluk ve öz denetim değerlerinin ön plana çıktığı, dostluk ve yardımseverlik değerlerinin ise az ifade edildiği anlaşılmıştır. Bir kurum olarak okulun değerlerin aktarılmasında ve uygulanmasında önemli rolünün olduğu anlaşılmaktadır. Bireyler okul kültürü sayesinde kök değerler içinde olan dürüstlük, dostluk, yardımlaşma gibi kavramları öğrenmekte ve bunu hayata uygulamaktadırlar. Doğanay (2006) çalışmasında değerlerin çocuğa kazandırılmasında, doğrudan etkili olan ailesinin yanı sıra değer kazanım sürecine ilişkin planlı ve iyi bir okul eğitiminden geçmelerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Okulda en çok kazandırılan değerler sorusuna öğrenciler en çok eğitimli olma, görevini yapma, doğru sözlü olma ve arkadaşlık şeklinde cevap verirken, en az da çalışkan olma, özür dileme ve sözünde durma ifadelerine yer vermiştir. Bu araştırmada öğrenciler tarafından adalet kavramına vurgu yapılmıştır. Toplumsal yaşamda özellikle arkadaşlar arasında en dikkat çekici davranış olan adalet; adil olma, eşit davranma ve paylaşma gibi kavramlarla ifade edilmiştir. Bahçe (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonuçlarına göre toplumsallık, sabır, misafirperverlik ve yardımseverlik gibi değerlerin kazandırılması için çevrenin öneminin büyük olduğu ve aile-okul-çevre iş birliğinin önemli olduğu tespit edilmiştir. Öz saygı, öz güven, hoşgörü, duyarlılık ve yeniliğe açıklık gibi değerleri kazandırılması için ise aile desteğinin önemli olduğu saptanmıştır. Sevgi, barış, vatanseverlik ve kültürel değerleri koruma ve geliştirme gibi değerlerin toplumun değişim ve gelişiminden olumsuz etkilendiği görülmüştür. İlköğretim programlarında en fazla önemsenen değerlerin sorumluluk, saygı, adalet kök değerlerinin olduğu görülmektedir (Kart & Şimşek, 2020). Bazı kaynaklarda ise en çok öz denetim ve sorumluluk kök değerleri verilmiştir (Erçelik & Yeşilyurt, 2020).

İlkokul öğrencilerinin arkadaşlarında en çok görmek istediğin değerlerin adalet ve dürüst olma olduğu görülmüştür. En az kullanılan değer ise öz denetim olarak ortaya çıkmıştır. Çocuklar özellikle adalet, saygı ve sevgi gibi değerlerin önce arkadaşlarında olmalarını istemektedirler. Bununla birlikte yakın çevrenin sahip olduğu değerlerin çocuklara yansıdığı da anlaşılmaktadır. Oktay (1999)

çalışmasında, yakın çevrede geçen zamanların çocukların psikososyal gelişimleri için olduğu kadar zihin, dil ve dini gelişimleri için de kritik bir öneme sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, bazı değerleri öğrenmesi ve yaşaması açısından olumlu sosyal-duygusal tecrübelerin çocuğa aktarıldığı ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin oluşturulmasına vurgu yapılmaktadır.

Çalışmada değer kavramının ilkokul çağındaki öğrenciler tarafından anlamlandırılması önemli görülmektedir. Çocukların kendilerinde en çok görmek istedikleri değeri sabır olarak ifade etmeleri özellikle eğitim hayatları boyunca onlara gerekli olacak önemli bir değer olarak ifade edilebilir. Başka bir çalışmada ise sabır, sorumluluk, öz denetim ve dürüstlük değerlerinin öğrencilere yeterli düzeyde verilemediği düşünülmektedir (Topal, 2019). Tatar (2009) çalışmasında kişilik ve ahlaki tutum gelişiminin temellerinin çocukluğun ilk yıllarında atıldığını çocukluk döneminin, bireyin ileriki hayatının temellerini oluşturduğunu ve karakterinin şekillendiği dönem olduğuna dikkat çekmiştir. Öğrenciler özellikle sabır değeri ile insanın değerli olacağını, azimli olma ve tahammül etme gibi kavramları yaşadıkça insanlar arasında kıymetli olacaklarını ifade etmişlerdir. Tepecik (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde sabır değerinin kazandırılmasında; ödevi hem değerlendirme hem de etkinlik aracı olarak kullandıkları, öğretmenlerin büyük bir kısmının, öğrenci gözlemlerini en önemli değerlendirme aracı olarak kullandıkları belirlenmiştir.

Öğrenciler kendilerinde en çok görmek istediği değer olarak ise sabır ve öz denetim şeklinde cevap vermişlerdir. En az ifade edilen değer ise dürüstlük ve sevgi olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler değerlere farklı farklı tanımlamalar getirerek anlamlandırmışlardır. Güney Gedik (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine aktarmak istedikleri en önemli değerler; “güç”, “başarı”, “evrensellik”, “uyarılım”, “yardımseverlik geleneksellik”, “güvenlik”, “öz-yönelim”, “evrensellik”, “yardımseverlik” ve “güvenlik” olduğu belirlenmiştir.

Bir insan hangi özelliğiyle değerli olur, sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde en çok sabır ve öz denetim değerlerinin ortaya çıktığı görülmektedir. En az kullanılan değerler ise sevgi ve saygı olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler değerlerin toplum ve insan yaşamında karşılıklı ilişkilerini düzenleyici rolünden hareketle aile ve değer ilişkilerine, değer ile ailevi kurallar arasındaki ilişkilere de işaret etmektedirler.

İlkokul öğrencileri değerleri benzetirken “değerler altın gibidir, insanı değerli kılar” ifadesi en fazla olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler değer kavramına ilişkin görüşlerini açıklarken değerlerin insan haya-

tına olan katkısına da değinmişlerdir. Öğretmen adayları ile yapılan başka bir çalışmada ise kök değerleri, “ağaç yaprağı, ağaç kökü, bina temeli, su, güneş, evren, doğa, insan” metaforlarıyla nesnelerin temelinde bulunan özelliklere vurgu yapacak şekilde ilişkilendirdikleri görülmüştür (Akhan vd., 2020). Çengel (2019)’in çalışmasında da kök değerlerin ağaç kökü, binanın temeli ve su gibi metaforlardan oluştuğu belirlenmiştir. İnsanın kendi hayatında değerlerin önemli görev ve işlevi bulunmaktadır. Değerler ile birey toplum içindeki önemini kavramakta, aile yaşantısına önem vermektedir. Bu özellikleriyle değerlerin toplum huzurunun oluşmasına katkı sağladığı, toplumsal birliği desteklediği ve toplumun kalkınmasına katkı sunduğu belirtilmektedir.

Öneriler

- Öğrencilerin değer kavramına ilişkin yaptıkları açıklamaların doğrultusunda değer toplumsal yaşamdaki işlevinin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Değer toplumsal yaşamdaki görev ve etkisinin önemi ifade edilmiştir. Eğitim kurumlarında özellikle toplumsal anlamda değerlerin ön plana çıkarılması önerilebilir.
- Vatanseverlik değerinin öğrenciler tarafından çok az dile getirildiği görülmektedir. Özellikle değerlerin işlendiği eğitim kurumlarında vatanseverlik değeri ön plana çıkarılabilir.
- Vefalı olmak değerinin öğrenciler tarafından çok az değinildiği görülmektedir. Topluma yayılacak şekilde vefa konulu çalışmalar artırılabilir.
- Öğrencilerin bazı sorulara cevap veremediği ortaya çıkmıştır. Bu konuda öğrencilerin seviyelerine uygun olarak değerler eğitimi kitabı hazırlanıp öğrencilerin kök değerler konusunda daha fazla bilgi edinmeleri sağlanabilir.
- Öğrenci ifadelerinde çok fazla geçmeyen vatan sevgisi, saygı gibi duyguların paylaşılması, yardımlaşma, iyi geçinme, aile ilişkilerine dikkat etme, olumlu davranışlar sergilemeleri sağlanmalıdır. Anne ve babalar çocuğuna önce kendi model olmalı, çocukta görmek istedikleri davranışları önce kendisi sergilemelidir. Özellikle anne ve babalarda en çok görülmesi istenen değerlerin sevgi, dürüstlük gibi önemli değerlerin olması ebeveynlerde bu konularda eksiklik olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.
- Öğrenciler kendilerinde öfke kontrolü, sabır gibi öz denetim değeri altında ifadeleri sıkça kullanmaktadırlar. Özellikle eğitim çağındaki bireyleri öz denetim eğitimi önerilebilir.

- Öğrencilerin önemli gördüğü diğer önemli değer de sabırdır. Azimli olmak, dayanmak, beklemeyi bilmek sabır değerinin altında ifade edilmiştir. Özellikle eğitim kurumlarında sabır eğitimi adı altında çalışmalar önerilir.

Kaynakça

- Akhan, N. E., Subaşı, E., & Açıl, F. B. (2020). Öğretmen adaylarının kök değerlere ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 115-134.
- Bahçe, A. (2010). *Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Balat Uyanık, G. ve Dağal Balaban, A. (2006). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri* (1. Baskı). Ankara: KÖK.
- Beil, B. (2003). *İyi çocuk zor çocuk, doğru davranışlar çocuklara nasıl kazandırılır?* Çev: Cuma Yorulmaz, Arkadaş Kitapevi, Ankara.
- Bostrom, K. L. (1999). *The valueable child: teaching values at home and school*. Illinois: Addison Wesley Educational Publishers Inc.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.
- Candan, D. G. ve Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 134-161.
- Cevheri, K. (2014). *Okul öncesinde değerler eğitimi: boğaziçi eğitim modeli* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions (2nd Ed)*. London: Sage.
- Çengel, S. (2019). *Kök değerlere ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının algıları: Nitel bir araştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*, (5. Baskı). Trabzon.
- Demirhan, İşcan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, A. M. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçüğü ile eğitimin sınanması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Doğanay, Ahmet. (2006). *Değerler eğitimi, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.

- Duran, M. & Solak, E. (2018). Hayat bilgisi dersi 1. sınıf öğretim programındaki kazanımların değerler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- Erçelik, H. & Yeşilyurt, E. (2020). Yunus emre enstitüsü türkçe öğreniyorum setinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(40), 149-179.
- Fichter, J. (2016). Sosyoloji nedir? (Çev. N. Çelebi). Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Genç, S. (2018). *Görsel sanatlar eğitiminde kök değerler*.
- Güney Gedik, E. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinin ve öğrencilerine aktarmak istedikleri değerlerin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). *Learning and Teaching About Values: a Review of Recent Research*. Cambridge Journal of Education, 30(2), 169-202.
- Oktay, Ayla. (1999). *Yaşamın sihirli yılları okul öncesi dönem*, Epsilon Yayınları (5. Basım). İstanbul.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve scwartz değer kuramı, *Türk Psikolojisi Dergisi*, 45, 59-76.
- Özet, İ. (2014). *Kent araştırmaları ve nitel yöntem* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Kart, M. & Şimşek, H. (2020). Türk eğitim sisteminde değer arayışı: yenilenen (2017) ilköğretim programları hangi değerleri kazandırıyor? *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(40), 9-44.
- Kutlu, H. A. (2013). *Meslek Etiği*. Nobel Yayıncılık: Ankara.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Roy, C. (2011). *Value-education' in higher education institute: A precondition for sustainable development*,
- Schwartz, S. (2005). *Basic human values: An overview*. https://www.researchgate.net/publication/237364051_.
- Silverman, B. W. (2018). *Density estimation for statistics and data analysis*. Routledge.
- Şen, M. (2011). *Okulöncesi dönem değerler eğitiminde öğretmenin ve okulun rolü*. A. Arıkan (Ed.), Okul öncesi dönemde değerler eğitimi içinde (s.123-147). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Tatar, A. F. (2009). *Okul öncesi eğitiminde (5-6 yaş) hoşgörü eğitimi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Tepecik, B. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254.
- Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). (2017). 29.04.2022 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=222> sayfasından erişilmiştir.
- Tillman, D. (2000). *Living values activities for young adults living values an educational program*. Deerfield Beach, Florida: Health Communications, Inc.
- Ulusoy, K. ve Aslan, A. (2019). *Değerli bir kavram olarak değer ve değerler eğitimi*, R. Turan ve K. Ulusoy. (Editörler). Üçüncü Baskı. Ankara. Pegem Yayıncılık, ss. 1-16.
- Veuglers, W. (2000). *Different ways of teaching values*, educational review. 52(1). 37-46.
- Yazar, T. (2019). *Toplumsal yaşam ve değerler*, Ed.: R. Turan ve K. Ulusoy, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zengin, M. & Arslan İçöz, E. (2018). Dini, felsefi, psikolojik boyutlarıyla vicdan ve değerler eğitimindeki yeri. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (10), 323-345. DOI: 10.18498/amauidf.379279

Extended Abstract

Examination of Primary School Student's Perspectives on Values in Terms of Root Values

Adem ARSLAN, Corresponding Author, Assistant Professor.
Gümüşhane University, Gümüşhane / Türkiye.
ademarslan6005@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7848-7395>

Mahmut ELMA, Ph.D. Student.
Republic of Türkiye National Education Ministry, Fevzipaşa Primary School,
Gümüşhane / Türkiye.
mahmutelma@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6200-0167>

Article Type: Research Article
Received Date: 11.06.2022
Accepted Date: 17.09.2022
Published Date: 25.12.2022

Introduction

The education system should not be thought of as a structure that provides only academic success and certain knowledge and skills through the education program. The primary duty of schools should be to raise individuals who have the basic values that would influence the habits, values and behaviors of the new generation (MEB, 2018). Value, is the judgement criteria that formulate the perception of good-bad, right-wrong, desired-undesirable, liked-unlike, etc., on thoughts, objects regarding other individuals, situations and actions (Halstead & Taylor, 2000). In Turkey, the concept of value has come to the fore in curricula since 2005. In addition, while the curriculum was updated by the Ministry of National Education in 2018, the concept of root value was emphasized for the first time with a total of ten core values (justice, self-control, honesty, friendship, love, patience, respect, responsibility, benevolence and patriotism), which highlighted in all education plans. In this study, primary school students' perspectives on values are discussed in terms of "root values".

Purpose of the research

The aim of the study is to examine primary school students' perspectives on values in terms of root values.

Method

In this study, the phenomenological design, which is one of the qualitative research methods, was preferred.

The main goal of phenomenological studies is to bring personal views and experiences about a phenomenon or concept to a more general level (Creswell, 2007). Phenomenological studies generally aim to reveal and interpret individual perceptions and thoughts about a concept or phenomenon (Yıldırım & Şimşek, 2008). The study group of this research consisted of 135 primary school students studying in official primary schools affiliated to the Ministry of National Education in the central district of Gümüşhane province in the 2021-2022 academic year. The study group of the research was selected by the criterion sampling method, which is one of the purposive sampling methods. In a study, observation units can be formed from events, people, objects or situations with certain qualities (Büyüköztürk et al., 2008). Data collection tool in phenomenology studies, which is one of the qualitative methods, is generally interview (Yıldırım & Şimşek, 2008). In order to collect data, a semi-structured interview form prepared by the researchers was used. The interview form prepared in accordance with the scope of the study that consists of 10 open-ended questions. The interview form included questions to reveal the value perceptions and experiences of the students. Student opinions were transferred to the computer environment and content analysis was made. In content analysis, categories are first created and then certain elements in a text based on the situations in which they are associated with the created categories (Silverman, 2018). In order to ensure the validity and reliability of the study, the collected data were first evaluated independently by the researchers. Then, the independent evaluations of the two researchers were compared.

Findings

While the students expressed the concept of value, the most common ones were cooperation (14), honesty (12), and getting along (11). According to primary school students, the most important values that people should have are helpfulness (27), friendship (23), love (20), justice (16), self-control (12), honesty (13),

respect (10), patience (10) , responsibility (9), patriotism (9) are root values. According to the students, the values that parents wish are instilled in their children are: responsibility (28) and honesty (20). According to the students, teachers hope to see the values of responsibility, self-control and patriotism in themselves the most. It has been seen that the values that the students most wish to see in their friends are justice, honesty and friendship. At least, they attach importance to the value of self-control. The values that primary school students most want to see in their parents are being honest, helping each other, love, respect and tolerance. The values, they wished the least are expressed as being compassionate, trusting and sharing. It is seen that the value that the students want themselves to have is patience (17). In addition, the value of self-control (17) more frequently mentioned by the students. The number of those who say that the most important feature that makes people valuable is patience (20). It is seen that students attribute different meanings to the concept of value. Gold (4), rose (4), light (4), sun (4) are the most preferred metaphors. For example, a student emphasized the importance of values in social life saying: “values are like light, they enlighten both people and society”. Another student mentioned the function of values in one’s own life by saying “it is a source of happiness, it makes people happy”.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In this study, the most common expression used by primary school students were; cooperation, honesty and getting along while expressing the word value. The least common expressions are being loyal. It is seen that students define the concept of value with its meanings used in daily life. According to the results of the research, the students mostly answered the question regarding the most important value that people should have in the form of benevolence and friendship values. The least expressed values are patriotism and responsibility. The fact that students especially emphasize the value of benevolence reflects the importance of social solidarity. The most emphasized root values in the latest current program are the values of respect, responsibility and patriotism (Genç, 2018). While the most emphasized value in the primary school 1st grade program was the value of responsibility, it was concluded that the values that were emphasized the least were the values of justice and friendship (Duran & Solak, 2018).

Responsibility and honesty values were expressed the most among the answers given by the students to the question of what is the most important value that your parents want to see in you, while the values of patriotism and patience

were expressed the least. It is understood that teachers have significant effects on children, especially in the emphasis on value. Primary school students stated the values that their teachers wanted to see in them are self-control, love and respect. Since the education process is a period in which the foundations of all life skills of the individual are laid and social relationship experiences are gained, it is important for teachers to be aware of this role. When the answers given to the question of the most important value that teachers want to see in you are examined, it is understood that the values of responsibility and self-control come to the fore, while the values of friendship and helpfulness are understated. In his study, Doğanay (2006) emphasizes that it is important for them to go through a planned and good school education related to the value acquisition process, as well as their family, which is directly influential in instilling values in children.

While the students answered the question about what is the most acquired values at school are, they as being educated, doing their duty, being truthful and being friendly, they gave place to the expressions of being hardworking, apologizing and keeping their word the least. In this study, the concept of justice was emphasized by the students. Justice, which is the most remarkable behavior in social life, especially among friends; and it is expressed with concepts such as fairness, equal treatment and sharing. According to the results of the study carried out by Bahçe (2010), it has been determined that the environment is of great importance for the acquisition of values such as sociability, patience, hospitality and helpfulness, and that family-school-environment cooperation is important. It has been determined that family support is important for gaining values such as self-respect, self-confidence, tolerance, sensitivity and openness to innovation. It is seen that the most important values in primary education programs are the root values of responsibility, respect and justice (Kart & Şimşek, 2020). In some sources, the root values of self-control and responsibility are given the most (Erçelik & Yeşilyurt, 2020). It has been seen that the value you most want to see in the friends of primary school students is fairness and honesty. The least used value emerged as self-control. Children especially want values such as justice, respect and love to be in their friends first. However, it is also understood that the values of the close environment have influence on children.

In the study, it is considered important that the concept of value is understood by primary school students. Expressing the value that children most want to see in themselves as patience can be expressed as an important value that will be necessary for them throughout their education life. In another study, it is thought

that the values of patience, responsibility, self-control and honesty are not transmitted to students at a sufficient level (Topal, 2019). Students stated that people will be valuable with the value of patience, and they will be valuable among people as long as they experience concepts such as perseverance and tolerance.

The students answered that the values they most want to see in themselves are patience and self-control. The least expressed value was honesty and love. The students gave meaning to the values by bringing different definitions. In the study carried out by Güney Gedik (2010), the most important values that classroom teachers want to convey to their students are; “power”, “success”, “universality”, “stimulation”, “helpfulness, tradition”, “security”, “self-direction”, “universality”, “helpfulness” and “security” were determined.

When the answers given to the question of which quality make a person valuable are examined, it is seen that the values of patience and self-control emerge the most. The least used values emerged as love and respect. The students also point out the relations between family and value relations, and the relations between values and familial rules, starting from the regulatory role of values in society and human life. While primary school students liken values, the expression “values are like gold, they make people valuable” is the most common. While explaining their views on the concept of value, the students participating in the research also mentioned the contribution of values to human life. In another study conducted with pre-service teachers, it was seen that they associated root values with the metaphors of “tree leaf, tree root, building foundation, water, sun, universe, nature, human” in a way that emphasizes the characteristics of the objects (Akhan et al., 2020). In the study of Çengel (2019), it was determined that root values consist of metaphors such as tree root, building foundation and water. Values have an important role and function in one’s own life. With values, the individual understands its importance in society and attaches importance to family life. With these characteristics, it is stated that values contribute to the formation of social peace, support social unity and contribute to the development of society.

In line with the explanations made by the students about the concept of value, it is understood that the function of value in social life is important. In educational institutions, it can be suggested that values should be brought to the fore, especially in the social sense. It is seen that the value of patriotism is rarely mentioned by the students. Patriotism can be brought to the fore, especially in educational institutions where values are taught. It is seen that the value of being loyal is little mentioned by the students. Another remarkable finding was that the students

could not answer some of the questions. In this regard, values education book can be prepared in accordance with the levels of the students and students can be provided with more information about root values. It should be ensured that the feelings such as patriotism and respect, which do not appear in student statements, while cooperation, getting along, paying attention to family relations, and exhibiting positive behaviors are shared by them. Parents should be role models for their children, and they should first exhibit the behaviors they wish to see in their children. The fact that the most desired value especially according to mothers and fathers are values such as love and honesty, this reveals that they have concerns regarding these matters. Self-control training can be recommended especially for individuals in the basic education age. Another important value that students consider important is patience. Being determined, enduring, knowing how to wait are the values expressed after the value of patience. Especially in educational institutions, studies under the name of patience training are recommended.

Keywords: Values, Root values, Primary school

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

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

Yazar (lar) / Author (s): Adem ARSLAN, Mahmut ELMA

Yazar Katkıları / Author Contributions: Adem ARSLAN (%50), Mahmut ELMA (%50)

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

An Investigation of Secondary School Students' Perspectives on the Value of Justice in Social Studies Education Trough the Principle of Versus

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Ortaokul Öğrencilerinin Adalet Değerine İlişkin Bakış Açılarının Karşıtlık Temelinde İncelenmesi

Sezgin ELBAY, Corresponding Author, Ph.D.
Republic of Türkiye National Education Ministry, Sakarya / Türkiye.
sezgin_elbay@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0601-8063>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 18.08.2022

Kabul Tarihi / Accepted Date: 28.10.2022

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2022

Tr/En: En

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

Atıf/Citation: Elbay, S. (2022). An investigation of secondary school students' perspectives on the value of justice in social studies education trough the principle of versus. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20 (44), 417-444.

<https://doi.org/10.34234/ded.1164090>

Öz: Bu araştırmanın amacı, adalet değerine yönelik ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin karşıtlık temelinde bakış açılarını incelemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için araştırmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve çeşitli dokümanlar (şiir ve çizim) aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılar, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 8 7. sınıf öğrencisidir. Veriler, birbirini karşılıklı olarak dışlayan, karşıt sözcük çiftlerini ortaya koyan karşıtlık kodlama doğrultusunda analiz edilmiştir. Öğrencilere göre adalet değerinin değişmeyen özlerinin/yapılarının, “güvenlik ihtiyacının karşılanması” olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin geleceklerini güvende görmenin teminatı olarak adalet değerine sığındıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin, adalet değerinin yokluğunda, güvenlik ihtiyaçlarının doyurulmasında problemler yaşanabileceğini düşündükleri söylenebilir. Buna ek olarak öğrencilere göre adalet değerinin, “toplumsal kargaşaya karşı toplumsal düzen”i inşa etmeyi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Adalet değeri öğrencilere göre şu şekilde betimlenmektedir: “Adalet, toplumun güvenlik ihtiyacının karşılanması için hakkaniyet, devletin egemenliği ve toplumsal birliktelikten oluşan bir değerdir. Adaletin sağlanmasındaki sonal amaç; toplumsal kargaşanın oluşmaması için toplumsal düzenin inşa edilmesidir.”

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Eğitimi, Değerler Eğitimi, Adalet Değeri, Karşıtlık, Fenomenoloji Deseni

&

Abstract: The aim of this study is to investigation the perspectives of secondary school 7th grade students on the value of justice through the principle of versus. In order to achieve this aim, phenomenology research design was used. Data were collected through semi-structured interview form and various documents (poetry and drawing). Participants consisted of 8 students selected from 7th grade students studying at a public secondary school in the 2020-2021 academic year. The data were analyzed in terms of versus coding, which identify mutually exclusive, opposite word pairs. According to the students, it has been determined that the unchanging essences/structures of the justice value are “meeting the need for safety”. In this context, it was concluded that the students took refuge in the value of justice as a guarantee of seeing their future safe. Therefore, it can be said that the students think that in the absence of the value of justice may affect fulfilling their safety needs. In addition, according to the students, it was concluded that the value of justice enables to build “social

order versus social disorder”. According to the students, the value of justice is described as follows: “Justice is a value consisting of fairness, sovereignty of the state and social unity in order to meet the safety needs of the society. The ultimate aim of ensuring justice; is the construction of social order so that social turmoil does not occur.”

Keywords: Social Studies Education, Values Education, Value of Justice, Ver-
sus, Phenomenological Design

Introduction

Social studies education, first introduced as an integrated study of humanities, and used conceptually in the USA during the beginning of the 19th century. The USA, which received heavy immigration from abroad, started to work for the Americanization of immigrants. This situation paved the way for the emergence of social studies. The aim of the program was to teach children about urban life and how to live in a world that is getting harder than ever (Öztürk & Deveci, 2011).

The National Education Association of the United States Committee on Secondary School Studies, which met in 1892, held the belief that Social Studies course to create a national understanding. The content of the course is composed of history, geography and civics. In 1916, the Social Studies course defined the subject as “knowledge about the organization and development of human society, and human being as a member of social life”. In the 1920s, 30s and 40s, there were debates about whether the Social Studies course was necessary or not. While the history always kept its place in these years, courses such as political science, economy, sociology, and psychology were added to the curriculum over time (Ravitch, 2003: 2). In the 1950s, Social Studies became a course focused almost entirely on history and geography. In the 1960s, social studies were evaluated in the same category as social sciences, in line with the teaching of acquisitions such as research, examination, and knowledge generation. In the 1970s, the importance of the program began to decrease gradually due to the fact that the new curriculum was not adequately taught to the teachers and the effect of the traditional education approach. By the 1980s, the traditional understanding had become completely widespread. Whereas 1990s was a period in which the subjects and curriculum proposals in social studies were emphasized. The 1995s was a period in which alternative subjects or models

were developed (Öztürk & Deveci, 2011). In the 2000s, emphasis was placed on the development of citizenship skills and values. In this context, the Social Studies course has been defined by the National Council for the Social Studies (NCSS) as “a combined study of social sciences in order to develop citizenship competencies” (Parker, 2015: 4). In this context, it is seen that raising citizens who respond to social demands is emphasized in the reason for the foundation, purpose and definition of social studies. In order to meet social demands, there is a need for values that keep different segments and masses of society together.

Based on the reality that values are an important element in shaping the personality of the individual, values are taught through various courses at school. One of these courses is the Social Studies course. The values included in the Social Studies Curriculum in Turkey (MoNE, 2018) are grouped under two headings. While one of them is the values specific to the Social Studies course, the other is the root values that are predicted to be used in the teaching of each course. When these values are examined, it is seen that the value of “justice” is common in both course-specific values and root values.

Justice foresees that people’s relationships should be realized in line with the values of respect and love that people should respect each other’s rights, equality and merit should be taken as a basis (Hökelekli, 2009). The central phenomenon of the studies and research carried out as a reflection of this situation reveal the perception and attitude of the target audience towards the value of justice. In this context, many studies have been conducted to determine the perceptions and attitudes of teachers and/or teacher candidates towards the value of justice (Chory-Assad, 2002; Balcı & Yanpar Yelken, 2010; Çengelci Köse, Gürdoğan Bayır, Köse & Yıldırım Polat, 2019; Memişoğlu & Taşkın, 2019; Yeşil, Zırhlioğlu & Yayla, 2022). Consistent with results of other studies is, Namdar & Akbayrak (2019) investigation of the perceptions of gifted primary school 3rd grade students about the value of justice after the drama technique. However, very few studies have examined secondary school students’ perceptions of the value of justice (Çakmak, 2016; Elbay, 2020; Üztemur, Dinç & İnel, 2018) and their metaphorical perceptions (İnel, Urhan & Ünal, 2018; Öner & Mindivanlı Akdoğan, 2021) aimed to reveal. In terms of attitude, an attitude scale towards the value of justice has been developed (Karadavut, Karadağ & Nacar, 2020).

In the literature, no research has been found that reveals the perspectives of secondary school students regarding the value of justice on the basis of the principle of versus. This may lead to a deficiency in learning the asymmetrical

power balances and relations by revealing the opposite meanings of the value of justice. In this framework, the holistic meaning of the value of justice for students can be revealed by examining the perspectives of secondary school students on the value of justice on the principle of content. With this understanding, various models, approaches and techniques can be developed by researchers about the value of justice. School administrators and teachers can help their students by organizing intervention programs on the value of justice in their schools. In this context, the aim of the research is to investigate the perspectives of secondary school 7th grade students on the value of justice on the basis of the principle of versus. The sub-questions of the research that intend to achieve this aim are as follows:

1. According to the students, what are the meanings of the value of justice on the basis of versus?
2. What are the meanings that the symbols that the students draw representing the value of justice evoke on the basis of versus?
3. According to the students, what are the unchanging essences/structures of the value of justice?

Conceptual Framework

Value of Justice

In the 12th century Europe, the word justice was used in the sense of applying authority by using reward or punishment in justifying the justification (Duran, 2020). At the same time, the word “Justitia” in Latin has meant to have justice, right, law and equity (İpek, 2021). In this context, the value of justice, whose historical development process goes back to ancient times; it has been used as a word that includes many positive concepts such as fairness, friendship and humanity. In this respect, justice is an individual, social and natural value (Kocaoğlu, 2013).

From an individual point of view, justice includes values and obligations. Social justice aims at ensuring social balance. Justice by nature emphasizes adaptation to the natural order. However, individual, social and natural justice has a structure that is not separate from each other, but has a mutual relationship with each other (Ertuğrul, 2013; cited in Duran, 2020). From this point of view, justice is to respect people’s rights and laws, not to oppress other individuals in the society, and to behave in a measured and balanced way (Hökelekli, 2011). Socrates, claimed that a just person would be happier and more peaceful, and

argued that happiness in life can only be achieved by being just (Topakkaya, 2008). Parallel to this, Farabi argued that the purpose of life is to provide happiness, that there is a strong relationship between justice and happiness, and that reaching happiness is possible with the realization of the value of justice.

In order for the value of justice to provide the above-mentioned social benefits, this value must be taught to children from an early age. In this framework, education plays an important role in helping children gain the value of justice from an early age. In this context, in the primary, secondary and high school curricula developed by MoNE in 2018, the value of justice is mentioned as a root value that should be considered while teaching each lesson. On the other hand, justice should be conveyed through its opposite meanings. Only in this way it can be known whether this value includes strong conflicts, discriminatory and offensive discourses, or competing aims inside and outside the school environment. Thus, the pattern of social discriminations can be revealed in the context of the value of justice.

The Principle of Versus

Versus is a concept used in linguistic and philosophical areas. In this context, linguistically versus are expressed in binary features. In this sense, binary features are characterized by opposing structures that can be used to classify concepts in terms of two mutually exclusive possibilities (Crystal, 2008: 54). In parallel, Nordquist (2017) defines pairs of concepts that have antonym meaning structures and opposite meanings as “dual features”. Antonymous pairs: e.g. death-life, after-before, increase-decrease, fast-slow, light-dark, rough-smooth. In a philosophical sense, versus is conceptualized as having a positive meaning. According to Herakleitos, one of the Ancient Greek philosophers, everything arises only from the fight of opposites. According to him, the absence of existence, absence also gives rise to existence. Good and bad are the same concepts (Hançerlioğlu, 1996). This point of view can be interpreted as the unity of opposites. In Chinese philosophy, the concept of versus is expressed with the concepts of Ying and Yang. The concept of Ying is the shadow side; that is, it represents darkness, passivity, weakness and destructiveness, while the concept of Yang represents the sunny side; that is, it represents brightness, activity, strength and constructiveness. These concepts are different from each other in the same system; but they are integral parts. In this context, in the absence of one, the whole system is destroyed (Palmer, 2000). In summary, antonym is a concept that expresses opposing sides that are in struggle with each other. Antonym creates a kind of opposite and contradictory situation.

Politzer (2003; cited in Sazak, 2019: 8) contends that contradiction consists of the unity of opposites. He also at the same time, Politzer also stated that as a result of the interdependence of antonyms, one transforms into another and creates qualitative situations, and this transformation leads to their annihilation. Politzer explained this situation by the example of the relationship between the exploiting class, the bourgeoisie, and the exploited class, the proletariat.

Versus are produced from each other and there is a transition or process from one to the other (Anton, 1985; cited in Sazak, 2019: 9). In other words, the concepts and facts that are contradictory to each other in terms of their qualities and situations, opposite to each other, at opposite poles, and their situations are called antithesis. This situation is seen in the style of binary opposition couples.

Value of justice & Versus: Justice, expressed as lawfulness, can be thought of as the contrast of arbitrariness (justice versus arbitrariness). There are other opposing pairs. For example:

- By saying “Justice and oppression don’t exist in the same place” (Turkish proverb), it is meant that justice is opposed to oppression.
- When saying “If you do not punish, you will be guilty of injustice, justice is sharper than a sharpened sword” (Latin proverb), it is emphasized that justice is a functioning system based on the reward-punishment cycle and that justice has a meaning opposite to indecision.
- Although it is emphasized that justice is not opposed to generosity with the phrase “Be fair before being generous (Japanese proverb)” it is desired to state that justice is a rational action against emotions.
- “The day you buy the kadı¹, justice dies. The day you kill justice, the state also dies (Fatih Sultan Mehmet). It is intended to be told that it is against bribery, nepotism and favouritism.

Whether or not these words are reflected in social practices correctly and well, they show that people and societies believe in the necessity of justice and are aware of what will happen in case of injustice (Öner & Mindivanlı Akdoğan, 2021). In this context, the social justice theory developed by Rawls (1999) is as follows:

- To provide fair savings in favor of the least advantaged,
- Equal participation in decision-making processes,
- To provide equal opportunities for social duties and positions,
- The existence of a system of maximum equal basic freedoms,
- To respect everyone’s rights to safety and livelihood.

¹ The name of the judge in the Ottoman Empire.

Method

Design

This research was carried out according to the phenomenology design, which is within the scope of the qualitative research tradition, as it aims to understand the viewpoints of the 7th grade students on the value of justice through the principle of *versus*. Phenomenology design, focuses on phenomena that we are perceived yet we do not have an in-depth and detailed understanding (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013). Phenomenological studies are divided into three groups: interpretive, existential, and transcendental. In this study, the “descriptive phenomenological research” design of A. Giorgi’s transcendental phenomenology, which pioneered by Edmund Husserl was used as a research method (Giorgi, 2009). In this research design, the basic features that people have in common in their experiences and the meanings they attribute to their experiences or the essence and structure of the experience are tried to be revealed according to their perspectives (Denscombe, 2007).

The research was carried out in two stages. In the first stage, students’ perspectives on the value of justice (phenomenon); it was revealed through semi-structured interview, poetry and drawings. In the second stage, in order to obtain more detailed information on the development of students’ perspectives on the value of justice, through semi-structured interviews conversations were held on the main ideas and themes related to the poems and the meaning of the figures and symbols in the drawings.

Role of the Researcher

According to Merriam (1998), “all observations and analyzes are filtered by the researcher’s worldview, values, and perspective” (22). This situation necessitated the researcher to consider the effect of his own prejudices during the data collection and analysis of the research. To deal with bias, the conceptual framework of the research was allowed to guide the data collected by the researcher, data analysis, and conclusions. In addition, enrichment of data collection tools to support/validate qualitative findings helped to overcome researcher biases.

Stake (1995) describes the role of researchers as multidimensional. In this context, researchers; they can take on the roles of a researcher, advocate, evalu-

ator, biographer and translator. In this research, the researcher; assumed the role of researcher. Thus, the experiences and backgrounds of the participants were provided to guide the code and theme development process, and with the help of this situation, the comments made by the researcher were tried to be shaped.

Participants (Study Group)

Participants were selected according to the criterion sampling method. The criterion for participating in the research is students who have done at least 1 project assignment on the value of justice and presented this project assignment. The reason for this is that students have previous experiences on the value of justice and the development of perspectives brought with it. Some demographic characteristics of the participants are shown in Table 1.

Table 1: Some Demographic Characteristics of the Participants

Code name	Age	Gender	Family income	Mother		Father		Bro
				Level of education	Job	Level of education	Job	
Gökçen	12	Girl	15000 TL	Secondary	Housewife	High	Farmer	3
Handan	12	Girl	12000 TL	Secondary	Housewife	High	Farmer	3
İsa	12	Boy	10000 TL	Secondary	Housewife	Secondary	Farmer	2
İsmet	11	Boy	15000 TL	Elementary	Farmer	Secondary	Driver	2
İpek	12	Girl	15000 TL	High	Farmer	High	Worker	3
Merve	12	Girl	12000 TL	High	Farmer	High	Worker	4
Nurten	11	Girl	8000 TL	High	Clerk	Secondary	Farmer	3
Yasin	12	Boy	11000 TL	Secondary	Housewife	Elementary	Security guard	4

Data Collection Tools

Semi-Structured Interview Form

Interview questions were formed based on the relevant literature and expert opinions in line with the purpose of the research. Accordingly, the interview questions prepared by the researchers based on the relevant literature, the probe questions written to deepen the answers given by the participants, were submitted to the evaluation of two experts, one working in the area of social studies education and the other working in the area of measurement and evaluation. The criterion for these experts is determined as to have carried out at least 5 qualitative studies before. Then, the suitability of the interview form in terms of language and expression was evaluated by 1 Turkish teacher. After going through these stages, the

interview form was given its final form and the interview form was applied to the 7th grade students of secondary school consisting of 5 for the pilot application. After the last stage, the interview form consisting of 6 questions was made ready for application. The questions were asked by face to face interview in the school library between 12.30-1.00 pm. These interviews were conducted twice in order to better understand the students' thinking about the value of justice.

Poem

It was stated by Van Manen (1990) that poems can be used as a data collection tool in determining the perspectives on the related phenomenon. In this sense, poems about the value of justice written by students help to understand the students' inner-psychological worlds and perspectives on the value of justice through creative processes. Thus, the emotional meaning they attribute to the value of justice and the effects of an unjust life on society have been tried to be determined with a more comfortable and free writing practice. In this sense, the value of justice has been compared with its opposite meanings. Comparison is also a way of concretization. The aim is to reveal the different aspects of the concept from other concepts, so that its distinctive features are better understood (Ardanaci, 2001). Apart from these, writing a poem has another benefit such as supporting the data obtained from the semi-structured interview form.

Drawing

Drawing; it is an effective data collection tool that is frequently used in education and psychology research in terms of revealing the feelings and thoughts of students (Okyay, 2008). Before the semi-structured interview, the students were asked, "What comes to your mind when you say justice?" and "What comes to mind when you think of the opposite meanings of justice?" such focused questions were asked separately. In this direction, the students were asked to draw whatever came to their minds about the value of justice on the A4 paper. According to Halmatov (2015), if the data obtained from the interviews are supported with drawing analysis studies, richer results could be obtained.

Data Analysis

In this research, since the structure and essence of the perspectives of the participants on the value of justice were tried to be revealed, the audio recordings of

the interviews that formed the research data were first transferred to the computer environment and made ready for analysis. After this technical process, each interview text and poems were read in order to gain a holistic perspective. Symbols in the drawings; analyzed in terms of the meanings and indicators it evokes. Then, the whole data set was coded in accordance with versus coding and themes reflecting various perspectives were determined. While performing the analysis, the following four processes that Giorgi (2009) pointed out for phenomenological analysis are as follows.

- **Bracketing:** It is the researcher's suspension of all knowledge, thoughts, attitudes, values and prejudices about the phenomenon studied during the analysis. In this context, the research, the data and all efforts to be prevented as much as possible from the knowledge, thoughts, prejudices and values of the researcher. For this, the role of the researcher in the research was defined and the data that collected were analyzed in line with this role.
- **Phenomenological reduction:** Identifying key features or units of meaning related to perspectives in the entire data set. In this context, in this study, the expressions used by the students to describe their perspectives on the value of justice were divided into different units according to the meanings they contain and the nuances between these meanings. Accordingly, the data were analyzed in accordance with the versus coding. Versus coding defines opposite people, groups, social systems, institutions, phenomena, processes, concepts, values with dichotomous or binary terms (Saldana, 2019: 137). Wolcott (2003) defines each pair of antonyms as one of the mutually exclusive units of meaning within a binary group. Opposite couples exist in many areas of social life and there is usually an asymmetrical balance of power between them. This dilemma manifests itself in the "X versus Y" code. According to Agar (1996, 27), the focus of versus coding is to discover patterns that reveal injustice. In this context, the data obtained from semi-structured interviews and poems were divided into meaning units in the form of binary meaning pairs in line with the versus coding. A total of 12 versus codes were obtained.
- **Imaginary variation:** It is to reveal the structural themes of the phenomenon in line with the units of meaning. While making the imaginative variety, the themes hidden in the students' perspectives on the value of justice were revealed. First of all, the 12 versus codes determined then reduced to 5

categories in accordance with the structural and semantic distinctions. As a result of this process, 2 themes were created based on the meaning of each category. Then, it was cycled between the theme-dataset. Evidence fragments were searched in the data set suitable for the perspectives represented by the themes, and these were directly quoted in the findings section.

- It is a synthesis of meanings and essences. In the last stage of the analysis, the common points between the units of meaning and structural themes were determined, and the unchanging essences and structure of the perspectives (phenomenon) on the value of justice were revealed.

Trustworthiness

In order to ensure trustworthiness in the research process, the following studies were carried out (Creswell, 2016):

- Studies on the method, process and results of the research are explained clearly and in detail.
- A long-term interaction was held with the participants outside of the data collection time.
- A consistent and interconnected process has been followed from the collection of data to the analysis and reaching the results.
- Member control was carried out in order to verify the research data and results, and external audit was provided by presenting the research process to other relevant researchers. In order to decide the appropriateness, validity and reliability of the versus codes on the basis of themes, the percentage of agreement between the coders was calculated. In this context, the data set was coded by two researchers according to the versus coding and then the versus codes; reduced to categories and themes. It was checked whether the same or similar versus codes were assigned to the same passages and whether the same or similar versus codes were reduced to the same or similar themes. As a result of these controls, it was determined that the similarity of opinion was 90% and this rate is above the Miles & Huberman (1994) accepted the limit value that set as more than 80%, so it was accepted as sufficient.

Findings

The Meaning of the Value of Justice on the Basis of Versus

According to the participants, the meaning of the value of justice on the basis of versus is presented in Table 2.

Table 2: Meaning of the Value of Justice on the Basis of Versus

Theme	Category	Versus Code	n	
Conflict versus Cohesion form	Alienation from society versus Social values	Deception versus Truthfulness & honesty	7	
		Chaos versus Peace	7	
	Arbitrary versus Instructions	Deterrent effect: "Punishment" versus Sanction	4	
		Arbitration versus Judge's ruling	4	
		Unlimited freedom versus Limits of rights and freedoms	3	
		Doing your own thing versus Written laws	2	
		Nepotic tendencies versus Fairness	Favoritism versus Justice	6
			Unfair advantage versus Justice	2
	Defiance versus Standardization	Avoidance versus Spatial-oriented process	Everywhere versus Courtroom	5
			Not to defend versus Argumentative debate	2
Domination versus Given space		Pressure versus Right & freedom	3	
		Persecution versus Justice	3	

Conflict versus Cohesion Form

This theme shows that the value of justice is perceived by the participants as "keeping the society together". So much so that the value of justice includes some features that ensure social cohesion. Thanks to these features, while harmony in society is lived on the basis of a form (truthfulness-honesty, peace, punishment, judge's judgment, limits of rights and freedoms, written laws and morality of justice); if the value of justice is violated, social conflict (deceit, chaos, not encountering sanctions, arbitrariness, unlimited freedom, doing your own thing, nepotism and unjust gain) becomes inevitable. In this framework,

“Conflict versus Cohesion form theme” is grouped under 3 categories. This situation is illustrated in Figure 1.

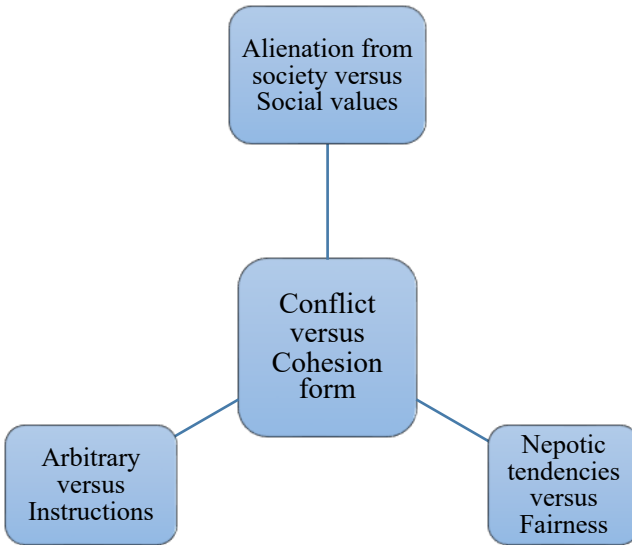


Figure 1. The Categories Constituting the Theme of Conflict versus Cohesion Form

When Figure 1 is examined, it is seen that three categories structure the conflict versus cohesion form. As a result of the relations of these categories, the conflict versus cohesion form theme emerged. The categories are explained in the following paragraphs, respectively.

Alienation from society versus social values: This category emphasizes the social values-providing feature of justice. Justice tends to be perceived by participants as a value that includes social values. On the other hand, if the value of justice is eroded, this time the phenomenon of alienation from society may occur. According to the participants, alienation from society is characterized by attitudes and behaviors that disregard the social order. So much so that individuals who lack the value of justice are characterized by deceit and can cause chaos in society. In this context, the category of “alienation from society versus social values” is divided into 2 versus codes that make up the units of meaning. These:

1. Deception versus truthfulness & honesty: While most of the participants (Gökçen, Handan, İsa, İsmet, İpek, Nurten and Yasin) characterized the value of justice with the values of truthfulness and honesty, they claimed that its opposite; deceit would prevail in the absence of justice. Yasin explains this situation as follows: *The greatest justice is to keep your promise, not*

to lie and not to slander. These are the characteristics of honest people, fair people; who live in society as honest, reliable, compassionate, helpful people and appear as an example.

2. Chaos versus peace: While most of the participants (Handan, İsa, İsmet, İpek, Merve, Nurten and Yasin) described the value of justice as the value of peace, they argued that in the absence of justice, chaos would prevail. Handan explains this situation as follows: *Justice ensures that people live in peace and tranquility in society. If there is no justice in a society, that society will soon perish because of disagreements.* Similarly, İsa expressed his views as follows: *If there was no justice, the order in the world would be corrupted.* Again in this context, Yasin stated the following: *...peace and ensuring peace are some concepts that justice expresses.... Injustice causes turmoil and increases the crime rate.* İsmet described the meaning of the value of justice through metaphors: *A world without justice is like hell. If you want heaven, be just. Being just indicates the importance of life, the unity of the world. In this way, the world will survive.* İpek is also one of the applicants for metaphor. According to her: *Without justice, society cannot breathe. Justice is the breath of society.*

Arbitrary versus instructions: This category refers to situations of conceptual tension and conflict between a mechanism that operates according to certain rules on the one hand, and an arbitrary course of action on the other. It tends to be perceived by participants as a value that includes justice, law and order. On the other hand, if the value of justice is disregarded, people may act to satisfy their selfish instincts. In this context, the category of “Arbitrary versus Instructions” is divided into 4 versus codes that make up the units of meaning. These:

1. Deterrent effect: “Punishment” versus sanction: While half of the participants (Gökçen, Handan, İsa, and Nurten) thought that the value of justice could exist with a deterrent effect, on the contrary, they claimed that in the absence of justice, sanctions would not be encountered. Handan explains this situation as follows:

If we do not give them the punishment they deserve, they will continue to commit these crimes. For example: ‘when someone gives me a little punishment because he is my relative.’ I would continue to commit the same mistakes. We must always be fair everywhere.

Nurten, on the other hand, questioned her thoughts and gave examples: *What would happen if there was no justice? Of course, harassing, raping, fighting, stealing etc. things would happen. For example, violence against women would be like stealing someone's car.*

2. Arbitration versus judge's ruling: Half of the participants (Gökçen, Handan, İpek and Yasin) stated that the judge should give a verdict in order for the value of justice to have practical effects, on the other hand, they claimed that an arbitrariness would prevail in the society. İpek explains this situation as follows: *In countries where justice is not practiced, everyone acts according to their own will. The just sultan is the shadow and spear of Allah on earth.* Similarly, Yasin expressed his views as follows: *The individual has no right or responsibility to ensure his own justice.* A short passage from the poem of Yasin on this subject is as follows:

.... No criminal anymore

One of the powerful judges of our state...

3. Unlimited freedom versus limits of rights and freedoms: While some of the participants (Gökçen, Handan and İsa) thought that the value of justice could limit rights and freedoms, they claimed that there could be unlimited freedom in the absence of justice. Gökçen explains this situation as follows:

The right consists of innate and acquired rights. Congenital rights are divided into two. Inherited rights; such as the right to life, the right to health, the right to food and drink and shelter are examples of this. The right to dress can be given as an example of subsequent rights. Freedom is living freely without touching anyone's freedom. As an example, everyone has the right to receive education. However, we do not have the freedom to make a sound while studying. So voice means shouting.

Handan reflected his thoughts on his own poem as follows:

.... If there was no justice in our world

People would do anything...

4. Doing your own thing versus written laws: While some of the participants (Gökçen and İpek) thought that the value of justice could exist through written laws, on the contrary, they claimed that in the absence of justice, doing your own thing they knew. Gökçen explains this situation as follows:

At the same time, "Justice", which is one of our most important and meaningful words, contains a law and these laws are in written form. In short, justice has

brought many laws for us.... When we think of justice, we think of laws and courts. The laws that are written.

İpek explains the situations where there is no law, through examples, as follows: *Why is violence against women, racial, language and religious discrimination so common in countries where there is no justice? Because there are no laws in those countries.*

Nepotic tendencies versus fairness: This category shows that the participants are against discrimination and favoritism. So much so that, according to the participants, individuals who lack the value of justice can provide various advantages to their “relatives, spouses, friends and colleagues” without depending on the principle of “merit”. In this context, the category of “Nepotic tendencies versus Fairness” is divided into 2 versus codes that make up the units of meaning. These:

1. Favoritism versus justice: Most of the participants (Handan, İsa, İsmet, Merve, Nurten, and Yasin) claimed that the value of justice is at one end of justice, and at the other end is favoritism. Handan explains this situation in a story she fictionalized:

...When the thief came to prison, he regretted what he had done but then he thought to himself. He knew that people who stole got more penalties; but he could not understand why he was punished less than those who stole. After thinking for a moment, he realized that the judge had reduced his sentence a little because he was a relative and immediately called out. He said he wanted to go to the person in charge of the prison and be questioned again. The prison officer accepted this and told the thief that he would be tried again in another court tomorrow morning, and again the officials took him to his old place. In the morning, the thief was tried in another court. The judge asked the thief: “Why do you want to be tried again?” since you were tried in another court before. The thief, replied: ‘Because the judge in that court was my relative, he gave me a lesser sentence than the required punishment.’ The judge was very surprised; because no thief would do that. The judge gave the thief the punishment he deserved. The thief received the punishment he deserved and was taken to prison. Regardless if someone our relative, friend or acquaintance, if he/she commit a crime, we must deliver them the punishment they deserve.

İsa touches on the issue of discrimination as follows: *The strong oppresses the weak.... After all, there would be discrimination based on religion, language, race, and gender because there would be no punishment.*

2. Unfair advantage versus justice: Some of the participants (İpek and Merve) claimed that the value of justice is on one hand advantageous and at the other hand creates unfair advantage. Merve explains this situation as follows:

Some people are experts at their jobs and do their jobs very well. People should be given what they deserve. Those who are novices and masters or experts in a workplace should not receive the same salary. The person who is a specialist needs to get a higher salary to ensure justice. This doesn't necessarily mean that a just person will act equally. Because justice and equality are not the same concepts. Not giving a working person his due also means not being fair. For example, if a person working in a workplace earns more than he deserves, then there is no point talking about justice.

Defiance versus Standardization

This theme states that the value of justice should be applied in line with a standard norm of measurement; however, it explains that individuals who resist this and create a barrier cause tensions in society. Such tensions are characterized by either passive or active resistance. In this context, “avoidance, non-defense” reactions are shown as passive resistance, while “oppression, cruelty and domination” reactions are shown as active resistance. In this framework, the theme of “Defiance versus Standardization” is grouped under 2 categories. This situation is illustrated in Figure 2.

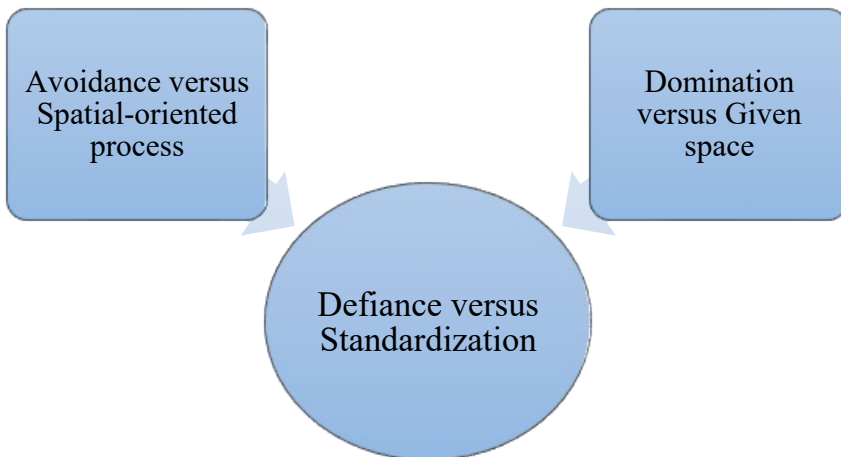


Figure 2. Categories Constituting the Theme of Defiance versus Standardization

When Figure 2 is examined, it is seen that two categories structure the defiance versus standardization theme. As a result of the relations of these categories,

the theme of defiance versus standardization emerged. The categories are explained in the following paragraphs, respectively.

Avoidance versus spatial-oriented process: This category shows that justice has a mechanism that works in a certain public space and within a process. However, there are individuals who avoid this place-oriented process. In this context, the category of “Avoidance versus Spatial-oriented process” is divided into 2 versus codes that make up the units of meaning. These:



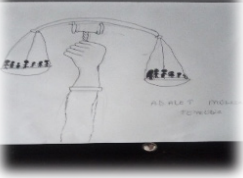

1. *Everywhere versus courtroom:* Most of the participants (Gökçen, Handan, İsa, İpek and Yasin) consider the value of justice as a judicial activity that takes place in the courtroom. Yasin states this situation as follows: *In order to ensure justice, individuals should apply to courts.*
2. *Not to defend versus argumentative debate:* While some of the participants (Gökçen and Yasin) stated that there should be a debate through an organized arguments in order for justice to be fulfilled, they stated that it should not be the one defend oneself against it. Gökçen explains this situation as follows: *Two individuals complain to each other and the case begins. In the process of this case, the two defendants hire a lawyer for themselves and try to justify themselves in the courtroom.*

Domination versus given space: This category expresses the rights and freedoms that can be experienced in a limited area accepted by legal authorities. The opposite is asymmetric power relations that have no legal basis. In this context, the category of “Domination versus given space” is divided into 2 versus codes that make up the meaning units. These:

1. *Pressure versus right & freedom:* While some of the participants (Gökçen, İpek, and Merve) characterized the value of justice with rights and freedoms, by contrast, they argued that in the absence of justice, oppression would prevail. Merve explains this situation as follows: *Giving rights to people even in situations where difficulties are encountered means to act fairly.*
2. *Persecution versus justice:* While some of the participants (İpek, Merve and Yasin) characterized the value of justice as being just, they argued that in the absence of justice, oppression would prevail. İpek states this situation as follows: *Justice and cruelty do not exist in the same place.*

The Meanings That Symbols Evoke on the Basis of Versus

The opposite meanings of the symbols in the student drawings are shown in Table 3.

The meanings	Semiotics	Drawings	n
Justice means the equal living of the society in unity and solidarity. Meaning: Non-discrimination and peace.	The drawing shows a white skin tone, and a dark skin tone hands try reach a heart together.		1
Justice means the legal provision of authority. Meaning: Security and legal authority.	A defendant tried in the courtroom. It is seen that the defense and prosecution authorities are not depicted.		2
Justice means not discriminating between different segments of society and that the judgment is carried out by representatives of legal authority. Meaning: Legal authority and rejection of favoritism.	A hand holding a balancing scale on which different people are measured. Here, the scale symbolizes legal authority, while balancing different people equally indicates rejection of favoritism.		4
Justice means impartiality and equality in decision making. Meaning: Impartiality, equality and judgment.	The symbol of justice statue of Themis was drawn. A female statue in an eye patch holding scales balance and a sword. The eye patch symbolizes impartiality, the scales equality, and the sword symbolizes decision.		1

When Table 3 is examined, it is seen that many symbols representing the value of justice are drawn. Some of the participants' opinions on the drawings are as follows:

- Opinions of Gökçen regarding the first drawing: *What is meant in this painting is not to discriminate and to remember that every human being is equal.*
- The opinions of Handan regarding the second drawing:

“What is intended to be conveyed in this picture is that a thief appears before the judge and justice is provided by the state. It is the fact that a person finds the state in front of him because of doing bad things. Let no one do bad things in life.”
- The opinions of İsa regarding the third drawing: *Justice is the foundation of property.*

- Opinions of İpek on the fourth drawing:

The eye patch in the picture describes neutrality. This is why the statue’s eyes are closed. No matter who your relative, spouse or friend is, privileges should not be given to anyone. Therefore, the eye patch represents neutrality. Libra symbolizes equality. Every person is equal. There should be no discrimination based on race, language or religion. Everyone is equal before justice. The sword, on the other hand, expresses the decision and the finality of the decision. It describes the final execution of the judgments of justice.

The Unchanging Essences/Structures of the Value of Justice on the Basis of Versus

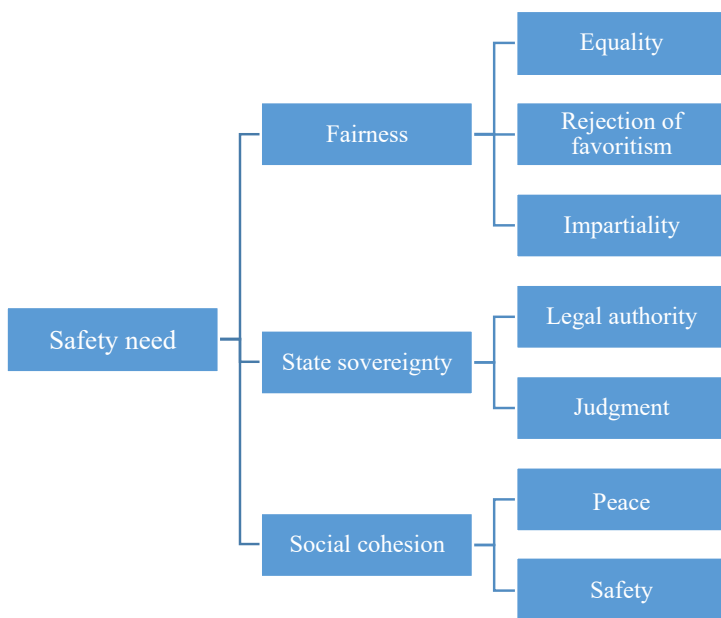


Figure 3. The Unchanging Essences/Structures of the Value of Justice on the Basis of Versus
When Figure 3 is examined, it is seen that the value of justice basically meets the need of safety.

Discussion & Conclusion

According to middle school 7th grade students, the meaning of the value of justice on the basis of contrast is determined through the themes of “conflict versus cohesion and defiance versus standardization”. In this context, it has been concluded

that the value of justice provides social cohesion within an organization. Justice is understood by students in the way of living in accordance with the established and founding rules and norms of the society. It is thought that the tendency to live according to law and order has come to the fore. On the other hand, if the justice mechanism does not work or cannot be operated as desired, attitudes and behaviors with destructive effects may prevail in the society this time. In summary, the impact of the value of justice on social life was emphasized by the students. According to Kocaoğlu (2013), the value of justice aims to provide social balance. In parallel with this, in studies conducted by Dinç and Üztemur (2016) and Üztemur et al. (2018), 8th grade students of secondary school indicated that the value of justice is important in terms of social cohesion. Similarly, in the study conducted by İnel et al. (2018), it was determined that secondary school students emphasized the importance of justice in terms of social life.

It has been determined that the meanings evoked by the symbols on the basis of versus, in the drawings made by the 7th grade students that represent the value of justice, are: “non-discrimination, peace, safety, legal authority, rejection of nepotism, impartiality and judgement”. In this context, it has been concluded that in order to establish justice, it is necessary to live together in peace and safety without discrimination and favoritism, and in order to achieve this, it is necessary to make an objective judgment by a sovereign power. It was also found that, although the word equality was perceived as a close concept to justice by the students, they did not treat them as equal. In parallel, in studies conducted by Elbay (2020), Mulhan (2007) and Namdar & Akbayrak (2019), students stated that justice has an important function in distinguishing between right and wrong. Similarly, in many studies conducted by secondary school 8th grade students, it was emphasized that the value of justice is different from equality, and that the value of equality is a prerequisite for ensuring justice; however, it was stated that providing equality alone would not be sufficient for justice (Dinç & Üztemur, 2016; Üztemur et al., 2018). On the other hand, in many studies conducted, it has been determined that the values of justice and equality are used together by students and in this context, justice is mostly expressed with the concept of equality (Çakmak, 2016; İnel et al., 2018; Öner & Mindivanlı Akdoğan, 2021).

According to middle school 7th grade students, the unchanging essences/structures of the justice value are “meeting the need for safety”. In this context, it was concluded that the students took refuge in the value of justice as a guarantee of seeing their future safe. Therefore, it can be said that the students think that in

the absence of the value of justice, there may be problems in satisfying their safety needs. Maslow, in his first developed the theory of “Maslow’s Hierarchy of Needs”, in his 1943 article “A Theory of Human Motivation” and his subsequent book “Motivation and Personality” argued that this hierarchy shows that people are motivated to meet basic needs before moving on to other needs. Maslow’s theory stated that people, by meeting their needs in certain categories, seek to satisfy ‘higher needs’ that occupy the highest level in the hierarchy, and that the personality development of the individual is determined by the quality of the dominant need that attain the highest position. Maslow’s personality categories formed an array among themselves, and each need a category that correspond to a personality development level. An individual cannot pass to the next level of need category, hence the level of personality development, without fully meeting the needs in the first category (<https://studiousguy.com/maslows-safety-needs-examples/>). The first category is related to the fulfillment of physical needs (such as eating, drinking, breathing). After this need is met, the individual spends time and effort to satisfy the second need category, safety needs. At this level, safety and security needs become primary. People want control and order in their lives; therefore, the need for safety and trust contributes greatly to behaviors at this level (<https://www.cevsantelorgu.com.tr/guvenlik-ihtiyaci/#page-content>). The students included in the study also show the importance they attach to control and trust in their lives with their tendencies towards social cohesion, law and order.

The study has been carried out on secondary school 7th grade students. In addition, semi-structured interview form, poetry form and drawing were used as data collection tools. The research was completed in 3 months. When all these limitations and results are evaluated together; it is seen that the value of justice enables to build “social order versus social disorder”. In addition, it has been determined that the words “discrimination and nepotism” are frequently used by the students as the contrast concepts of the value of justice. It is thought that this situation indicates the existence of individuals and groups that are not represented in or outside the school community and are exposed to discriminatory practices according to students’ perspective. According to the students, the value of justice is described as follows: “Justice is a value consisting of fairness, sovereignty of the state and social unity in order to meet the safety needs of the society. The ultimate aim of ensuring justice; is the construction of social order so that social turmoil does not occur.”

In line with the findings and conclusions of the research, the following are recommended:

- Research should be conducted on why concepts such as “discrimination and nepotism” are preferred as antonym meanings of the value of justice.
- Studies similar to this research can be carried out in order to increase the awareness of students and teacher candidates at different education levels about the value of justice.
- With mixed method research, the consistency of students’ perspectives on justice values can be tested.
- It has been determined that the value of justice is sometimes narrowly understood (for example: a verdict or a result of trial activity in the courtroom) so further research seeking the reasons behind this can be carried out.
- Opposing concepts about the value of justice were expressed by the students. It can be examined whether students have an experience related to these concepts.
- In order to develop the understanding the concept of justice, the value of justice should be observed at the lowest extremities of the society in social studies education. First of all, the reflections of the value of justice on the society should be shown practically through appropriate examples, and then students should be encouraged to practice and contemplate on these examples.

References

- Agar, M. H. (1996). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. San Diego: Academic Press.
- Ardanacı, E. (2001). *İngilizcede cümle, paragraf ve kompozisyon yazma teknikleri*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Balcı, F. A., & Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin değer kavramına yükledikleri anlamlar [Meanings attributed to the concept of value by primary school teachers]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81-90.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chory-Assad, R. M. (2002). Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning and aggression. *Communication Quarterly*, 50(1), 58-77.
- Creswell, J. W. (2016). *Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Eds. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics & phonetics*. USA: Blackwell.
- Çakmak, M. M. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin adalet, dürüstlük, saygı, sorumluluk ve barış değerleri hakkındaki algıları (Diyarbakır ili örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) [Perceptions of secondary school students about the values of justice, honesty, respect, responsibility and peace (Diyarbakır province example)] (Unpublished Master's Thesis)*. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Çengelci Köse, T., Gürdoğan Bayır, Ö., Köse, M., & Yıldırım Polat, A. (2019). Öğretmen adaylarının bakış açısıyla adalet değeri [The value of justice from the viewpoint of pre-service teachers]. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 67-93. DOI: 10.23863/kalem.2019.120.
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide*. New York: Open University Press & McGraw-Hill Education.
- Diñç, E., & Üztemur, S. (2016). An investigation of 8th grade students' perceptions of democratic values through cartoons. *Elementary Education Online*, 15(3), 974-988. DOI: 10.17051/ieo.2016.79948
- Duran, V. (2020). Adalet. İçinde (Eds. C. Yaşaroğlu & H. F. Ergül), *Etik ve insani değerler* (ss. 1-22). Ankara: Nobel.
- Elbay, S. (2020). Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk ve adalet kavramlarına yükledikleri anlamların incelenmesi [Investigation of the meanings that 8th grade students attribute to the concepts of law and justices]. *JRES*, 7(2), 585-608.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified husserlian approach*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Halmatov, S. (2015). *Çocuk resimleri analizi ve psikolojik resim testleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Hançerlioğlu, O. (1996). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hökelekli, H. (2009). Bir değer: Adalet [One value: Justice]. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 5, 132-137.
- Hökelekli, H. (2011). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- <https://www.cevsantelorgu.com.tr/guvenlik-ihhtiyaci/#page-content>
- <https://studiousguy.com/maslows-safety-needs-examples/>
- İnel, Y., Urhan, E., & Ünal, A. İ. (2018). Ortaokul öğrencilerinin adalet kavramına ilişkin metaforik algıları [Metaphoric perception on the concept of justice of secondary school students]. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 379-402. DOI: 10.18039/ajesi.454584

- İpek, N. (2021). Roma yazınında ve hukukunda, Roma'nın temel erdemlerinden biri: Pietas [One of the principal Roman virtues: Pietas in Roman literature and Roman law]. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 27(1), 566-592. DOI: 10.33433/maruhad.813707
- Karadavut T., Karadağ, S., & Nacar, B. (2020). Adalet değeri ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması [The reliability and validity of the justice value scale]. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19),150-163. DOI: <https://doi.org/10.31834/kilissbd.699877>
- Kocaoğlu, M. (2013). *Ütopya ve gerçeklik arasında adalet problemi: John Rawls ve Robert Nozick'in adalet teorilerinin karşılaştırılması (Yayımlanmamış Doktora Tezi)[The problem of justice between utopia and reality: The comparison of the theories of justice of John Rawls and Robert Nozick] (Unpublished Doctoral Thesis)*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Memişoğlu, S. P., & Taşkın, S. (2019). Öğretmenlerin adalet kavramına ilişkin metaforik algıları [Teachers' metaphorical perceptions about the concept of justice]. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(2), 178-201. <https://doi.org/10.24289/ijsser.540882>.
- Merriam, S.B. (1998) *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Edition). California: SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MoNE) (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Yayınları.
- Mulhan, M. (2007). *İlköğretim 7. sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi kavramlarının öğrenilmesinde sosyal, ekonomik ve kültürel faktörler ile eğitim-öğretim uygulamalarının etkileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) [The effects of social, economic and cultural factors and educational practices in learning the concepts of the 7th grade Citizenship and Human Rights Education course in primary education] (Unpublished Matery Thesis)*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Namdar, A.O., & Akbayrak, K. (2019). Üstün yetenekli öğrencilere yönelik değerler eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması: Adalet değeri örneği [The use of creative drama method in the teaching of values of gifted children: The case of justice value]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 59-87. DOI: 10.9779/pauefd.486641
- Nordquist, R. (2017). *What is antonymy?* <https://www.thoughtco.com/what-s-antonymy-1688992?prnt.,ThoughtCo>.

- Okyay, L. (2008). *6 yaş grubu çocukların aile resimlerinin sosyokültürel değişkenler ve davranış problemleri açısından karşılaştırılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) [Family drawings of 6 years old children compare socio-cultural correlations and behavior problems] (Unpublished Mastery Thesis)*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Öner, Ü., & Mindivanlı Akdoğan, A. (2021). Middle school students' cognitive structures regarding the values of equality and justice. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(13), 1473-1501.
- Öztürk, C., & Deveci, H. (2011). *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları [Social studies curricula of different countries]*. Ankara: Pegem.
- Palmer M. (2000). *Yin ve Yang* (Trans. Nafiz Güder), İstanbul: Dharma Yayınları.
- Parker, W. C. (2015). *Social studies today*. New York: Routledge.
- Ravitch, D. (2003). A brief history of social studies. In (Eds. J. Leming, L. Ellington, & K. P.-Magee), *Where did social studies go wrong?* (p. 1-5). The Thomas B. Fordham Foundation.
- Rawls, J. (1999). *Theory of justice*. The Belknap Press of Harvard University Press Cambridge.
- Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. (Çev. Eds. A. Tüfekci Akcan & S. N. Şad). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sazak, Ş. (2019). *Türkiye Türkçesinde karşıtlık işlevli söz dizimsel yapılar [Synyactic structures with antonym function in Turkey Turkish]* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Topakkaya, A. (2008). Adalet kavramı bağlamında Aristoteles-Platon karşılaştırması [Aristotle-Plato comparison in the context of the concept of justice]. *Süleyman Demirel Üniversitesi Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 27-49.
- Üztemur, S., Dinç, E., & İnel, Y. (2018). 8th year secondary school pupils' perceptions democratic values: A phenomenological analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(3), 786-825.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press, Albany.
- Wolcott, H. F. (2003). *Teachers versus technocrats: An educational innovation in anthropological perspective*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Yeşil, S., Zırhloğlu, G., & Yayla, A. (2022). Öğretmen ve öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde adalet değerine ilişkin tutumu [Attitude of teachers and prospective teachers toward the value of justice in Social Studies course]. *Temel Eğitim Dergisi*, 16, 16-27.

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

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

Yazar (lar) / Author (s): Sezgin ELBAY

Pozitif Psikolojik Sermaye, Allah Merkezlilik ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki: İstanbul İlinde Görev Yapmakta Olan Öğretmenler Örneği

The Relationship Between Positive Psychological Capital, Allah Centeredness and Life Satisfaction: Teachers Working in Istanbul

Ahmet Celalettin GÜNEŞ, Sorumlu Yazar, Araştırma Görevlisi.

İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İstanbul / Türkiye.

acgunes@istanbul.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0001-5820-6448>

Hilal KURTÇA, Doktora Öğrencisi.

İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul / Türkiye.

hilalkrtc@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3556-2444>

Ayşenur BARAK, Doktora Öğrencisi.

İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul / Türkiye.

abarak961@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5127-5480>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 21.08.2022

Kabul Tarihi / Accepted Date: 15.11.2022

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2022

Tr/En: Tr

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

Atıf/Citation: Güneş, A. C., Kurtça, H., Barak, A. (2022). Pozitif psikolojik sermaye, Allah merkezlilik ve yaşam doyumu arasındaki ilişki: İstanbul ilinde görev yapmakta olan öğretmenler örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20 (44), 445-489.

<https://doi.org/10.34234/ded.1164956>

Öz: Araştırmanın amacı, pozitif psikoloji literatürüne ait bir kavram olan psikolojik sermaye, dindarlığın işlemselleştirilmiş bir tanımı olan Allah merkezlilik ve yaşam doyumu arasındaki ilişkileri incelemek; cinsiyet, yaş, medeni durum ve öğretmenlik alanı değişkenleri bağlamındaki ilişkileri betimlemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılan ve betimsel istatistiklere yer verilen çalışmanın örneklemini, İstanbul'daki okullarda halihazırda görev yapan 177 öğretmendir. Veri toplama süreci Psikolojik Sermaye Ölçeği Kısa Formu, Allah Merkezlilik Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve demografik bilgi formu kullanılarak yürütülmüştür. Analiz aşamasında, verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, pozitif psikolojik sermaye, Allah merkezlilik, yaşam doyumu değişkenleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Evliler, bekârlardan pozitif psikolojik sermaye, Allah merkezlilik, yaşam doyumu değişkenlerinde anlamlı şekilde daha yüksek puan almıştır. Erkek öğretmenler, pozitif psikolojik sermaye değişkeninde kadın öğretmenlerden anlamlı biçimde daha yüksek puan almıştır. Allah merkezlilik değişkeninde, 51-58 yaş grubu 31-40 yaş grubundan anlamlı biçimde daha yüksek puan almıştır. İHL Meslek Dersleri-Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi grubu öğretmenleri, Türkçe-Sosyal Bilimler grubu öğretmenlerinden Allah merkezlilik ve yaşam doyumu değişkenlerinde anlamlı şekilde daha yüksek puan almıştır. Öneriler kısmında, öğretmenlerin çalışma şartlarının dolayısıyla psikolojik durumlarının iyileştirilebilmesi adına gerçekleştirilebilecek düzenlemeler üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Pozitif Psikoloji, Dindarlık, Pozitif Psikolojik Sermaye, Allah Merkezlilik, Yaşam Doyumu.

&

Abstract: This study aims to examine the relationships between positive psychological capital (PsyCap), Allah centeredness (AC), and life satisfaction (LS). It is also aims to describe the relationships between PsyCap, AC, LS, and demographic variables (gender, age, marital status, and teaching field). As a quantitative study, relational method was utilized for the research. The sample of the study consisted of 177 teachers who are currently working in schools in Istanbul. The research data were collected by a questionnaire which included the Psychological Capital Scale Short Form, Scale of Allah Centeredness, and Life Satisfaction Scale. Non-parametric tests were used because the data were not normally distributed. The results point out positive significant correlations between PsyCap, AC,

and LS. Also, compared to singles, married participants scored significantly higher in terms of PsyCap, AC, and LS. Male teachers scored significantly higher than female teachers in terms of PsyCap. Some significant differences in terms of the variables of age and other teaching fields were found. In the suggestions section, arrangements that can be made to improve teachers' working and psychological conditions are emphasized.

Keywords: Positive Psychology, Religiousness, Positive Psychological Capital, Allah Centeredness, Life Satisfaction.

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

Giriş

Psikoloji biliminin ilk dönem araştırmaları çoğunlukla insanların savaş veya benzeri zorluklar karşısında psikolojik sağlıklarının nasıl etkilendiğini ve bozuklukların nasıl tedavi edileceği gibi konulara odaklanmıştır. Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında, genellikle travma ve iyileştirmeye odaklanılan bir atmosferde Seligman ve Csikszentmihalyi (2014, s. 280) psikolojinin tek amacının bozuklukları düzeltmek olmadığı fikri üzerine, yaşamaya değer bir hayat inşa etmek ve insanların güçlü yönlerinin artırılmasına vurgu yaparak pozitif psikoloji yaklaşımını geliştirmişlerdir. Hayatı yaşamaya değer kılan durumlara odaklanan ve mutluluğu artırmak üzerine çalışmalar yapan pozitif psikoloji üç temelden oluşur. Bunlardan ilki olumlu duygular, ikincisi güçler ve erdemleri içeren olumlu özellikler, sonuncusu ise olumlu duygu ve güçlerin arkasındaki desteği de oluşturan olumlu kurumlarla ilgili çalışmalardır (Seligman, 2007).

Pozitif psikoloji akımının önemli etkilerinden birisi de örgütsel psikoloji alanında olmuştur. Örgütsel yapılardaki rekabet ortamı gibi zorlayıcı durumlar, örgüt çalışanlarının üzerinde psikolojik baskı oluşturmuş ve bireylerin bu gibi zorlayıcı durumlara uyum sağlayabilmesi için çalışmalar yapılmasını zorunlu kılmıştır. Örgüt çalışanlarının mutsuzluk, tatminsizlik, düşük performans sergileme gibi hem kişisel hem de örgüt ortamını etkileyen sorunlar yaşamaması için, çalışanların verimliliğini ve motivasyonunu merkeze alan yaklaşımlar önem kazanmıştır (Akçay, 2012). Çünkü zamanla anlaşıldığı üzere, örgütlerin hedeflerini gerçekleştirebilmesi için çalışanların yeterlilik ve kabiliyetlerine ek olarak; iş hayatında mutlu, umutlu ve iyimser olmaları da gereklidir (Uslu, 2019, s. 25). Bu farkındalıkların sonucunda, Luthans ve diğerlerinin öncülüğünde; “pozitif örgütsel davranış” olarak isimlendirilen; çalışanların güçlü yanlarının ortaya çıkarılması ile örgüt-

sel performansın artırılmasının hedeflendiği yeni bir yaklaşım öne sürülmüştür (Akçay, 2012, s. 124). Daha sonrasında pozitif örgütsel davranış yaklaşımının bir devamı olarak öz yeterlilik, umut ve dayanıklılık gibi insan kaynaklarını ve çalışanların motivasyon güçlerini ele alan pozitif psikolojik sermaye düşüncesi ortaya çıkmıştır (Luthans, Avolio, Avey & Norman, 2007, s. 2004).

Psikoloji literatüründe, özellikle ilk dönemlerde din ile ilişkili araştırmalar sınırlı kalmışsa da son dönemlerde dinin bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarına olan etkisini araştıran çalışmaların sayısı önemli derecede artmıştır. Söz konusu artış, genellikle dindarlığın nicel ölçümleri üzerinden kurgulanan araştırmalar bağlamında gerçekleşmiştir. Pozitif psikolojik sermaye kavramının literatüre yeni bir işlemselleştirilmiş tanım olarak kazandırılması gibi literatüre dindarlığın da yeni tanımları kazandırılmıştır. Allah merkezlilik de bu tanımlardan birisidir. Yeni tanımlarla yapılan araştırmalara duyulan ihtiyaç nicel araştırmalar geleneğinde her zaman var olmaktadır. Bu durumda, ilgili değişkenler arasında ne şekilde bir ilişki olduğuna dair gerçekleştirilen araştırmalar başlangıç noktası olarak önem kazanmaktadır. Nispeten yeni bir tanımlama olan Allah merkezlilik özelinde literatürde henüz sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır ancak Allah merkezlilik kavramını da kapsayan dindarlık ile ruh sağlığı ilişkisine dair birçok farklı araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların sonucunda ise dindarlığın; güven duygusu, özgüven, zorluklar baş edebilme yeteneği, ruhsal ve fiziksel sağlık, mutluluk, huzur ve yaşam doyumu gibi değişkenlerle olumlu ilişki içerisinde olduğu gözlemlenmiştir (Taş, Alparlan & Yastioğlu, 2017, s. 50). Araştırmaların ortaya koyduğu bu olumlu ilişki göz önüne alındığında, benzeri bir ilişkinin dindarlığın bir türü olan Allah merkezlilik ile diğer değişkenler arasında da kurulabileceği düşünülebilir.

İnsan, doğası gereği anlam arayan bir varlıktır (Frankl, 2009, s. 113). Hayat boyu süren bu anlam arayışı içinde insanın mutlu olması için gerekli olan faktörler arasında yaşam doyumu da bulunmaktadır. Çünkü yaşam doyumu, kişinin mevcut ruh halini ya da dönemsel bir süreci içermez. Hayatın bütününe karşı olumlu ve olumsuz duyguların bilişsel-öznel değerlendirmesi ile ilgilidir (Diener, 1994, s. 106). Sosyolojik, psikolojik, ekonomik olmak üzere çok sayıda parametreyi içeren yaşam doyumu, pek çok faktörden etkilenmektedir. Pozitif psikolojik sermaye ise kişinin sahip olduğu kişisel özellikleri temsil eder ve gelişime açık bir alandır. Bu açıdan da yaşam doyumu ile yakından ilişkilidir. Diğer taraftan din, insan hayatının bütününe nüfuz etmesi, kişinin hayatı anlamlandırma ve yaşamasında da belirleyici rol oynaması bakımından yaşam doyumu ile yakından ilişkilidir (Hökelekli, 2017, s. 77-78). Yaşam doyumu üzerin-

de dinin olumlu yönde etkisi bulunduğu dair çalışmalar mevcuttur (Batan & Ayten, 2015; Şimşek & Kalgı, 2018, s. 1150). Bu çalışmalardan yola çıkılarak; umut, dayanıklılık, öz yeterlilik ve iyimserlik özelliklerini içeren pozitif psikolojik sermaye, dindarlığın işlemselleştirilmiş tanımı olarak Allah merkezlilik, pozitif psikolojinin en önemli unsurlarından biri olan yaşam doyumunu değişkenlerinin olumlu ilişkiler içerisinde olması beklenmektedir.

Pozitif psikoloji ve örgütsel psikoloji alanları için ortak bir konu olan pozitif psikolojik sermaye hakkında özellikle örgütsel psikolojiyle ilişkili olarak pek çok akademik çalışma yapılmıştır. Yurt içi ve yurt dışında yapılan bu çalışmalar incelendiğinde; pozitif psikolojik sermayenin otantik liderlik, destekleyici örgüt kültürü, performans, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve iş doyumunu faktörleriyle pozitif bir ilişki içerisinde olduğu; iş stresi ve tükenmişlik ile de negatif ilişki içerisinde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmaların genel olarak, iş tatmini, işe adanmışlık, örgütsel güven, çalışan performansı ve örgütsel bağlılık gibi örgüt ve verimlilik temalı konularla ilişkili olarak tasarlandığı görülmektedir (Yalçın, 2019, s. 15).

Son dönemlerde pozitif psikoloji ile din ve maneviyat ilişkisini içeren çalışmalar artış gösterse de bu iki değişkene dair yurt içi ve yurt dışı kaynaklı oldukça sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Fatima, Naoreen, & Buzdar, (2022); Hindu, Hristiyan ve Müslüman öğrenci örnekleminde yaptıkları çalışmada, psikolojik sermaye ve dindarlık arasında anlamlı ve olumlu yönde ilişki bulmuşlardır. Fox, Webster, & Casper (2018, s. 57) ise kurumsal dindarlıktan farklı olarak maneviyat ve pozitif psikoloji ilişkisini incelemiş ve bu iki değişkenin olumlu yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Türkiye örnekleminde yapılan bir çalışmada Taş ve diğerleri (2017, s. 55) 412 lisans ve lisansüstü öğrencisinin dindarlık ve pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada, dindarlık ve psikolojik sermaye arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin mevcut olduğu; kişilerin dindarlık düzeylerinin artmasıyla psikolojik sermaye düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Dinin, insan için önemli bir psikolojik dayanak olduğu düşünüldüğünde; öz yeterlilik, umut, dayanıklılık ve iyimserlik boyutlarını içeren pozitif psikolojik sermaye ile dindarlık arasında bir ilişki bulunması öngörülmektedir.

Literatürde, pozitif psikolojinin önemli unsurlarından birisi olan yaşam doyumunun sağlık, mutluluk, yaşam kalitesi gibi sosyo-psikolojik faktörlerle ilişkisine dair yapılmış birçok çalışma mevcuttur. Literatür sonuçları yaşam doyumunu ile ilgili çalışmalarının genellikle çalışma hayatının dışındaki konularla ele alındığını göstermektedir. Nitekim, yaşam doyumunu ile pozitif psikolojik sermaye ilişkisine dair

yapılmış sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Çatal (2021) 372 çalışan ile yaptığı araştırma sonucunda pozitif psikolojik sermaye ile yaşam doyumu arasında olumlu yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Gerek Türkçe gerekse yabancı literatürde yer alan başka çalışmalarda da benzer ilişkilere rastlamak mümkündür (Dönmez, 2014; Arab, Rezaei, & Rahimi, 2015; Özal, 2019; Bockorny & Youssef-Morgan, 2019). Yaşam doyumunun örgütsel alanla ilişkisine dair yapılacak yeni çalışmaların, örgüt çalışmalarına yeni bakış açıları getirmesi ve insan kaynaklarının geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir (Çatal, 2021, s. 69).

Literatürdeki çalışmalar göz önüne alındığında pozitif psikolojik sermaye, dindarlık ve yaşam doyumu ilişkisine dair az sayıda çalışma olduğu ve yeni araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Alandaki eksiklik göz önüne alınarak tasarlanan bu çalışmada; pozitif psikolojik sermaye, dindarlık ve yaşam doyumu değişkenleri arasındaki ilişki incelenerek; din psikolojisi, pozitif psikoloji ve örgütsel psikoloji alanlarını içeren multidisipliner bir çalışma örneği sunulması hedeflenmektedir. İlgili üç değişkenin ilişkisine dair yapılacak yorumların literatüre özgün katkılar sunması beklenmektedir.

Pozitif Psikolojik Sermaye

Örgütsel psikoloji alanında çalışmalar yapan Luthans; alandaki eksikliği fark etmesi üzerine, pozitif psikolojinin potansiyele odaklı yaklaşımı ile örgütsel psikoloji alanını birleştirmek üzere çalışmalar yapmıştır. Bunun sonucunda çalışanların güçlü yönlerine odaklanarak bu yönleri ölçmeye, geliştirmeye ve yönetmeye odaklanan “pozitif örgütsel davranış” yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Akçay, 2012, s. 124). Pozitif psikolojik sermaye kavramı ise; pozitif örgütsel davranış bünyesinde ortaya çıkmış bir sermaye türü olarak tanımlanmaktadır. Luthans (2004, s. 46; 2007, s. 542) buradaki “sermaye” kavramının ekonomi ve finans sektöründeki alışlageldik tanımlamadan ziyade, insan kaynaklarını temsil etmek için kullanıldığını belirtmiştir. Bu bağlamda, psikolojik sermaye terimi bireysel, motivasyonel güçleri anlatmak için kullanılmaktadır.

Pozitif psikolojik sermaye; öz yeterlilik (*self-efficacy*), iyimserlik (*optimism*), umut (*hope*) ve dayanıklılık (*resilience*) olmak üzere dört temelden oluşmaktadır. Pozitif psikolojik sermayenin kapsamının bu dört unsur ile sınırlı olmasının sebebi; bu unsurların özgün, ölçülebilir, geliştirilebilir ve performans üzerinde etkili olmasıdır (Luthans ve Youssef, 2004, s. 152; Luthans vd., 2007, s. 542). Pozitif Psikolojik Sermayenin ilk unsuru *öz yeterlilik*dir. Psikoloji alanında Albert Bandura tarafından geliştirilen öz yeterlilik kavramı; bireyin bir

konuda performans göstermek için gerekli davranışları sergileyebileceğine dair inanç ve güvene sahip olma halini ifade etmektedir (Bandura, 1977). Öz yeterliliği olan kişiler farklı çözüm yolları üretebilir, amaca odaklı eylemlerde bulunabilir ve her zaman hedeflerine bağlı kalır. Öz yeterlilik bu bağlamda performans ile doğrudan ilişki içerisindedir (Avey, Wernsing, & Luthans, 2008, s. 53). Luthans ve Youssef (2004, s. 153) farklı kültürleri de içerecek şekilde yaptıkları çalışmada öz yeterliliğin; iş memnuniyeti, kuruma bağlılık, ciro beklentisi ve algılanan örgütsel etkinlik düzeyiyle ilişkili olduğunu bulmuştur.

Pozitif psikolojik sermayenin ikinci unsuru ve aynı zamanda pozitif psikolojinin önemli konularından olan *umut*; Snyder (2002) tarafından; bireylerin hedeflerine giden yolları üretebildiği ve bu yolları kullanabilme motivasyonuna sahip oldukları, hedef odaklı bir düşünme türü olarak tanımlanmıştır. Örgütsel alanda ise umut; bireyleri başarıya ulaştıran, hedefe yönelik enerjiyi ve farklı yolları kapsayan olumlu motivasyonel güç olarak tanımlanmıştır. Umut konusunda yapılan bilimsel çalışmalar; iş hayatında umudun çalışanların motivasyonunu ve performansını artıran bir unsur olduğunu göstermektedir (Keleş, 2011, s. 347). Umudun özellikle kriz durumlarında çalışanların iyi oluşlarını olumlu yönde etkilediği ve pozitif örgütsel değişim için en önemli unsurlardan birisi olduğu gözlemlenmiştir (Avey vd., 2008, s. 53).

Pozitif psikolojik sermayenin üçüncü unsuru *iyimserlik*dir. Pozitif psikolojinin kurucusu Seligman'a göre; iyimser olan kişiler başlarına gelen kötü olaylara geçici ve özgün açıklamalar getirmeye; iyi olayları ise kalıcı ve evrensel bir biçimde yorumlamaya yatkındırlar. Bu sebeple iyimserlik psikolojik sağlığın önemli kaynaklarından birisidir. Örgütsel anlamda zorlayıcı işlerde ise performansı ve başarıyı artırıcı etkisi bulunmaktadır (Seligman, 2012, s. 105). İyimser kişilerin, iş yerinde geçmiş sıkıntı ve zorluklara bakmaksızın geleceğe dair olumlu beklenti içerisinde oldukları ve ileriye yönelik çalışma motivasyonlarını korudukları gözlemlenmiştir (Avey vd., 2008, s. 54).

Kişilerin başa çıkma becerisiyle ilgili olan psikolojik dayanıklılık, bireylerin güçlü yönlerini öne çıkaran pozitif psikoloji alanının temel konularından birisini oluşturmaktadır. Latince "resiliens" kelimesinden türetilen dayanıklılık (*resilience*) esnek olma ve eski haline kolayca dönebilme anlamına gelmektedir. Psikoloji literatürüne bakıldığında ise stres yaratan durumlarla başa çıkabilme, zorlayan olumsuzluklara rağmen kendini hastalanmaktan koruyabilme ve sonunda toparlanabilme becerisi olarak tanımlandığı görülmektedir (Kavi & Karakale, 2018, s.59). Bu yönüyle örgütsel anlamda da dayanıklılık unsuru

yalnızca tepkisel bir iyileşme durumuna değil aynı zamanda zorluklardan ders çıkarmayı, uyum sağlamayı ve gelişme odaklı olmayı da içermektedir (Youssef & Luthans vd., 2007, s. 778). Yapılan çalışmalarda dayanıklılığın; fiziksel sağlık, mutluluk, performans, iş memnuniyeti ile olumlu anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Luthans vd., 2007, s. 547).

Allah Merkezlilik

Nicel desende gerçekleştirilen dindarlık çalışmalarında ilk hedef, dindarlığın işlemselleştirilmiş (işevuruk ya da operasyonel) tanımını yapmaktır. İşlemselleştirilmiş tanımlar ise dindarlık hakkında geliştirilen ölçüğün doğrudan kendisini ifade etmektedir. Ne var ki pek çok araştırmacı, dindarlığın bu düzlemde kuşatıcı bir tanımını yapmanın mümkün olmadığı yönünde fikir belirtmiştir. Söz konusu sorun, dindarlığın ancak belirli açılardan tanımlanabileceği (akt. Hood, Hill & Spilka, 2009, s. 8) şeklinde aşılmaya çalışılmıştır. Tanımlama konusunda başlangıç noktasının belirlenebilmesi için bazı araştırmacılar dinin, dolayısıyla dindarlığın ortak noktalarını belirlemeye çalışmıştır. Örneğin, Beit-Hallahmi ve Argyle (1997, s. 6-7), dini olan ve dini olmayan sınıflandırmasının, doğaüstü varsayımlar gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği ile ortaya konulduğunu belirtmiştir. Bu durumda dindarlık da doğaüstü varsayımları kabul eden kişinin kutsal veya aşkın ile ilişkilerinin oluşturduğu yapı olarak değerlendirilmektedir (Hill ve Hood, 1999, s. 5; Loewenthal, 2008, s. 3; Koenig, Al-Zaben, Khalifa, Al-Shohaib, 2015, s. 530).

Allah merkezlilik kavramı da Allah'ın, kişinin üzerindeki etkisini dikkate alan bir dindarlık tanımı olarak önerilmektedir. Allah merkezlilik, kişisel veya sosyal açıdan yapılan her türlü değerlendirmenin merkezine yaratıcı olarak kabul edilen varlığın yerleştirilmesini ifade etmektedir (Bir davranışının Allah'ın emirlerine uygun olduğunu düşünüyorsam diğer insanların bu davranışımı eleştirmesi beni etkilemez.) (Horozcu & Güneş, 2020, s. 297). Bu özellikleri bakımından Allah merkezlilik, dindarlığın kullanışlı bir tanımı olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2021). Allah merkezlilik, Allah'a olan inancı kapsamakla birlikte bu inancın beraberinde getirdiği duygu, değerlendirme ve davranışlara odaklanmaktadır. Bu yönüyle de Allah merkezliliğin, dindarlığın psikolojik ve sosyal bağlamda bir ölçümü olduğu ifade edilmelidir (Horozcu & Güneş, 2020, s. 299-309). Bu bağlamda Allah merkezlilik, sosyal fobinin nedensel örüntülerini barındıran ve olumsuz bir kişilik özelliği olarak konumlandırılan başkası merkezli dışsallık (Horozcu & Güneş, 2019) kavramına din psikolojisi açısından geliştirilmiş alternatif bir bakış açısıdır.

Kişinin olumsuz bir kişilik özelliği olarak tanımlanan başkası merkezli dışsallık kavramının dindarlık bağlamında oluşturulan karşıt tanımı Allah merkezlilik, farklı araştırmalarda konu edilmiştir. Bir araştırmada, Allah merkezlilik ile kişinin benliği, geleceği ve deneyimleri hakkında olumlu düşüncelere sahip olmasını ifade eden olumlu bilişsel üçlü arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır (Güneş, 2021, s. 36). Diğer taraftan Allah merkezlilik ile olumsuz bir kişilik özelliği olan başkası merkezli dışsallık arasında olumsuz yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Güneş, 2021, s. 36; Yüksel, 2021, s. 122). Literatürdeki nispeten yeni konumu açısından Allah merkezli olmanın, olumlu ve olumsuz değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi ve farklı örüntülerin ortaya çıkarılması önem arz etmektedir.

Yaşam Doyumu

Yaşam doyumu kavramı ilk kez 1961 yılında Neugarten tarafından kullanılmıştır (Dede & Türkmen, 2019, s. 2017). Güncel pozitif psikoloji literatürü özelinde de mutlulukla ilgili temel kavramlar incelendiğinde öznel iyi oluş kavramı ile karşılaşılmaktadır. Diener'e göre, öznel iyi oluş (subjective well-being) kavramı, kişinin yaşamının değerli olup olmadığını duygusal ve bilişsel değerlendirmesini içermektedir (Diener, 2000, s. 34). Bu bağlamda öznel iyi oluş, birbiriyle ilişki içerisinde olan olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumu olarak ifade edilen üç kategoriye içermektedir. (Eryılmaz, 2021, s. 10-11). Yaşam kelimesi TDK'da doğumla başlayıp ölüme kadar geçirilen süre olarak ifade edilmektedir. Doyum ise en genel tanımıyla kişilerin sahip oldukları hakkında hoşnutluk hissetmesi, bunlarla yetinmesi, psikolojik ve fizyolojik bazı isteklerinin giderilmesi gibi anlamlara gelmektedir. Dolayısıyla, yaşam doyumu kavramının, kişinin yalnızca fiziksel ihtiyaçlarını karşılaması gibi tek boyutlu unsurlar üzerinden değil tüm yaşamına karşı hissettiği genelleştirilmiş olumlu bir durumu ifade ettiği görülmektedir (Avşaroğlu, Deniz, & Kahraman vd., 2005, s. 118).

Yaşamdan doyum almak, kişinin hayattaki beklentileri ile sahip olduğu unsurlar arasında yaptığı bilişsel bir yargılama süreci olarak ifade edilebilir (Özer & Karabulut, 2003, s. 73; Çivitci, 2012, s. 322). Bu bağlamda yaşam doyumu, yaşama anlam ve amaç kazandırma açısından yardımcı görevi görmektedir. Bu yargılama sürecinde kişinin hayatını etkileyen faktörleri; yaş, cinsiyet gibi sosyo-demografik değişkenler; elde edilen gelir, harcama düzeyi gibi ekonomik değişkenler; sosyal aktivite, spor yapmak gibi kişiyi fiziksel ve ruhsal anlamda etkileyen değişkenler ve komşuluk, sosyal çevrenin niteliği gibi güvenlik de-

ğişkenleri şeklinde saymak mümkündür (Koç & Bir, 2020, s. 2). Her ne kadar insanların yaşam doyumuna etki eden faktörler benzer olsa da kişilerin bu değişkenlere yükledikleri anlamlar ve karşılaştıkları durumları bilişsel açıdan değerlendirme konusunda farklılık gösterdiği belirtilmelidir (Köksal, 2015, s. 94).

Yöntem

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, pozitif psikolojinin insanın olumlu özelliklerini kurumsal düzlemde tanımlamak için kullandığı psikolojik sermaye; dindarlık tanımı olarak işlemselleştirilen Allah merkezlilik ve olumlu duyguların kişisel boyutta ele alındığı yaşam doyumunu değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Aralarındaki ilişkiler araştırılan ana değişkenlerin yanı sıra cinsiyet, yaş, medeni durum ve öğretmenlik alanı gibi diğer değişkenlerin de ana değişkenlerle ilişkisinin betimlenmesi hedeflenmektedir.

Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın ana değişkenleriyle ilgili hipotezler ve cinsiyet, medeni durum, yaş grupları ve öğretmenlik alanı değişkenlerine göre hipotezler şu şekilde oluşturulmuştur:

H₁: Pozitif psikolojik sermaye, Allah merkezlilik, yaşam doyumunu değişkenleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

H_{1a}: Pozitif psikolojik sermaye boyutları (öz yeterlilik, umut, iyimserlik, dayanıklılık) ile Allah merkezlilik ve yaşam doyumunu arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

H₂: Pozitif psikolojik sermaye ve yaşam doyumundan alınan ortalama puanlar erkekler lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

H₃: Allah merkezlilik değişkeninden alınan ortalama puanlar kadınlar lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

H₄: Pozitif psikolojik sermaye, Allah merkezlilik ve yaşam doyumundan alınan ortalama puanlar evliler lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

H₅: Pozitif psikolojik sermaye, Allah merkezlilik ve yaşam doyumundan alınan ortalama puanlar daha yaşlı gruplar lehine anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

H₆: Pozitif psikolojik sermaye, Allah merkezlilik, yaşam doyumu ortalama puanları imam hatip lisesi meslek dersleri & din kültürü ve ahlak bilgisi grubu lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Pozitif psikolojik sermaye, Allah merkezlilik ve yaşam doyumu arasındaki ilişkileri öğretmenler üzerinde inceleyen bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde çalışmakta olan çeşitli branşlara sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma evreninin çok geniş olması, bir örneklem kümesi seçilmesini gerekli kılmaktadır. Örneklem grubunun seçilmesinde zaman, mekân ve iletişim kısıtlılığı nedeniyle olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden uygun-elverişli örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Anket soruları çevrimiçi olarak (Google Form) üzerinden ulaşılabilen kişilere gönderilmiştir. 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan 184 kişiden dönüt alınmıştır. 7 katılımcının cevap formu örnekleme dahil edilebilmesi için gerekli şartları taşımadığından ilgili formlar analiz sürecine dahil edilmemiştir. Araştırmanın örneklemi İstanbul’da çalışmakta olan, değişik branşlardan 177 öğretmen olarak belirlenmiştir.

Tablo 1: Demografik Değişkenler Açısından Betimsel İstatistikler

Cinsiyet			
	Kadın	Erkek	
	N: 107 %60.5	N: 70 %39.5	
N: 177			
Medeni Hâl			
	Bekâr	Evli	
	N: 63 %35.6	N: 114 %64.4	
N: 177			
Yaş Grupları			
25-30 Yaş Grubu	31-40 Yaş Grubu	41-50 Yaş Grubu	51-58 Yaş Grubu
N: 49 %27.7	N: 45 %25.4	N: 55 %31.1	N: 28 %15.8
N: 177			

Araştırmanın örneklemini cinsiyet açısından 107 kadın (%60.5), 70 erkek (%39.5); medeni hal açısından 63 bekâr (%35.6), 114 evli (%64.4) katılımcıdan oluşmaktadır. Yaş grupları açısından katılımcıların 49'u (%27.7) 25 ila 30 yaşları arasında, 45'i (%25.4) 31 ila 40 yaşları arasında, 55'i (%31.1) 41 ila 50 yaşları arasında, 28'i ise (%15.8) 51 ila 58 yaşları arasında yer almaktadır.

Tablo 1: devamı

Öğretmenlik Alanı			
İHL Meslek & Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Grubu N: 53 %29.9	Türkçe & Sosyal Bilimleri Grubu N: 38 %21.5	Matematik & Fen Bilimleri Grubu N: 38 %21.5	Diğer Öğretmenlik Alanları Grubu N: 40 %22.6
N: 177			

Öğretmenlik alanı açısından katılımcılar 4 farklı grupta sınıflandırılmıştır. İmam hatip lisesi (İHL) meslek dersleri ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni (n:53) olanlar örneklemin %29.9'unu; matematik, fizik, kimya, biyoloji ve fen bilgisi öğretmeni (n:38) olanlar örneklemin %21.5'ini; Türkçe, Türk dili ve edebiyatı, sosyal bilgiler, coğrafya, tarih, felsefe öğretmeni (n:46) olanlar örneklemin %26'sını; İngilizce, Almanca, Arapça, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, elektrik elektronik teknolojisi, inşaat teknolojileri, teknoloji tasarım, okul öncesi, sınıf öğretmeni (n:40) olanlar ise örneklemin %22.6'sını oluşturmaktadır. Örneklemin %22.6'sını oluşturan son grup, "Diğer Öğretmenlik Alanları Grubu" olarak isimlendirilmiştir. Bu grupta, yabancı diller ya da bazı meslek derslerinin farklı bir grup olarak değerlendirilmesi mümkünse de bu branşlar, farklı bir grupta değerlendirilebilmesi açısından yeterli sayıya ulaşmamıştır.

Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama süreci çevrimiçi ortamda yürütülmüştür. Google Form veri tabanı kullanılarak oluşturulan anket formunda 3 farklı ölçek kullanılmıştır. Demografik bilgi toplamak amacıyla katılımcılara yaşlarına, cinsiyetlerine, medeni durumlarına ve branşlarına dair 4 soru yöneltilmiştir.

Psikolojik Sermaye Ölçeği Kısa Formu (PSÖ-12): Orijinali Avey, Avolio ve Luthans (2011) tarafından hazırlanan Psikolojik Sermaye Ölçeği Kısa Formu (PSÖ-12), Oruç (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 6'lı Likert tipinde hazırlanan ölçek toplamda 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek geneli için Cronbach Alfa katsayısı .931' dir. (Oruç, 2018, s. 148). Yapılan analizlerin sonucunda ölçeğin

doğrulamalı faktör analizine dair uyum indeksi $\chi^2/df = 1,56$ olarak belirlenmiştir. Modelin diğer uyum iyiliği indeksleri ise [GFI=0.88, RMSEA=0.075, CFI=0.95, AGFI=0.81, NFI=0.87] ölçek için önerilen modelin bilimsel çalışmalar için uygun düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; M1, M2, M3 öz yeterlilik; M4, M5, M6, M7 umut, M8, M9, M10 dayanıklılık, M11 ve M12 ise iyimserlik faktöründe toplanmıştır (Çetin ve Tanoba, 2020, s. 11). Bu çalışmada Psikolojik Sermaye Ölçeği için iç güvenilirlik katsayısı .889 olarak tespit edilmiştir. Pozitif psikolojik sermayenin boyutlarının iç güvenilirlik katsayıları ise; öz yeterlilik için .846, umut için .827, dayanıklılık için .644, iyimserlik için .763 olarak bulunmuştur.

Allah Merkezilik Ölçeği (AMÖ): Horozcu ve Güneş (2020) tarafından geliştirilmiştir. 7'li likert tipindeki sekiz maddeli ölçek, Türk-Müslüman kültüründeki 16 yaş ve üzeri her ergen ve yetişkin için kullanımı uygun bir araçtır. AMÖ'nün tek faktörlü yapısı toplam varyansın %53.7'sini açıklarken, ölçeğin faktör yük değerleri .62 ile .82 aralığındadır. Ortak varyans değerleri ise 0.39 ile 0.67 arasında değişmektedir. Ölçeğin yapı uyumu, doğrulamalı faktör analiziyle denetlenmiş ve uyum değerlerinin iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Orijinal çalışmada ölçeğin iç güvenilirlik katsayısı .089 olarak bulunmuştur. İki yarı güvenilirliği testlerinde birinci yarı için katsayı .76 olarak, ikinci yarı için .77 olarak tespit edilmiştir. Her iki yarı arasındaki korelasyon katsayısı değeri ise .81 olarak kaydedilmiştir (s. 314-318). Bu çalışmada, AMÖ için iç güvenilirlik katsayısı .889 olarak tespit edilmiştir.

Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ): Orijinali Diener, Emmons, Larsen ve Griffine'e (1985) ait olan ölçek Dağlı ve Baysal (2016, s. 1252) tarafından Türkçeye 5'li likert formatında uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasında KMO değeri .869 olarak saptanmıştır. Bartlett testi χ^2 değeri ise 528,329 ($p < 0,001$, $Sd=10$) olarak tespit edilmiştir. Açıklanan toplam varyans %68.389 olarak belirlenmiştir. Son haliyle tek faktörlü ve 5 madde olan yaşam doyumu ölçeği, orijinal ölçek ile uyum göstermiştir. Doğrulamalı faktör analizlerinde maddelerdeki hata varyansları M1 için .32; M2 için .34; M3 için .22; M4 için .47 ve M5 için ise .60 düzeyinde bulunmuştur. χ^2/sd 'nin değeri 1,17 olarak belirlenen ölçeğin NFI değeri .99; NNFI değeri 1.00; CFI değeri 1.00; SRMR değeri ise .019'dur. Uyarlama çalışmasında iç tutarlılık katsayısı .88 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise YDÖ'nün iç güvenilirlik katsayısı .864 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 25 paket program ve versiyonu aracılığıyla analiz edilmiştir. Normallik varsayımı testleri çarpıklık ve basıklık istatis-

tikleri göz önünde bulundurularak değerlendirildiğinde, Psikolojik Sermaye Ölçeği ve Allah Merkezlilik Ölçeği aracılığı ile toplanan verilerin normal dağılım göstermediği, Yaşam Doymu Ölçeği ile toplanan verilerin ise normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Diğer ifade ile, iki ölçek ile normal dağılım göstermeyen verilerin elde edilmesi (-1 ila +1 değerlerinin üstünde olması) nedeniyle analizlerin tamamı için parametrik olmayan testlere başvurulmuştur. Bu doğrultuda ilişki analizleri için Spearman korelasyon; bağımsız değişkene göre gruplar arası farklılıkların analizinde iki gruplu değişkenler için Mann Whitney U; üç ve daha fazla gruplu değişkenler için Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Spearman korelasyon, Man Whitney U, Kruskal Wallis, Post-Hoc analizleri için tercih edilen Games-Howell testlerinden elde edilen sonuçlara ve hipotezlerin değerlendirilmesine yer verilmiştir.

PSÖ-12, AMÖ ve YDÖ Arasındaki İlişkilere Yönelik Analiz

Tablo 2: PPS, AM ve YD Arasındaki İlişkilere Yönelik Spearman Correlation Analizi Sonuçları

	Pozitif Psikolojik Sermaye	Allah Merkezlilik	Yaşam Doymu
Pozitif Psikolojik Sermaye	1	.326**	.217**
Allah Merkezlilik		1	.255**
Yaşam Doymu			1

**p<.01

Tablo 2’de yer alan veriler incelendiğinde, pozitif psikolojik sermaye ile Allah merkezlilik arasında ($r=.326$, $p<.01$) orta düzeyli olumlu yönde anlamlı bir ilişki; pozitif psikolojik sermaye ile yaşam doymu arasında ($r=.217$, $p<.01$) düşük düzeyli olumlu yönde anlamlı bir ilişki ve son olarak Allah merkezlilik ile yaşam doymu arasında ($r=.255$, $p<.01$) yine düşük düzeyli olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, “Pozitif psikolojik sermaye, Allah Merkezlilik, yaşam doymu değişkenleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.” (H_1) hipotezi doğrulanmıştır.

Tablo 3: PPS Boyutları ile AM ve YD Arasındaki İlişkilere Yönelik Spearman Correlation Analizi Sonuçları

	Allah Merkezlilik	Yaşam Doymu
Öz Yeterlik	.259**	.033
Umut	.291**	.289**

İyimserlik	.276**	.239**
Dayanıklılık	İç Güvenirlik Katsayı Sınırının Altında Kalmıştır. (.644)	
**p<.01		

Pozitif psikolojik sermaye boyutları ile Allah merkezlilik ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler Tablo 3'te gösterilmektedir. Allah merkezlilik ile öz yeterlilik ($r=.259$, $p<.01$), umut ($r=.291$, $p<.01$), iyimserlik ($r=.276$, $p<.01$) boyutları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yaşam doyumu ile umut ($r=.289$, $p<.01$) ve iyimserlik ($r=.239$, $p<.01$) boyutları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunurken; öz yeterlilik ($r=.033$, $p<.05$) boyutuyla anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Dayanıklılık boyutunu ölçen madde grubu ise iç güvenirlik katsayı sınırının altında kalmış (.644) bu nedenle kapsam dışı bırakılmıştır. Bu veriler doğrultusunda “*Pozitif psikolojik sermaye boyutları ile Allah merkezlilik ve yaşam doyumu arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.*” (H_{1a}) hipotezi büyük ölçüde desteklenmiştir.

Cinsiyet ve Pozitif Psikolojik Sermaye, Allah Merkezlilik, Yaşam Doyumu

Tablo 4: Cinsiyet ile PPS, AM ve YD Arasındaki İlişkilere Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U Testi	
					U	P
Pozitif Psikolojik Sermaye	Kadın	107	81.11	8678.50	2900.50	.011
	Erkek	70	101.06	7074.50		
Allah Merkezlilik	Kadın	107	87.11	9320.50	3542.50	.543
	Erkek	70	91.89	6432.50		
Yaşam Doyumu	Kadın	107	86.82	9290.00	3512.00	.483
	Erkek	70	92.33	6463.00		

Pozitif psikolojik sermaye değişkeni açısından kadınlar ($Mdn=4.66$) ile erkekler ($Mdn=4.87$) arasında anlamlı bir farklılık bulgulanmıştır ($U=2900.50$, $Z=-2.53$, $p<.05$, $r=-.19$). Allah merkezlilik düzeyleri açısından ise kadınlar ($Mdn=5.87$) ile erkekler ($Mdn=6.00$) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($U=3542.50$, $Z=-.609$, $p>.05$, $r=.45$). Yaşam doyumları açısından değerlendirildiğinde, kadınlar ($Mdn=3.00$) ile erkekler ($Mdn=4.20$) arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konulmuştur. ($U=3512.00$, $Z=-.702$, $p>.05$, $r=.52$). Elde edilen bu veriler, “*Pozitif psikolojik sermaye ve yaşam doyumundan alınan puan ortalaması erkekler lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır.*” (H_2) hipotezinde, pozitif psikolojik sermaye hakkındaki varsayımın desteklenmediğini; yaşam doyumu hakkındaki varsayımın reddedildiğini göstermektedir.

Diğer taraftan, “Allah merkezlilik değişkeninden alınan puan ortalaması kadınlar lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” (H₃) hipotezinin ise reddedildiği görülmektedir.

Medeni Durum ve Pozitif Psikolojik Sermaye, Allah Merkezlilik, Yaşam Doyumu

Tablo 5: Medeni Hal ile PPS, AM ve YD Arasındaki İlişkilere Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U Testi	
					U	P
Pozitif Psikolojik Sermaye	Bekâr	63	76.21	4801.50	2785.50	.013
	Evli	114	96.07	10951.5		
Allah Merkezlilik	Bekâr	63	73.20	5611.50	2595.50	.002
	Evli	114	97.73	11141.5		
Yaşam Doyumu	Bekâr	63	77.97	4912.00	2896.00	.033
	Evli	114	95.10	10841.0		

Pozitif psikolojik sermayeleri açısından bekârlar (Mdn=4.66) ile evliler (Mdn=4.83) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (U=2785.50, Z=-2.47, p<.05, r=-.18). Allah merkezlilik düzeyleri açısından bekârlar (Mdn=5.75) ile evliler (Mdn=6.18) arasında da anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (U=2595.50, Z=-3.05, p<.05, r=.22). Benzer şekilde, yaşam doyumları açısından bekârlar (Mdn=2.80) ile evliler (Mdn=3.20) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (U=2896.00, Z=-2.13, p<.05, r=.16). Her üç değişken açısından bekârlar ile evliler arasında evliler lehine farklılık bulunmaktadır. Bu bulgular, “Pozitif psikolojik sermaye, Allah Merkezlilik ve yaşam doyumundan alınan puanlar evliler lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” (H₄) hipotezinin tamamen desteklenmediğini ortaya koymaktadır.

Yaş Grupları ve Pozitif Psikolojik Sermaye, Allah Merkezlilik, Yaşam Doyumu

Tablo 6’da her üç değişkenin yaş grupları değişkeniyle ilişkisi sunulmuştur. Pozitif psikolojik sermaye (H=5.02, p>.05) ve yaşam doyumunu (H=2.25, p>.05) ile yaş grupları arasında herhangi bir farklılaşmaya rastlanmaz iken; Allah merkezlilik puanlarının (H=10.1, p<.05) yaş gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Allah merkezlilik puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığının tespiti için ise normal dağılım göstermeyen testler için kullanılan Games-Howell analizi uygulanmıştır. Buna göre 51-58 yaş grubunun (\bar{x} =6.09)

Allah Merkezlilik Ölçeği'nden aldığı ortalama puan 31-40 yaş aralığında olan grubun ($\bar{x}=4.76$) aldığı ortalama puandan anlamlı olarak yüksektir. “Yaş gruplarına göre Pozitif psikolojik sermaye, Allah Merkezlilik ve yaşam doyumundan alınan puanlar daha yaşlı gruplar lehine anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.” (H_3) hipotezi, yalnızca Allah merkezlilik değişkeninde ve iki yaş grubu arasında farklılaşma söz konusu olduğu için kısmen desteklenmiştir.

Tablo 6: Yaş Grupları ile PPS, AM ve YD Arasındaki İlişkilere Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş Grupları	N	\bar{X}	SS	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis H		Farklılık
						X^2	P	
Pozitif Psikolojik Sermaye	25-30 (1)	49	4.45	.605	78,70	5.02	.170	
	31-40 (2)	45	4.76	.588	83,67			
	41-50 (3)	55	4.83	.576	97,74			
	51-58 (4)	28	4.83	.728	98,43			
	Toplam	177	4.78	.614				
Allah Merkezlilik	25-30 (1)	49	5.6	1.12	81.77	10.1	.017	4>2
	31-40 (2)	45	5.35	1.26	73.57			
	41-50 (3)	55	5.85	1.19	101.7			
	51-58 (4)	28	6.09	.554	102.5			
	Toplam	177	5.69	1.13				
Yaşam Doyumu	25-30 (1)	49	3.1	.777	87.99	2.25	.521	
	31-40 (2)	45	2.98	.654	80.73			
	41-50 (3)	55	3.14	.696	92.15			
	51-58 (4)	28	3.25	.643	97.88			
	Toplam	177	3.11	.701				

Öğretmenlik Alanı ve Pozitif Psikolojik Sermaye, Allah Merkezlilik, Yaşam Doyumu

Tablo 7: Öğretmenlik Alanı ile PPS, AM ve YD Arasındaki İlişkilere Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Öğretmenlik Alanı	N	\bar{X}	SS	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis H X ²	P	Farklılık
Pozitif Psikolojik Sermaye	İHL Meslek & Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (1)	53	4.78	.0860	87.57	1.326	.723	
	Matematik ve Fen Bilimleri (2)	38	4.76	.0749	87.86			
	Türkçe ve Sosyal Bilimler (3)	46	4.73	.1082	84.75			
	Diğer Alanlar (4)	40	4.89	.0922	96.88			
	Toplam	177	4.78	.0462				
Allah Merkezlilik	İHL Meslek & Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (1)	53	6.17	.0916	111.6	17.667	.001	1>3 1>4
	Matematik ve Fen Bilimleri (2)	38	5.73	.1930	90.95			
	Türkçe ve Sosyal Bilimler (3)	46	5.25	.2134	73.49			
	Diğer Alanlar (4)	40	5.54	.1511	74.99			
	Toplam	177	5.69	.0855				
Yaşam Doyumu	İHL Meslek & Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (1)	53	3.29	.7001	102.18	8.976	.030	1>3
	Matematik ve Fen Bilimleri (2)	38	3.19	.6584	95.53			
	Türkçe ve Sosyal Bilimler (3)	46	2.91	.6318	73.35			
	Diğer Alanlar (4)	40	3.01	.7658	83.34			
	Toplam	177	3.11	.7012				

Tablo 7’de sürekli değişken olarak değerlendirilen pozitif psikolojik sermaye, Allah merkezlilik ve yaşam doyumu ortalama puanlarının, öğretmenlik alanla-

rına göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Pozitif psikolojik sermaye değişkeni açısından herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanmazken ($H=1.326$, $p<.05$); Allah merkezlilik ($H=17.66$, $p>.05$) ve yaşam doyumundan ($H=8.97$, $p>.05$) elde edilen ortalama puanların, öğretmenlik branşlarına göre değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında anlamlı biçimde gerçekleştiğinin tespiti için ise Games-Howell testi tercih edilmiştir. Buna göre *İHL Meslek & Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi* grubunun ($\bar{x}=6.17$) Allah merkezlilik puan ortalamalarında, *Türkçe ve Sosyal Bilimler* ($\bar{x}=5.25$) ile *Diğer Alanlar* ($\bar{x}=5.54$) gruplarından anlamlı olarak daha yüksek puan elde ettiği görülmüştür. Yaşam doyumunu ortalama puanlarında ise *İHL Meslek & Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi* ($\bar{x}=3.29$) grubunun *Türkçe ve Sosyal Bilimler* ($\bar{x}=2.91$) grubundan anlamlı biçimde daha yüksek puan almıştır. Tablo 7’de yer alan sonuçlar ile “Pozitif psikolojik sermaye, Allah merkezlilik, yaşam doyumunu puan ortalamaları *İHL Meslek Dersleri & Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi* grubu lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” (H_6) hipotezi kısmen desteklenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Yapılan analizler sonucunda, araştırmanın ana değişkenleri olan pozitif psikolojik sermaye, Allah merkezlilik, yaşam doyumunu arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Üç değişken açısından da evli öğretmenler bekâr öğretmenler ile karşılaştırıldığında anlamlı şekilde daha yüksek puanlar almıştır. Cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde, erkek öğretmenlerin yalnızca pozitif psikolojik sermaye değişkeninde kadın öğretmenlerden anlamlı biçimde yüksek puanlar aldığı görülmüştür. 51 ve 58 yaş aralığındaki katılımcıların lehine olmak üzere Allah Merkezlilik Ölçeği’nden aldığı puanlar 31 ve 40 yaş aralığındaki katılımcıların puanlarından anlamlı biçimde farklılaşmıştır. İHL Meslek Dersleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri hem Türkçe ve Sosyal Bilimler öğretmenleri ile hem de diğer alan bilgisi öğretmenleri ile kıyaslandığında Allah Merkezlilik Ölçeği’nden anlamlı şekilde daha yüksek puan elde etmiştir. İHL Meslek Dersleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri yaşam doyumunu değişkeninde de Türkçe ve Sosyal Bilimler öğretmenlerinden daha yüksek puan elde etmiştir. Bu bulgular ışığında; H_1 ve H_4 desteklenmiş, H_{1a} büyük ölçüde desteklenmiş H_2 , H_5 ve H_6 kısmen desteklenmiş; H_3 ise reddedilmiştir.

Pozitif Psikolojik Sermaye, Allah Merkezlilik ve Yaşam Doyumu

Araştırmanın ana değişkenleri olarak değerlendirilen pozitif psikolojik sermaye, Allah merkezlilik ve yaşam doyumu arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunduğuna yönelik hipotez, analiz verileri ile desteklenmiştir. Pozitif psikolojik sermaye ile Allah merkezlilik arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki; pozitif psikolojik sermaye ve yaşam doyumu değişkenleri ile Allah merkezlilik ve yaşam doyumu değişkenleri arasında düşük düzeyli olumlu yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırma konusu bağlamında gerçekleştirilen bazı çalışma sonuçları, bu araştırmadaki bulgularla paralellik göstermektedir. İlk olarak, dindarlığın iç güdümlü-dış güdümlü dikotomiye göre tanımlandığı bir araştırmada (Çiçen, 2021, s. 44) da pozitif psikolojik sermaye ile iç güdümlü dindarlık arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu ortaya konulmuştur. Çiçen'in (2021, s. 73) araştırmasında pozitif psikolojik sermaye ile iş doyumu arasında iç güdümlü dindarlığın kısmi aracı rol oynadığı bulgulanmıştır. Taş ve diğerlerinin yürüttüğü bir araştırmada ise dindarlık inanç, etki, ibadet, duygu, tecrübe boyutlarıyla tanımlanmış, pozitif psikolojik sermaye ile dindarlık arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır (Taş vd., 2017, s. 55). Pozitif psikolojik sermayeyi boyutları bağlamında ele alan bazı araştırmalarda da dindarlık ile olumlu ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Taş ve diğerleri (2017, s. 55) iyimserlik, umut ve dayanıklılık boyutlarıyla; Çiçen (2021, s. 44) ise öz yeterlik boyutu da dahil olmak üzere pozitif psikolojik sermaye boyutlarının tamamı ile dindarlık arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Ayrıca Güneş (2021, s. 38)'in araştırmasında Allah merkezlilik ile kişinin kendisine yönelik olumlu bilişleri, geleceğe yönelik olumlu bilişler (umut, iyimserlik) ve deneyimlerine ilişkin olumlu bilişler arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Pozitif psikolojik sermaye ile dindarlık arasındaki olumlu ilişkiler Allah merkezlilik özelinde, kişilerin olumlu benlik, olumlu gelecek ve olumlu deneyim yaşayacak bilişsel çerçeveye sahip olmasıyla açıklanabilir. “Şüphesiz biz insanı en güzel biçimde yaratmışızdır.” (Tin/4); “Allah’ın rahmetinden ümit kesmeyin! Allah dilerse bütün günahları bağışlar, doğrusu O çok bağışlayıcı çok merhametlidir.” (Zümer/53); “Demek ki zorlukla beraber bir kolaylık vardır. Evet, doğrusu her güçlüğün yanında bir kolaylık var. O halde önemli bir işi bitirince hemen diğerine koyul. Ve yalnızca rabbine yönel.” (İnşirah/5-8) gibi ayetler, Allah merkezlilik düzeyi yüksek kişilerin daha olumlu bir bilişsel çerçeveye sahip olmasına katkıda bulunabilir (Güneş, 2021, s. 39). Bu bilişsel unsurların, pozitif psikolojik sermaye değişkenini de desteklediği ileri sürülebilir. Başka bir açıdan, pozitif psi-

kolojik sermayesi yani öz yeterlik, umut ve iyimserlik düzeyleri yüksek dindar kişilerin daha çok Allah merkezli eğiliminde olmaları mümkündür. Dini emirlerin ve yasakların kişiler tarafından olumsuz biçimde algılanması söz konusu olabilir. Pozitif psikolojik sermayesi yüksek insanların, bu emir ve yasakları sahip oldukları bilişler sayesinde daha olumlu tarafından dikkate alması ve dinden uzaklaşmak yerine daha çok Allah merkezli olma eğilimine girmesi muhtemeldir.

Araştırmanın pozitif psikolojik sermaye ve yaşam doyumu değişkenleri arasında da olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Özal (2019, s. 40), Çatal (2021, s. 104), Dönmez (2014, s. 203), Akgün (2015, s. 74) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda pozitif psikolojik sermaye ve yaşam doyumu arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Dönmez (2014, s. 235), yaşam doyumundaki değişimlerin %14.6'sının pozitif psikolojik sermaye tarafından açıklandığını ortaya koymuştur. Akgün (2015, s. 76) ise yaşam doyumundaki değişimlerin %47'si gibi büyük bir oranın pozitif psikolojik sermaye tarafından yordandığını ortaya koymuştur. Gerçekleştirilen araştırmaların bazısında pozitif psikolojik sermayenin umut, iyimserlik, öz yeterlik ve dayanıklılık olmak üzere tüm boyutları ile yaşam doyumu arasında, bazı araştırmalarda ise umut ve iyimserlik boyutları ile yaşam doyumu arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Çatal, 2021, s. 113-114; Işıklı, 2018, s. 171; Akgün, 2015, s. 77; Dönmez, 2014, s. 203). Alanyazında, pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarından olan öz yeterlilik, umut, iyimserlik ve dayanıklılık ile, bir pozitif psikolojik sermaye ölçeğinin boyutu olmaksızın, yaşam doyumu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Buna göre öz yeterlilik (Köksal, Güler & Çetin, 2019, s. 200), umut (Şen, 2019, s. 153), iyimserlik (Hırlak, Taşlıyan & Sezer, 2017, s. 103; Sapmaz ve Doğan, 2012, s. 66) ve dayanıklılık (Tümlü & Reçepoğlu, 2013, s. 208; Batan & Ayten, 2015, s. 85) ile yaşam doyumu arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Pozitif psikolojik sermayenin, kişinin karşılaştığı problemlerle başa çıkabileceği yönünde kendisine duyduğu inancı; problemlerin verdiği zarar karşısında gösterdiği dayanıklılığı; olumlu olayların olumsuz olaylardan daha baskın olacağına ya da olumsuzlukların bir şekilde düzeleceği, hayat standartlarının daha da iyileşeceğine yönelik beklentilerini ifade ettiğini belirtmek gerekir. Dolayısıyla pozitif psikolojik sermaye düzeyi yüksek kişilerin, hayatlarını yaşamaya daha değer, karşılaştıkları problemleri daha katlanılabilir ya da çözülebilir bulmalarıyla yaşam doyumlarını destekledikleri söylenebilir.

Ana değişkenler açısından son ilişki analizler Allah merkezlilik ve yaşam doyumu arasında gerçekleştirilmiştir. Allah merkezlilik, literatürdeki yeni ko-

numu nedeniyle birbirinden farklı birçok değişken ile henüz karşılaştırılmamış olsa da dindarlık genelinde yaşam doymu ile alakalı pek çok bulguya rastlamak mümkündür. Örneğin, dinin etkisini hissetme (Şimşek & Kalgı, 2018, s. 1146), iç güdümlü dindarlık (Yazıcı, 2018, s. 39), bireysel dindarlık ve maneviyat (Ayten & Bakır, 2021, s. 599) gibi dindarlığın farklı biçimlerdeki işlemselleştirilmiş tanımları ile yaşam doymu arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Yaşlı bireyler üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada dini tutum; biliş, duygu, inanç ve davranış boyutlarıyla tanımlanmış yaşam doymu ile arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu araştırmada, yaş değişkeni ile birlikte değerlendirildiğinde dini tutumun, yaşam doyumunun %32.8'ini açıkladığı ortaya konmuştur (Durğun & Durğun, 2020, s. 222-223). Diğer taraftan, yaşam doymu ile dini başa çıkma arasındaki ilişkileri inceleyen Batan ve Ayten (2015, s. 79) hayra yorma, Allah'a yönelme, dini yakınlaşma boyutlarıyla yaşam doymu arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Elde edilen bulgu ile literatürde yer alan bulguların paralelligi, dindar kişinin bu dünyada bir amaca sahip olabilme potansiyeli ile açıklanabilir. Öyle ki her deneyimi bir amaca bağlı şekilde gerçekleştirdiğini düşünen dindar kişi, olumsuz ya da nötr durumlarda dahi bir şekilde doyum bulabilir. Dini öğretilerin dindar kişileri şükür gibi dini biliş ve davranışlara yönlendirmesi de deneyimlerin değerlendirilmesini etkilemekte, yaşanan doyumun arttırılmasına zemin hazırlayabilmektedir.

Cinsiyet Açısından Pozitif Psikolojik Sermaye, Allah Merkezlilik ve Yaşam Doymu

Araştırma sonucunda pozitif psikolojik sermaye değişkeni açısından kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Allah merkezlilik ve yaşam doymu düzeyleri açısından ise kadınlar ile erkekler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Pozitif psikolojik sermaye ve cinsiyet arasındaki bu anlamlı ilişkinin örneklerine alanyazında sıklıkla rastlanmaktadır. Yapılan çalışmaların çoğunda erkek katılımcıların pozitif psikolojik sermaye düzeyleri, kadın katılımcılara göre daha yüksek çıkmıştır (Taş vd., 2017, s. 56; Koç, 2019, s. 100; Şevik, 2019, s. 156). Bununla birlikte, bu iki değişken arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit eden çalışmaların sayısı da az değildir (Yalçın, 2019, s. 19; Korkmaz & Çelik, 2021, s. 1200). Erkek katılımcıların pozitif psikolojik sermaye düzeyinin daha yüksek çıktığı bu çalışmanın sonuçları, literatürdeki diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Pozitif psikolojik sermaye; öz yeterlilik, umut, iyimserlik ve dayanıklılık güçlerini

örgütsel bağlamda ölçmektedir. Geleneksel olarak erkeklerin iş hayatında daha baskın olmak üzere yetiştirilmesi, iş ortamlarında kadın- erkek eşitliğinin sağlanamaması ve kadınlardan beklenen toplumsal rollerin zorlayıcılığı gibi kültürel faktörlerin bu sonuçlar üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın sonucunda Allah merkezilik ve yaşam doyumu düzeyleri açısından kadınlar ile erkekler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Dindarlık ve cinsiyet arasındaki ilişkiye değinen Türkçe literatür incelendiğinde, bu ilişkiye dair farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Yapıcı (2012, s. 16) toplamda 15.050 kişiyi içeren 33 farklı çalışmayı incelemiş ve bu çalışmalarda “kadınların daha dindar olduğu” (%24.2) ve “erkeklerin daha dindar olduğu” (%24.2) sonucuna ulaşan çalışmaların eşit oranda olduğunu belirtmiştir. Çalışmaların %51’inde ise cinsiyet ve dindarlık arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Allah merkezilik ve cinsiyet ilişkisini inceleyen Güneş’in (2021, s. 44) çalışmasında da cinsiyetle Allah merkezilik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu çalışmadan çıkan sonucun da diğer çalışmaları desteklediği görülmektedir. Dindarlık ve cinsiyet ilişkisine dair özellikle ilk dönemlerde yapılan çalışmaların etkisiyle, kadınların dindarlığının erkeklerden daha fazla olduğuna dair genel bir yaklaşım bulunmaktadır. Yapısal kuramlara göre bu farkın sebebi, kadın ve erkeğin kişilik özellikleri ve toplumsal rolleriyle yakından ilişkilidir. En önemli rolü, annelik olarak görülen kadınlar genellikle aile odaklı ve çocuk yetiştirmeye odaklanan bir yaşantıyı seçmekte ve bu sebeple de daha büyük bir kolaylık içinde dini davranışlara yönelmektedir (Yapıcı, 2016, s. 139). Dindarlık ve cinsiyet ilişkisinin toplumsal rollerle ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda, değişen toplumsal şartların bu ilişkiyi etkilemesi beklenmektedir. Nitekim özellikle son dönemde yapılan çalışmaların sonuçlarının cinsiyet ve dindarlık arasında fark olmadığını işaret etmesi de bu durumu göstermektedir. Bu çalışmada örneklemin iş hayatındaki kadınlar ve erkekler olmasının da bu sonuçta etkili olduğu düşünülebilir.

Yaşam doyumu ve cinsiyet ilişkisini inceleyen çalışmaların sonuçları birbirinden farklılık göstermektedir. Çelik ve Üstüner (2018, s. 48), öğretmenlerin yaşam doyumunu incelemiş, erkek adayların ortalama puanlarının kadın adaylara göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Aslan (2013, s. 63), Dost (2007, s. 138) ve Reçepoğlu (2013, s. 318) ise; kadınlarının yaşam doyum ortalamasının erkeklere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu bulgulamıştır. Bu araştırmada ise yaşam doyumu ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuç; Telef (2011, s. 97), Aysan ve Bozkurt (2004, s. 5), Avşaroğlu ve diğerlerinin (2005, s. 125) çalışmalarının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Yaşam doyumunun, yaşam kalitesi ile ilişkili bir kavram olduğu göz önünde bulundurulursa, yaşam doyumunu ve cinsiyet arasındaki ilişkinin farklılaşma sebebinin doğrudan cinsiyet kaynaklı değil; bireysel, sosyo-ekonomik ve psiko-sosyal birçok sebepten kaynaklanabileceği düşünülebilir. Bu farklar, farklı çalışmalarda cinsiyet ve yaşam doyumunu ilişkisinin farklı sonuçlar vermesini de açıklamaktadır.

Yaş Açısından Pozitif Psikolojik Sermaye, Allah Merkezlilik ve Yaşam Doyumu

Araştırmada incelenen bir diğer ilişki ise yaşın pozitif psikolojik sermaye, Allah merkezlilik ve yaşam doyumunu arasındadır. Araştırmaya katılan 177 katılımcının 49'u 25-30 yaş grubunda; 45'i 31-40 yaş grubunda; 55'i 41-50 yaş grubunda; 28'i 51-58 yaş grubunda yer almıştır. İncelenen üç değişkenin de yaş ile ilişkisini ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonucunda pozitif psikolojik sermaye ve yaşam doyumunu ile yaş grupları arasında herhangi anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Pozitif psikolojik sermaye ve yaş ilişkisine dair elde edilen sonuçlar literatürdeki genel sonuçlardan farklılık göstermektedir. Türkiye'de yapılan birçok çalışmada, pozitif psikolojik sermaye değişkeninin yaş ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Taş vd., 2017, s. 56; Enderoğlu, 2018, s. 26; Torun, 2020, s. 63; Demirel, 2020, s. 68). Ancak pozitif psikolojik sermaye ile yaş arasında bir ilişki bulunmadığına işaret eden çalışmalar da bulunmaktadır. Yılmaz'ın (2020), banka çalışanları üzerinde yaptığı araştırmada, pozitif psikolojik sermaye ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Pozitif psikolojik sermaye konusunda literatürde henüz yeterli sayıda çalışma bulunmaması sebebiyle, şimdiye kadar dizayn edilmiş ilişkisel çalışmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşıldığı ve genel bir yorum yapmanın zor olduğu belirtilebilir. Diğer taraftan, göze çarpan bu farklılıkların, araştırmaların tasarlandığı meslek grubu, kültür, yaşam standartları ve başka sosyo-ekonomik faktörlerin etkisiyle ortaya çıktığını söylemek de mümkündür. Araştırmamıza katılan 28-58 yaş arası örnekleme, yaş aralığının yüksek farklarla birbirinden ayrılması ve genel olarak genç yetişkinlik ve yetişkinlik döneminde olan kişilerin incelenmesi nedeniyle sonuçların birbirine yakın çıkmış olması muhtemeldir. Yaş farkının daha belirgin olduğu örneklemlerde sonuçların yaşa bağlı olarak farklılıkların daha belirgin olması beklenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; Allah merkezlilik puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Literatürde yeni bir kavram olan Allah merkezlilik değişkenini ölçen sayılı çalışmanın dışında,

dindarlık ve yaş ilişkisine dair birçok araştırma bulunmaktadır. Bunlar arasında farklı sonuçlara rastlansa da hem Türkiye’de hem yurt dışında yapılan çalışmalarda dindarlık ve yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğuna işaret eden sonuçların çoğunlukta olduğu gözlemlenmektedir (Hunsberger, 1985, s. 618; Mehmedoğlu, 2004, s. 163; Uysal, 2006, s. 147; Fiori, Brown, Cortina, & Antonucci, 2006, s. 242 Baynal, 2015, s. 215). Buna rağmen, dindarlık ve yaş arasında bir ilişki olmadığını ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Ayten, 2013, s. 20; Karşlı, 2020, s. 186). Güneş’in (2021, s. 43) 599 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği, doğrudan Allah merkezlilik değişkenini inceleyen çalışmasına göre de Allah merkezlilik ortalama puanları yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılaşmamıştır. Güneş, söz konusu araştırmadaki bulguyu üniversite öğrencilerinin yaşlarının -dolayısıyla yaş gruplarının- birbirine oldukça yakın olması ile açıklamıştır. Bu çalışmada ise tüm yaş grupları arasında anlamlı ilişki bulunmasa da 31-40 yaş arası ile 51 yaş üstü katılımcıların aldığı puanlar anlamlı derecede farklılaşmıştır. Bu sebeple, yaş faktörü ile Allah merkezlilik arasında kısmen bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duyguların yaş ilerledikçe daha istikrarlı bir hale gelmesi, yaş ilerledikçe dindarlık seviyesinin artmasının sebeplerinden birisi olabilir (Taş vd., 2017, s. 58). Bunun dışında, yaşın ilerlemesiyle iş hayatı temposunun yavaşlaması ve kişilerin maddi koşuşturmasının azalması, hayat muhasebesinin artması, yalnızlaşmak ve yaşın getirisi olan hastalıklar gibi sebeplerle bireylerin dine daha fazla yönelmesi mümkündür. Yine bireylerin gençliklerinde dindar bir hayat yaşamayı veya yaşamamayı tercih etmesi de ilerleyen yaşlarındaki dindarlık düzeyleri üzerinde etkili olabilir. Ancak farklılaşan literatür sonuçları ve bu çalışmadaki kısmî ilişki göz önünde bulundurulduğunda, dindarlık ve yaş arasında kesin bir ilişki kurulabileceği söylenemez. Çok boyutlu ve bireysel bir kavram olan dindarlık ile ilgili değişkenlerin yönü ve etkisi incelenirken; sonuçların başka faktörle ilişkili olabileceği mutlaka dikkate alınmalıdır.

Yaş ve yaşam doyumu ilişkisine dair elde edilen sonuçlar ise genel olarak literatürdeki diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Avşaroğlu ve diğerleri (2005, s. 121) öğretmenlerle yaptığı çalışmada yaşam doyumu ve yaş ilişkisinde anlamlı düzeyde farklılık olmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde, Türkiye’de ve yurt dışında farklı gruplarda yapılan çalışmaların sonucu da yaş ve yaşam doyumu arasında bir ilişki olmadığına işaret etmektedir (Hampton & Marshall, 2000, s. 24; Aysan & Bozkurt, 2004, s. 5; Keser, 2005, s. 89). Bireylerin seçtikleri ölçütlere göre yaşam kalitesinin değerlendirilmesine işaret eden yaşam doyumu; özgürlük, istikrar, demokrasi, sağlıklı sosyal ilişkiler içerisinde olmak, güvenlik ihtiyacının giderilmesi, fiziksel ve psikolojik olarak

sağlam olmak gibi psiko-sosyal faktörlerle ilişkilidir (Dağlı & Baysal, 2016, s. 1251-1252). Dolayısıyla yaşam doyumunun yaş faktöründen bağımsız olarak, bireysel ihtiyaçların karşılandığı kaliteli bir yaşam ve imkânlarla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum yaşam doyumunu ve yaş arasında bir ilişki bulunmaması sonucunu açıklamaktadır.

Medeni Hal Açısından Pozitif Psikolojik Sermaye, Allah Merkezlilik ve Yaşam Doyumu

Araştırmada, bekârlar ve evliler pozitif psikolojik sermaye, Allah merkezlilik ve yaşam doyumunu ortalama puanlarının anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Elde edilen bulgular ilgili literatürle karşılaştırıldığında pozitif psikolojik sermaye ve yaşam doyumunu ile medeni durum ilişkisini konu edinen araştırma sonuçlarının bir kısmının çalışmada elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğunu görülmektedir (Akgün, 2015, s. 81-82; Akgümüş & Oğuzhan, 2019, s. 17; Koç & Keklik, 2019, s. 1055; Özal, 2019, s. 44; Öztürk, 2020, s. 26). Başka bir deyişle, evli öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve yaşam doyumunu düzeyleri bekâr öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. Ancak medeni durum ile pozitif psikolojik sermaye ve yaşam doyumunu düzeyleri arasında anlamlı ilişki olmadığını gösteren bir çalışma da mevcuttur (Yılmaz, 2020, s. 76). Medeni durumun pozitif psikolojik sermaye ve yaşam doyumunu üzerinde anlamlı düzeyde farklılık göstermesini evliliğin de güçlendirdiği etkilerden birisi olan sosyal destekle açıklayabiliriz. Çünkü evlilikle birlikte, eşlerin birbirlerini anladıkları, birbirlerine yardım ettikleri, ortak bir bakış açısı geliştirdikleri sosyal destek alanının oluşması muhtemeldir. Sosyal desteğin yaşam doyumunu ve evlilik tatminini pozitif yönde etkilediğine dair çalışmaların da bu bağlamda araştırma bulgularını dolaylı olarak desteklediği görülmektedir (Poltacı, 2015, s. 38).

Medeni durum ve dindarlık ilişkisine dair araştırma sonuçları incelendiğinde, sonuçların çoğunluğunun evlilerin lehine olduğu görülmektedir (Köktaş, 1993, s. 108; Uysal, 2006, s. 147; Aydemir, 2008, s. 62; Koç, 2010, s. 231; Karanlı, 2011, s. 185; Baynal, 2015, s. 214; Koçak, 2022, s. 143). Davranışlarımızın çoğunu, içinde bulunduğumuz şartların belirlediğini söylemek mümkündür. Evlilikle birlikte daha düzenli ve sorumlulukların daha fazla olduğu bir yaşama geçiş yapıldığı ileri sürülebilir. Kişinin hayatındaki bu değişim onun hayata bakış tarzından tüketim davranışlarına kadar hayatının pek çok yönünü etkileme potansiyeli taşımaktadır. Evli katılımcıların dindarlık düzeylerinin bekârlara kıyasla daha yüksek olması bu bağlamda açıklanabilir. Çünkü eskiye nazaran

daha düzenli hayata geçiş yapan kişilerin, dini yaşamlarını da daha düzenli hale getirmeleri mümkündür. Ayrıca çocuklarını temel ahlaki değerlere uygun yetiştirmek ve onlara rol model olmak isteyen ebeveynler, çocuklarının gelişimini dikkate alarak dini bakış açısını benimseyebilir. Bir başka neden, dinlerin evlilik dışı ilişkiyi doğru bulmaması olarak yorumlanabilir. Bu durum dini değerleri korumada ve yerine getirmede hassas olan kişileri, yaşamak istedikleri birliktelikleri ancak evlilik yoluyla gerçekleştirme imkânına kavuşacağından, evliliğe yönlendiren bir faktör olabilir. Bu yorumlara rağmen, medeni durum ve dindarlık arasındaki ilişkiye dair yapılan bazı araştırmalarda her iki değişken arasında anlamlı farklılık bulunmadığı da görülmüştür (Ayten & Yıldız, 2016, s. 296; Türker, 2018, s. 62; Yemez & Akdoğan, 2019, s. 480).

Öğretmenlik Alanı Açısından Pozitif Psikolojik Sermaye, Allah Merkezlilik ve Yaşam Doymu

Araştırmada ilişkisi soruşturulan bir başka değişken öğretmenlerin branşıdır. Yapılan analiz sonucuna göre pozitif psikolojik sermaye ve öğretmenlik alanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. İlgili literatür incelendiğinde, pozitif psikolojik sermaye ile iş tatmini/doymu arasındaki ilişkileri konu edinen pek çok araştırma gerçekleştirildiği görülmektedir (Avşaroğlu ve diğerleri, 2005, s. 123; Acar Arasan, 2010, s. 101; Akçay, 2012, s. 123, Biçkes, Yılmaz, Demirtaş, & Uğur, 2014, s. 115). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerini konu edinen bir çalışma Tösten ve Özgan (2017, s. 880) tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de 15 farklı ilde öğretmenlik yapan kişilerden oluşan araştırmada öğretmenlerin yüksek düzeyde pozitif psikolojik sermayeye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik alanı açısından yapılan çalışmalar dikkate alındığında, pozitif psikolojik sermaye ve boyutlarının branşlara göre değişmediği görülmüştür (Kaya, Balay, & Demirci, 2014, s. 59; Sarıcı 2015, s. 131; Çiftçi, 2019, s. 49). Bu bakımdan araştırma bulgularının literatürle kısmen uyduğu söylenebilir.

Araştırmada incelenen öğretmen branşları üzerinde etkisi olduğu düşünülen bir başka değişken ise Allah merkezliktir. Elde edilen sonuca göre *İHL Meslek & Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi* grubunun Allah merkezlilik puan ortalamalarında, *Türkçe ve Sosyal Bilimler* ile diğer alanlar gruplarından anlamlı olarak daha yüksek puan elde ettiği görülmüştür. Literatürde, öğretmenlik alanı ve dindarlık düzeyleri arasındaki ilişkileri konu edinen bazı çalışmalarda (Arslan, 2006, s. 66; Çakır, 2015, s. 79) dindarlık düzeyi en yüksek çıkan branş Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olmuştur. Toman’ın (2015, s. 90) gerçekleştirdiği çalışmada ise branş ile

dindarlık arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada, din öğretimi görevi üstlenen öğretmenlerin lehine olmak üzere dindarlık açısından ortaya çıkan farklılaşma normal kabul edilebilir. Kişi, zaten dindar olduğu için meslek grubunun bu kolunu tercih edebileceği gibi, lisans ve üstü seviyelerde aldığı eğitim dindarlık düzeyini yükseltecek şekilde etki sağlamış olabilir. Öte yandan tek nedenin bu olduğunu ileri sürmek doğru olmayabilir. Çünkü Allah merkezlilik puanları açısından sadece iki grup arasında anlamlı farklılaşma mevcutken, diğer grupların elde ettiği puanların anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durumda, literatürde elde edilen önceki bulguların da bir şekilde desteklendiği söylenebilir. Dolayısıyla branşın, Allah merkezliliği ya da dindarlığı etkileyen bir faktör olarak öne çıkarılması uygun görünmemektedir. İHL Meslek Dersleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşlarının din/dindarlıkla oldukça iç içe geçmiş bir görünümde olduğu dikkatten kaçmamalıdır.

Branş özelinde elde edilen bulgulardan birisi de yaşam doymu değişkeni açısından *İHL Meslek & Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi* grubunun *Türkçe ve Sosyal Bilimler* grubundan anlamlı biçimde farklılaştığıdır. Öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen bazı çalışmalarda yaşam doymu ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğretmenleri branşlarına göre sınıflara ayıran bazı araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Yaşam doyumundan aldıkları ortalama puanlar açısından, sözel ve sayısal grubu öğretmenleri (Kıvılcım, 2014, s. 45); sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri (Telef, 2011, s. 101; Ünal, 2015, s. 128); ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri (Okursoy, 2016, s. 29) arasında herhangi anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada, *İHL Meslek Dersleri & Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi* öğretmenleri, *Türkçe ve Sosyal Bilimler* öğretmenlerinden yaşam doymu değişkeni açısından anlamlı biçimde daha yüksek puanlar almıştır. Bu bulgu, literatüre katkı olarak görülebilir. Yaşam doymu, spesifik bir durumun değerlendirilmesinden ziyade kişinin tüm yaşamının çeşitli boyutlarını kapsamaktadır. Bu sebeple yaşam doymu üzerinde kişinin hayata yüklediği anlam, yaşam kalitesi, sosyal çevresi, iş hayatı, psikolojik olarak iyi hissetmesi gibi unsurların etkili olduğu söylenebilir. İHL meslek dersleri-din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri kazanımlarında yer alan, kişinin günlük hayatta karşılaşılabileceği bazı unsurları (dini ritüeller, yardımsever olmak, alçakgönüllü olmak, sadaka vermek vb.) öğretmenin bizzat kendisinin de sürekli gündeminde tutması ve bunları uygulaması mümkündür. Saçılma etkisine göre, kişinin iş yaşamında kazandığı tutum ve davranışları onun iş dışı hayatına yön vermektedir. (Uyguç, Arbak, Duygulu & Çıraklar, 1998. s. 195). Yani kişi iş yaşamındaki kazanımları tüm hayatına yansıtabilir. İHL meslek dersleri-din kültürü ve ah-

lak bilgisi öğretmenleri, öğretilen bilgiyi kendi yaşamlarında da uygulamakla beraber bu uygulamaları, dini vecibeleri yerine getirme görevi olarak görebilir. Hayatın her alanını ilgilendiren konuları içeren dersler olması bakımından İHL meslek dersleri-din kültürü ve ahlak bilgisi branşları ve yaşam doyumu değişkeni arasında anlamlı ilişki bulunması bu açıklama bağlamında anlaşılabilir.

Yaşam doyumu açısından *İHL Meslek Dersleri-Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi* grubunun *Türkçe-Sosyal Bilimler* grubundan anlamlı bir biçimde farklılaşırken; matematik-fen bilimleri ve diğer alanlar gruplarından anlamlı biçimde farklılaşmaması, bu grupların (*Matematik-Fen Bilimleri/Diğer Alanlar*) Allah merkezlilik yani dindarlık puanlarının *Türkçe-Sosyal Bilimler* grubuna nispetle daha yüksek olmasına bağlanabilir. Çünkü açıklamanın başında, *İHL Meslek Dersleri-Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi* grubunun yaşam doyumundaki anlamlı biçimde yüksek puanları, temelde, onların verdiği eğitime ve bu eğitimi içselleştirmiş olmaları ihtimaline diğer ifade ile ders içeriğini yaşam tarzı haline getirmiş olmalarına bağlanmıştır. Eğer dindarlık yaşam doyumunda etkili bir faktör olarak ele alınıyorsa, yaşam doyumu değişkeninde de *İHL Meslek Dersleri-Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi* grubunun lehine olmak üzere *Diğer Alanlar* grubu arasında farklılaşmanın neden olmadığı sorusunu akıllara gelebilir ve bu haklı bir sorudur. Çünkü *İHL Meslek Dersleri-Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi* grubu Allah merkezlilik açısından *Diğer Alanlar* grubundan anlamlı biçimde yüksek puan almıştır. Bu durum, araştırmada ele alınmayan diğer değişkenler nedeniyle olabileceği gibi, *Diğer Alanlar* grubunun, çok farklı branşların bir araya getirilmesinden de kaynaklanabilir.

Öneriler

Araştırma bulgularına göre, dindarlık ve pozitif psikolojik sermaye arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu durum daha özel bir şekilde ifade etmek gerekirse dindarlık ile örgütsel bağlamdaki öz yeterlilik, dayanıklılık, umut ve iyimserlik arasındaki ilişkiye işaret etmektedir. Dindarlığın, çalışma ortamlarındaki pozitif güçleri besleyebileceği temel alınarak iş yerlerinin, çalışanların dini hayatlarına saygı duyulacak şekilde düzenlenmesi tavsiye edilebilir. Örneklemin öğretmenlerle sınırlı olduğu bu çalışmanın sonuçları göz önüne alındığında, dindarlığın çalışma ortamındaki pozitif güçleri besleyebileceği bu sebeple de okul ortamının öğretmenler için dini hayatlarına saygı duyulacak şekilde düzenlenmesi tavsiye edilebilir. Bu bağlamda okullarda öğretmenlerin dini pratikleri uygulayabileceği kişisel, uygun ortamlar oluşturulabilir, dindar öğretmenlerin çalışma saatleri ve izin günleri Ramazan ayı gibi özel dönemlerde ve bayram zamanlarında yeni-

den planlanabilir. Dindar kişiler için dinin önemli bir psikolojik kaynak olduğu düşünüldüğünde, bu bağlamda yapılacak düzenlemelerin öğretmenlerin işe bağlılık düzeyini ve iş performansının artışıyla iş doymunu beraberinde getirmesi beklenebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde bu unsurların yaşam doymuna katkıda bulunacağı da düşünülebilir. Bu bulgular, din psikolojisi ile örgütsel psikoloji alanlarının iş birliği içerisinde olabileceğini ve bu alanda gerçekleştirilmesi gereken çalışmalara ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir.

Pozitif psikolojik sermaye ve yaşam doymu arasındaki ilişki de çalışma ortamlarında yapılabilecek yeni düzenlemelerin önünü açabilir. Araştırmanın sonucu, yaşam doymu seviyesi ile pozitif psikolojik sermayenin ilişkili olduğunu göstermiştir. Ekonomik yeterlilik, yaşam doymunun unsurlarından birisidir. Bu sebeple öğretmenlerin hak ettikleri üzere ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri oranda gelir kazanmaları onların okullardaki motivasyonunu artıracaktır. Bununla beraber, ekonomik yeterlilik kadar yaşam doymunun psiko-sosyal yönleri de göz önüne alınmalıdır. İyi bir çalışma ortamı kurmak, sosyal hayat ve iş hayatı dengesini sağlayacak şekilde çalışma saatleri planlamak, öğretmenlerin sosyal ihtiyaçlarını da göz önüne alarak okullarda yeni alanlar planlamak ve öğretmenlerin hem birbirleriyle hem de yöneticileriyle ilişkisini güçlendirecek oryantasyon programları düzenlemek gibi bazı değişiklikler öğretmenlerin yaşam doymunu artırarak daha pozitif bir okul ortamı oluşturabilir. Okullarda yapılan bazı düzenlemelerle burada çalışan öğretmenlerin sosyo-ekonomik ve psiko-sosyal imkanların artırılması pozitif psikolojinin üçüncü unsuru olan örgütsel mutluluğun da artmasını sağlayacaktır. Bu araştırma öğretmenleri kapsayacak şekilde dizayn edilmiş olsa da, pozitif psikolojik sermayenin genel olarak iş ortamı ve çalışanları kapsadığı düşünüldüğünde, farklı örneklemler üzerinde yapılan çalışmalar ile farklı meslek grupları ve iş ortamlarının iyileştirilmesi üzerine yorumlar genişletilebilir.

Araştırma konusu ve sonuçları itibariyle; pozitif psikoloji, din psikolojisi ve örgüt psikolojisi alanlarını içerecek şekilde çıktılar elde edilmiştir. Bu çalışmanın karşılaşılan sınırlılıklar ve önerilerin göz önüne bulundurulmasıyla tasarlanacak yeni araştırmaların yeni bakış açıları oluşturması ve alana katkı yapması beklenmektedir. Araştırmada elde edilen bulguların çok sayıda sınırlılık ile var olduğunu da belirtmek gerekmektedir. Önceki önerilere ek olarak sınırlılıklar doğrultusunda şu öneriler yapılabilir:

Hem pozitif psikolojik sermaye hem dindarlık hem de yaşam doymu belirli ölçekler ile işleme alınmıştır. Daha sağlıklı ve genellenebilir yargılara ulaşılabilmesi adına;

- a. aynı konuların farklı ölçeklerle araştırılması,
- b. farklı meslek gruplarıyla çalışılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Acar Arasan, N. (2010). *Akademisyenlerde yaşam doyumu, iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Akçay, V. H. (2012). Pozitif psikolojik sermayenin iş tatmini ile ilişkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 123-140.
- Akgümüş, E. & Oğuzhan, G., (2019). The relationship between psychological capital and organizational citizenship behavior: A research on health workers. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39(1), 1-43.
- Akgün, E. (2015). *Lise öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeyleri ile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Arab, N., Rezaei, B. F., & Rahimi, M. (2015). The mediating role of quality of work life between psychological capital and life satisfaction. *Journal of Health Education and Health Promotion*. 3(1); 49-58.
- Arslan, Z., (2006). *Öğretmenlerde dindarlık, değerler ve iş doyumu üzerine bir araştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Avey, J. B., Wernsing, T. S., & Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44(1), 48-70.
- Avey, J., Avolio, B. J. & Luthans, F. (2011). Experimentally analyzing the impact of leader positivity on follower positivity and performance. *The Leadership Quarterly*, 22(2), 282-294.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 115-129.
- Aydemir, R. E. (2008). *Dindarlık ve mutluluk ilişkisi (İlk yetişkinlik dönemi)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Aysan, F. ve Bozkurt, N. (2004). Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumu, stresle başa çıkma stratejileri ile olumsuz otomatik düşünceleri: İzmir ili örnekleme. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiriler Kitabı*, 6 – 9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Ayten, A. (2013). Din ve sağlık: bireysel dindarlık, sağlık davranışları ve hayat memnuniyeti ilişkisi üzerine bir araştırma. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 13(1), 7-31.

- Ayten, A. (2021). Sporcuların yaşam doyumlarının yordayıcıları olarak bireysel dindarlık, maneviyat, alçak gönüllülük ve kaygı. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 21(2), 589-612.
- Ayten, A. & Yıldız, R. (2016). Dindarlık, hayat memnuniyeti ilişkisinde dini başa çıkmanın rolü nedir? Emekliler üzerine bir araştırma. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 16(1), 281-308.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Batan, S. N., & Ayten, A. (2015). Dinî başa çıkma, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumunu ilişkisi üzerine bir araştırma. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 15(3), 67-92.
- Baynal, F. (2015). Yetişkinlerde dindarlık ve ruh sağlığı ilişkisinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 4(1), 206-231.
- Beit-Hallahmi, B., Argyle, M. (1997) *The psychology of religious behavior, belief and experience*, London, Routledge.
- Bıçkes, D. M.; Yılmaz, C.; Demirtaş, Ö. & Uğur, A. (2014). Duygusal emek ile iş tatmini arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolü”, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 9(2): 97-121.
- Bockorny, K., & Youssef-Morgan, C. M. (2019). Entrepreneurs' courage, psychological capital, and life satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00789>
- Çakır, B. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin dindarlık düzeyleri ile empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Ünye örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Çatal, F. (2021). *Psikolojik sermaye ve yaşam doyumunu ilişkisinde iş becerikliliğinin aracı, yaş ve eğitim düzeyinin düzenleyici rolü*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Çelik, O. T., & Üstüner, M. (2018). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki. *Journal of Theoretical Educational Science*, 41-60. <https://doi.org/10.30831/akukeg.421820>
- Çetin, M., & Tanoba, T. (2020). Okullarda otantik liderlik ve psikolojik sermaye ilişkisi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 1(2), 8-19.
- Çiçen, A. N. (2021). *Pozitif psikolojik sermayenin tükenmişlik ve iş tatminine etkisinde dindarlığın aracı rolü*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Çiftçi, K. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişki (Erzurum İli)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

- Çivitci, A. (2012). Üniversite öğrencilerinde genel yaşam doyumu ve psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiler. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 321-336.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250-1262. doi:10.17755/esosder.75955.
- Dede, N. P., & Türkmen, F. (2019). Yaşam doyumu ve esnek çalışma üzerine bir araştırma. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 2017-2041. doi:10.26466/opus.612219
- Demirel, S. (2020). *Pozitif psikolojik sermayenin iş performansına etkisi: av sanayi çalışanları üzerine bir araştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Diyanet İşleri Başkanlığı (Erişim Tarihi, 14 Haziran 2022) “Kur’an-ı Kerim Tefsiri”, Çevrimiçi Kaynak, <https://kuran.diyaret.gov.tr/Tefsir/>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. doi:10.1037/0003-066x.55.1.34
- Diener, E; R.A. Emmons; R.J Larsen,; S. Griffin (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157.
- Durğun, A., Durğun, K. N. (2020). Yaşlı bireylerin yaşam doyumları ve dini tutumları üzerine bir araştırma. *Academic Journal of Educational and Change* 3(2), 208-231.
- Dost, M. T. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 132-143
- Dönmez, B. (2014). *Pozitif psikolojik sermaye ile işe ilişkin duyuşsal iyilik algısı, iş doyumu, işgören performansı ve yaşam doyumu ilişkilerinin seyahat acentası çalışanları örneğinde incelenmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Mersin Üniversitesi
- Enderoğlu, E. G. (2018). *Bilişim sektöründe çalışan bireylerde pozitif psikolojik sermaye ile tükenmişlik belirtileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Eryılmaz, A. (2021). *Herkes İçin Mutluluğun Başucu Kitabı Teoriden Uygulamaya Pozitif Psikoloji*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fatima, T., Naoreen, B., & Buzdar, M. A. (2022). Individual differences in religiosity and its influences on psychological capital. *Mental health, religion & culture*, 25(2), 162-176.

- Fiori, K. L., Brown, E. E., Cortina, K. S., & Antonucci, T. C. (2006). Locus of control as a mediator of the relationship between religiosity and life satisfaction: Age, race, and gender differences. *Mental Health, Religion & Culture*, 9(3), 239–263.
- Fox, C., Webster, B. D., & Casper, W. C. (2018). Spirituality, psychological capital and employee performance: An empirical examination. *Journal of Managerial Issues*, 30(2) 194-213.
- Frankl, V. E., (2009). *İnsanın Anlam Arayışı*. İstanbul: Okuyanus.
- Güneş, A. C. (2021). *Üniversite öğrencilerinde Allah merkezlilik, başkası merkezli dışsallık ve olumlu bilişsel üçlü arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Üniversitesi.
- Hampton, N. Z. & Marshall, A. (2000). Culture, gender, self-efficacy and life satisfaction: A comparison between Americans and Chinese people with spinal cord injuries. *Journal of Rehabilitation*, 66(3), 21-29.
- Hırlak, B., Taşlıyan, M., & Sezer, B. (2017). İyimserlik ve yaşam doyumu arasındaki ilişki ve demografik özellikler bağlamında algı farklılıkları: Bir alan araştırması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 95-116.
- Hill, P. C., Hood, R. W. (1999) *Measures of religiosity*. Birmingham, Religious Education Press.
- Hood, R. W., Hill, P. C., Spilka, B. (2009) *The psychology of religion: An empirical approach*, 4. bs., New York, Guilford Publication.
- Horozcu, Ü., & Güneş, A. C. (2019). Başkası merkezli dışsallık ölçeği (BMDÖ)'nin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 5(2), 171-202.
- Horozcu, Ü., & Güneş, A. C. (2020). Allah merkezlilik ölçeği (AMÖ): Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(2), 297-327.
- Hökelekli, H. (2017). *Din psikolojisine giriş*. Dem: İstanbul.
- Hunsberger, B. (1985). Religion, age, life satisfaction, and perceived sources of religiousness: A study of older persons. *Journal of Gerontology*, 40(5), 615-620.
- Işıklı, E. İ. (2018). Sağlık yönetimi bölümü öğrencilerinde psikolojik sermayenin yaşam tatmini ile ilişkisi: Düzce Üniversitesi örneği. *Turkish Studies*, 13(7), 163-174.
- Karlı, N. (2011). *Öfke kontrolü ve dindarlık ilişkisi Erzurum örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Atatürk Üniversitesi.

- Karlı, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde hayatın anlamı ve dindarlık ilişkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (48), 169-201.
- Kavi, E., & Karakale, B. (2018). Çalışan psikolojisi açısından psikolojik dayanıklılık. *Hak-İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 7(17), 55-77.
- Kaya, A., Balay, R. & Demirci Z. (2014). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 47-68.
- Keleş, H. N. (2011). Pozitif psikolojik sermaye: Tanımı, bileşenleri ve örgüt yönetimine etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 343-350.
- Keser, A. (2005). İş doyum ve yaşam doyum ilişkisi: Otomotiv sektöründe bir uygulama. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 4, 77 – 95.
- Kıvılcım, P. (2014). *Öğretmenlerde iş doyum, öz yeterlik inancı ve yaşam doyum ilişkisinin karşılaştırılması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Toros Üniversitesi.
- Koç, A. D. (2019). *Pozitif psikolojik sermaye ile duygusal emek arasındaki ilişkinin incelenmesi: hastane çalışanları üzerine bir araştırma*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi] Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Koç, A.D., & Keklik, B. (2019). Hastane çalışanlarının demografik özelliklerinin pozitif psikolojik sermaye ve duygusal emek üzerindeki etkisi ile aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(4), 1045-1066.
- Koç, M. (2010). Demografik özellikler ile dindarlık arasındaki ilişki: Yetişkinler üzerine ampirik bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 217-248.
- Koç, M., & Bir, Y. (2020). Bir pozitif psikoloji kavramı olarak yaşam tatminine etki eden baskın demografik faktörlerin incelenmesi. *18th International Business Congress*.
- Koçak, A. (2022). *Ahlâkî olgunluk – dindarlık ilişkisi: Adana örneği*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Koenig, G. H., Al-Zaben, F., Khalifa, D. A., Al-Shohaib, S. (2015). Measures of personality and social psychological constructs. içinde, *Measures of Religiosity*, Ed. G. Y. Boyle, D. H. Saklofske, G. Matthews, Cambridge-Massachusetts, Academic Press.
- Korkmaz, E. V. & Çelik, A., (2021). Pozitif psikolojik sermaye çalışmaları üzerine bir içerik analizi, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 35(3), 1189-1204.
- Köksal, O. (2015). Beş faktörlü kişilik özellikleri ve yaşam doyum. S. Doğan (Dü.) içinde, *Yaşam Doyumu*. Ankara: Nobel.

- Köksal, O., Güler, M. & Çetin, F. (2019). Öz-Yeterlilik algısı, yaşam doyumu ve bir role tutulma etkileşimi: Sosyal bilişsel bir yaklaşım. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 54,193-207
- Köktaş, E. M. (1993). *Türkiye 'de dinî hayat*. İstanbul: İşaret.
- Loewenthal, K. M. (2008). *The psychology of religion: A short introduction*. Oxford, Oneworld Publications.
- Luthans, F. & Youssef, C. M. (2004), Human, social and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.
- Luthans, F., Avolio, B., Avey, J. & Norman, S. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572.
- Mehmedoğlu, A. U. (2004). *Kişilik ve din*. İstanbul: DEM.
- Okursoy, F. T. (2016). Öğretmenlerin özyeterlilik algıları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Oruç, E. (2018). Psikolojik sermaye ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(14), 142-151.
- Özal, M. (2019). *Sağlık çalışanlarında psikolojik pozitif sermaye öz değerlendirme ve yaşam doyumu ilişkisinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Özer, M., & Karabulut, Ö. Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Geriatrics*, 6(2), 72-74.
- Öztürk, B. (2020). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin yaşam doyumları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Poltacı, S. (2015). Örgütsel ve sosyal destek algılarının yaşam tatmini üzerindeki etkisi: İş ve evlilik tatmininin aracılık rolü. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11(2), 25-44.
- Recepoglu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel* (1), 311-326.
- Sapmaz, F. ve Doğan, T. (2012). Mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak iyimserlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3): 63-69.
- Sarıcı D. (2015). *Öğretmenlerin iş doyumu ile pozitif psikolojik sermaye düzeylerine yönelik görüşleri (İzmir-Foça İlçesi örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi

- Seligman M. (2007). *Gerçek Mutluluk*. Ankara: HYB Basım Yayın.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In *Flow and the foundations of positive psychology*. Springer, Dordrecht.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249-275.
- Şen Baz, D. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu yordamada kariyer kararı öz-yeterliği ve umudun rolünün incelenmesi. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2, 144-165.
- Şevik, Ü. (2019). *Algılanan örgütsel politika ile pozitif psikolojik sermayenin iş tatmini, işten ayrılma niyeti ve örgütsel sessizlik üzerine etkisi: Afyonkarahisar örneği*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Şimşek, M., Kalgı M. E. (2018). Dini dogmatizm ve dindarlık bağlamında yaşam doyumu: Bir karma yöntemli yaklaşım. *Turkish Studies*, 13(4), 1137-1152.
- Taş, M. A., Alparslan, A. M., & Yastıoğlu, S. (2017). Psikolojik sermaye ve dindarlık eğilimi ilişkisine dair bir saha araştırması. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 49-61. DOI: 10.21733/ibad.366774
- Telef, B. B., (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Toman, H. (2015). *Liselerde çalışan öğretmenlerin dini tutumları üzerine sosyolojik bir araştırma (Malatya örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Torun, F. (2020). *Pozitif psikolojik sermaye ve örgüt iklimi arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Tösten, R. Özgan, H. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 867-889.
- Tümlü, G. & Receptoğlu, E. (2013). Üniversite akademik Personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 205-213.
- Türker, N. Y. (2018). *Yetişkinlerde dindarlık ve psikolojik sağlamlık ilişkisi üzerine bir araştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi
- Uslu, M. (2019). *Duygusal zekâ ve pozitif psikolojik sermaye ilişkisi*. [Yüksek Lisans Tezi] Sakarya Üniversitesi.
- Uyguç, N., Arbak, Y., Duygulu, E. & Çıraklar, N. H. (1998). İş ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin Üç Temel Varsayım Altında İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 193-204.

- Uysal, V. (2006). *Türkiye’de Dindarlık ve Kadın*. İstanbul: DEM.
- Ünal, A. (2015). İş Doyumu, Yaşam Doyumu ve Yaşam Anlamı Değişkenlerinin İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıkları Üzerine Etkisi, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Yalçın, S. (2019). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 19(1).
- Yapıcı, A. (2016). Cinsiyete göre farklılaşan dindarlıklar ve kadınlarda dinsel yaşamın farklı görüntüleri. *Dini Araştırmalar*, 19(49), 131-161.
- Yapıcı, A. (2012). Türk toplumunda cinsiyete göre dindarlık farklılaşması: bir meta-analiz denemesi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(2).
- Yazıcı, V. (2018). *Camide ibadet edenlerde dindarlık, yaşam doyumu ve kimlik yönelimleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Nişantaşı Üniversitesi.
- Yemez, İ. & Akdoğan, M. Ş., (2019). Dini değerlerin demografik faktörlere göre incelenmesi: Sivas İli örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 469-490.
- Yılmaz, E., & Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69.
- Yılmaz, F. (2020). Pozitif psikolojik sermayenin demografik değişkenler açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Management and Administration: IJMA*, 4(7), 71-83.
- Youssef, C. M., & Luthans, F.(2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management*, 33(5), 774-800.
- Yüksel, B. N. (2021). *Üniversite öğrencilerinde ilişki bağımlılığı ile Allah merkezilik ve başkası merkezli dışsallık arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Extended Abstract

The Relationship Between Positive Psychological Capital, Allah Centeredness and Life Satisfaction: Teachers Working in Istanbul

Ahmet Celalettin GÜNEŞ, Corresponding Author, Research Assistant
İstanbul University, Faculty of Theology İstanbul / Türkiye.
acgunes@istanbul.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0001-5820-6448>

Hilal KURTÇA, Ph.D. Student.
İstanbul University, Institute of Social Sciences, İstanbul / Türkiye.
hilalkrtc@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3556-2444>

Ayşenur BARAK, Ph.D. Student.
İstanbul University, Institute of Social Sciences, İstanbul / Türkiye.
abarak961@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5127-5480>

Article Type: Research Article

Received Date: 21.08.2022

Accepted Date: 15.11.2022

Published Date: 25.12.2022

Introduction

After World War II, the first studies of psychology mostly focused on psychological disorders and their treatment. Founders of positive psychology, Seligman and Csikszentmihalyi criticized this approach and brought a new perspective to psychology. They claimed that psychology is not just for treating mental disorders. Instead, it helps people to discover their strengths and increase their well-being (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014). This new approach is highly relevant to one of the most current study areas of psychology: Industrial and organizational psychology. Since the challenges like competition, dissatisfaction, or underperforming in the workplace affect both employees' and organizations' productivity, the science of psychology has been used to improve the conditions for employees and the workplace. Thus, under the leadership of Luthans and his colleagues

(2007, p. 2004), the concept of *positive psychological capital* (PsyCap) emerged. This term deals with human resources and motivational forces such as self-efficacy, hope, optimism, and resilience within positive organizational behaviour.

Even though religiously related psychology studies were scarce in the past, lately, -mostly within the field of psychology of religion- religious-based research has been one of the most interesting subjects of the psychology field. Religiousness is one of the most common study subjects in the psychology of religion. “*Allah centeredness*” as a new operationalized form of religiousness, focuses on Allah’s impact on people’s emotions, thoughts, and behaviors. It refers to prioritizing Allah as a creator to every individual or social evaluations (Horozcu & Güneş, 2020, p. 297). Most of the research that has been conducted indicates there is positive relationship between religiousness, hope, self-confidence, coping skills, physical and mental well-being, and happiness (Tas et al., 2017, p.50).

As a substantial subject of positive psychology, *life satisfaction* is defined by Diener (1999, p.106) as the cognitive-subjective evaluation of positive and negative feelings in a holistic view. It is related to many different sociological, psychological, and economic conditions. As a personal way of expressing well-being, it is thought that life satisfaction is also related to positive psychological capital and also religiousness.

Examining the psychology literature, there have been many studies about positive psychological capital. These studies are mainly about its relationship with organizational terms like leadership, job satisfaction, motivation, performance, work stress, and burnout. However, compared to industrial psychology, positive psychological capital has rarely been studied in other subdisciplines of psychology. In a few studies has analysed the relationship of positive psychological capital with religiousness and spirituality, it was found that there is a positive relationship between these variables (Fatima et al., 2022; Fox et al., 2018; Taş et al., 2017). Even though life satisfaction is one of the most common subjects of positive psychology, there are limited studies on the relationship between life satisfaction and positive psychological capital too. Some international studies show a relationship between these two variables (Dönmez, 2014; Arab, Rezaei, & Rahimi, 2015; Özal, 2019; Bockorny & Youssef-Morgan, 2019). Based on this literature review, it is supposed that more studies conducted on the relationship with positive psychological capital, religiousness, and life satisfaction will make an original contribution to the psychology literature in a multidisciplinary approach.

The research aimed to investigate relationships between psychological capital, which stands out as a concept belonging to the positive psychology literature, Allah centeredness as an operationalized definition of religiosity, and life satisfaction.

For this purpose, the following hypotheses were tested:

H₁: Positive and significant correlations exist between positive psychological capital, Allah centeredness, and life satisfaction.

H_{1a}: Positive and significant correlations exist between subscales of positive psychological capital (self-efficacy, optimism, hope, resilience), Allah centeredness, and life satisfaction.

H₂: Mean scores of positive psychological capital and life satisfaction differ significantly in favour of male participants.

H₃: Allah centeredness mean scores differ significantly in favour of female participants.

H₄: Mean scores of positive psychological capital, Allah centeredness, and life satisfaction differ significantly in favour of married participants.

H₅: Mean scores of positive psychological capital, Allah centeredness, and life satisfaction differ significantly in favour of older age groups.

H₆: Mean scores of positive psychological capital, Allah centeredness, and life satisfaction differ significantly in favour of imam hatip high school vocational courses - religious culture and moral knowledge.

Method

This research, which examines the relationships between the level of positive psychological capital, Allah centeredness, and life satisfaction, was designed in the relational screening model. Correlational analysis was performed and it was investigated whether the mean scores of these variables differed significantly according to demographic variables (gender, marital status, age groups, and teaching fields).

The sample of the study was determined by the convenient sampling method. The sample of the research consisted of 177 teachers who are currently working in schools in Istanbul. 107 teachers are female, 70 are male; 63 are single, and 114 are married. The branches of the teachers are as follows: Imam hatip high school vocational course - religious culture and moral knowledge (n:53); Turkish language - social studies (n:38); mathematics - science (n:46); other teaching fields (n:40).

The research data were collected by a questionnaire which included the Psychological Capital Scale Short Form, Scale of Allah Centeredness, and Life Satisfaction Scale. Data were not normally distributed. For this reason, non-pa-

rametric tests were used. Spearman Correlation was used in relational analyses. Mann Whitney U was used for two-group variables and the Kruskal Wallis H test was used for variables with three or more groups.

Findings

A moderate positive and significant correlation was found between positive psychological capital and Allah centeredness ($r=.326$, $p<.01$). There was a weak positive and significant correlation between positive psychological capital and life satisfaction ($r=.217$, $p<.01$). Weak positive and significant correlation existed between Allah centeredness and life satisfaction ($r=.255$, $p<.01$).

There were weak positive and significant correlations between Allah centeredness and subscales of positive psychological capital (self-efficacy [$r=.259$, $p<.01$], hope [$r=.291$, $p<.01$], and optimism [$r=.276$, $p<.01$]). There were positive and significant correlations between life satisfaction and dimensions of hope ($r=.289$, $p<.01$) and optimism ($r=.239$, $p<.01$). It was determined that there was no significant correlation between life satisfaction and self-efficacy ($r=.33$, $p>.05$). The items constituting the dimension of resilience did not fulfill the internal consistency reliability requirements.

The mean scores of positive psychological capital of male and female participants differed significantly. On the other hand, mean scores of Allah centeredness ($U=3542.50$, $Z=-.609$, $p>.05$, $r=.45$) and life satisfaction ($U=3512.00$, $Z=-.702$, $p>.05$, $r=.52$) did not differ significantly. In terms of positive psychological capital mean scores, male ($Mdn=4.87$) participants had higher mean score than female ($Mdn=4.66$) participants ($U=2900.50$, $Z=-2.53$, $p<.05$, $r=-.19$).

The mean scores of positive psychological capital ($U=2785,50$, $Z=-2.47$, $p<.05$, $r=-.18$), Allah centeredness ($U=2595,50$, $Z=-3.05$, $p<.05$, $r=.22$), life satisfaction ($U=2896,00$, $Z=-2.13$, $p<.05$, $r=.16$) of single and married participants differed significantly. In all three variables, married participants had higher mean scores than single participants.

In terms of age groups, the mean scores of positive psychological ($H=5.02$, $p>.05$) capital and life satisfaction ($H=2.25$, $p>.05$) did not differ significantly. On the other part, the mean scores of Allah centeredness differed significantly ($H=10.1$, $p<.05$). Games-Howell was preferred to determine which age groups differed. The 51-58 age group ($\bar{x}=6.09$) had a higher mean score than the 31-40 age group ($\bar{x}=4.76$).

The mean scores of the participants in the Allah centeredness ($H=17.66$, $p<.05$) and life satisfaction ($H=8.97$, $p<.05$) variables differed significantly according to their teaching field. Games-Howell was preferred to determine the difference between the teaching fields. In the variable of Allah centeredness, the imam hatip high school vocational course - religious culture and moral knowledge group ($\bar{x}=6.17$) had a higher mean score than the Turkish language - social studies ($\bar{x}=5.25$) and other teaching fields ($\bar{x}=5.54$) groups. In the variable of life satisfaction, the imam hatip high school vocational course - religious culture moral knowledge group ($\bar{x}=6.17$) had a higher mean score than the Turkish language - social studies group ($\bar{x}=5.25$).

Discussion, Conclusion and Suggestions

Considering the three variables of the study, it can be seen that there is a positive and significant correlation between positive psychological capital, Allah centeredness, and life satisfaction. While there is a moderate positive correlation between PsyCap and Allah centeredness; a weak positive correlation between PsyCap - life satisfaction and Allah centeredness-life satisfaction was found. Even though there are limited studies about the relationship between PsyCap and religiousness, most of these studies support these results. Considering religion's role in people's life, religious people might use religion as a coping mechanism or religious beliefs might help them to be more hopeful. These features of religious beliefs might ease the problems in the workplace.

Based on gender; a significant difference was found. In comparison to females, male teachers had significantly higher mean scores for the PsyCap scale. These results were in line with the literature. As a study conducted in Türkiye, these results should be interpreted regarding cultural and social facts. Considering that traditionally men are raised to be worked outside and are supported more than women, the difference between the genders can be understood. Also, the study found no significant relationships between gender, life satisfaction, and Allah centeredness. The earlier literature has corroborated mixed findings related to these results. Especially for religiousness and gender, while earlier studies claimed that women are more religious than men, recent studies do not support this view. It can be said that the change in traditional roles and family life might be one of the reasons for this situation.

In terms of age; there is no significant correlation between age, positive psychological capital, and life satisfaction whereas there is a positive correlation between

Allah centeredness and age. These results provide further support for former studies. Most studies indicate that religiousness scores increase with aging.

Marital status was one of the dependent variables of the study. According to the results, married people have higher scores for PsyCap, Allah centeredness, and life satisfaction. These results are supported by the literature. Most positive psychology literature view marriage as a source of happiness. Considering the social support provided by marriage, this might positively affect people's life.

Finally, no correlation was found between the teaching field and PsyCap. This result is in line with the existing literature. However, in the case of Allah centeredness, imam hatip high school vocational course-religious culture and moral knowledge teachers had significantly higher scores than other teaching fields. Since this profession is mostly related to religious education, religious people tend to choose this area as a teaching field. Also, imam hatip high school vocational course-religious culture and moral knowledge teachers had significantly higher scores than other teaching fields in terms of life satisfaction. The earlier studies showed that there is a positive relationship between religiousness and life satisfaction. As mentioned before, religion might be seen as a source of coping, hope, and happiness by believers. The results support earlier studies.

In conclusion; positive psychological capital and its relationship with Allah centeredness and life satisfaction have been investigated in this study. Results show a significant correlation between PsyCap and Allah centeredness. This finding might have many practical implications in workplaces. For example, some little arrangements like having a faith-friendly environment in a workplace where people can express their faith, celebrate their feast days, and where they can perform their prayers, might boost the motivation, commitment, and performance of the employees. Also, results show that PsyCap and life satisfaction are strongly correlated. Considering that life satisfaction is a holistic term, improving the economic, social, and physical conditions of a workplace would probably lead to happier workers and more productive organizations. These results also revealed the symbiotic relationship between positive psychology, the psychology of religion, and organizational psychology disciplines and that further multidisciplinary studies are needed in this area.

Finally, some limitations in this study need to be acknowledged. One potential limitation is that the study constrained to one city, which is Istanbul. The other limitation is the small sample size that might limit the generalizability of the research findings. In order to generalize the results further studies might be con-

ducted on larger groups. Also, three main variables of the study were measured by specific scales. To have more generalized results, different scales might be used. This study does not show any causality. The relational method was used to analyse data. Further studies with more complicated methods are recommended.

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

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

Yazar (lar) / Author (s): Ahmet Celalettin Güneş, Hilal Kurtça, Ayşenur Barak

Yazar Katkıları / Author Contributions: Makalenin literatür taraması, veri toplama, veri analizi, sonuç ve öneriler bölümlerine tüm yazarlar eşit olarak katkıda bulunmuştur. / All authors contributed equally to the literature review, data collection, data analysis, conclusions and recommendations sections of the article.

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

Sınıf Öğretmeni Adaylarına Göre Geleneksel Çocuk Oyunları

Traditional Children's Games According to Primary School Teacher Pre-services

Mustafa EROL, Sorumlu Yazar, Araştırma Görevlisi Dr.
Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul / Türkiye.
merol@yildiz.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-1675-7070>

Mehmet Umut AKBAKLA, Araştırma Görevlisi.
Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul / Türkiye.
akbakla@yildiz.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-1854-0860>

Nuray KARABIÇAK
Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul / Türkiye.
nuraay2000@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2410-5590>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 24.08.2022

Kabul Tarihi / Accepted Date: 29.11.2022

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2022

Tr/En: Tr

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

Atıf/Citation: Erol, M., Akbakla, M. U., Karabiçak, N. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarına göre geleneksel çocuk oyunları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20 (44), 491-517.
<https://doi.org/10.34234/ded.1166387>

Öz: Bu araştırmanın temel amacı geleneksel çocuk oyunları dersini alan sınıf öğretmeni adaylarının geleneksel çocuk oyunlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultuda çalışma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını, İstanbul’da bir üniversitede seçmeli geleneksel çocuk oyunları dersini alan ve ölçüt örneklem seçme yöntemi ile belirlenen 10 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde sınıf öğretmeni adayları geleneksel çocuk oyunlarının değer eğitimi, beceri gelişimi, eğitsel işlev ve somut olmayan kültürel mirasa katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda araştırmanın verileri geleneksel çocuk oyunlarının içerdiği değerler, geleneksel çocuk oyunlarının kazandırdığı beceriler, geleneksel çocuk oyunlarının eğitsel işlevi ve geleneksel çocuk oyunlarının somut olmayan kültürel mirasa katkısı şeklinde tema olarak sunulmuştur. Elde edilen temalar bulgular kısmında öğretmen adayları ifadelerinden bire bir alıntılarla desteklenmiştir. Çalışmanın bulguları dikkate alındığında geleneksel çocuk oyunlarının eğitim ortamlarında kullanılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Geleneksel Çocuk Oyunları, Kültürel Miras, Değerler ve Beceriler, Sınıf Öğretmeni Adayları

&

Abstract: The main purpose of this research is to determine the views of prospective classroom teachers who take traditional children’s games seriously. For this purpose, the phenomenological design, one of the qualitative research designs has been utilized in the study. The participants of the research consisted of 10 primary school teacher candidates who took the elective traditional children’s games course at a university in Istanbul and were determined by the criterion sampling method. The data were collected through a semi-structured interview form prepared by the researchers and analyzed by content analysis. When the findings were examined, the prospective classroom teachers stated that traditional children’s games contributed to value education, skill development, educational function, and intangible cultural heritage. In this direction, the research data were presented through themes in the form of the values that traditional children’s games contain, the skills that traditional children’s games gain, the educational function of traditional children’s games, and the contribution of traditional children’s games help to grow, intangible cultural heritage.

The themes obtained were supported by one-to-one quotations from the statements of the pre-service teachers in the findings section. Considering the findings of the study, it can be said that it is important to use traditional children's games in educational environments.

Keywords: Traditional Children's Games, Cultural Heritage, Values and Skills, Primary School Teacher Pre-services

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

Giriş

Oyun, sosyal hayat için önemli olan bilgi ve becerilerin, çocuk tarafından özümsemesinde ve çocukların sosyal olarak öğrenmelerinde önemli bir unsurdur. Bu açıdan oyun ortamları bilişsel, duyuşsal, fiziksel, sosyal gelişim basamakları gibi dil gelişiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi içinde önemli bir eylemdir (Sevinç, 2004). Marshall'a (2009) göre çocuğu yetişkinliğe hazırlamada en etkili süreç oyunlardır. Çünkü oyun oynama çocuğun öğrenmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Krentz, 1998). Oyunların, çocukların ihtiyaç duydukları birtakım becerilerin gelişiminde rol oynamasının yanı sıra Aypay'a (2016) göre geleneksel oyun, çocuğa kültür aktarımının sağlanması içinde önemli bir role sahiptir. Aynı zamanda oyun, çocuğun kendini tanıması açısından da işlevsel bir rolü yerine getirir. Çocuğun kendisine has özellikleri diğerlerinin özelliklerinden ayırmasını sağlayan oyun bir takım etik değerlerin ve sosyal hayattaki bazı kuralların çocuğa aktarımı açısından da kilit bir rol oynar (Huizinga, 1995). Oyun ortamlarında kazanılan deneyimler çocukların gerçek yaşamlarına transfer edilerek kalıcı öğrenmelere de destek olabilmektedir (Er ve Karadeniz, 2021). Oyunun bu özellikleri dikkate alındığında Piaget'in oyunu çocukluğun en önemli eseri şeklinde tanımlamasına şaşırılmak gerekir (Glenn, Knight, Holt ve Spence, 2012).

Geleneksel çocuk oyunları bahçe veya sokak gibi açık alanlarda oynanabileceği gibi okulda ya da evde de oynanabilmektedirler. Bu oyunlar sayesinde çocuklar rol model olmayı, birlikte organize olma becerisi kazanmayı, aralarında herhangi bir konuda tartışmayı ve kendilerine demokratik olarak lider seçmeyi öğrenirler (Petrovska, Sivevska ve Cackov, 2013). Bu açıdan bakıldığında geleneksel oyunların sadece eğlence için oynanmadığı söylenebilir (Madondo & Tsikira, 2021).

Her toplum gelenek, görenek ve kültürlerini bir şekilde yeni nesle aktarmak için ve çocuklara birtakım beceriler kazandırmak için geleneksel oyunlar ortaya çıkarmışlardır. Önceki nesiller tarafından sıklıkla oynanan ve çocukluk hayat-

larının önemli bir kısmını oluşturan geleneksel çocuk oyunları günümüzde nadiren oynanır hale gelmişlerdir. Günümüz ebeveynleri geleneksel oyunlara aşına olsalar dahi çocukları için bu durum geçerli değildir. Oysa geleneksel oyunlar birçok insanın hayatında iz bırakmışlardır ve birçok açıdan önemlidirler. Küçükken oynadığımız oyunlar düşünüldüğünde çocukların akşam eve gitmek istememesi bu durumun göstergesidir. Ayrıca geleneksel oyunlar için çoğunlukla kullanılacak materyallere herhangi bir masraf yapılması gerekmez ve bu oyunları yaşı kaç veya cinsiyeti ne olursa olsun herkes oynayabilir (Kovačević & Opić, 2014).

Oyunların kültürel iletişim açısından önemi büyüktür. Oyun hem kültürün bir ürünüdür hem de kültürü içerisinde taşımaktadır. Geleneksel oyunlar geçmiş kuşakların çocuklara kültür aktarımı yapmasının bir yolu olarak görülebilir (Ghipit ve diğ., 2017). Oyun hem sözlü hem de sözsüz olarak geçmiş kültürü yeni nesle taşır ve nesillerce oynanarak süregelir. Bu süreçte oyunlar donmuş ve kalıplaşmış şekilde kalmazlar ve her nesilden bir şeyler almaya devam ederler bu yönleri sebebiyle geleneksel çocuk oyunları donmuş kalıplaşmış bir kültürü temsil etmez aksine nesilden nesile hayatını sürdüren ve yaşamına devam eden bir kültürü ortaya koyar. Bu yönüyle çocuğun kültürü tanınmasına, denemesine ve benimsemesine sebebiyet verir (Özdemir, 2006).

Yukarıda ifade edilen bağlam ve ilgili alan yazın incelendiğinde (Aliyeva, 2008; Fırat, 2013; Isenberg ve Quisenberry, 2002; Soute, Markopoulos ve Magielse, 2010; Savaş ve Gülüm, 2014; Kumar ve Lightner, 2007; Toksoy, 2010; Turan, Gözler, Turan, İncetürkmen ve Meydani, 2020) oyun ve geleneksel çocuk oyunlarının çocuklara birçok yönden katkı sağladığı söylenebilir. Bu katkıları, çocukları sosyal duygusal açıdan destekleme (Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera, & March, 2014; Lestari ve Prima, 2017), çocukların sosyal becerilerini geliştirme (Handayani, 2017; Lusiana, 2012; Ramayenda, 2020) çocukların sosyal uyumunu geliştirme (Putri, 2013), sosyal etkileşimi artırma (Perdani, 2014), çocukların sayısal becerilerine odaklanma ve bilişsel gelişimlerini destekleme Kurniati (2006), kültür aktarımına destek olma ve çocukların kendi kültürlerini öğrenmelerini sağlama (Aypay, 2016; Huizenga, Ten Dam, Voogt ve Admiraal, 2017; Nyota ve Mapara, 2008) olarak sıralamak mümkündür. Ayrıca geleneksel çocuk oyunları öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının sağlanmasında önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir (Trajkovik, Malinovski, Vasileva-Stojanovska ve Vasileva, 2018). Bu katkılar sıralandığında bu araştırmada temel eğitim döneminin en önemli parçasını oluşturan sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri önemli görülmektedir. Bu oyunları anlama, öğretimde kullanma ve oyunların sağladığı faydalardan yararlanma adına öğretmen görüşleri önemlidir. Bu açıdan

araştırmada geleneksel çocuk oyunları dersini alan sınıf öğretmeni adaylarının geleneksel çocuk oyunlarına yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, geleneksel çocuk oyunları dersini alan sınıf öğretmeni adaylarının geleneksel çocuk oyunlarına yönelik görüşlerini belirlemek adına nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenoloji deneyimleri, kavramları, olayları, durumları incelemek ve açıklamak amacıyla sosyal bilimlerde kullanılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Deneyimin kendisine ve bir şeyi deneyimin nasıl bilinçliliğe dönüştürdüğüne vurgu yapmayı amaçlayan fenomenoloji, günlük deneyimlerimizin anlamı ve doğası hakkında derinlemesine bir anlayışı elde etmeyi amaçlar (Merriam, 2009). Bu nedenle fenomenoloji, katılımcıların deneyimlerine odaklanması bakımından araştırma kapsamında tercih edilmiştir.

Araştırmanın Katılımcıları ve Kapsamı

Bu çalışmanın katılımcılarını İstanbul'da bir üniversitede öğrenim gören ve geleneksel çocuk oyunları dersini alan sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, yapılacak olan araştırmada araştırmanın amacına yönelik olarak literatür kriterlerine uygun örneklem türüdür (Marshall ve Rossman, 2014). Patton'a (2015) göre kritik durumlar bilgi verme açısından zengin olmalarından dolayı ölçüt örnekleme kaynağı oluşturabilmektedir. Bu çalışmanın kritik durumu geleneksel çocuk oyunları dersini alan sınıf öğretmen adaylarıdır. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin ayrıntılı veriler aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı Kodu	Yaş	Cinsiyet	Sınıfı	Çocukken En Çok Oynadığı Geleneksel Çocuk Oyunu	Çocukluğunu Geçirdiği Yer
K-1	20	Erkek	2. sınıf	Topal Tavuk	Köy
K-2	20	Erkek	2. sınıf	Dalye	Köy
K-3	21	Kadın	2. sınıf	Beş taş	Köy
K-4	21	Kadın	3. sınıf	İstöp	Şehir
K-5	22	Erkek	3. sınıf	Ortada Sıçan	Şehir

K-6	21	Kadın	3. sınıf	Kös	Şehir
K-7	22	Erkek	3. sınıf	Çelik Çomak	Köy
K-8	23	Erkek	4. sınıf	Yakar Top	Şehir
K-9	24	Kadın	4. sınıf	Saklambaç	Köy
K-10	23	Kadın	4. sınıf	Yakar Top	Köy

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının demografik bilgileri görülmektedir. Tabloya göre öğretmen adayları çocukken en çok yakar top, istop, dalye vb. gibi oyunları oynadıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının çocukluklarını geçirdikleri yer olarak ifade ettikleri şehir il veya ilçe merkezini, köy ise il ve ilçe merkezi dışındaki yerleri kapsamaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş soruların sorulduğu ve veri toplama sürecinde araştırmacıya farklı sonda sorular sorma olanağı sağladığı görüşme yöntemidir (Merriam, 2009; Patton, 2015). Görüşme formu geliştirme sürecinde ilgili alanyazın incelenmiş 11 görüşme sorusu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları 2 sınıf öğretmeni, 4 Türkçe ve sınıf eğitimi alanında doktoralı akademisyen akademisyenlere uzman görüşü almak için gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler sonucunda bazı sorular değiştirilmiş ve 2 soru çıkarılarak 4 sınıf öğretmeni adayı ile pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrası soruların anlaşılabilirlik durumu araştırmacılar tarafından tekrar kontrol edilerek son hali verilmiştir. Formun son halinde açık uçlu 9 soru yer almaktadır (Örneğin; “Geleneksel çocuk oyunları eğitim ortamlarında kullanılabilir mi? Açıklayabilir misiniz?”).

Verilerin Toplaması

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Bu teknikte görüşülen bireyler, görüşme esnasında soruları sorgulayan ve yanıtlayan pozisyonundadır (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Araştırmanın doğasına uygun olarak görüşme esnasında veri çeşitliliğini artırmak ve katılımcıların görüşlerini detaylandırmak için sonda sorular eklenmiştir. Sondalar, konuyu detayları ile ilgili daha fazla soru sormak, konuyu daha iyi açıklamalarını istemek veya iyi örnekler almak üzere düzenlenebilir (Merriam, 2009). Araştırma için görüşmeler katılımcıların uygun ve gürültüsüz ortamlarda birbir gerçeleştirilmiştir. Katılımcılardan izin alınarak yapılan görüşmeler

ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüştür. Görüşmeler araştırmacılar tarafından bizzat yürütülmüş olup, üçüncü bir kişi çalışmada yer almamıştır. Araştırmanın verileri toplanırken sosyal mesafe, maske ve temizlik kurallarına uyulmuştur. Bütün katılımcılar görüşme sürecinde maske takmış, katılımcı ile araştırmacı arasında en az iki metre olmasına da özen gösterilmiştir. Ayrıca katılımcılar arasında Covid-19 teşhisi konan (pozitif) veya temaslı hasta bulunmamaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi nitel metinlerin tekrar eden kelimeler ve temalar doğrultusunda taranması ve hacimli olan nitel materyali alarak anlamlarını belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veriye indirilmesi ve anlamlandırması gibi ifade edilmektedir (Patton, 2015). İçerik analizi doğrultusunda ilk olarak verilerin tamamı okunmuş, izlenmiş ve bu işlem tekrar tekrar uygulanmıştır. İkinci aşamada veriler kodlanmış ve birbiri ile ilgili kodlar ilişkilendirilerek temalara ulaşılmıştır. Araştırmada katılımcıların kimlikleri belirtilmemiş “K” ile kodlanarak sunulmuştur. Örneğin; “K-1” 1. katılımcıyı, “K-10” ise 10. katılımcıyı temsil etmektedir.

Güvenilirlik ve Geçerlilik

Tablo 2: Çalışmanın Geçerlik ve Güvenirliği İçin Alınan Önlemler

Geçerlilik ve Güvenilirlik Türü	Yapılan İşlemler
İç Geçerlik (İnandırıcılık)	<ul style="list-style-type: none">• Uzun süreli etkileşim• Çeşitleme• Uzman incelemesi
Dış Geçerlik (Aktarılabildik)	<ul style="list-style-type: none">• Ayrıntılı betimleme
İç Güvenirlik (Tutarlılık)	<ul style="list-style-type: none">• Araştırmanın tüm aşamalarının deneyimli bir uzmana incelettirilmesi• Kod ve temaların farklı araştırmacılar tarafından incelenmesi
Dış Güvenirlik (Teyit edilebilirlik)	<ul style="list-style-type: none">• Verilerin ses kayıt cihazı ile kaydedilmesi

Tablo 2’ye göre; araştırmanın veri toplama ve veri analizi sürecinde yapılan geçerlilik ve güvenilirlik işlemleri verilmiştir. Araştırmada iç ve dış geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanmasına ilişkin veriler tabloda açıklanmıştır. Ayrıca katılımcılardan elde edilen verilerin doğrulanmasını sağlamak için veri kaynağı ve araştırmacı üçgenlemesi (Stake, 2010) kullanılmıştır. Araştırmacı üçgenlemesi sayesinde tüm araştırmacılar verileri yakından incelemiştir. Ayrıca araştırmacının yanlılığını belirt-

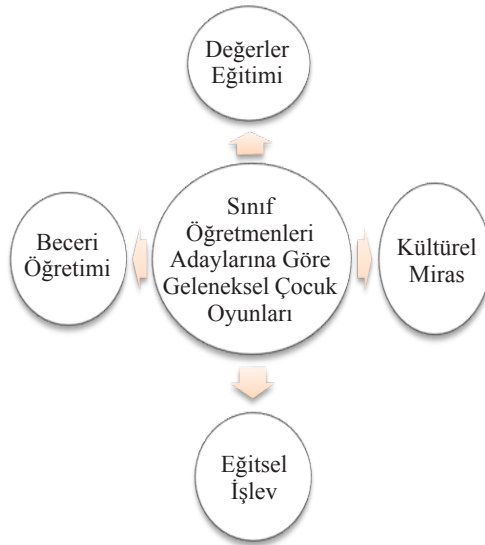
mesi (araştırmacılar verilerin toplanmasında ve çözümlenmesinde bir araç görevi üstlenmişlerdir), araştırma verilerinin farklı bir araştırmacı tarafından da kontrol edilmesi (görüş birliği) gibi inanılırlık geçerliliğini gösteren noktalara dikkat edilmiştir. Ayrıca forma ilişkin kodlayıcılar arası uyum Miles & Huberman'ın (1994) formülü ile incelenmiş ve uyum .85 olarak belirlenmiştir.

Etik Kurul Bilgileri

Çalışmaya başlamadan önce etik kurul izinleri alınmıştır. Bu çalışmanın etik kurul izinleri “Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları” kurulu tarafından verilmiştir (Toplantı Tarihi: 25.01.2022; Toplantı No: 2022.01).

Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının, geleneksel çocuk oyunlarına ilişkin görüşleri dört tema çerçevesinde açıklanmıştır. Bu temalar, geleneksel çocuk oyunlarının taşıdığı değerler, geleneksel çocuk oyunlarının kazandırdığı beceriler, geleneksel çocuk oyunlarının eğitsel işlevleri, geleneksel çocuk oyunlarının somut olmayan kültürel mirasa katkısı olarak belirtilebilir.



Şekil 1. Sınıf Öğretmeni Adaylarına Göre Geleneksel Çocuk Oyunları

Sınıf öğretmeni adayları geleneksel çocuk oyunlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen temalar Şekil 1’de sunulmuştur. Aşağıda bu temalara ilişkin veriler öğretmen adayı ifadelerinden alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Geleneksel Çocuk Oyunlarının Taşıdığı Değerler

Bu tema çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında elde edilen veriler çerçevesinde oluşturulmuştur. Aşağıdaki Tablo 3’te öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında oluşturulan temanın özet verileri verilmiştir.

Tablo 3: Sınıf Öğretmeni Adaylarına Göre Geleneksel Çocuk Oyunlarının Taşıdığı Değerler

Tema	Kodlar	Görüş Belirten Öğretmen Adayları	f
Geleneksel Çocuk Oyunlarının Taşıdığı Değerler	Yardımsızlık	K-7, K-4, K-8, K-6, K-9, K-3, K-2, K-1, K-5, K-10	10
	Dayanışma	K-7, K-1, K-4, K-8, K-9, K-6, K-3, K-2, K-10, K-5	10
	Paylaşma	K-2, K-6, K-3, K-7, K-10, K-5, K-1	7
	Dürüstlük	K-5, K-6, K-9, K-3, K-8, K-1	6
	Dostluk	K-5, K-7, K-1, K-3, K-4, K-6, K-8, K-9	8
	Hoşgörü	K-1, K-7, K-6	3
	Vatansızlık	K-3, K-4	2
	Adil olma	K-5, K-7, K-2, K-4	4
	Şefkat	K-2	1
	Ahlaklı olma	K-6, K-5, K-7, K-9	4
	Rekabet	K-8, K-4, K-6, K-9, K-10, K-1, K-2,	7
	Merhamet	K-10, K-5	2
	Fedakârlık	K-7, K-4, K-2, K-3	4
	Alçakgönüllülük	K-4, K-1	2
	Sevgi	K-4, K-1, K-6	3
	Saygı	K-7, K-4, K-1, K-3	4
	Sabır	K-7	1
	Güven	K-9, K-2, K-5, K-6, K-7	5
	Sorumluluk	K-7, K-4, K-8	3
	Samimiyet	K-7, K-4, K-10	3
Özgürlük	K-2, K-9	2	
Cesaret	K-7,	1	
Doğruluk	K-4, K-1	2	

Sınıf öğretmeni adayları geleneksel çocuk oyunlarının içerisinde birçok toplumsal ve sosyal değer olduğunu ifade etmişlerdir. Onlara göre geleneksel çocuk oyunları toplumun yapısını oluşturan ve toplumsallaşmayı sağlayan birçok değer de içerisinde taşımaktadır. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, geleneksel çocuk oyunlarının birtakım değerler taşıdığını ifade

ettikleri belirlenmiştir. Bu değerleri yardımseverlik, paylaşma, dürüstlük, dostluk, hoşgörü, vatanseverlik, adil olma, şefkat, ahlaklı olma, rekabet, merhamet, fedakârlık, alçakgönüllülük, dayanışma, sevgi, saygı, güven, sorumluluk, samimiyet, özgürlük, cesaret vb. şeklinde sıralamak mümkündür. Geleneksel çocuk oyunları bu değerleri çocuklara doğrudan veya dolaylı yaşantılar sunarak aktarmaktadır. K-4'ün “*geleneksel çocuk oyunları barındırdığı değerler bakımından ilkökul eğitiminde rahatlıkla kullanılabileceğini düşünüyorum*” ifadesi bu durumu destekler niteliktedir. Bu yargıları destekleyen bazı öğretmen adayları ifadeleri şu şekildedir;

K-5 “*Geleneksel çocuk oyunlar çocuklara adil olma, hakkı gözetme, kaybetmeyi öğretme, dürüst davranma, dost olmayı öğretme, grupla birlikte çalışma gibi çeşitli değerleri doğrudan yaşantı sunarak kazandırabilir. Bu oyunların içerisinde bu değerler doğal olarak bulunur.*”

K-7 “*Oyuna sayışma ile başlanması sonrasında sırayla topun atılması oyunlularında saygı ve adaleti geliştirir. Taşların başındaki oyuncular sorumluluk alarak orada diğer grup arkadaşlarını temsil etmektedir. Böylelikle kendine güven, sorumluluk, fedakârlık ve cesaret değerleri gelişim gösterebilir. Ortak bir şekilde hareket edebilme, devrilen taşları beraber dizebilme davranışları disiplin, uyum, dayanışma, yardımlaşma, samimiyet, arkadaşlık değerlerinin gelişimine katkı sağlar. Oyun sırasında arkadaşlarının başına gelen durumları gözlemleme davranışı empati duygusunun içselleştirilmesine yardımcı olurken kazanmak için azim, sabır ve kararlı olma değerleri onur duyma gibi değerleri de beraberinde getirir.*”

K-4 “*Geleneksel çocuk oyunları birçok değeri barındırmaktadır. İçerisinde doğruluk, yalan söylememe, alçakgönüllü olma, fedakârlık, yardımseverlik, samimiyet, sorumluluk, sevgi, saygı gibi birçok değer olduğunu söyleyebilirim. Bu değerleri de çocuklara yaşantı katarak kazandırmaktadır.*”

Yukarıda öğretmen adayları görüşleri bağlamında geleneksel çocuk oyunlarının taşıdığı değerler açıklanmıştır. Öğretmen adaylarına göre geleneksel çocuk oyunlarının kazandırdığı beceriler ise aşağıda açıklanmıştır.

Geleneksel Çocuk Oyunlarının Kazandırdığı Beceriler

Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bir diğer tema geleneksel çocuk oyunlarının kazandırdığı beceriler olarak açıklanmıştır. Bu tema ilişkin özet bilgiler aşağıda Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Sınıf Öğretmeni Adaylarına Göre Geleneksel Çocuk Oyunlarının Kazandırdığı Beceriler

Tema	Kodlar	Görüş Belirten Öğretmen Adayları	f
Geleneksel Çocuk Oyunlarının Kazandırdığı Beceriler	Arkadaşlık	K-9, K-4, K-8, K-6, K-3, K-2, K-1, K-5, K-10	9
	İletişim	K-1, K-4, K-8, K-9, K-6, K-3, K-2, K-10, K-5	9
	Empati kurma	K-2, K-6, K-9, K-1, K-5, K-7, K-8, K-10, K-4	9
	Bir gruba katılma	K-9, K-1, K-3, K-7, K-8, K-6	6
	Dinleme	K-5, K-7, K-9	3
	Konuşma	K-1, K-4, K-6, K-2	4
	İş birliği	K-9, K-2, K-10, K-5, K-8, K-1, K-3, K-4, K-6	9
	Soru sorma	K-5, K-7, K-2	3
	Sosyal problem çözme	K-1	1
	Yenilikçi düşünme	K-2, K-1	2
	Yaratıcı düşünme	K-2, K-1, K-8	3
	Sırasını bekleme	K-10, K-4, K-2	3
	Eleştirel düşünme	K-2, K-4	2
	Karar verme	K-4, K-1,	2
	Takım çalışması	K-10, K-1, K-8, K-7, K-6, K-3	6
	Analitik düşünme	K-2, K-1, K-9, K-8, K-4	5
	Girişimcilik	K-7, K-4, K-2	3
	Değişim ve sürekliliği algılama	K-9, K-6	2
	Kurallara uyma	K-7, K-4, K-1	3
	Gözlem	K-7, K-4, K-10	3
Öz yönetim	K-2, K-9, K-5	3	
Pratik düşünme	K-2	1	
Kültürel değerleri tanıma	K-4, K-1	2	

Sınıf öğretmeni adaylarına göre geleneksel çocuk oyunları sosyal ve bireysel becerileri de çocuklara kazandırması bakımından önemlidir. Onlara göre geleneksel çocuk oyunlarının eğitim ortamlarında kullanılması ile arkadaşlık, iletişim, empati kurma, bir gruba katılma, dinleme, konuşma, iş birliği, soru sorma, sosyal problem çözme, yenilikçi düşünme, yaratıcı düşünme, sırasını bekleme, eleştirel düşünme, karar verme, takım çalışması, analitik düşünme, girişimcilik, değişim ve sürekliliği algılama, kurallara uyma, gözlem, öz yönetim, kurallara uyma, kültürel değerleri tanıma gibi birçok sosyal duygusal, bilişsel ve psikomotor beceri çocuklara kazandırabilir. Öğretmen adayları özellikle geleneksel çocuk oyunlarının arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Çünkü geleneksel çocuk oyunlarında çocuklar aktiftir ve arkadaşları ile birebir etkileşim halindedir. Öğretmen adayları özellikle pandemi sürecinde sosyal ilişkilerin azalmasının olum-

suz sonuçlarının geleneksel çocuk oyunları etkinlikleri ile azaltılabileceğini ifade etmişlerdir. K-6'nın “geleneksel çocuk oyunları ile pandemi sürecinin baltaladığı sosyal ilişkiler yeniden kazandırılabilir” ifadesi bu durumu destekler niteliktedir. Bu yargıları destekleyen bazı öğretmen adayı ifadeleri şu şekildedir;

K-1 “Oyun oynanırken oyuncularının, birlikte oyun oynamaktan dolayı zevk almaları, birbirlerini sevmeleri, iletişim kurmaları sosyal becerilerini geliştirir. Sürekli iletişim halinde olmak topluluk karşısında kendini ifade edebilme yetisini artırır ve sosyalleştirir. Tekerleme ile sayışma yapılması dil becerilerini geliştirir. Kız ve erkeklerin birlikte oynuyor olması ise cinsiyet ayrımını engelleyerek sosyalleşmelerine katkı sağlar”.

K-9 “Geleneksel çocuk oyunları çocukların arkadaşlık ilişkilerini olumlu etkiler. Özellikle pandemi döneminde maruz kaldığımız yasaklamalar ve kısıtlamalar çocukları kötü etkiledi. Bunun sonuçlarını en aza indirmek için ben öğretmen olsam bu oyunlardan yararlanırdım. Çünkü arkadaşlık, dostluk, iş birliği, birliktelik, beraber olma gibi beceriler bu yolla daha kolay kazandırılabilir”.

K-2 “Bu oyunlar öğrencilere birlikte yaşama alışkanlığı kazandırdığı gibi sosyal olarak karşılaştıkları problemlere de yaratıcı, eleştirel ve yenilikçi fikirler üretmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca öngörü, dikkat, odaklanma ve konsantrasyon becerisi topu atma, taşları dizme, ebenin topla vurma aşamalarında karşınıza çıkarken hızlı hareket etmeyle birlikte pratik düşünme becerisi de eş zamanlı olarak gelişir. Karşılaşılan bir problemde analitik düşünmeyle çözüme ulaşılabilir”.

Yukarıda öğretmen adayları görüşleri bağlamında geleneksel çocuk oyunlarının çocuklara kazandırdığı beceriler açıklanmıştır. Öğretmen adaylarına göre geleneksel çocuk oyunlarının eğitsel işlevleri ise aşağıda sunulmuştur.

Geleneksel Çocuk Oyunlarının Eğitsel İşlevleri

Öğretmen adayları geleneksel çocuk oyunlarının eğitsel olarak çocuklara birçok yönden katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu eğitsel işlevlere yönelik öğretmen adayı görüşleri aşağıda Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Sınıf Öğretmeni Adaylarına Göre Geleneksel Çocuk Oyunlarının Eğitsel İşlevleri

Tema	Kodlar	Görüş Belirten Öğretmen Adayları	f
Geleneksel Çocuk Oyunlarının Eğitsel İşlevleri	Dil becerilerini destekleme	K-8, K-6, K-9, K-3, K-2	5
	Matematiksel becerileri destekleme	K-8, K-9, K-6, K-3, K-2	5
	Okuma ve yazma becerilerini destekleme	K-5, K-1, K-3	3
	Sosyal duygusal öğrenmeyi destekleme	K-8, K-4, K-6	3
	Akademik başarı	K-8, K-2, K-7, K-10	4
	Bilişsel öğrenmelere katkı sağlama	K-8, K-4, K-7, K-10	4
	Sayma becerilerini destekleme	K-3, K-2, K-6	3
	Çocukların güçlü ve zayıf yönlerini belirleme	K-5, K-7	2
	Derse karşı motivasyon ve ilgi oluşturma	K-4, K-5, K-9	3
	Derse katılımı artırma	K-8	1
	Gelişimi ve öğrenmeyi destekleme	K-4, K-1	2
	Çocukları hayata hazırlama	K-10	1
	Metaboliş	K-4, K-1	2

Sınıf öğretmeni adayları geleneksel çocuk oyunlarının içerisinde birçok eğitsel boyutu olduğunu da belirtmişlerdir. Çünkü geleneksel çocuk oyunları çocukları hayata hazırlamakla eğitsel bir amaç taşımaktadır. Onlara göre geleneksel çocuk oyunlarının dil becerilerini destekleme, matematiksel becerileri destekleme, okuma ve yazma becerilerini destekleme, sosyal duygusal öğrenmeyi destekleme, bilişsel öğrenmelere katkı sağlama, sayma becerilerini destekleme, çocukların güçlü ve zayıf yönlerini belirleme, akademik başarıyı artırma, derse karşı motivasyon ve ilgi oluşturma, derse katılımı artırma, gelişimi ve öğrenmeyi destekleme ve çocukları hayata hazırlama gibi çeşitli eğitsel işlevleri vardır. Bu yargıları destekleyen öğretmen adayları ifadeleri şu şekildedir;

K-8 “*Geleneksel çocuk oyunları öğrencilerin matematik becerilerinin, dil becerilerinin, sosyal ve duygusal gelişimlerinin ve akademik becerilerinin gelişmesine fırsat sağlayabilir. Yeter ki öğretmen yerinde ve etkili olarak kullanılabilirsin.*”

K-4 “*Öğrencilerin dikkat, motive olma ve başarı gibi becerileri çeşitli geleneksel oyunlarla desteklenebilir. Çünkü bu tarz oyunlar çocukların iş birliği çerisinde birlikte zaman geçirdiği sosyalleşme fırsatı sağlayan oyun gruplarıdır.*”

K-6 “*Geleneksel çocuk oyunları, grupta ya da eşli olarak oynandığı için çocukların güven, bağlılık, korku, dostluk, düşmanlık, iş birliği, problem çözme, kazanma, kaybetme gibi pek çok sosyal duygusal tepkiyi öğrenmelerine katkı sağlamaktadır.*”

Yukarıda öğretmen adayları görüşleri bağlamında geleneksel çocuk oyunlarının eğitsel işlevleri açıklanmıştır. Öğretmen adaylarına göre geleneksel çocuk oyunlarının somut olmayan kültürel mirasa katkısı ise aşağıda sunulmuştur.

Geleneksel Çocuk Oyunlarının Somut Olmayan Kültürel Mirasa Katkısı

Öğretmen adayları geleneksel çocuk oyunlarının somut olmayan kültürel mirasa da katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu ifadeleri aşağıda Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Sınıf Öğretmeni Adaylarına Göre Geleneksel Çocuk Oyunlarının Somut Olmayan Kültürel Mirasa Katkısı

Tema	Kodlar	Görüş Belirten Öğretmen Adayları	f
Geleneksel Çocuk Oyunlarının Somut Olmayan Kültürel Mirasa Katkısı	Yerel kültüre ait taşıdığı izler	K-10, K-5, K-3, K-2, K-7, K-9, K-1, K-6	8
	Oyun oynama şekli	K-7, K-8, K-10, K-5, K-1, K-4, K-9	7
	Oyunların anlatım biçimleri	K-5, K-1, K-4, K-9, K-2	5
	Taşıdığı temsiller ve oyunda	K-5, K-9, K-6	3
	Barındırdığı kültürel değerler	K-5, K-7	2
	Kullanılan malzemeler	K-8, K-5	2

Sınıf öğretmeni adayları geleneksel çocuk oyunlarının somut olmayan kültürel mirasa da katkı sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Onlara göre geleneksel çocuk oyunları içerisinde yerel kültüre ait izler bulunmaktadır. Çünkü oyunların oynama şekli, yerel kültüre ait taşıdığı izler, oyunların anlatım biçimleri, taşıdığı temsiller, barındırdığı kültürel değerler ve oyunda kullanılan malzemeler somut olmayan kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarılmasında önemli bir rol oynayabilir. K-3’ün “*geleneksel çocuk oyunları kültürel mirasımızın gelecek nesillere aktarılmasında bir araç işlevi görebilir*” ifadesi bu durumu destekler niteliktedir. Bu yargıları destekleyen bazı öğretmen adayları ifadeleri ise şu şekildedir;

K-10 “*Kültürümüzün en temel dinamikleri toplumsal hayatta kendini göstermektedir. Özellikle geleneklerimiz düğün, ölüm ve eğlence törenlerimiz kültürümüze dolayısıyla kültür mirasımıza önemli katkı sağlamaktadır. Bu kültürel miras çeşitli yollarla geleceğe aktarılmaktadır. Geleneksel çocuk oyunlarında bunlardan biri olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu oyunların içerisinde toplumu yansıtan gelenek ve göreneklerin izleri vardır.*”

K-8 “*Somut olmayan kültürel miras kuşaktan kuşağa aktarılan, yaşatılan, ortak bellektir. İnsanların sosyalleşip iletişim kurduğu ilk alan çocuk oyunlarını oynadıkları alan olarak düşünülebilir. Bu alan coğrafyalarını ve kültürel geçmişlerini yansıtır. Oyun esnasında kullanılan malzemeler yaşanılan coğrafyayı, ekonomilerini; insanların birbirleri ile olan ilişkileri ise adetlerini, gelenek ve göreneklerini bizlere aktarır.*”

K-5 “*Geleneksel çocuk oyunları somut olmayan kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarılmasında önemli bir misyon üstlenebilir. Çünkü yerel kültür*

öğeleri bu oyunların içerisine bulunmaktadır. Mesela mangala oyunu Anadolu'da birçok yörede oynanmaktadır. Ancak her bölgede birtakım farklılıklar karşımıza çıkar. Gerek oynama şekli gerekse oyunda kullanılan malzemeler bakımından farklılık söz konusu olabilmektedir.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, geleneksel çocuk oyunları dersini alan sınıf öğretmeni adaylarının geleneksel çocuk oyunlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri dört tema çerçevesinde açıklanmıştır. Bu temalar geleneksel çocuk oyunlarının taşıdığı değerler, geleneksel çocuk oyunlarının kazandırdığı beceriler, geleneksel çocuk oyunlarının eğitsel işlevleri, geleneksel çocuk oyunlarının somut olmayan kültürel mirasa katkısı şeklindedir. Bu temalara ilişkin sonuç ve tartışma aşağıda sunulmuştur.

Sınıf öğretmeni adayları geleneksel çocuk oyunlarının içerisinde birçok değer olduğunu ve bu oyunlarla çocukların değerleri doğrudan öğrendiklerini ifade etmişleridir. Sınıf öğretmeni adaylarına göre geleneksel çocuk oyunları; yardımseverlik, paylaşma, dürüstlük, dostluk, hoşgörü, vatanseverlik, adil olma, şefkat, ahlaklı olma, rekabet, merhamet, fedakârlık, alçakgönüllülük, dayanışma, sevgi, saygı, güven, sorumluluk, samimiyet, özgürlük, cesaret gibi değerleri yaparak yaşayarak çocuklara kazandırmaktadır. Sünbüllü ve Altınışık (2016) değerlerin gelecek kuşaklara oyunlar aracılığıyla aktarılabilceğini ve toplum, değerler ve oyunlar arasında yakın bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Özhan (1997) ise oyunlarda çocuk aile bireylerinin dışında yeni insanlarla tanışma ortamı bulunduğunu ve onlarla bir arada karşılıklı sevgi ve saygı içerisinde yaşama kurallarını öğrendiğini belirtmiştir. Oğuz Haçat ve Topal (2021) sınıf öğretmenlerinin görüşleri bağlamında geleneksel çocuk oyunlarının değer eğitimindeki rolünü belirleme adına yürüttükleri çalışmada, geleneksel çocuk oyunlarının yardımlaşma, sevgi, saygı, dürüstlük ve sorumluluk gibi değerleri kazandırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca Erol (2022) dostluğun yardımlaşma, samimiyet, paylaşma, vefalı olma, dürüstlük gibi birçok değeri barındırdığını ve kapsadığını belirtmiştir. Bu açıdan geleneksel çocuk oyunları ile dostluk arkadaşlık ortamlarının desteklenmesi değer öğretimine de destek olacağı söylenebilir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde bizim çalışmamızın sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarına göre geleneksel çocuk oyunları, birçok beceriyi sosyal ortam içerisinde

doğrudan kazandırabilmektedir. Öğretmen adayları görüşleri incelendiğinde geleneksel çocuk oyunları arkadaşlık, iletişim, empati kurma, bir gruba katılma, dinleme, konuşma, iş birliği, soru sorma, sosyal problem çözme, yenilikçi düşünme, yaratıcı düşünme, sırasını bekleme, eleştirel düşünme, karar verme, takım çalışması, analitik düşünme, girişimcilik, değişim ve sürekliliği algılama, kurallara uyma, gözlem, öz yönetim, kurallara uyma, kültürel değerleri tanıma gibi becerileri çocuklara kazandırabilmektedir. Suherman, Dapan, Guntur ve Muktiani (2019) geleneksel oyunlarla yapılan öğretimin, çocuklarda temel motor becerilerinin gelişimine destek olduğunu ifade etmiştir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise geleneksel çocuk oyunlarının öğrencilerin fiziksel gelişimlerine destek olduğunu, psikomotor becerilerini geliştirdiğini, zihinsel ve dil becerilerini desteklediğini, eleştirel düşünme, yenilikçi düşünme, analitik düşünme ve problem çözme becerilerini desteklediğini, sosyal duygusal becerilerini desteklediğini belirten çalışmalar vardır (Bonanno ve Kommers, 2008; Boyle, 2011; Budak, 2016; Celayir, 2015; Mawere, 2012; Özden Gürbüz, 2016; Tatira, 2014; Vlachopoulos ve Makri, 2017). Erol ve Köksal, (2022) İlkokul öğrencilerinin arkadaşlığa ilişkin metaforik algılarını incelediği çalışmasında arkadaşlıkların empati, iletişim, iş birliği gibi becerileri içerdiğini ifade etmiştir. Erol (2022) yapmış olduğu çalışmada ilkökul öğrencilerinin arkadaşlığı beceri ve değer olarak algıladıklarını belirlemiştir. Bu sonuç bağlamında geleneksel çocuk oyunları ile arkadaşlık ortamları sağlamak diğer sosyal becerilerinde edinimini kolaylaştıracağı söylenebilir. Bu çalışmaların sonuçları incelendiğinde yapılan çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer bulgusu incelendiğinde sınıf öğretmeni adayları geleneksel çocuk oyunların eğitsel yönden de öğrencilere fırsat sağladığını belirtmişlerdir. Bu eğitsel işlevleri dil becerilerini destekleme, matematiksel becerileri destekleme, okuma ve yazma becerilerini destekleme, sosyal duygusal öğrenmeyi destekleme, bilişsel öğrenmelere katkı sağlama, sayma becerilerini destekleme, çocukların güçlü ve zayıf yönlerini belirleme, akademik başarıyı artırma, derse karşı motivasyon ve ilgi oluşturma, derse katılımı artırma, gelişimi ve öğrenmeyi destekleme ve çocukları hayata hazırlama olarak sıralamışlardır. Geleneksel oyunlar eğitsel olarak öğrencileri rekabet, yaratıcılık, eleştirel düşünme, konsantrasyon, sosyal iş birliği ve kendine güven, sebat etme gibi birçok yönden desteklemektedir (Bonanno ve Kommers, 2008). Arıcı (2019)'nın yapmış olduğu çalışmada ise oyunların temel alınarak yapılan öğretimlerde, öğrencilerin derse karşı olumlu duygular geliştirdiği, öğrenilen bilgilerin kalıcılığının arttığı görülmüş ve oyunların eğitimin içinde kullanılmasının etkili bir alterna-

tif yöntem olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Hacısalihoğlu Karadeniz (2017)'in yaptığı çalışmada ise geleneksel çocuk oyunlarının matematik öğretiminde öğrencilerin ders başarısının ve derse karşı ilgilerinin arttığı bir şey öğretmede etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca geleneksel çocuk oyunları eğitsel olarak öğrencilerin dil gelişimlerine, sosyal ve duygusal gelişimlerine, sayı hissi ve kavramını öğrenmelerine, dikkat becerilerinin gelişimine, düşünme becerilerinin gelişimine, öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının artmasına, olumlu davranış geliştirmede ve coğrafya bilgisinin gelişmesine destek olmaktadır (Kayar, 2008; Kıldan 2001; Toksoy, 2010).

Araştırmanın bir diğer bulgusu incelendiğinde sınıf öğretmeni adayları geleneksel çocuk oyunlarının somut olmayan kültürel mirasa da katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre geleneksel çocuk oyunlarının somut olmayan kültürel mirasa katkıları; oyunların oynama şekli, yerel kültüre ait taşıdığı izler, oyunların anlatım biçimleri, taşıdığı temsiller, barındırdığı değerler ve oyunda kullanılan malzemelerdir. Çolak (2015) geleneksel çocuk oyunlarının toplanarak kayıt altına alınmasını ve bu şekilde kültürün yaşatılması gerektiğini ifade etmiştir. Özhan (1997) ise geleneksel oyunların kültür hazinesi olduğunu toplumların sözlü ve yazılı edebiyatlarını, yaşam biçimlerini, müziğini, gelenek ve göreneklerini, çevreleri ile olan etkileşimlerini, inançlarını, giyim ve kuşam biçimlerini en iyi şekilde yadsıttığını belirtmiştir. Ayrıca alan yazında geleneksel çocuk oyunları, çocuklara bilgi sağlamak için değerli bir kaynak ve kültürü bir kuşaktan kuşağa aktarmanın bir yolu olarak da değerlendirilmiştir (Hedges ve diğ., 2011; Yang ve Li, 2020). Alan yazında yapılan diğer çalışmalara göre geleneksel çocuk oyunlarının derslerde kullanılmasının kültürün sonraki kuşaklara aktarımına kolaylaştırmakta, öğrettiği değer yapıları sebebiyle çocukların gelişimini desteklemekte ve kültürün taşıyıcısı olmaktadır (Bayrak, 1998; Celayir, 2015). Bu sonuçlar incelendiğinde geleneksel çocuk oyunlarının somut olmayan mirasa katkı sağladığı ve çalışmamızın bulgularını desteklediği söylenebilir.

Araştırmanın bulguları dikkate alındığında şu önerilere yer verilebilir. Geleneksel çocuk oyunları değer, beceri, eğitsel işlev ve somut olmayan kültürel mirasa katkısı bakımından eğitim ortamlarında kullanılabilir. Geleneksel çocuk oyunları milli eğitim kazanımları doğrultusunda birtakım eklemeler yapılarak eğitim ortamlarına taşınabilir. Ayrıca geleneksel çocuk oyunları sadece oyun ve fiziki etkinlikler dersinin içeriğini oluşturmamalı matematikte sayma becerilerini, Türkçede dil becerilerini, sosyal bilgilerde değer eğitimini, hayat bilgisinde yaşam becerilerini destekleme adına kullanılabilir.

Kaynakça

- Aliyeva, E. M. (2008). Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri ve unutulmaya yüz tutmuş ahıska oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 357-367. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/uefad/issue/16688/173421>
- Arıcı, B. (2019). *Eğitsel oyunlarla Almanya'da Türkçe öğretimi*. İksat.
- Aypay, A. (2016). Investigating the role of traditional children's games in teaching ten universal values in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, 301-318. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/24400/258681>
- Bayrak, M. (1998). *Geleneksel mahalli çocuk oyunları (Tokat ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bonanno, P., & Kommers, P. A. (2008). Exploring the influence of gender and gaming competence on attitudes towards using instructional games. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 97-109. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00732>
- Boyle, S. (2011). Teaching toolkit: An introduction to games based learning. UCD Teaching and Learning Resources. <https://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLT0044.pdf.pdf>
- Budak, M. (2016). *Geleneksel çocuk oyunlarının oryantasyon ve ritim yeteneği üzerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Celayir, İ. (2015). *İlkokul programı oyun ve fiziki etkinlikler dersinin işlevselliğinin ve geleneksel çocuk oyunlarının uygulanabilirliğine göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Çolak, M. (2015). *Adana geleneksel çocuk oyunları*. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Er, H., ve Karadeniz, O. (2021). Sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel oyun kullanımı (Karadeniz, O., ve Harun ER, H. Ed.). *Eğitsel oyunlarla sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 3). Ankara: Pegem.
- Erol, M. (2022). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin arkadaşlığa yükledikleri anlamlar doğrultusunda geliştirilen eğitim programının arkadaşlık, akrân ilişkileri ve psikolojik iyi oluşa etkisi*. (Doktora tezi), Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Erol, M., & Köksal, H. (2022). Metaphoric perceptions of primary school 4th grade students on the concept of friendship. *Journal of Social Sciences And Education*, 5(1), 14-26. <https://doi.org/10.53047/josse.1034763>
- Fırat, H. (2013). Çocuk oyunları-eğitim ilişkisi: bezirgân başı örneği. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(13), 885-896. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5809>
- Ghipit, Charles, M. A., Abdullah, M. R., Musa, R. M., Kosni, N. A., & Maliki, A. B.

- H. M. (2017). The effect of traditional games intervention programme in the enhancement school-age children's motor skills: A preliminary study. *Health, Movement & Exercise*, 6(2), 157-169. <https://doi.org/10.15282/mohe.v6i2.142>
- Glenn, N. M., Knight, C. J., Holt, N. L. & Spence, J. C. (2012). Meanings of play among children. *Childhood*, 20(2), 185-199. <https://doi.org/10.1177/0907568212454751>
- Hacısalıhoğlu Karadeniz, M. (2017). Geleneksel çocuk oyunlarının matematiğe uyarlanması ve uygulanması sürecindeki kazanım ve problemlere genel bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2245-2262. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/31577/357336>
- Handayani, P. (2017). Upaya peningkatkan keterampilan sosial siswa melalui permainan tradisional congklak pada mata pelajaran IPS. *Premiere Educandum Jurnal Pendidikan Dasar dan Pembelajaran*, 7(1), 39-46. <http://e-journal.unipma.ac.id/index.php/PE/article/view/1245/1130>
- Hedges, H., Cullen, J., & Jordan, B. (2011). Early years curriculum: Funds of knowledge as a conceptual framework for children's interests. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 185-205. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.511275>
- Huizenga, J., Ten Dam, G. T., Voogt, J., & Admiraal, W. (2017). Teacher perceptions of the value of game-based learning in secondary education. *Computers & Education*, 110(2017), 105-115. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.008>
- Huizinga, J. ve Ludens, H. (1995). *Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme* (Çev. M. Ali Kılıçbay). Ayrıntı.
- Isenberg, J. P., & Quisenberry, N. (2002). A position paper of the association for childhood education international play: essential for all children. *Childhood Education*, 79(1), 33-39, <https://doi.org/10.1080/00094056.2002.10522763>
- Kayar, P. (2008). *Van'ın geleneksel çocuk oyunları ve bu oyunların eğitsel yönden incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kıldan, A. O. (2001). *Oyunun çocukların gelişim özelliklerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kovačević, T., & Opić, S. (2014). Contribution of traditional games to the quality of students' relations and frequency of students' socialization in primary education, *Croatian Journal of Education*, 16(1), 95-112. <https://hrcak.srce.hr/file/174035#:~:text=The%20first%20testing%20determined%20the,the%20frequency%20of%20their%20socialization.&text=The%20research%20results%20have%20shown,implementing%20traditional%20games%20in%20school>.

- Krentz, A. A. (1998). Philosophy of education, play and education in plato's republic. <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducKren.htm>
- Kumar, R., & Lightner, R. (2007). Games as an interactive classroom technique: perceptions of corporate trainers, college instructors and students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(1),53-63. <http://www.isetl.org/ijtlhe/>
- Kurniati, E. (2006). *Program bimbingan untuk mengembangkan keterampilan sosial anak melalui permainan tradisional*. Unpublished Thesis, Universitas Pendidikan Indonesia. Bandung.
- Lavega, P., Alonso, J. I., Etxebeste, J., Lagardera, F., & March, J. (2014) Relationship between traditional games and the intensity of emotions experienced by participants, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85, 4, 457-467. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961048>
- Lestari, P. I., & Prima, E. (2017). The implementation of traditional games to improve the social emotional early childhood. *Journal of Educational Science and Technology*, 3(3), 178-184. <https://doi.org/10.26858/est.v3i3.4212>
- Lusiana, E. (2012). Membangun pemahaman karakter kejujuran melalui permainan tradisional pada anak usia dini di kota pati. *Journal of Early Childhood Education Papers UNNES*, 1(1), 1-6. <https://doi.org/10.15294/belia.v1i1.1601>
- Madondo, F., & Tsikira, J. (2021). Traditional children's games: their relevance on skills development among rural zimbabwean children age 3–8 years. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(3), 406-420. <https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1982084>
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- Marshall, M. (2009). *Çocuk ve zihin terapisi* (1. Baskı). Ekinoks.
- Mawere, M. (2012). *The struggle of African indigenous knowledge systems in an age of globalisation: A case of children's games in southern & eastern Zimbabwe*. Langaa Article Publishing Common Initiative Group.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Sage.
- Nyota, S., & Mapara, J. (2008). Shona traditional children's games and play: Songs as indigenous ways of knowing. *Journal of Pan African Studies*, 2(4), 189–202. <https://doi.org/10.9790/0837-1535964>
- Oğuz Haçat, S., & Topal, M. (2021). Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimindeki rolünün sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 558-575. <https://doi.org/10.51460/baed.946222>

- Özdemir, N. (2006). *Türk çocuk oyunları I-II*. Akçağ.
- Özden Gürbüz, D. (2016). Geleneksel çocuk oyunları ve eğitimsel işlevleri: Emirdağ örneği. *Turkish Studies*, 11(14), 529-564. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9931>
- Özhan, M. (1997). *Türkiye’de çocuk oyunları kültürü*. Feryal.
- Patton, M. Q. 2015. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage.
- Perdani, P. (2014). Peningkatan keterampilan sosial anak melalui permainan tradisional. *Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 8(1), 129-136. <http://pps.unj.ac.id/journal/jpud/article/view/64>
- Petrovska, S., Sivevska, D., & Cackov, O. (2013). Role of the game in the development of preschool child. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 92, 880-884. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.770>
- Putri, A. (2013). Efektivitas permainan tradisional jawa dalam meningkatkan penyesuaian sosial pada anak usia 4-5 tahun di kecamatan suruh. *Early Childhood Education Papers UNNES*, 2(1), 8-16. <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/bel ia/article/view/2241>
- Ramayenda, N. (2020). *Social emotional development of early childhood through traditional games in PAUD terpadu hauriyah halum city of padang*. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Proceedings of the International Conference of Early Childhood Education (ICECE 2019), 449, 13–16. <https://www.atlantis-press.com/article/125941868.pdf>
- Savaş, E., ve Gülüm, K. (2014). Geleneksel oyunlarla öğretim yöntemi uygulamasının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 183-202. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/30214/326155>
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. Morpa
- Soute, I., Markopoulos, P., & Magielse, R. (2010). Head up games: combining the best of both worlds by merging traditional and digital play. *Pers Ubiquit Comput*, 14, 435-444. <https://doi.org/10.1007/s00779-009-0265-0>
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Anı.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford.
- Suherman, W., Dapan, D., Guntur, G., & Muktiani, N. R. (2019). Development of a traditional children game based instructional model to optimize kindergarten’s fundamental motor skill. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 38(2), 356–365. <https://doi.org/10.21831/cp.v38i2.25289>
- Sünbüllü, Y.Z., & Altınışık, M. E. (2016). Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimi açısından önemi. *ETÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 73-

85. <https://dergipark.org.tr/en/pub/etusbed/issue/35461/393987>
- Tatira, L. (2014). Traditional games of Shona children. *Journal of Pan African Studies*, 7(4), 156–174. [https://www. questia.com/read/1G1-391720902/traditional-games-of-shona-children](https://www.questia.com/read/1G1-391720902/traditional-games-of-shona-children)
- Toksoy, A. C. (2010). Yarışma niteliği taşıyan geleneksel çocuk oyunları. *Acta Turcica Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*, 2(1), 205-220. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423865380.pdf>
- Traijkovik, V., Malinovski, T., Vasileva-Stojanovska, T., & Vasileva, M. (2018). Traditional games in elementary school: Relationships of student's personality traits, motivation and experience with learning outcomes. *PLoS One*, 13(8), e0202172. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.020217>
- Turan, B. N., Gözler, A., Turan, M., İncetürkmen, M., ve Meydani, A. (2020). Geleneksel çocuk oyunlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 231-241. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.757332>
- Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2017). The effect of games and simulations on higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(22), 1–33. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0062-1>
- Yang, W., & Li, H. (2020). The role of culture in early childhood curriculum development: A case study of curriculum innovations in Hong Kong kindergartens. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(20), 1-20. <https://doi.org/10.1177/1463949119900359>

Extended Abstract

Traditional Children's Games According to Primary School Teacher Pre-services

Mustafa EROL, Corresponding Author, Research Assistant Ph.D.
Yıldız Teknik University, İstanbul / Türkiye.
merol@yildiz.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-1675-7070>

Mehmet Umut AKBAKLA, Research Assistant.
Yıldız Teknik University, İstanbul / Türkiye.
akbakla@yildiz.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-1854-0860>

Nuray KARABIÇAK.
Yıldız Teknik University, İstanbul / Türkiye.
nuraay2000@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2410-5590>

Article Type: Research Article
Received Date: 24.08.2022
Accepted Date: 29.11.2022
Published Date: 25.12.2022

Introduction

Play is a crucial component in building the knowledge and abilities that are necessary for a person's social life. Healthy realization of language development as well as steps in cognitive, affective, physical, and social development are all supported by play contexts (Sevinç, 2004). According to Marshall (2009), games are the most effective method for preparing children for adulthood. Additionally, it is true that a child's play is crucial to his or her learning (Krentz, 1998). According to Aypay (2016), traditional games have a significant role in conveying culture to children in addition to helping youngsters develop some necessary abilities. Traditional children's games can be played in public places

like the garden or the street, as well as at school or at home. These games teach children to be role models, to organize together, to discuss any issue among themselves, and to democratically choose a leader (Petrovska et al., 2013). From this perspective, traditional games are not simply for entertainment (Madondo & Tsikira, 2021). Because traditional children's games teach children many affective, cognitive and psychomotor skills while also providing entertainment.

Every community has produced traditional games to impart some of its rituals, traditions, and cultures to the younger generation as well as to teach kids useful skills. Traditional children's games, which used to be played often and were a significant part of earlier generations' childhoods, are now rarely played. Even if modern parents are accustomed to playing classic games, their kids are not. Traditional games, however, have made a lasting impression on many people's lives and are significant in numerous ways. Back when we were kids we would playing games outside until evening and resist going home is an indication of this condition. Additionally, traditional games can be played by anybody, regardless of their age or gender, and there is no need to spend any money on the materials that are typically used for them (Kovaevi & Opi, 2014).

Method

Model of the Research

In the research, phenomenology, one of the qualitative research designs, was used to determine the views of the pre-service classroom teachers who took the traditional children's games course on traditional children's games. Phenomenology is used in social sciences to examine and explain experiences, concepts, events and situations (Sönmez & Alacapınar, 2016).

Participants and Study Objectives

Participants in this study are aspiring primary school teachers who attend Istanbul University and take classes on Classic Games for Kids. By using the criterion sample technique, these participants were selected. Criterion sampling is a sort of sampling that is done according to the standards set forth in the literature for the study that will be conducted (Marshall & Rossman, 2014). Critical situations can be a source for criterion sampling since they are information-rich, claims Patton (2015). The study's focus group is 10th grade teacher candidates who enrolled in the standard children's games course.

Data Collection Tool

The researchers' semi-structured interview method was employed in the study as a means of gathering data. A semi-structured interview is a type of interview in which the researcher asks preset questions but also has the option to ask additional, probing questions while gathering data (Merriam, 2009; Patton, 2015). Eleven interview questions were written during the preparation of the interview form after a review of the pertinent literature. To obtain expert advice, the interview questions were forwarded to two classroom teachers, four Turkish academicians and doctorate degree holders in classroom education.

Analysis of Data

The data collected during the research process via the semi-structured interview form was examined using the content analysis method. Content analysis is defined as the process of scanning qualitative texts for recurring terms and themes in order to establish the meaning of qualitative data by taking the dense qualitative information (Patton, 2015). According to the content analysis, all of the data was read, watched, and then read again. In the second stage, the data were coded, and the themes were discovered by connecting the codes.

Results

According to the findings of the study, traditional children's games contribute to values, skills, educational functions, and intangible cultural heritage in a variety of ways, according to primary school teacher candidates. Traditional children's games teach values such as helpfulness, sharing, honesty, friendship, tolerance, patriotism, fairness, compassion, morality, competition, compassion, self-sacrifice, humility, solidarity, love, respect, trust, responsibility, sincerity, and freedom. The abilities acquired include; friendship, communication, empathy, group participation, listening, speaking, cooperation, questioning, social problem solving, innovative thinking, creative thinking, protecting one's rights, taking turns, acting fairly, fulfilling responsibility, critical thinking, and decision making. Traditional children's games, according to teacher candidates, support language skills, mathematical skills, reading and writing skills, social emotional learning, contribute to cognitive learning, support counting skills, identify children's strengths and weaknesses, increase academic success, motivation for the lesson and creating interest, increase class participation, self-regulation, me-

tacognition, and other educational goals. Traditional children's games contribute to intangible cultural heritage through the way they are played, traces of local culture, expression styles of the games, representations they carry, values they contain, and materials used in the game.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Primary school teacher applicants claimed that traditional children's games teach kids morals directly and that they contain many values. According to Sünbüllü and Altınışik (2016), there is a direct connection between society, values, and games and that values can be passed down to future generations through gaming. Özhan (1997), on the other hand, claimed that the youngster discovered a setting in the games where they could meet new individuals aside from family members and learn the guidelines for coexisting with them in mutual love and respect. Traditional children's games teach qualities like collaboration, love, respect, honesty, and responsibility, according to Ouz-Haçat and Topal's study from 2021, which examined the impact of traditional children's games in value teaching in the context of classroom instructors' perspectives.

The primary school teacher candidates believe that traditional children's activities can help children's develop a variety of social skills when another research finding is looked at. According to Suherman, Dapan, Guntur, and Mukhtiani (2019), using traditional games in the classroom helps kids develop their fundamental motor abilities. When the studies in the literature are examined, it is found that traditional children's games support students' social emotional skills as well as their cognitive and language development, as well as their physical and psychomotor skills (Bonanno and Kommers, 2008; Boyle, 2011; Budak, 2016; Celayir, 2015; Mawere, 2012; Özden Gürbüz, 2016; Tatira, 2014; Vlachopoulos ve Makri, 2017).

Another study finding indicate that traditional children's games provide educational opportunities for children. Traditional games instill in children a sense of competition, creativity, critical thinking, focus, social collaboration, self-confidence, and tenacity (Bonanno & Kommers, 2008). Arıcı (2019) discovered that students developed positive attitudes toward the lesson and that the retention of the taught knowledge increased. The use of games in education was then determined to be an effective alternative strategy. Traditional children's games, according to the findings of the study by Hacısalihoğlu-Karadeniz (2017), were useful for teaching mathematics lessons in a way that increased students' success and interest. Traditional children's games also help students' language development, social and emotional

development, number sense and concept learning, attention and thinking skills development, student motivation for the lesson, positive behavior development, and geography knowledge development (Kayar, 2008; Kıldan, 2001; Toksoy, 2010).

The primary school teacher candidates acknowledged that traditional children's games also contributed to the intangible cultural heritage when the study's second finding was discussed. Traditional children's games should be gathered and documented, according to Çolak (2015), in order to preserve the culture. Traditional games, on the other hand, are cultural treasures, according to Özhan (1997), and they best reflect the oral and written literature, lifestyles, music, traditions and customs of societies, moreover reflect the interactions of societies with their environment, their beliefs, and clothing styles. Furthermore, traditional children's games have been evaluated in the literature as a valuable resource for providing information to children and for transferring culture from one generation to the next (Hedges et al., 2011; Yang and Li, 2020).

Based on the study's findings, the following recommendations can be made. Traditional children's games provide value, skill, educational function, and contribution to intangible cultural heritage when used in educational settings. Traditional children's games can be transferred to educational settings by making some modifications in accordance with national education gains. Furthermore, traditional children's games should be used in a way that support mathematical abilities, language skills in Turkish, value education in social studies, knowledge in life sciences, and physical activities.

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

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

Yazar (lar) / Author (s): Mustafa EROL, Mehmet Umut AKBAKLA, Nuray KARABIÇAK

Yazar Katkıları / Author Contributions: Mustafa EROL (%34), Mehmet Umut AKBAKLA (%33), Nuray KARABIÇAK (%33)

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

Rafadan Tayfa ve Teen Titans Go Çizgi Filmlerinde İşlenen Temel Evrensel Değerlerin Karşılaştırmalı Analizi

A Comparative Analysis of Core Universal Values in Rafadan Tayfa and Teen Titans Go

Rabia Elif YAKUT, Sorumlu Yazar, Öğr. Gör.
Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi, Kahramanmaraş / Türkiye.
rabiaelifyakut@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2165-0673>

İlyas YAKUT, Dr. Öğr. Üyesi.
Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi, Kahramanmaraş / Türkiye.
yakutilyas@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9680-4561>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 01.09.2022

Kabul Tarihi / Accepted Date: 01.12.2022

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2022

Tr/En: Tr

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

Atıf/Citation: Yakut, R. E. & Yakut, İ. (2022). Rafadan Tayfa ve Teen Titans Go çizgi filmlerinde işlenen temel evrensel değerlerin karşılaştırmalı analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20 (44), 519-547.

<https://doi.org/10.34234/ded.1169656>

Öz: Günümüz dünyasında artan ekran bağılılığı, öğrenmenin en hızlı olduğu dönemlerden olan ergenlik öncesi ya da geç çocukluk dönemi olarak tanımlanabilecek 10-14 yaş dönemi bireylerin öğrenme süreçlerine doğrudan etki etmektedir. Bu sebeple, bu çalışmada ilgili yaş dönemindeki çocuklara hitap eden Türk yapımı *Rafadan Tayfa* ve Amerikan yapımı *Teen Titans Go* çizgi filmleri orijinal dillerinde incelenmiş ve evrensel değerlerin ne oranda işlendiği ortaya konmuştur. Her iki çizgi filminden on bölüm basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş ve incelenecek bölümler doküman olarak kabul edilerek içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İlgili bölümlerde işlenen değerler, UNESCO tarafından belirlenmiş 12 değer temel alınarak etiketlenmiştir. Veriler, her iki çizgi film için SPSS programı kullanılarak betimleyici istatistik yöntemi ile nitelik açısından karşılaştırılmış ve değerlerin *Rafadan Tayfa* çizgi filminde daha sık işlendiği gözlemlenmiştir. Ardından, çizgi filmlerin oluşturulduğu kültürler bağımsız değişken olarak kabul edilip, çizgi filmlerde ortaya çıkan temel değerler ki-kare kullanılarak karşılaştırılmıştır. Ki-kare sonuçları bağımsız değişken olan kültürün bağımlı değişken olan değerlerin işlenme sıklıkları üzerinde etkisini göstermiştir. Değerlerin toplam işlenme sıklıklarının karşılaştırılmasının ardından, 12 değer işlenme sıklık sıralamaları Spearman korelasyon katsayısı ile test edilmiş ve farklı kültürleri temsil eden iki çizgi filmde değerlerin benzer sıralamada işlendiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Medya, Çizgi Film, Kültür, Temel Değerler

&

Abstract: Increasing rates of screen addiction in today's world directly affects the learning processes of individuals aged 10-14, which can be defined as pre-adolescence or late childhood, which is one of the fastest learning periods. In this study, the Turkish production *Rafadan Tayfa* and the American production *Teen Titans Go* cartoons, which appeal to children in the relevant age period, were examined in their original languages to find out to what extent universal values were processed. Ten episodes from each cartoons were selected using a simple random sampling method, and the episodes were considered as documents and analyzed by the content analysis method. The values that emerged in the selected episodes are labeled on the basis of 12 values determined by UNESCO. The values emerging in each cartoon were compared with the descriptive statistics using the SPSS program, and the values emerged more frequently in *Rafadan Tayfa* compared to *Teen Titans Go*. Then, accepting culture as the independent variable and core values as the depen-

dent variable, we compared the data using the Chi-square test. The Chi-square test results revealed that culture had an impact on the emergence rates of core values. Chi-square results showed that culture, which is the independent variable, had an impact on the emergence rate of core values that are accepted as the dependent variable. In the Spearman correlation coefficient test, in which the frequency of 12 values in both cartoons was compared, it was found that the values emerged in a similar order in the two cartoons representing different cultures.

Keywords: Media, Cartoon, Culture, Core Values

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

Giriş

Evrensel değerler, insanların bir arada daha mutlu yaşamasına, toplumda düzenin sağlanmasına ve dünyanın insanlar için daha yaşanılabilir bir yer haline gelmesine katkı sağlar. Bireyler ve toplumlar ortak evrensel değerlerle birbirlerine bağlı olursa, hem bireyler arası problemlerin çözülmesi kolaylaşacaktır, hem de kültürler arası iletişim daha sağlam temellere oturtulabilecektir. Değerler doğru zamanda ve doğru şekilde işlendiğinde yarınlarımızın büyükleri olacak olan çocuklarımız hem milli hem de evrensel ahlak değerleri ile donatılabileceklerdir. Bu sağlanabilirse hem ülkesine hem de dünyaya faydalı bireyler yetiştirme süreci daha verimli işleyecektir. Bunun yanında evrensel ahlak ilkelerini özümseyen bireylerin hem aile hem de sosyal ilişkilerinde (Aydın ve Akyol-Gürler, 2014) daha başarılı olmaları beklenebilir. Günümüz dünyasında sosyal ilişkiler sadece kişinin bulunduğu toplumdaki ibaret değildir. Bu yüzden, diğer kültürlerle de iletişim halinde olabilmek ve sosyalleşebilmek için bütün kültürlerde kabul gören temel evrensel değerlerin bilinmesi, kültürlerarası iletişimin etkili olabilmesi sürecinde büyük önem taşır.

Çocukluk dönemi, değerlerin kazanıldığı en kritik dönemdir ve kitle iletişim araçları bu dönemde çocuklar üzerinde bir hayli etkilidir (Karaca, 2019). Dünyayı etkisi altına alan Covid-19 sürecinde, çocukların ekran bağılılığı artmıştır (Dunton vd., 2020; Moore vd., 2020; Xiang vd., 2020; Ceylan vd., 2021). Bu durum, çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkisinin daha da önem kazandığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Çocukları televizyonda en çok etkisi altına alan program türü çizgi filmlerdir, çünkü bu programlar renk yelpazesi bakımından zengindir ve geçişler hızlıdır (Güloğlu, 2019). Güloğlu'nun da belirttiği gibi çizgi filmlerin çocukların hayatında büyük önemi vardır. Çizgi filmler olumlu ya da olumsuz hangi bilgileri iş-

lerse işlesin, çocuklar bu bilgileri edinmeye hazırdır. Bu yüzden, çocuklar çizgi filmlerde geçen evrensel veya kültürel kodları öğrenip genellikle davranışlarına yansıtılmaktadırlar (Kamacıoğlu, 2017). Rashid (2015), Hindistan televizyon kanallarında yayınlanan çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkisini araştırmıştır ve çocukların çizgi filmlerden çok etkilendiği sonucuna varmıştır. Çizgi filmlerde olumlu özellikler sunulduğunda çocuklarda olumlu davranışlar gözlemlenirken tam tersi olumsuz öğeler içerdiğinde, çocuklarda saldırganlık ve şiddete eğilimin arttığı gözlemlenmiştir. Bu yüzden, çocukların izlediği programlara ve bu programlarda verilmek istenen mesaja çok dikkat edilmelidir. Çocuklar tarafından izlenen çizgi filmler, uzmanlar tarafından detaylı bir şekilde kontrol edildiğinde, değerlerin aktarılmasında büyük öneme sahip oldukları yadsınamayacak bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır (Karaç, 2019). Soyut kavramlar olan değerler, iletişim araçları ile verildiğinde çocukların bu kavramları daha kolay öğrendiği görülmüştür (Kadan ve Aral, 2017). Santrock (2016), değerlerin küçük yaşlarda verilmesinin ileriki yıllarda bireylere daha çok katkısı olabileceğini belirtmiştir.

“Çocuklara yönelik yapımların, sinema filmlerinin, çizgi filmlerin, reklamların, internet oyunlarının ortak özelliği canlandırmadır ve canlandırmanın bir türü olan çizgi filmler bu yapımlar arasında ilk sırada gelmektedir” (Aydın, 2018, s. 22). Çocuklara yönelik hazırlanan içeriklerde canlandırma tekniği kullanılarak izleyici kitlesinin dikkatini çekmek hedeflenmektedir. Bununla birlikte, bu yapımlarda hedeflenen kitleye örtülü bir şekilde hedeflenen bilgilerin veya olguların da aktarılması hedeflenmektedir. Bu yüzden, öğretilmesi hedeflenen unsurlar, yapımlarda dikkat çeken ve genellikle çocukların rol model olarak alabilecekleri karakterler üzerinden anlatılır. Bu yüzden, tüm dünyadaki çocukların ahlak gelişimine katkısı olan temel değerlerin çizgi filmlerde bilinçli bir şekilde yer alması oldukça önemlidir (Kaymak, 2020).

Literatür Taraması

Evrensel değerler, kitle iletişim araçları kullanılarak çocuklara aktarılabilir. Ancak, Kaymak'ın (2020) vurguladığı gibi, bu değerlerin bilinçli bir şekilde aktarılması önemlidir. Bu yüzden, çocuklara yönelik hazırlanan içerikleri değer aktarımı açısından inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır.

Aydın (2018), yaptığı çalışma ile çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkisini araştırmıştır. TRT Çocuk ve Disney Channel kanallarından seçilen altı çizgi film çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmada *sevgi* ve *adil olma* değerlerinin iş-

lendiği görülse de Türkçe'ye çevrilmiş yabancı çizgi filmlerde batı kültürünün yoğun bir şekilde çizgi filme yerleştirildiği de görülmüştür. Türk kültürü öğeleri yerli yapım çizgi filmlerde işlense de yabancı kanal ve çizgi filmlerin sayısının fazla olmasından dolayı yetersiz kaldığı görülmüştür.

Çimen'in (2019) çalışmasında TRT Çocuk kanalında yayınlanan Rafadan Tayfa incelenmiştir. MEB müfredatında bulunan; *adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik* ve *yardımseverlik* değerlerinin nasıl işlendiğine bakılmıştır ve değerlerin farklı sıklıklarla işlendiği görülmüştür. Çizgi film ve değerlerin ilişkisini inceleyen çalışmasında Sevim (2013), okul öncesi çocukların en çok izlediği çizgi filmleri belirleyerek değerlerin ne kadar işlendiğini incelemiştir. Araştırmanın sonunda en çok işlenen değerlerin *sevgi, saygı* ve *hoşgörü* olduğu ortaya çıkmıştır. *Vatanseverlik* ve *barış* değerlerine rastlanılmamıştır. Akıncı (2013), çalışmasında TRT çocuk kanalında okul öncesi çocuklara hitap eden çizgi filmleri davranışsal ve sözel açıdan incelemiştir ve sözel ifade de en fazla *nezaket* en az *saygı* değerine yer verildiğini ifade etmiştir. Davranışsal olarak da en fazla *mutluluk* en az *sabır* değerine yer verilmiştir. Akıncı'nın çalışmasında en az *saygı* ve *sabır* değerlerine yer verildiği görülmektedir. Kadan ve Aral (2017) yürüttükleri çalışmada okul öncesi çocukların en çok izlemeyi tercih ettiği çizgi filmler olan Keloğlan, Pepee, Ege ile Gaga, Scooby Doo, Niloya, İstanbul Muhafızları, Köstebekgiller ve Canım Kardeşim'i inceleyerek bu çizgi filmlerde yer alan değerleri araştırmışlardır. En fazla karşılaşılan değerlerin *yardımlaşma, dostluk* ve *saygı* olduğu ifade edilmiştir. Karakuş (2015) ise okul öncesi çocukların izlediği çizgi filmlerden birisi olan Niloya'yı değerler açısından incelemiş ve en çok işlenen değer *sevgi, hoşgörü, duyarlılık* ve *iyilik* olduğunu tespit etmiştir. Evrensel değerler bakımından yerli ve yabancı yapım iki çizgi filmi karşılaştıran Kaymak (2020), okul öncesi çocuklarının en çok izlemeyi tercih ettiği Keloğlan Masalları ve Vikingler isimli çizgi filmleri incelemiştir. 12 evrensel değer içeren listeye göre incelediğinde Keloğlan masalları çizgi filminin, Vikingler'in Türkçe dublajına göre daha çok değer içerdiği görülmüştür. En çok yer verilen değerlerin *mutluluk, dürüstlük, hoşgörü* ve *özgürlük* olduğu tespit edilmiştir. Hamarat vd. (2015) okul öncesi dönem çocukların izledikleri Caillou ve Sünger Bob çizgi filmini inceleyip çocuklara olan uygunluğuna bakmışlardır. İncelenen çizgi filmlerde bireysel değerlere daha çok önem verilip, ailevi değerlerin göz ardı edildiği ifade edilmiştir.

Çizgi filmlerde işlenen değerlerin incelendiği son iki yılda yapılan çalışmalara bakıldığında, araştırma sonuçları genelde çizgi filmlerde *yardımseverlik/yardımlaşma* değerinin ön plana çıktığını göstermiştir. Erşan ve Er (2022), 48-66 ay arası

çocukların en çok izledikleri Rafadan Tayfa, Niloya, Pijamaskeliler, Pepe ve Kral Şakir çizgi filmlerini değerler açısından incelemişlerdir. Yardımlaşma ve iş birliği değerlerinin ön plana çıkarken, saygı değerinin yeterince işlenmediği tespit edilmiştir. Ay ve Yangil (2021), Kral Şakir çizgi filminin dört sezonunun bütün bölümlerini inceledikleri çalışmalarında en çok *yardımseverlik* değerinin, ardından *sorumluluk* değerinin geldiğini vurgulamışlardır. *Saygı* değerinin ise en az işlenen değer olduğu tespit edilmiştir. Yener vd. (2021), TRT çocukta yayınlanan 28 çizgi filmin en çok izlenen birer bölümü değerler açısından incelemişler ve *yardımlaşma/dayanışma* değerinin en sık işlenen değer olduğunu gözlemlemişlerdir.

Alanla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, birçok çalışmanın okul öncesi dönemine yöneldiği ve yabancı çizgi filmlerin Türkçe çevirisinin incelendiği görülmüştür (Hamarat vd., 2015; Kadan ve Aral, 2017; Aydın, 2018; Güloğlu, 2019; Kaymak, 2020). Ancak, Munday'ın (2016) çeviri bilim alanında referans kitabı olarak kabul edilen eserinde belirtildiği üzere, medya çevirilerinde, özellikle çok yönlü boyutta duylulara hitap eden televizyon programlarında (dizi, film, çizgi film vb.), ana dilden hedef dile çeviri sürecinde çevirmenlerin işlevsel çeviri yöntemini kullanırken söylemin hedef kitle tarafından anlaşılabilirliği ve kabul görmesi için yerelleştirme ve adaptasyon tekniklerinden faydalandıkları bilinmektedir. Bu yüzden, değerlerin televizyon programlarında işleme süreçlerinin senaryonun ve metnin oluşturulduğu anadilde incelenmesi, programın oluşturulduğu kültür bağlamında temel evrensel değerlerin tür ve sıklık bakımından işleme sürecini ortaya koyabilmek açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı Türk yapımı (*Rafadan Tayfa*) ve Amerikan yapımı (*Teen Titans Go*) iki çizgi filmi kendi anadillerinde inceleyerek temel evrensel değerlerin kültür bağlamında işleme oranlarını belirlemektir. Bu çalışmada çizgi filmlerin seçilmesinde ve incelenmesinde üç temel nokta esas alınmıştır. İlk olarak, karşılaştırma yapılacak iki çizgi film de orijinal dillerinde incelenmiştir. İçeriğin senaryonun oluşturulduğu anadilde incelenmesi, senaryoda geçen değer ve kültür ilişkisini ortaya çıkarmada daha etkili olacağı düşünülmektedir. İkinci olarak, bu çalışmada incelenen çizgi filmlerin seçildiği iki çizgi film de arkadaş gruplarının maceralarını anlatmaktadır. Üçüncü olarak, *Rafadan Tayfa* Türk kültürünü ve mahalle yaşamını aktaran çizgi filmlerden birisiyken, *Teen Titans Go* Amerikan kültüründe önemli yere sahip olan süper kahramanları konu almaktadır. Diğer bir deyişle, Türk yapımı olan *Rafadan Tayfa*'da daha çok gündelik hayatta karşılaşılabilecek insan profilleri üzerinden senaryo oluşturulurken, *Teen Titans Go*'da süper kahramanlar, canavarlar,

doğüstü yaratıklar senaryonun iskeletini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, 10-14 yaş grubuna hitap eden ve iki farklı kültürün özelliklerini yansıtan çizgi filmlerde temel evrensel değerler analiz edilip karşılaştırıldığı için, bu çalışma ileride yapılacak olan araştırmalar için örnek teşkil edebilecektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, iki farklı kültüre ait olan *Rafadan Tayfa* ve *Teen Titans Go* çizgi filmlerinde işlenen temel evrensel değerleri tespit etmek ve ortaya çıkan değerler ile kültür arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Karma yöntem araştırma modelinin kullanıldığı bu çalışmada, ilk aşamada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. İkinci aşamada ise, her ne kadar nicel veri toplama yöntemlerinden direkt olarak yararlanılmamış olsa da nedensel karşılaştırma yapabilmek amacıyla ortaya çıkan nitel veriler frekans değerlere dönüştürülmüştür. Böylece, bağımsız değişken olan kültürün bağımlı değişken olan UNESCO'nun belirlemiş olduğu 12 kök değerinin işlenme sıklıkları ve sıralamaları üzerinde etkisi olup olmadığı test edilmiştir.

Karma yöntem araştırma modeli, araştırmacının varyans ve süreç yaklaşımlarını araştırmada ortak kullanması olarak tanımlanabilir (Maxwell, 2010). Her ne kadar genel yönelim araştırma modeli verinin belirli özellikleri veya veri toplama yöntemleri üzerinden belirlenmesi şeklinde olsa da bu yaklaşım Hammersley (1992) ve Bergman (2008) tarafından eleştirilmiştir. Hammersley (1992), çalışmada nitel ya da nicel verinin kullanılmış olmasının çalışmayı nitel ya da nicel araştırma olarak ayırt etmede sağlıklı bir yol olmayacağını belirtmiştir (akt. Maxwell, 2010). Buna ek olarak, Bergman (2008) nitel ve nicel modellerin ayrımında göz önüne alınan alışıl gelmiş yaklaşımların sorgulanması gerektiğini vurgulamıştır. Sandarowski vd. (2009), karma yöntem araştırma yöntemi ile oluşturulmuş araştırmalarda nitel verinin nicel veriye dönüştürülmesinin amacını “araştırma sorularını cevaplamak veya bağımsız (açıklayıcı veya yordayıcı) değişken (ler)le bağımlı (tepki veya sonuç) değişken(ler) arasındaki ilişkileri açıklamayı hedefleyen hipotezleri test etmek” (s. 211) olduğunu belirtmişlerdir. Dörnyei (2007) ise karma araştırma yönteminden veri toplama veya analiz süreçlerinde nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birleştirilerek faydalanabileceğini belirtmiştir.

Veri Toplama Teknikleri

Türk ve Amerikan yapımı iki çizgi filmin içerdiği UNESCO'nun 12 temel değerini inceleyen bu çalışmada doküman incelemesi kullanılmıştır. Bowen (2009), doküman analizini “basılı ya da elektronik (bilgisayar-temelli veya internet üzerinden edinilen) dokümanları gözden geçirmek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir işlem süreci” (s. 27) olarak tanımlamaktadır. Bowen'a göre dokümanlar bir toplumun sosyal gerçeklerini yansıtır ve radyo ve televizyon senaryoları doküman analizinde kullanılabilir materyallerdir. Bu çalışmada, her iki çizgi filmde onar bölüm rasgele örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiş ve toplamda 20 bölümlük veri doküman olarak kabul edilmiş ve incelenmiştir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi “belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği, sistematik ve yenilenebilir bir teknik” olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd. 2016). Verilerin incelenmesi için UNESCO (2002) tarafından evrensel değerler olarak kabul edilen *sevgi, saygı, dürüstlük, iş birliği, mutluluk, alçak gönüllülük/tevazu, barış, sorumluluk, sadelik, hoşgörü/tolerans, birlik/dayanışma ve özgürlük* değerleri belirlenmiştir. Kaymak'ın (2020) detaylı bir şekilde alt boyutları ile birlikte listelediği bu değerler çalışmamızda kodlama yaparken kullanılmıştır. Bunun yanında nicel araştırma yöntemi kullanılarak elde edilen veriler istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmada Türkiye’de yayınlanan *Rafadan Tayfa* ve Amerika Birleşik Devletleri’nde yayınlanan *Teen Titans Go* çizgi filmlerinden rasgele örneklem yöntemi ile belirlenen onar bölümünün dokümanları incelenmiştir.

Veri Analizi

Çalışmaya dâhil edilen çizgi filmlerden onar bölüm seçilmiş ve içerik analizi kullanılarak ilgili çizgi filmler incelenmiştir. İçerik çözümlemesi süreci nispeten öznel bir süreç olduğu için bölümlerin tamamı incelenmeden önce, *Rafadan Tayfa* ve *Teen Titans Go* çizgi filmlerinin rastgele seçilen 2 bölümü içerik analizi alanında çalışan bir uzmana gönderilerek verilen listeye göre etiketlemesi istenmiştir ve kodlama sonucu benzerlik %90 çıkmıştır. Farklılıklar, araştırmacılar ve uzman tarafından değerlendirilmiş ve yapılan son değerlendirmeye göre çizgi filmler incelenmiştir.

Çalışmaya konu olan içeriğe, internet üzerinden ulaşılmış ve evrensel değerlerin işlendiği diyaloglar ve görsel durumlar tespit edilip çok yönlü transkripsiyonları yapılmıştır. Kodlama sürecinde UNESCO tarafından belirlenmiş 12 temel değer inceleme birimi olarak seçilmiş ve Kaymak'ın (2020) çalışmasında detaylarını paylaştığı alt boyutlar da göz önüne alınarak çizgi filmlerde işlenen değerler kodlanmıştır. Kodlama sürecinde hem sözsel hem de davranışsal durumlarda işlenen değerler kodlanmıştır. Aşağıda süreci daha net hale getirebilmek için çalışmada yürütülen kodlama süreci örneklenmiştir.

Kodlama Örneği:

Rafadan Tayfa

Akın: 'Abi yağmurluklarımızı unutma' (uyarı veya hatırlatma söz eylemi kullanılarak sorumluluğun hatırlatılması)

Kamil: 'Kamp bu belli mi olur her şeyi aldık' (önlem almanın önemine vurgu yapılmaktadır) <Sorumluluk>

Teen Titans Go

Robin: 'Would you like to go restaurant with me?' [Benimle restorana gelmek ister misin?] (davet söz eylemi)

Starfire: 'I would love to' [Çok isterim] (Duruma sevindiğini, kabul etme söz eylemi ile belirtmektedir) <Mutluluk>

İçerik çözümlemesinde süreç genelde araştırmacının veriyi incelemesi sonucu ortaya çıkan temalar üzerinden ilerlediği için içerik güdümlü kodlamalar tercih edilirken, bu çalışmada UNESCO'nun belirlemiş olduğu 12 temel değer inceleme birimi olarak ele alındığı için içerik tabanlı süreç takip edilmiştir.

Her ne kadar içerik analizi genellikle nitel araştırmalarda kullanılan bir teknik olsa da içerik analizinde elde edilen veriler kategorileştirilebiliyorsa, sayısal verilere dönüştürülebileceği ve istatistiksel çıkarımlar yapmak için kullanılabilmesi alan yazında belirtilmiştir (Rourke & Anderson, 2004; Olenik, 2010; Riff vd., 2014; Van Leuven vd., 2015). Bu yüzden, içerik analizi sonucu elde edilen veriler sınıflandırılmış ve her bir değer frekans sıklığı sayısal veri olarak kabul edilmiştir. Diğer bir deyişle, 12 temel değer her biri ayrı bir kategori olarak kabul edilmiş ve elde edilen frekans değerler farklı iki kültüre ait olan çizgi filmleri karşılaştırmada kullanılmıştır. Bu süreçte, *Rafadan Tayfa* ve *Teen Titans Go* çizgi filmlerinin oluşturulduğu kültürler bağımsız değişken olarak kabul edilmiş ve kültürün 12 temel değer ilgili çizgi filmlerde işlenme sıklık-

ları ve bu değerlerin işlenme sıklıklarının değerlerin sıralamaları üzerinde etkisi olup olmadığı çıkarımsal istatistik yöntemleri ile test edilmiştir.

Kültür ve 12 temel değer işlenmesi arasındaki ilişkiyi açıklayabilmek için SPSS'ye girilen veriler ilk aşamada betimleyici istatistik yöntemi kullanılarak tablolaştırılmıştır. Sonrasında, bağımsız bir değişken olarak kültürün çizgi filmlerde işlenen değerler üzerinde etkisini ortaya koymak için ki-kare testi kullanılmıştır. Spearman korelasyon katsayısı testi yapılarak iki çizgi filmde işlenen değerlerin sıklık sıralamaları karşılaştırılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada, bulgular iki başlık altında paylaşılmıştır. Birinci bölümde, çalışmaya konu olan çizgi filmlerde ortaya çıkan temel değerler, sıklık sıralaması, frekans değeri ve yüzdelikleri açısından incelenmiş ve en sık işlenen temel değerler örneklendirilmiştir. İkinci bölümde, veriler sayısal verilere dönüştürülüp bağımsız değişken olan kültürün iki farklı ülkeye ait olan çizgi filmlerde işlenen temel değerler üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Çizgi Filmlerde İşlenen Değerlerin Betimsel Analizi

Rafadan Tayfa için tespit edilen değerlerin sıklığı (180), *Teen Titans Go*'dan (144) daha yüksek çıktığı görülmüştür. İncelenen çizgi filmlerde yer alan evrensel değerlerin durumu Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1: Temel Evrensel Değerlerin Rafadan Tayfa ve Teen Titans Go Çizgi Filmlerinde Yer Alma Sıralaması, Frekansları ve Yüzdeleri

Evrensel Değerler	Rafadan Tayfa			Teen Titans Go		
	Sıralama	N	%	Sıralama	N	%
Birlik/Dayanışma	1	28	15,6	1	24	16,7
İş birliği	2	26	14,4	3	20	13,9
Sevgi	3	25	13,9	4	18	12,5
Saygı	4	20	11,1	6	12	8,3
Sorumluluk	5	18	10	5	15	10,4
Dürüstlük	6	17	9,4	7	9	6,3
Mutluluk	7	12	6,7	5	15	10,4
Özgürlük	7	12	6,7	2	21	14,6
Alçak Gönüllülük	8	8	4,4	9	3	2,1

Hoşgörü	8	8	4,4	8	4	2,8
Barış	9	4	2,2	10	2	1,4
Sadelik	10	2	1,1	11	1	0,7
Toplam		180	100		144	100

Tablo 1'e göre, yerli yapım *Rafadan Tayfa* çizgi filmde işlenme sıklığı açısından ilk beş sırada yer alan *birlik/dayanışma* (%15,6), *iş birliği* (%14,4), *sevgi* (%13,9), *saygı* (%11,1) ve *sorumluluk* değerleri işlenen toplam değerlerin %65'ini oluşturmaktadır. Yabancı yapım *Teen Titans Go* çizgi filmde ise işlenme sıklığında ilk beş sırada yer alan *birlik/dayanışma* (%16,7), *özgürlük* (%14,6), *iş birliği* (%13,9), *sevgi* (%12,5), *mutluluk* (%10,4) ve *sorumluluk* (%10,4) toplam değerlerin %78,5'lik kısmını oluşturmaktadır. Sıklık sıralamasında *Rafadan Tayfa*'da ikinci grupta yer alan *dürüstlük* (%9,4), *mutluluk* (%6,7), *özgürlük* (%6,7), *alçak gönüllülük* (%4,4), *hoşgörü* (%4,4), *barış* (%2,2) ve *sadelik* (%1,1) değerleri işlenen değerlerin toplamının %35'lik kısmını oluşturmaktadır. *Teen Titans Go* çizgi filmde ikinci grupta yer alan *saygı* (%8,3), *dürüstlük* (%6,3), *hoşgörü* (%2,8), *alçak gönüllülük* (%2,1), *barış* (%1,4) ve *sadelik* (%0,7) değerleri ilgili çizgi filmde işlenen değerlerin %21,5'lik kısmını oluşturmaktadır.

Tablo 1'de görüldüğü üzere, her iki çizgi filmde işlenme sıklığında ilk beş sırayı alan değerler karşılaştırıldığında, *birlik/dayanışma* değeri her iki çizgi filmde de en sık işlenen değer olmuştur. *İş birliği* değeri *Rafadan Tayfa*'da en sık işlenen ikinci değer olurken, *Teen Titans Go*'da üçüncü sırada yer almıştır. *Sevgi* değeri *Rafadan Tayfa*'da en çok işlenen üçüncü, *Teen Titans Go*'da ise dördüncü değer olmuştur. *Rafadan Tayfa* çizgi filmde dördüncü sırada yer alan *saygı* değerinin *Teen Titans Go* çizgi filmde ilk beş sırada yer almadığı ancak *mutluluk* ve *sorumluluk* değerlerinden sonra en çok işlenen değer olduğu gözlemlenmiştir. *Sorumluluk* değeri her iki çizgi filmde de beşinci sırada yer almıştır. Buna ek olarak, *Teen Titans Go*'da ikinci sırada yer alan *özgürlük* değerinin ve beşinci sırada yer alan *mutluluk* değerinin *Rafadan Tayfa*'da ilk beş sırada yer almadığı gözlemlenmiştir. *Özgürlük* ve *mutluluk* değerleri yerli yapım çizgi filmde yedinci sırada yer almıştır. *Mutluluk* değerinin yerli ve yabancı çizgi filmlerde işlenme sıklıkları sıralamasındaki fark nispeten küçük olsa da *özgürlük* değerinin sıralaması kayda değer bir farklılık oluşturmaktadır. *Özgürlük* değeri arasındaki fark çizgi filmlerin alındığı Türk ve Amerikan kültürlerinin farklı normlarını da ortaya koymaktadır. İkinci grupta yer alan değerler karşılaştırıldığında, en az rastlanan değerler ise her iki çizgi filmde de *barış* ve *sadelik* değerleri olmuştur.

Tablo 1’de görüldüğü gibi yerli yapım çizgi filmde en sık işlenen evrensel değer *birlik/dayanışma* olmuştur. *Rafadan Tayfa* çizgi filminin fotoroman bölümünde Kamil’in davet söz eylemini kullanarak bir arada olmanın önemine vurgu yaptığı ve sonrasında bütünlük içerisinde fotoğrafları çektikleri görülmektedir. Örnek (2)’de Basri Amca’nın rolüyle *birlik/dayanışma* değerinin güç birliği yapılarak işlendiği gözlemlenmektedir.

(1) Kamil: ‘Hadi çekim başlıyor’ (Kamil’in davet söz eylemi bir arada olmanın önemine vurgu yapar ve sonrasında hep beraber bütünlük içinde fotoğrafları çekerler). <Birlik/dayanışma>

(2) Sahne içerisinde Basri Amca fotoroman konusunda Sevim ve Hale’ye yardımcı olur. <Birlik/dayanışma>

Aynı şekilde Tablo 1’de belirtildiği gibi *Teen Titans Go*’da da en çok işlenen evrensel değer *birlik/dayanışma* değeridir. Birds (Kuşlar) bölümünde Cyborg güç birliğinin önemine vurgu yaparak *birlik/dayanışma* değerinin işlenmesini sağlamaktadır.

(3) Cyborg: ‘I got this titans, titans go.’ [Anladım Titanlar, harekete geçelim] (Sahne- de Cyborg diğer arkadaşlarına yardım eder ve bacadaki problemi hep beraber çözmeye çalışırlar. Bacaya yerleşen kuşlarla birlikte mücadele ederler.) <Birlik/dayanışma>

Rafadan Tayfa çizgi filminde en sık rastlanan ikinci evrensel değer *iş birliği* olmuştur. *Rafadan Tayfa*’nın Rafadan TV bölümünde *iş birliği* evrensel ahlak değeri Akın isimli karakter *iş birliği* teklifini kabul etme söz eylemini kullanarak *iş birliği* değerinin işlenmesini sağlamıştır.

(4) Akın: ‘Hiç istemez olur muyum abi? Anca beraber kanca beraber.’ <iş birliği>

Teen Titans Go çizgi filminde *Rafadan Tayfa*’dan farklı olarak en sık rastlanan ikinci değer *özgürlük* çıkmıştır. Kaymak (2020) özgürlük değerini “herhangi bir koşula bağlı kalmadan düşünme ve davranma durumudur.” (s.62) olarak tanımlamıştır. Karakterlerden Robin (5) numaralı örnekte belirtildiği gibi özgürce düşüncesini ifade etmiştir.

(5) Robin: ‘When I kicked them out, they weren’t this cool.’ [Onlardan kurtulduğumda çok da havalı görünmüyorlardı.] (Robin özgürce düşüncesini ifade etmektedir) <özgürlük>

Rafadan Tayfa çizgi filminde *sevgi* değerinin en sık işlenen üçüncü değer olduğu görülmüştür. Yayınlanan UFO Nöbeti bölümünde Bahri takdir etme söz eylemini kullanarak, Akın ise övgü söz eylemini ve sevgi hitabı kullanarak *sevgi* değerinin işlenmesini sağlamışlardır.

(6) Bahri: ‘Aferin Akın!’ (takdir etme söz eylemi) <sevgi>

(7) Akın: ‘Yaşayın abilerim benim.’ (sevgi hitabı – yakınlayıcı nezaket ifadesi) <sevgi>

Teen Titans Go çizgi filminde *iş birliği* işlenen değerlerin sıralamasında üçüncü sırada yer almıştır. Date bölümünde Cyborg teklif etme söz eylemini kullanarak *iş birliği* değerine vurgu yapmıştır.

(8) Cyborg: ‘We can help you.’ [Sana yardım edebiliriz] (iş birliği teklif etme söz eylemi) <iş birliği>

Rafadan Tayfa’da *saygı* değeri en çok rastlanan dördüncü değer olmuştur. Diş Korkusu bölümünde Kamil, Basri Amca’nın evine girmeden önce kapıyı çalar ve kültürümüzde önemli yeri olan bu saygı şeklinin çizgi filmde işlenmesini sağlar. Kültürümüzde özel alan olarak bilinen ortama girmeden önce kapı çalınması (kapı açık olsa bile), içeridekinin kişisel alanına duyulan saygıdan kaynaklanır.

(9) (Kamil evin kapısını dışarıdan açabilecek olmasına rağmen kapıyı çalar ve Basri Amca’nın davetini bekler)

Basri Amca: ‘Gel evlat gel.’

Kamil: (Daveti duyar ve içeri utangaç bir şekilde girer). ‘Basri Amca sana bir şey getirdim.’ (Diş korkusunu yendiğini Basri Amca’ya gösterip ona örnek olmak için çektiği çürük diş peçete içerisine koyarak Basri Amca’ya verir. Bu sayede, Basri Amca’nın da vapura binme korkusunu yenebileceğini düşünür). ‘Ben gideyim arkadaşlar bekler.’ (Kamil, Basri Amca’nın yalnız kalması gerektiğini düşünür ve ortamdan ayrılır.) <saygı>

Teen Titans Go’da en sık işlenen dördüncü değer *sevgi* olmuştur. Beach Day (Sahilde bir gün) bölümünde, Dünya’ya çarpacak olan bir göktaşı Beast Boy tarafından durdurulur ve Starfire isimli karakter övgü söz eylemini kullanarak, Beast Boy’a hem teşekkür eder hem de takdirini ifade ederek sevdi değerini işler.

(10) (Beast boy göktaşını durdurarak Dünya’yı kurtarmıştır.)

Starfire: ‘You have saved us all Beast Boy.’ [Hepimizin hayatını kurtardın Beast Boy.] (takdir ifadesi övgü söz eylemi ile gerçekleşmiştir.) <Sevgi>

Beast Boy: ‘I guess I did.’ [Sanırım öyle oldu.]

Rafadan Tayfa’da en sık işlenen beşinci değer *sorumluluk* olmuştur. Bu değer örnek (10)’da Kuraklık bölümünde Akın’ın ortaya çıkan kuraklıkta insanların etkisi olduğunu ve olumsuz durumu üstlenip vicdani rahatsızlığını belirttiği ifadesinde ortaya çıkmaktadır.

(11) Akın: ‘Bu kuraklıkta kim susamaz ki! Bu durumda bizim de hatamız yok değil tabii.’ <sorumluluk>

Teen Titans Go’da sıklık sıralamasında beşinci sırada *sorumluluk* ve *mutluluk* değerleri yer almaktadır. Örnek (12)’de görüldüğü üzere, Date (Randevu) bölümünde Robin’in davetini Starfire’in mutlu olup kabul ettiği görülmektedir. Örnek (13)’te ise Birds (Kuşlar) bölümünde arkadaşları tarafından baca temizleme görevi verilen Robin, ekibin lideri olduğunu ve bu yüzden bacayı temizleme sorumluluğunu almayacağını söylese de, arkadaşlarının ısrarı ile görevi üstlenir. Bacadaki kuşlara kızan Robin ilgili sahnede kuşları bacadan çıkarma görevini yerine getirmek ister.

(12) Robin: ‘Would you like to go to a restaurant with me?’ [Benimle restorana gelmek ister misin?] (davet söz eylemi)

Starfire: ‘I would love to.’ [Çok isterim] (Duruma sevindiğini, kabul etme söz eylemi ile belirtmektedir) <Mutluluk>

(13) Robin: ‘Time to take out the trash. Hey! Mockingbirds get out of my chimney.’ [Çöpleri atmanın zamanı geldi. Hey! Alaycı kuşlar bacamdan defolun.] (Kuşlar şakımaya devam ederek bacadan ayrılmazlar ve bu Robin’i kızdırır.) ‘Oh! Mocking the Teen Titans team leader!’ [‘Oh! Teen Titans takım lideri ile dalga geçersiniz ha!'] (Bacanın içine girip onları çıkarmaya çalışır ancak kuşlar Robin’i bacadan kovarlar.)

(Sahne öncesinde bacanın tıkanıdığı ve bu yüzden alarmanın çaldığı tespit edilir, arkadaşlarının ısrarı üzerine Robin çatıya çıkıp bacayı temizleme sorumluluğunu üstlenir.) <Sorumluluk>

Örnekler incelendiğinde, temel değerlerin bağlam içerisinde nasıl şekillendiği ve kültürün değerlerin aktarımı sürecindeki işlevi açıkça görülmektedir. Her ne kadar evrensel değerler aktarılıyor olsa da çizgi filmler oluşturuldukları kültürden bağımsız olarak hareket etmeden, hedef izleyici kitlelerine değerleri aktarmaya çalıştıkları görülmüştür.

Kültürün Temel Değerler Üzerindeki Etkisi

Çalışmanın ikinci kısmında, bağımsız bir değişken olarak kültürün yerli (*Rafadan Tayfa*) ve yabancı (*Teen Titans Go*) çizgi filmlerde UNESCO’nun açıkladığı 12 temel değere yer verme düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Tablo 2’de 12 temel değerlerin toplam frekansları üzerinden yapılan ki-kare testinin sonuçları paylaşılmıştır.

Tablo 2: Temel Evrensel Değerlerin Tümü İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Çizgi Film	n (Gözl.)	n (Bekl.)	Fark	X ²	P
Rafadan Tayfa	180	162,0	18,0	4,000	,046
Teen Titans Go	144	162,0	-18,0		

Tablo 2’de gösterildiği gibi olasılık değeri ($p < 0,05$) bulunduğundan evrensel değerlerin tümü karşılaştırıldığında yerli ve yabancı yapım çizgi filmler arasında çok güçlü olmada da anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu yüzden, UNESCO’nun 12 temel değeri her ne kadar evrensel değerler olarak kabul edilse de çizgi filmlerin oluşturulduğu kültürün temel değerleri işleme sıklıkları üzerinde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Her ne kadar Tablo 1’de paylaşılan betimleyici istatistik sonuçları her iki çizgi filmde en çok kullanılan evrensel ahlak değerlerinde bazı benzerlikler ve farklılıklar olduğunu gösterse de çizgi filmlerde işlenen 12 evrensel ahlak değerinin sıralaması çıkarımsal istatistik türü olan basit ikili Spearman korelasyon katsayısı testi kullanılarak karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Temel Evrensel Değerlerin Çizgi Filmlerde Yer Alma Sıklığının Spearman Rho ile Karşılaştırması

		Rafadan Tayfa	Teen Titans Go
Spearman’s rho	Korelasyon katsayısı	1,000	,981**
	Anlamlılık düzeyi (2-yönlü)	.	,000
	N	180	144

**Korelasyon 0.01 seviyesinde anlamlıdır (2-yönlü).

Tablo 3’e bakıldığında basit ikili korelasyon testi olan Spearman korelasyon katsayısı testi iki çizgi filmde işlenen evrensel ahlak değerlerinin sıklık sıralamalarının benzerlik gösterdiğini ortaya koymuştur çünkü korelasyon katsayısı $p = 0,01$ seviyesinde 0,981 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç yerli ve yabancı yapım çizgi filmlerde evrensel ahlak değerlerinin işlenme sıralamasının istatistiksel olarak anlamlı seviyede benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Evrensel değerlerin olmadığı bir dünyada toplumun bir arada huzur içinde yaşaması pek mümkün değildir. Söz konusu bu değerler çocukluktan verilmeye başlanır ve medya bu değerlerin çocuklara aktarılmasında önemli rol oynar. Medyayı kullanarak çocuklara bu değerleri aktarmanın en önemli yollarından

birisi çocukların en çok vakit geçirdiği çizgi filmleri kullanmaktır. Çocuklar üzerinde oldukça etkili olan çizgi filmler, insan yaşamını etkileyen evrensel değerleri içermesi bakımından önemlidir.

Çalışmaya konu olan çizgi filmlerde evrensel ahlak ilkelerinin nasıl işlendiğinin ve kültürün bir bağımsız değişken olarak değerlerin işlenme oranlarına etki edip etmediğinin araştırılması bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu çalışmada, öncelikli olarak 10-14 yaş grubuna hitap ettiği belirlenen Amerikan ve Türk yapımı iki çizgi film orijinal dillerinde incelenerek evrensel değerlerin çizgi filmlerde ne oranda işlendiği ortaya konmuştur. Bu çalışmayı alan yazındaki çalışmalardan ayıran en temel nokta, önceki çalışmalarda çizgi filmler oluşturulduğu anadilde incelenmemişken, bu çalışmada çizgi filmler orijinal senaryolarındaki dil üzerinden incelenmiş ve çeviri sürecinde karşılaşılabilen yerelleştirme ve kültürel adaptasyon süreçlerinin muhtemel etkileri ortadan kaldırılmıştır.

10-14 yaş grubuna hitap eden ve ekip ruhunun ön plana çıkarıldığı yerli yapım ve yabancı yapım çizgi filmler ana dillerinde incelenmiş ve evrensel ahlak değerlerini işleme oranlarına bakılıp karşılaştırma yapılmıştır.

Rafadan Tayfa (180) çizgi filminin *Teen Titans Go* (144) çizgi filmine göre daha fazla değer içerdiği tespit edilmiştir. *Rafadan Tayfa* çizgi filminde sırasıyla *birlik/dayanışma* (28), *iş birliği* (26), *sevgi* (25), *saygı* (20), *sorumluluk* (18), *dürüstlük* (17), *mutluluk* (12), *özgürlük* (12), *alçak gönüllük* (8), *hoşgörü* (8), *barış* (4), *sadelik* (2) değerlerine yer verilmiştir. *Teen Titans Go*'da sırasıyla *birlik/dayanışma* (24), *özgürlük* (21), *iş birliği* (20), *sevgi* (18), *mutluluk* (15), *sorumluluk* (15), *saygı* (12), *dürüstlük* (9), *hoşgörü* (4), *alçak gönüllük* (3), *barış* (2), *sadelik* (1) değerlerine yer verilmiştir. Her ne kadar her iki çizgi filmde evrensel ahlak ilkeleri işlenmiş olsa da, *Rafadan Tayfa* çizgi filminde değerlerin işlenme sıklığı *Teen Titans Go*'dan daha yüksektir. Kaymak'ın (2020) çalışmasında da yerli yapım Keloğlan çizgi filminde *Rafadan Tayfa* da olduğu gibi yabancı yapım çizgi filme göre evrensel değerlere daha sık rastlanmıştır. Buna ek olarak, Kadan ve Aral (2017) inceledikleri çizgi filmlerde *yardımlaşma*, *dostluk*, *sevgi* değerlerine sık rastlandığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmada incelenen *Rafadan Tayfa* ve *Teen Titans Go* çizgi filmlerinde de *birlik/dayanışma* ve *sevgi* değerlerinin sık rastlanması açısından çalışmalar benzerlik göstermektedir.

Her iki çizgi filmde de yer alan ve en sık işlenen evrensel değer olan *birlik/dayanışma* toplumda beraber yaşamayı öğrenmek, uyum içerisinde güç birliği yaparak bir arada olmayı gerektirir. Çocuklara erken yaşta bu değer verilmesi

her iki kültür içinde önem kazanmaktadır ve ilk sırada yer almıştır. Toplumun huzuru ve refahı için birlik ve dayanışma içerisinde yaşamak elzem bir durum olduğu için bu değerın çok sık işlenmesi beklenen bir durumdur. Bu çalışma *birlik/dayanışma* değerinin en sık işlenen değer olması açısından Ay ve Yangil (2021), Yener vd. (2021) ve Erşan ve Er (2022) ile benzerlik göstermektedir. Araştırmanın sonuçları Güven ve Akıncı'nın (2014) çalışması ile karşılaştırıldığında, yerli yapım ve yabancı yapım çizgi filmlerde en çok karşılaşılan değerın *mutluluk* olması bakımından farklılık göstermektedir.

En sık işlenen değerlerden biri olan *iş birliği* grupta iş paylaşımı yapmayı ve iş birliği yaparak ortak hedeflere ulaşmayı gerektirir. Erken yaşta çocukların iş birliği yapmayı öğrenmeleri, takım çalışmalarındaki ekip ruhu, görev paylaşımı, istişare etme ve sorumluluk bilinci gibi önemli özellikleri kazanmalarında önemli bir yere sahiptir.

İki çizgi filmde de *sadelik* değerinin en az yer verilen değer olduğu görülmüştür. En az rastlanan değer açısından bu çalışma Kaymak'ın (2020) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Tüketim odaklı yaşadığımız bu dünyada elindekilerle yetinmek, çocuklarda tüketim bilincinin gelişmesine yönelik tutumlarda bulunmak daha çok önem arz etmektedir. İki kültüre ait çizgi filmlerde de sahip oldukları ile yetinmek için kullanılan *sadelik* değerinin çok az işlendiği tespit edilmiştir.

Bu tarz değerlerin çizgi filmlerde işlenmesi, çocukların beynelmilel anlamda temel değerlerin varlığını kavramalarına ve bu değerleri hayata nasıl geçirdiğini içselleştirmelerine yardımcı olur. Çünkü senaryolarda karşımıza çıkan durumlar ve karakterlerin olaylara bakış açıları ve çözüm bulma süreçleri gerçek hayatta benzerlikler göstermektedir.

Çizgi filmlerde işlenen evrensel ahlak ilkeleri örtül öğrenme ile izleyicilere aktarılmakta ve izleyicinin çizgi filmlerdeki olayları takip ederek çıkarım yöntemiyle öğretilmek istenen olguya ulaşmaları beklenmektedir. Burada, öğrenme süreci ezberleyerek öğrenme olarak kabul edilemez çünkü bireyin üst düzey düşünme becerilerini kullanarak, yani derin işlem sürecini kullanarak, anlatılmak istenen değeri öğrenmesi beklenir. Bu yüzden, izleyiciye örtül öğrenme süreciyle aktarılan değerlerin insan ilişkilerinin sağlıklı yürütülmesi ve toplumsal huzurun sağlanması için hayati öneme sahip olduğu gerçeği senaryoda oluşturulan ve gerçek hayatta karşılaşıması muhtemel olan durumlar üzerinden anlatıldığı için, bu öğrenme süreci bir çeşit örtül anlamlı öğrenme olarak tanımlanabilir. Ancak, burada önemli olan izleyicinin çizgi filmlerden edinmiş olduğu ahlak ilkelerinin kendi hayatlarında karşılığını görebilmesi, öğrenme sürecinin tam

olarak anlam kazanması ve bilginin bireyin hayatında uygulamasının gerekliliğinin kanıksanması açısından büyük önem arz etmektedir. Bu noktada, çocuklara ebeveynlerin ve öğretmenlerin 12 temel değerın uygulanmasının toplumsal huzura nasıl katkı sağladığını gösterecek ortamlar oluşturmaları büyük önem arz etmektedir. Örneğın, *iş birliğı* değerinin pekiştirilmesi bekleniyorsa hem aile hem de okul ortamında grup çalışmaları ile ortaya ürün konulmalı ve çocukların takım çalışması yapmaları desteklenmelidir. Temel değerlerin öğrenilmesi ve içselleştirilmesi, Kohlberg'in (1981) bilişsel ahlak gelişim taksonomisinde bahsettiğı 'gelenek öncesi dönem' içerisinde bulunan bireylerin, aşamalı olarak önce 'geleneksel dönem' ve sonra da en üst basamak olan 'evrensel ahlak ilkeleri eğilimi' evresine geçmelerinde büyük öneme sahip olabilir.

Bu çalışmada her ne kadar iki farklı kültürü temsil eden çizgi filmler seçilmiş olsa da bu çalışmanın bulguları temel değerlerin 10-14 yaş grubuna hitap eden programlarda benzer sıralamada işlendiğini ortaya koymuştur. Bu yüzden kültürlerarası iletişimin daha sağlam zemine oturtulabilmesi noktasında çizgi filmler önemli bir rol üstelenebilir. Özellikle hem yerli hem de yabancı yapıım çizgi filmlerin temel değerlerin işlenmesi ve kavratılması açısından büyük öneme sahip olduğu kabul edilebilir.

Öneriler

Bu çalışmada, yerli ve yabancı yapıım çizgi filmlerin ana dillerinde incelenen bölümleri evrensel değerler açısından ele alınmıştır ve sonuçlara bakılarak bazı önerilerde bulunulabilir.

- Bu çalışmanın sonuçları sadece bu çalışma için seçilmiş bölümlerde ortaya çıkan değerleri analiz etmektedir. Bu yüzden, bu çalışmanın sonuçları diğer çizgi filmlerde işlenen evrensel değerleri açıklamada sadece yol gösterici olabilir.
- Çizgi filmlerdeki senaryoları kullanıp bir derlem elde edilebilir. Böylece, çok daha büyük veriler üzerinden kültür ve değerlerin işlenmesi arasındaki ilişki araştırılarak genellemeler yapılabilir. Elde edilen sonuçlar kullanılarak öğrenciler için kaynak kitap oluşturulabilir.
- Öğretmenler, ders esnasında değerleri öğretirken çizgi filmlerde değerlerin işlendiğı bölümleri belirleyip çizgi filmlerden faydalanarak çocukların dikkatini çekebilir.

- Her iki çizgi filmde de *sadelik* ve *barış* değerlerine çok az yer verildiği görülmüştür. Hedef kitlesi çocuklar olan çizgi filmlerde bu değerlerin sıklığının artırılması gerekmektedir. Çünkü *sadelik* değeri sayesinde kaynaklarımızın kısıtlı olduğunu ve elimizdeki ile yetinmemiz gerektiğini anlatırken, *barış* değeri sayesinde toplumda huzur içinde yaşayabilmenin bu değer ile sağlanabileceğini anlatabiliriz.
- Elde edilen sonuçlar, temel değerlerin senaryoda yer alma sürecinde TRT'ye yol gösterici olabilir.
- Çalışmaya konu olan çizgi filmler içerik açısından incelendiğinde *Rafadan Tayfa*'da Türk insanının günlük hayatının konu edildiği görülmüştür. Ancak, *Teen Titans Go* çizgi filminde süper kahramanlar, canavarlar, evrim geçirmiş yaratıklar gibi doğaüstü karakterlere yer verildiği ve çizgi filmde birçok şiddet öğesinin canlandırıldığı gözlemlenmiştir. Buna ek olarak, *Teen Titans Go*'da her ne kadar izleyici kitlesinin 7+ ve üzeri olduğu belirtilse de İngilizce sürümünde kullanılan dil ve içeriğin Türk toplumunun normlarına çok uygun olmadığı gözlemlenmiştir. Bu yüzden, ebeveynler değerlerin çocuklara aktarılması konusunda daha duyarlı davranırken, aynı zamanda çocukların izledikleri çizgi filmlere de dikkat ederek değerlerimizle örtüşmeyen çizgi filmleri belirleyip bu çizgi filmleri izlemelerinin önüne geçmek için gerekli önlemleri almalıdırlar.

Kaynakça

- Akıncı, A. (2013). *Okul öncesi döneme yönelik hazırlanan çizgi filmlerde değerlerin sunumu: TRT çocuk kanalı örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ay, H. & Yangil, M. K. (2021). Kral Şakir çizgi filminin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 45-60.
- Aydın, B. (2018). *Türkiye'de çocuk televizyon kanallarındaki çizgi filmlerin çocukluğa etkisi üzerine bir içerik analizi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Aydın, M.Z. & Akyol- Güler, Ş. (2014). *Okulda değerler eğitimi: Yöntemler, etkinlikler, kaynaklar*. Nobel Yayıncılık.
- Bergman, M. (2008). The straw men of the qualitative-quantitative divide and their influence on mixed method research. In M. Bergman (Ed.), *Advances in mixed method research* (pp. 11-21). Sage.
- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Ceylan, S. S., Erdoğan, Ç., & Turan, T. (2021). Investigation of the effects of restrictions applied on children during Covid-19 pandemic. *Journal of Pediatric Nursing*, 61, 340-345. doi: 10.1016/j.pedn.2021.09.013
- Çimen, M. F. (2019). *Kamu yayıncısı TRT Çocuk kanalında yayınlanan Rafadan Tayfa çizgi filminin değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Dunton, G. F., Do, B., & Wang, S. D. (2020). Early effects of the COVID-19 pandemic on physical activity and sedentary behavior in children living in the US. *BMC Public Health*, 20(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09429-3>
- Erşan, Ş. & Er, H. (2022). Sosyal Öğrenme Kuramı Bağlamında Çizgi Filmlerin Değerler Açısından Analizi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJO-ESS)*, 13(47), 290-307. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3100>
- Güloğlu, H. (2019). *Çizgi film karakterleri ve yan ürünlerinin çocuklar üzerindeki etkileri (Winx Club çizgi film ve yan ürünleri örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Güven, G., & Akıncı, A. (2014). Okul öncesi döneme yönelik çizgi filmlerde yer alan değerlere ait sözel ifadelerin sunumu: TRT Çocuk kanalı örneği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 429-445.
- Hamarat, D., Işıtan, S., Özcan, A., & Karşahin, H. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının izledikleri çizgi filmler üzerine bir inceleme: Caillou ve Sünger Bob örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(33), 75-91. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.645462>
- Hammersley, M. (1992). Deconstructing the qualitative-quantitative divide. In M. Hammersley, *What's wrong with ethnography? Methodological explorations* (pp. 159-173). Routledge.
- Kadan, G., & Aral, N. (2017). Evrensel değerlerin çizgi filmler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 104-117.
- Kamacıoğlu, B. (2017). Çizgi Filmlerin Kültür Aktarımındaki Rolü ve Hayao Miyazaki Çizgi Filmleri. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 7 (2), 1-18. DOI: 10.20488/www-std-anadolu-edu-tr.393478
- Karaca, S.S. (2019). *Çizgi filmlerde değerler eğitimi, değerler eğitimi açısından Rafadan Tayfa çizgi filminin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi.

- Karakuş, N. (2015). Okul öncesi döneme hitap eden tema içerikli çizgi filmlerin değerler eğitimine katkısı yönünden değerlendirilmesi (Niloya örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(30), 251-277.
- Kaymak, N. (2020). *Yerli ve yabancı çizgi filmlerin evrensel değerler bakımından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. Harper & Row.
- Maxwell, J. A. (2010). Using numbers in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475-482. <https://doi.org/10.1177/1077800410364740>
- Moore, S. A., Faulkner, G., Rhodes, R. E., Brussoni, M., Chulak-Bozzer, T., Ferguson, L. J., ... & Tremblay, M. S. (2020). Impact of the COVID-19 virus outbreak on movement and play behaviours of Canadian children and youth: a national survey. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-00987-8>
- Munday, J. (2016). *Introducing Translation Studies: Theories and Applications (4th ed)*. Routledge.
- Rashid, A. (2015). Impact of television cartoon channels on children in India. *Journal of Indian Research*, 3(2), 64-72.
- Sandelowski, M., Voils, C. I., & Knafl, G. (2009). On quantizing. *Journal of Mixed Method Research*, 3(3), 208-222. <https://doi.org/10.1177/1558689809334210>
- Santrock, J.W. (2016). *Lifespan development*. Mc-Graw Hill.
- Sevim, Z. (2013). *Çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Xiang, M., Zhang, Z., & Kuwahara, K. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on children and adolescents' lifestyle behavior larger than expected. *Progress in cardiovascular diseases*, 63(4), 531-532. doi: 10.1016/j.pcad.2020.04.013
- Yener, Y., Yılmaz, M. & Şen, M. (2021). Çizgi filmlerde değer eğitimi: TRT Çocuk örneği. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(2), 114-128. <https://doi.org/10.24289/ijsser.846419>

Extended Abstract

A Comparative Analysis of Core Universal Values in Rafadan Tayfa and Teen Titans Go

Rabia Elif YAKUT, Corresponding Author, Lecturer
Kahramanmaraş İstiklal University, Kahramanmaraş / Türkiye.
rabiaelifyakut@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2165-0673>

İlyas YAKUT, Assistant Professor.
Kahramanmaraş İstiklal University, Kahramanmaraş / Türkiye.
yakutilyas@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9680-4561>

Article Type: Research Article
Received Date: 01.09.2022
Accepted Date: 01.12.2022
Published Date: 25.12.2022

Introduction

Universal values help people live happily together, maintain order in society and make the world a more livable place. If individuals in society are connected to each other by common universal values, individual problems can be solved relatively easily, and intercultural communication can be based on more stable grounds. When the values are processed at the right time and in the right way, it will be possible for our children, who will be the adults of our future, to be equipped with both national and universal moral values.

Childhood is the most critical period in which values are acquired, and the mass media are highly influential on children in this period (Karaca, 2019). The effect of cartoons on children is becoming more important in this process, where children's dependence on screen has increased even more in the times of Covid-19, which has taken the world under its influence (Ceylan et al., 2021;

Dunton et al., 2020; Moore et al., 2020; Xiang et al., 2020). This can be accepted as a sign pointing to the increased effects of cartoons on children.

Television programs, which can have negative consequences when watched incautiously, while can have positive effect when watched consciously. The programs that most affect children on television are cartoons because these programs are rich in color range, and the transitions are fast (Güloğlu, 2019). As Güloğlu stated, cartoons have great importance in children's lives. Whatever information the cartoons provide, positive or negative, children are ready to receive this information. Rashid (2015) investigated the positive and negative effects of cartoons broadcast on Indian television channels on children and concluded that children were greatly influenced by cartoons. While positive behaviors are observed in children when positive features are presented in cartoons, yet, when they contain negative elements, it has been observed that children's tendency to aggression and violence increases. For this reason, great attention should be paid to the message intended to be conveyed and the programs that children watch. When the cartoons watched by children are checked in detail by experts, it is an undeniable fact that they have a great impact on the transfer of values education (Karaca, 2019). When values education, which is an abstract concept, is given with communication tools, it has been observed that children learn these concepts more easily (Kadan & Aral, 2017). Santrock (2016) stated that giving values at an early age may contribute more to individuals in the coming years.

When the studies in the field are examined, it has been seen that the majority of them tend to examine the preschool period, and generally the translated versions of foreign cartoons were explored (Hamarat et al., 2015; Kadan & Aral, 2017; Aydın, 2018; Güloğlu, 2019; Kaymak, 2020). However, as stated in Munday's (2016) work, which is accepted as a reference book in the field of translation science, in media translations, especially in television programs that appeal to the senses in a multi-dimensional dimension (series, movies, cartoons, etc.), translators' functional skills play prominent roles in the translation process. It is known that while using the translation method, translators employ localization and adaptation techniques so that the discourse can be comprehended and accepted by the target audience. Therefore, examining the processes of values in television programs in the source language in which the script and the text were created is of great importance in terms of revealing how universal moral principles were processed in the context of the relevant culture in which the program was created.

The main problem of the research is to determine the emerging rates of universal values by examining Turkish-made and American-made cartoons in their native languages. What makes this study different from other studies is the exa-

mination of cartoons appealing to secondary school students and the examination of the two cartoons in their original languages for comparison. While all the examined episodes of the American-made cartoon selected for this study has been watched and analyzed in English, the Turkish cartoon watched and analyzed in Turkish. Since universal values have been analyzed in the original languages in this study, this study may serve as a guide for future research.

The main purpose of this research is to determine the rate of universal values by examining Turkish-made and American-made cartoons in their native language. In this study, three core points were taken as the basis for the selection and examination of cartoons. First, the two cartoons to be compared were analyzed in their original languages. It is thought that examining the content in the source language in which the script was created will be more effective in revealing the value and culture relationship in the script. Secondly, the two cartoons selected from the cartoons examined in this study narrate the adventures of groups of friends. Thirdly, while *Rafadan Tayfa* is one of the cartoons related to Turkish culture and neighborhood life, *Teen Titans Go* is about superheroes who have an important place in American culture. In other words, while the Turkish-made *Rafadan Tayfa* scenario is created using human profiles that can be encountered in daily life, superheroes, monsters, and supernatural creatures form the skeleton of the scenario in *Teen Titans Go*. In this respect, since universal values are analyzed and compared in cartoons that appeal to the 10-14 age group and reflect the characteristics of two different cultures, this study may serve as a guide for future research.

Methods

Research Model

In this research, it is aimed to determine the universal values in *Rafadan Tayfa* and *Teen Titans Go* cartoons belonging to two different cultures and to reveal whether there is a relationship between the emerging values and culture. In this study, the mixed method research model was used. In the first stage, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. In the second stage, although quantitative data collection methods were not directly used, the resulting qualitative data were converted into frequency values in order to make causal comparisons. By converting the qualitative data into quantitative data, the effect of culture on the emergence rates and rankings of the 12 core values determined by UNESCO has been tested.

Data Collection Techniques

Document analysis that used in this study examines the 12 basic values set by UNESCO in two Turkish and American cartoons. Bowen (2009) defines document analysis as “a systematic processing used to review or evaluate printed or electronic (computer-based or online) documents” (p. 27). According to Bowen, documents reflect the social realities of society, and radio and television scripts are materials that can be used in document analysis. In this research, ten episodes from both cartoons were determined using a random sampling method, and a total of 20 episodes of data were accepted as documents and analyzed.

Content analysis, one of the qualitative research methods, was used in the research. Content analysis is defined as “a systematic and renewable technique in which some words of a text are summarized with smaller content categories with coding based on certain rules” (Büyüköztürk et al. 2016). In order to analyze the data, the values of *love, respect, honesty, cooperation, happiness, modesty, peace, responsibility, simplicity, tolerance/indulgence, unity/solidarity, and freedom*, which are accepted as universal values by UNESCO (2002), were determined. These values, which Kaymak (2020) listed in detail with their sub-dimensions, were used while coding in our study. In addition, we compared the data through statistical tests.

Population and Sample

In this research, the documents of the twenty episodes (ten from each cartoon) selected by the random sampling method from the cartoons *Rafadan Tayfa* released in Türkiye and *Teen Titans Go* released in the United States were examined.

Data Analysis

Ten episodes were selected from each cartoon included in the study, and they were explored with respect to values using content analysis. Since the content analysis process is a relatively subjective process, two randomly selected episodes of *Rafadan Tayfa* and *Teen Titans Go* cartoons were sent to an expert working in the field of content analysis and asked to label them according to the given list. The coding result showed 90% similarity. The differences were discussed by the researchers and the expert, and the cartoons were examined according to the final evaluation.

The content, which is the subject of the study, was accessed over the internet, and the dialogues and visual situations in which universal values processed were determined and their multi-faceted transcriptions were made. During the

coding process, 12 core values determined by UNESCO were chosen as the review unit, and the values processed in the cartoons were coded considering the sub-dimensions Kaymak (2020) shared in their work. In the coding process, the values processed in both verbal and behavioral situations were coded.

Findings

In the first part of this study, we explored the emergence rates of universal values in Turkish and American cartoons. The overall results revealed that universal values appeared more frequently in *Rafadan Tayfa* (n=180) compared to *Teen Titans Go* (144), and the descriptive results were supported by the Chi-Square test as we observed a statistically significant difference between the two data.

As for the distributions of each universal value in the two cartoons, *unity* was the most frequently observed value in both. *Cooperation* was the second most common universal value in *Rafadan Tayfa*, while it was *freedom* in *Teen Titans Go*. *Simplicity* was the least common value observed in the two data. Although the descriptive statistical results show that there were differences in the most frequently employed universal moral values in the two cartoons, the Spearman correlation coefficient test revealed that the frequency rates of the universal moral values in the two cartoons are similar because the correlation coefficient is calculated as 0.981 at 01 level. This result reveals that the order of universal moral values appearing in the Turkish and American cartoons shows statistical similarities.

Conclusion and Discussion

In this study, we explored Turkish and American cartoons in their source languages, and their rates of processing universal moral values were compared. Although universal moral principles are used in both cartoons, in the Turkish-made *Rafadan Tayfa*, the scenario is created based on human profiles that can be encountered in daily life, while in *Teen Titans Go*, superheroes, monsters, and supernatural creatures form the main theme of the scenario.

The universal moral principles that are taught in cartoons are conveyed to the audience through implicit learning, and the audience is expected to follow the events in the cartoons and reach the desired phenomenon by inference method. Here, the learning process cannot be accepted as rote learning because the individual is expected to learn the moral principle that is intended to be explained by using high-level thinking skills, that is, by using deep processing. Therefore,

the values transmitted to the audience through the implicit learning process are of vital importance for the healthy conduct of human relations and ensuring social peace, this learning process can be defined as a kind of implicit learning as these values are explained through the situations created in the scenario and likely to be encountered in real life.

However, what is important here is that the viewer should be able to experience the equivalent of the moral principles acquired from cartoons in their own lives, where the learning process gains a full meaning and that the necessity of applying the knowledge in the life of the individual is of great importance. At this point, it is of great importance that parents and teachers create environments that will show children how the application of universal moral principles contributes to social peace. For example, if the value of *cooperation* is expected to be reinforced, the product should be produced through group work in both family and school environments, and children should be supported to work in teams. Learning and internalizing universal moral principles has a great impact on helping individuals in the 'pre-conventional period' to gradually transition to the 'traditional period' and then the 'universal moral principles tendency', which is the highest step mentioned in Kohlberg's (1981) cognitive moral development taxonomy.

Although the cartoons representing two different cultures were chosen in this study, the findings of this study revealed that universal moral principles were processed in a similar order in programs that appeal to the 10-14 age group. Therefore, cartoons can play an important role in establishing intercultural communication on more solid ground. In particular, it can be accepted that both domestic and foreign cartoons are of great importance in terms of processing and comprehending universal moral principles.

Suggestions

In this study, some episodes of Turkish and American cartoons examined in their source language, and discussed in terms of universal values, so some suggestions can be made according to the results.

- A corpus can be compiled using scenarios from cartoons. Thus, generalizations can be made by investigating the relationship between cultures and the processing of values can be done over much larger data. Using the results obtained, a resource book can be created for students.

- While teaching values during the lesson, teachers can attract the attention of children by referring the parts where values are taught in cartoons.
- It has been observed that the values of *simplicity* and *peace* are rarely included in both cartoons. The frequency of these values should be increased in cartoons whose target audience is children. Thanks to the value of simplicity, we can explain that our resources are limited and that we have to be contented with what we have. In addition, we can explain through the value of peace that it is possible to live in peace in society.
- The results can guide TRT in the process of including universal moral principles in developing scripts for cartoons.
- When the cartoons' contents are examined for this study, it is seen that *Rafadan Tayfa*'s scenario is related to the daily life of Turkish people. However, it has been observed that the *Teen Titans Go* cartoon features supernatural characters such as superheroes, monsters, and evolved creatures, and many violent elements are portrayed in the cartoon. In addition, although it is stated that the audience of *Teen Titans Go* is 7 and above, it has been observed that the language used is not very suitable for Turkish society. Therefore, while parents are more sensitive about transferring values to children, they should also pay attention to the cartoon shows that children are exposed to, identify cartoons that do not match their values, and take the necessary precautions to prevent them from watching these cartoons.

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

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

Yazar (lar) / Author (s): Rabia Elif YAKUT, İlyas YAKUT

Yazar Katkıları / Author Contributions: Rabia Elif YAKUT (%60), İlyas YAKUT (%40)

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

Üniversite Öğrencilerinde Dindarlık, Empatik Eğilim ve Kültürlerarası Duyarlılık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma

A Study on the Relationship Between Religiosity, Empathic Tendency, and Interultural Sensitivity Levels in University Student

Sema KARAGÖZ, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Bolu / Türkiye.
sema.karagoz@yahoo.com.tr
<https://orcid.org/0000-0002-6731-3883>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 01.10.2022

Kabul Tarihi / Accepted Date: 26.10.2022

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2022

Tr/En: Tr

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

Atıf/Citation: Karagöz, S. (2022). Üniversite öğrencilerinde dindarlık, empatik eğilim ve kültürlerarası duyarlılık ilişkisi üzerine bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20 (44), 549-586. <https://doi.org/10.34234/ded.1182926>

Öz: Günümüz sağlık hizmetlerinde maneviyat kavramı giderek daha fazla vurgulanmaktadır. İnanç ve değerler, hastaların sağlık, hastalık ve ölüm algılarında mühim bir yere sahiptir. Hatta, hastaların manevi değerleri kültürden kültüre farklılık göstermektedir. Buradan hareketle, bu araştırmanın amacı ilahiyat ve hemşirelik bölümü lisans öğrencilerinde dini tutum, empati ve kültürlerarası duyarlılık düzeyini belirlemek ve bu değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığını açığa çıkartmaktır. Nitekim, ilahiyat ve hemşirelik öğrencileri, lisans programından mezun olduklarında, hastaların manevi dünyalarıyla en yoğun temas eden mesleklerden manevi danışman ve rehber ya da hemşire olma potansiyeline sahiptir. Bu maksatla İlahiyat Fakültesi ve Hemşirelik Bölümü'nde lisans öğrenimlerine devam etmekte olan 532 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırma verileri; Kişisel Bilgi Formu, Kısa Dindarlık Ölçeği, Empatik Eğilim Ölçeği ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinden oluşan anket formu aracılığıyla elde edilmiştir. Veriler, IBM SPSS Statistics 24 adlı paket program aracılığıyla istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur. Araştırma neticesinde, dindarlık ile empatik eğilim ve kültürlerarası duyarlılık arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde ilişki bulunmuştur. Empatik eğilim ile kültürlerarası duyarlılık arasında da pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlılık derecesinde ilişki bulunmuştur. Cinsiyete göre empatik eğilim ölçeği puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrenim görülen fakülteye göre de dindarlık, empati ve kültürlerarası duyarlılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Din Psikolojisi, Dindarlık, Empati, Kültürlerarası Duyarlılık, Maneviyat

Abstract: The concept of spirituality is increasingly emphasized in today's healthcare services. Beliefs and values play an important role in patients' perceptions of health, illness, and death. It's a matter of fact that the spiritual values of patients differ from culture to culture. Keeping that in mind, the aim of this study is to determine the levels of religious disposition, empathy, and intercultural sensitivity in undergraduate students of theology and nursing departments and to reveal if there is a relationship between these variables. After graduating, theology and nursing students have the potential to become spiritual counselors and guides or nurses, professions which involve intense contact with the spiritual worlds of patients. For this purpose, we have reached 532 students continuing their undergraduate education in a Faculty of Theology and a Department of Nursing. Research data were obtained through a survey consisting of a Personal Information Form, a Brief Religiosity Scale, an Empathic Tendency Scale, and an Intercultural

Sensitivity Scale. The data were subjected to statistical analysis by means of a package program called IBM SPSS Statistics 24. According to our findings, there is a statistically significant correlation between religiosity, empathic disposition and intercultural sensitivity. A statistically significant positive relationship was also found between empathic tendency and intercultural sensitivity. A statistically significant difference was found in empathic tendency scores by gender. A statistically significant difference was found in religiosity, empathic tendency and intercultural sensitivity scores according to the faculty of education.

Keywords: Psychology of Religion, Religiosity, Empathy, Intercultural Sensitivity, Spirituality

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

Giriş

Son yıllarda, insanı bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmeyi hedefleyen sağlık hizmetlerinde, maneviyat kavramının, giderek daha fazla vurgulandığı gözlenmektedir. Maneviyat kavramına dair çok sayıda tanımlama yapılmıştır. Bu tanımlardan hareketle maneviyatı yaşama dair bir anlam arayışı ve amaç edinme, inançlar ve pratikler, kutsal kabul edilen varlıklarla bağlantıda olma hissi, evrenle birliktelik, canlılık hissi, diğerleriyle temas halinde olma, kişisel potansiyeli gerçekleştirme, yaşamdan memnuniyet duyma ve benliğin gelişimiyle açıklamak mümkündür (Düzgüner, 2013). Bireyin sahip olduğu manevi dünya, insanlarla ilişkiler, hastalık, ölüm ve ölüm sonrası yaşam gibi konularda (Akgün vd. 2010) ve hatta bireylerin sağlık algılarında (de Diego Cordero vd. 2019) kendini belirgin bir biçimde göstermektedir. Ayrıca, insanların manevi değerleri kültürden kültüre farklılık gösterebilmektedir. Bu husus da, sunulan sağlık hizmetinin kültüre özgü olmasının gerekliliğini doğurmaktadır. Sağlık ekibinin, hasta ve yakınlarının istek ve ihtiyaçlarını doğru anlayabilmesinin önkoşullarından biri yeterli empati düzeyine sahip olmaktır. Bunun yanında, sağlık çalışanının dindarlık gibi kendi kimliğini oluşturan özellikleri de farklılıklara mesafeyi artırabilir ya da azaltabilir. Bu bağlamda, çok kültürlülüğün sağlık hizmetlerinde de gündeme geldiği günümüz toplumunda dindarlık, empati ve kültürlerarası duyarlılık ilişkisini açığa çıkartmak mühim görünmektedir.

Kronik hastalıklar, organ kaybı, ani gelişen kriz durumları, ölüm riskinin bulunması ya da ölüm durumlarında hastaların ya da yakınlarının manevi gereksinimleri artmaktadır. Manevi gereksinim ile kast edilen; hasta ya da yakınlarının

manevi yoksunluklarını azaltırken manevi güçlerini desteklemeye yönelik unsurlardır (Aksoy, 2015). Daha açık bir ifadeyle; iletişim kurma, güven, yaşama bir anlam ve amaç verme arzusu, umut, affetme ya da affedilme, sevgi, teselli, ölüm gerçeğiyle başa çıkabilme, umut, dua etme ve diğer ritüeller, kişileri, manevi açıdan destekleyici ihtiyaçlar olarak tanımlanmaktadır (Ayten ve Özkan, 2020; Çınar ve Eti Aslan, 2017). Bu gereksinimlerin uygun biçimde karşılanması hastaların sağlığına katkıda bulunurken (Kobyta Bulut ve Meral, 2019); karşılanmaması halinde hastaların çektiği acılar artmakta, ölüm kaygısı kendini göstermekte ve yalnızlık duyguları derinleşmektedir (Ercan vd. 2018).

Manevi inanç ve uygulamaları da kapsayan kültürel özellikler, milletten millete hatta aynı ülkenin kent ve köylerinde dahi değişiklik gösterebilmektedir (Balkış Baymur, 1972). Günümüzde, göçler, savaşlar, doğal afetler, iş imkânlarının kısıtlılığı ve küreselleşme gibi faktörler dünya üzerinde hareketliliğe yol açmaktadır. Bunun neticesinde de insanlar gittikleri mekânlara maneviyat da dâhil olmak üzere kendi kültürel özelliklerini taşımaktadır (Bilgiç ve Şahin, 2019).

Hasta ve yakınlarına kültüre uygun bakım hizmeti sunabilmek, kültürler arası iletişim becerisine sahip olmakla mümkün olabilir. Kültürlerarası iletişim becerisi, duygusal boyutu temsil eden kültürlerarası duyarlılık, bilişsel boyutu temsil eden kültürel farkındalık ve davranışsal boyutu temsil eden kültürel beceri olmak üzere kendi içerisinde üç boyuttan oluşmaktadır (Chen ve Starosta, 2000).

Kültürlerarası iletişimin ilk basamağı ve araştırmanın da değişkenlerinden biri olan “kültürlerarası duyarlılık, bireyde kültürlerdeki farklılıkları anlamaya, takdir etmeye veya beğenmeye ve kabul etmeye yönelik motivasyonun varlığı” (Chen ve Starosta, 2000, s. 4) şeklinde tanımlanmaktadır. Bireylerin kültürel geçmişlerine, gereksinimlerine ve yaşama bakış açılarına ilgi göstermenin yanında kültürel farklılıklara ilişkin doğru, yanlış, güzel, çirkin, iyi ve kötü gibi yargılamalarda bulunmaksızın farklılıkları görebilme olarak açıklanmaktadır (Özdişçi, 2018). Kültürlerarası duyarlılığı özümsemiş bireylerin bakış açısına evrensel değerler hâkim olmaktadır (Bulduk vd. 2017). Özellikle kültürel farklılıkların belirgin olduğu toplumlarda daha uygun iletişim kurabilmek ve süreci etkili yönetebilmek için kültürel duyarlılığın kazanılması önem taşımaktadır (Şatır, 2019). Dolayısıyla, kültürel duyarlılık dünya üzerindeki farklılıkları tanıma, kabul etme ve bu farklılıklara kişisel değerlerden sıyrılarak pozitif bir duyguyla yaklaşabilme becerisidir.

Günümüzde şekillenen sağlık politikaları kültürel özellikleri dikkate alarak her hastaya eşit hizmet sunmayı amaçlamaktadır. Sağlık bakım hizmetlerinde,

kültürel özelliklerin göz ardı edilmesi yanlış tanılamaya, tedaviye ve destek sürecine, ihtiyaçların karşılanmamasına ya da hastanın inançlarının ihlal edilmesine neden olabilir (Bilgiç ve Şahin, 2019). Bu doğrultuda, sağlık çalışanlarının, sundukları hizmetin kalitesini artırabilmek için kültürel değerlere hâkim olmaları, hasta ve yakınlarını kendi kimliklerinden ayırt ederek onların yaşam tarzları bağlamında değerlendirmeleri ve bakım planlamalarını hastanın kültürüyle uyumlu olacak şekilde oluşturmaları gerekmektedir.

Sağlık ekibinin, hastanın manevi dünyasını anlayabilmesinde ve bunu o insanın kültürü ekseninde gerçekleştirebilmesinde temel unsurlardan biri empati yapabilme becerisine sahip olmasıdır.

Diğeriyle ilişki kurmanın temel unsurlarından (Gholamzadeh vd. 2018) ve diğeriye yardım etmeye dayalı ilişkilerin en önemli bileşenlerinden biri empatidir (Tutuk vd. 2002). Empatinin, en yaygın kabul gören tanımı Rogers tarafından gerçekleştirilmiştir. Rogers (1983), araştırmalarının ilk yıllarında empatiyi, bireyin muhatap olduğu kişinin içsel referans sistemini doğru algılaması ve onun duygu ve düşüncelerini kendi tecrübe ediyormuşçasına anlamasıdır, şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımı, tecrübelerine dayanarak ilerleyen yıllarda güncellemiştir. Bu güncel tanıma göre empati, bir kişinin algısal dünyasına dahil olmak ve o kişiyle beraberlik sağlamaktır. Karşıdaki kişinin hayatını geçici olarak yaşamak ve ona yargısız yaklaşmaktır. Dökmen (2006) de empati gerçekleşebilmesi için bulunması gereken üç ögeyi açıklamıştır. Buna göre, birinci adımda empati kuracak kişi muhatabının dünyasına girebilmelidir. İkinci adımda kişi muhatabının duygu ve düşüncelerini doğru anlamalıdır. Üçüncü adımda ise, kişi anladıklarını muhatabına iletebilmelidir. Bu açıklamaya göre, empati “Kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun, duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlama, onun hissettiklerini hissetme ve bu durumu ona iletme süreci”dir (Duman Keskin, 2010, s. 1). Dolayısıyla, empati bilginin edinilmesinden daha fazlasını içermektedir. Muhatap olunan kişinin duygu ve düşüncelerini kabul etmeyi ve bir adım sonrasında da bunlarla ilgili bilgi vermeyi kapsamaktadır (Heidke vd. 2018). Empati, empatik eğilim ve empatik beceri sınıflandırılmasıyla iki boyutta incelenmektedir. Bu sınıflamaya göre empatik eğilim, kişinin empati yapabilme potansiyeline işaret ederken; empatik beceri ise kişinin empati yapabilme durumudur (Mete ve Gerçek, 2005). Bu araştırmanın konusunu oluşturan empatik eğilimde, kişinin karşısındakiyle iyi ve güçlü iletişim kurabilme yeteneği ve gerektiğinde bu yeteneği sergileyebilme eğilimine sahip olması esastır (Güven Özdemir, 2015).

İyi iletişim kurmanın ve yardım etmenin en sık gündeme geldiği mesleklerden biri olan sağlık hizmetlerinde empatinin konumuna daha detaylı değinmek mühim görünmektedir. Bu alanda empati, hastaların duygularını, düşüncelerini, ihtiyaçlarını veya endişelerini anlamanın kökenini oluşturmaktadır. Empati, sağlık hizmetlerinde pratik boyutun temelini temsil etmektedir (McMillan, 2010). Daha açık bir ifadeyle, sağlık ekibi empati aracılığıyla hastanın mücadelesini tanımakta, onun hayata bakış açısını anlamaya çalışmakta ve anladığı tüm duygu ve düşünceleri tekrar hastaya iletmektedir (Ferri vd. 2019a). Söz konusu süreçte, sağlık çalışanı hastasını biricik, değerli ve önemli kabul ederek dinlemekte ve aralarındaki güven ilişkisini güçlendirmeyi esas almaktadır (Yüksel Kaçan, 2018). Dolayısıyla, hastaya sunulan empatik yaklaşım terapötik ilişkiyi yapılandırmaktadır. Böylece hastaların gereksinimleri doğru tanımlanmakta, uygun tedavi planları oluşturulmakta (Ferri vd. 2019b), sunulan hizmetin kalitesi artmakta (Kim, 2018) ve hasta memnuniyeti sağlanmaktadır (Eklund vd. 2018).

Sağlık ekibinin, hastaya yaklaşımda güçlü bir empati kapasitesinin varlığıyla tedaviye uyum artmakta, gerçeğe en uygun anamnez¹ almak kolaylaşmakta, doğru tanı güçlenmekte, kaynakların en etkili şekilde kullanımı sağlanmakta (Kim, 2018), üzüntülü ve sıkıntılı durumlara müdahale etme şansı doğmakta (Heidke vd. 2018), hastalardan daha iyi geribildirimler alınmakta, ağrıların kontrolü kolaylaşmakta (Altwalbeh vd. 2018), iyileşme hızı artmakta ve taburculuk süresi kısalmaktadır (Mete ve Gerçek, 2005). Hastalara empatiyle yaklaşmak yalnızca hasta memnuniyetini artırmamakta ayrıca sağlık çalışanının da mesleki doyumunu desteklemektedir (Nazik ve Arslan, 2011).

Araştırmanın bir diğer değişkeni ise dindarlıktır. Dindarlık tanımının neye ve hangi kriterlere göre oluşturulacağı ve dini yaşayış biçimlerinin çeşitlilik göstermesi nedenleriyle (Yapıcı, 2007) dindarlığı tanımlamak güçleşmektedir. Buna rağmen, dindarlık, bireyin, benimsediği dini inancına bir değer yükleyerek inancı kişiselleştirmesi ve bu kişiselleştirdiği dini hususlara bağlılığı ve sadakati olarak ifade edilebilir (Turan, 2017). Daha açık bir ifadeyle, dini sistemler mensuplarına nasıl düşünmeleri ve davranmaları gerektiği konusunda bir dizi kurallar sunar. Bu kuralların, bireydeki yaygınlık ve yoğunluğu ise bireyin ilgi ve bağlılığı ile ilişkilidir (Kayıklık, 2006). Dolayısıyla, bireyin dine yönelik tutumu duyguları, düşünceleri ve davranışlarıyla açığa çıkabilir ve dışarıdan da gözlemlenebilir. Diğer yandan, her bir dini yaşantı hem belli bir kültürel ve

¹ Anamnez, bir sağlık çalışanı tarafından hastanın mevcut durumu ve geçmiş hastalıkları hakkında sorular sorularak bilgi toplanmasıdır.

sosyo-ekonomik çevrenin özelliklerini hem bireysel farklılıkların etkisini taşımaktadır. Bunun neticesinde de, dini yaşantıda birbirinden farklı özellikler ortaya çıkabilir (Koç, 2008).

Dini referansların bireye dini bir kimlik kazandırmasıyla bireyin kendine benzer ve farklı olana ilişkin tepkileri farklılaşabilir. Kendine benzer olduğunu düşündüğü kişi veya gruplara daha olumlu değerlendirmelerde bulunurken, ayrıcalıklı davranırken ve onları ödüllendirirken; kendine benzemediğini düşündüklerine ise daha olumsuz değerlendirmelerde bulunabilir ve ilişki kurarken kaynaklarını kullanmakta çekimser davranabilir (Taylor vd. 2010). Diğer yandan, dinler inanç kardeşliğini ve tüm insanlara sevgi gösterilmesini öğütleyerek iyimserlikte evrensel bakış açısını vurgulamaktadır (Ayten, 2009). İnanç ve dini mensubiyet, bazen önyargıyı artırmakta bazen de azaltmaktadır. Bu noktada dinin paradoksal bir özellik taşıdığını ifade etmek mümkündür. Dini inançlar evrensel olmakla beraber günlük hayata yansımaları acımasız olabilmektedir (Ulu, 2019). Daha açık bir ifadeyle, bireyin dini öğretileri algılama ve yorumlama biçimi, dini inançları, dini amaçları, dini beklentileri ve dini şüpheleri onun dini kimliğini meydana getirmektedir. Dolayısıyla, kişinin dindar kimliğinin ardında yatan motivasyonların, diğerine yaklaşımda duyarlılığı şekillendirdiği ifade edilebilir. Bu bağlamda, dindarlığın kültürlerarası duyarlılıkla iki yönlü bir ilişkisinin olabileceğini ifade etmek mümkün görünmektedir.

Dindarlık ile kültürlerarası duyarlılık ilişkisinde empatinin önemli bir konumda olduğu düşünülebilir. Aslen, dinler ben ile öteki arasındaki duvarı yıkmaya çalışmakta ve temennilerde herkesin iyiliğini istemeyi öğütlemektedir. Dini metinlerde yer alan başkalarına şefkat duyma ve yardım etme temalarının empatik gelişimde etkisi olduğu söylenebilir (Ayten, 2009). Hatta başkasının sıkıntısına kayıtsız kalmak ve diğerinin acısını umursamamak dini sistemlerce yadırganmaktadır (Özcan, 2007). Dolayısıyla, empati başkasının acısını hissedebilme ve ona uygun karşılık verebilme bağlamında dinlerin öncelendiği kavramlardan biridir (Korkmaz, 2018).

Literatürde gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, dindarlık ile empati ve kültürlerarası duyarlılık ilişkisini ele alan müstakil bir araştırmaya henüz rastlanmamaktadır. Empati ile dindarlık ilişkisini ele alan çeşitli çalışmalar literatürde yer almaktadır (Ayten, 2009, Korkmaz, 2018; Korkmaz, 2020b; Şahin, 2008; Uysal, 2016). Örneğin, Korkmaz ve Hacıkeleşoğlu (2021) yardım etme, alturistik tutumla yaklaşma ve diğerini düşünme gibi prososyal davranışlarla empatik eğilim ve dindarlık ilişkisini incelemiştir. Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise dindarlık ile empati toplam puanı

arasında ilişki bulunamazken; empatinin alt boyutlarından olan empatik ilgi ile dindarlık arasında pozitif yönde ilişki saptanmıştır (Özcan, 2016). Naami vd. (2020) de hemşirelik ve tıp öğrencilerinde empati ve alturizmin arabulucu rolüne odaklanarak dini yönelimin prososyal davranış üzerindeki etkisini inlemiştir. 361 öğrencinin katıldığı araştırmanın neticesinde dini tutumun empati üzerinde doğrudan olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Duno vd. (2014) ise bir hastanede çalışan tıp doktorları, hemşireler ve asistan hemşirelerde, dindarlık ile empati ilişkisini ortaya çıkarmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir.

Empati ile kültürler arası duyarlılık ilişkisini ele alan çalışmalar incelendiğinde (Lee, 2013; Lafcı vd. 2017; Güleç vd. 2017; Bölükbaşı, 2020); örneğin Ege-lioğlu Cetişli vd. (2016) hemşire adaylarında kültürlerarası duyarlılık ile empati arasındaki etkileşimi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma neticesine göre, hemşirelik öğrencilerinde empati düzeyinin artması ile kültürlerarası duyarlılık da artmaktadır. Böylece, empati becerisi kazanmanın kültüre duyarlı tedavi ve bakım planlaması gerçekleştirmede önem taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilgiç ve Şahin (2019) ise yaptıkları çalışmada, hemşirelik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezilik düzeylerini ele almıştır. Araştırmanın neticesinde, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıkları arttıkça etnik merkezilik düzeylerinin azaldığına ulaşılmıştır. Bu bulgu doğrultusunda, hemşirelik öğrencilerinin henüz lisans öğrencisiyken kültürlerarası duyarlılık becerisi kazanmalarının teşvik edilmesi gerektiği çıkarımında bulunulmuştur. Yüksel Kaçan (2018) ise kültürlerarası hemşirelik eğitiminin, öğrencilerin kültürel duyarlılıklarına, empati düzeylerine ve mesleki değerlerine etkisini değerlendirmiştir.

Araştırmanın Konusu, Önemi, Amacı ve Hipotezleri

Bu araştırmanın amacı, hemşirelik ve ilahiyat bölümü öğrencilerinde dini tutum, empati ve kültürlerarası duyarlılık düzeyini belirlemektir. Ayrıca bu değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığını açığa çıkarmak da bu araştırmanın amaçları arasındadır. Bu çalışmaya ihtiyaç duyulmasının gerekçesi ise her geçen gün ülkemizde farklı kültürel özelliklere sahip göçmen ve mülteci sayısının artmasıdır. Bu kişilerin sağlık hizmetlerine başvurdukları düşünüldüğünde, henüz lisans öğrencisiyken hemşire ve manevi danışman ve rehber adaylarının mevcut durumlarının tespit edilmesi ve gerekli beceri ve yeterliliği kazanmaya yönelik adımların atılması ileride daha kaliteli hizmet verilmesini sağlayabilir.

Nitekim, hastanın etnik kökeni, mensubu olduğu dini sistem ya da diğer kültürel faktörler yaşadığı sıkıntılar üzerinde etkili olabilir. Bu yüzden, empati becerisinin gelişmesi ve bireyin kendi dini tutumuna ait özelliklerini yargılamaksızın diğerinden ayırt edebilmeye dair bakış açısının kazanılması önem taşımaktadır. Çünkü dindarlık düzeyinin yüksek oluşu önyargıyı artırabileceği gibi daha duyarlı olmayı da beraberinde getirebilir. Bunun yanında, seküler bir bakış açısına sahip olmak da dindar insana mesafeli davranmayı beraberinde getirebilir. Bu doğrultuda bu çalışmanın din psikolojisi, manevi danışmanlık ve rehberlik, sağlık hizmetleri ve kültürel psikoloji alanlarına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu araştırmanın, özellikle, din psikolojisi bağlamında kültürlerarası duyarlılıkla ilişkili bilimsel araştırmalara ve saha uygulamalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

İlahiyat ve hemşirelik lisans öğrencilerinde dindarlık, empati ve kültürlerarası duyarlılık ilişkisini konu edinen bu çalışmada, literatür ve araştırma amaçları göz önünde bulundurularak aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur.

H₁. Cinsiyete göre dindarlık, empati ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

H₂. İlahiyat ve hemşirelik öğrencilerinde dindarlık, empati ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

H₃. Dindarlık ile empati arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

H₄. Dindarlık ile kültürlerarası duyarlılık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

H₅. Empati ile kültürlerarası duyarlılık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

Yöntem

Bu çalışmada yöntem olarak dokümantasyon ve ilişkisel tarama metodu kullanılmıştır. Bu bağlamda literatürde yer alan ilgili araştırmalar incelenmiş ve anket tekniğinden faydalanılarak değişkenler arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir.

Örneklem

Araştırmaya Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi bünyesinde bulunan İlahiyat Fakültesi ve Hemşirelik Bölümü'nde öğrenimlerine devam etmekte olan 532 lisans öğrencisi katılmıştır. Yaşları 18 ile 40 arasında değişen örneklem grubunun

yaş ortalaması 21,15'tir. Çalışmaya katılan bireylerin 435'i (%81,8) kadın iken 97'si (%18,2) erkektir. Öğrenim görülen bölüme göre 282'si (%53,0) ilahiyat fakültesi öğrencisiyken 250'si (%47,0) hemşirelik bölümü öğrencisidir. Katılımcıların 82'si (%15,4) köyde, 120'si (%22,6) ilçede, 115'i (%21,6) şehirde ve 215'i (%40,4) büyükşehirde yaşamlarının en uzun sürecini geçirmiştir. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin 35'i (%6,6) düşük, 482'si (%90,6) orta ve 15'i (%2,8) yüksek gelir grubunda yer almaktadır. Ayrıca katılımcıların 6'sı (%1,1) Erasmus veya Mevlana programlarına katılırken 526'sı (%98,9) böyle bir programa katılım göstermemiştir. Son olarak, çalışmada yer alan öğrencilerin 54'ü (%10,2) kültürlerarası farklılıklarla ilgili eğitim alırken 478'i (%89,8) bu bağlamda herhangi bir eğitim almamıştır.

Ölçme Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Bu form aracılığıyla katılımcılara cinsiyet, öğrencisi olunan bölüm, sınıf, yaşanılan bölge ve yaş gibi demografik özelliklere ilişkin sorular yöneltilmiştir.

Kısa Dindarlık Ölçeği (KDÖ): Dindarlık düzeyini tespit etmeyi amaçlayan bu ölçek Uysal (1995) tarafından *İslami Dindarlık Ölçeği* olarak literatüre kazandırılmıştır. Daha sonra Ayten (2009)'in çalışmalarıyla *Kısa Dindarlık Ölçeği* şeklinde uyarlanmıştır. Bu çalışmada Ayten ve Yıldız (2016) tarafından tekrar revize edilen şekli kullanılmıştır. 10 maddeden oluşan ölçek 5'li likert özelliğindedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısını gösteren Cronbach Alpha değerleri şöyledir: Ölçek geneli için $\alpha = .774$; inanç-etki boyutu için $\alpha = .669$ ve bilgi-ibadet boyutu için $\alpha = .668$. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha değerleri şu şekilde tespit edilmiştir: Ölçek geneli için $\alpha = .833$; inanç- etki boyutu için $\alpha = .796$ ve bilgi-ibadet boyutu için $\alpha = .678$ 'dir.

Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ): Kişinin empati kurma potansiyelini ölçmek amacıyla Dökmen (1988) tarafından geliştirilen ölçek likert tipinde ve 20 sorudan meydana gelmektedir. Ölçekte yer alan 3., 6., 7., 8., 11., 12., 13. ve 15. maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 iken en yüksek puan 100'dür. Katılımcının aldığı puanın yükselmesi empatik eğilimin de arttığı anlamını taşımaktadır. Ölçek, 70 kişilik öğrenci grubuna iki kez uygulanmış ve iki uygulama puanları arasında $r = .82$ düzeyinde ilişki tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen iç-tutarlılık analizinde bu araştırma için ölçeğin Cronbach Alpha değeri .799 olarak tespit edilmiştir.

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (KADÖ): Kültürlerarası duyarlılığı ölçmek amacıyla Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlaması Bulduk vd. (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek, *iletişimde sorumluluk, kültürel farklılıklara saygı, iletişimde kendine güvenme, iletişimden hoşlanma* ve *iletişimde dikkatli olma* olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 2., 4., 7., 9., 12., 15., 18., 20. ve 22. maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçekten alınan toplam puanın artması kültürlerarası duyarlılığın da arttığı anlamını taşımaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için ise ölçeğin Cronbach Alpha değerleri şöyle bulgulanmıştır: Ölçek geneli için $\alpha = .845$; iletişimde sorumluluk boyutu için $\alpha = .725$; kültürel farklılıklara saygı boyutu için $\alpha = .702$; iletişimde kendine güvenme boyutu için $\alpha = .783$; iletişimden hoşlanma boyutu için $\alpha = .716$; iletişimde dikkatli olma boyutu için $\alpha = .708$ 'dir.

Verilerin Toplanması ve İstatiksel Analizi

Araştırma verileri, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde lisans düzeyinde eğitim ve öğretimlerine devam etmekte olan İlahiyat Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi'ne bağlı Hemşirelik Bölümü öğrencilerinden temin edilmiştir. Araştırmayı gerçekleştirebilmek için BAİBÜ Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan ve her iki fakültenin dekanlığından izin alınmıştır. Araştırma, 2022 yılının Nisan ve Mayıs aylarında gönüllülük esasına dayalı olarak elden dağıtılan anket formları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Eksik doldurulan formlar değerlendirmeye alınmamıştır. Veriler, IBM SPSS Statistics 24 adlı paket program aracılığıyla istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur. Frekans tabloları ve tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Ölçüm araçlarının normal dağılıma uygunlukları "Kolmogorov-Smirnov" test istatistikleri kullanılarak yapılmıştır. Buna ek olarak, Q-Q plot grafikleri, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Ölçüm araçlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. İki bağımsız grubun karşılaştırılmasında "Mann-Whitney U" test, iki nicel değişkenin ilişkilerinin incelenmesinde "Spearman" korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada ilahiyat ve hemşirelik lisans öğrencilerinde dindarlık, empatik eğilim ve kültürlerarası duyarlılık arasındaki ilişkiler irdelenmiştir. Literatürden

yola çıkarak çeşitli hipotezler oluşturulmuş ve test edilmiştir. Bu kapsamda cinsiyet ve öğrencisi olunan bölüme göre farklılaşma olup olmadığı ve dindarlık, empatik eğilim ve kültürlerarası duyarlılık değişkenleri arasındaki ilişki açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

Ölçeklere İlişkin Puan Dağılımları

Öğrencilerin ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin aldığı puanların tanımlayıcı bulguları aşağıdaki tabloda sunulmuştur (bk. Tablo 1).

Tablo 1: Katılımcıların Kısa Dindarlık Ölçeği, Empatik Eğilim ve Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerini Gösteren Puanların Dağılımı

Ölçek (N=532)		Ortalama	S.S.	Medyan	Min.	Max.
Kısa Dindarlık Ölçeği	İnanç-Etki	4,19	0,55	4,3	1,2	5,0
	Bilgi-İbadet	3,81	0,63	4,0	1,5	5,0
	KDÖ Toplam	4,04	0,52	4,1	1,7	5,0
Empatik Eğilim Ölçeği		67,94	10,44	69,0	38,0	98,0
Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	İletişimde Sorumluluk	27,72	3,83	28,0	13,0	35,0
	Kültürel Farklılıklara Saygı	24,51	3,42	25,0	10,0	30,0
	İletişimde Kendine Güvenme	17,37	3,19	17,0	5,0	25,0
	İletişimden Hoşlanma	11,39	2,24	12,0	4,0	15,0
	İletişimde Dikkatli Olma	11,91	1,75	12,0	4,0	15,0
	KADÖ - Toplam	92,91	10,39	93,0	55,0	120,0

Katılımcıların ölçeklerden aldığı puanlar incelendiğinde, öğrencilerin dindarlık düzeyinin $4,04 \pm 0,52$, empatik eğilim düzeyinin $67,94 \pm 10,44$ ve kültürlerarası duyarlılık düzeyinin $92,91 \pm 10,39$ olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda dindarlık düzeylerinin iyi, empatik eğilimlerinin orta üstü ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin iyi olduğu söylenebilir.

Cinsiyet ve Bölüme Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 2 ve Tablo 3'te cinsiyet ve öğrencisi olunan bölüme göre dindarlık, empatik eğilim ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde farklılaşma olup olmadığına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 2: Cinsiyete Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Kadın (n=435)		Erkek (n=97)		İstatistiksel analiz* Olasılık
	Cinsiyet	$\bar{x} \pm S. S$	$\bar{x} \pm S. S$	Medyan [IQR]	
Kısa Dindarlık					
İnanç-Etki		$4,21 \pm 0,53$	$4,13 \pm 0,64$	4,3 [0,5]	Z=-0,699 p=0,485
Bilgi-İbadet		$3,79 \pm 0,61$	$3,87 \pm 0,71$	4,0 [0,8]	Z=-1,536 p=0,125

KDÖ - Toplam	4,04±0,50	4,1 [0,6]	4,02±0,61	4,1 [0,8]	Z=-0,157 p=0,875
Empatik Eğilim	68,32±10,53	69,0 [13,0]	66,27±9,88	67,0 [10,5]	Z=-2,111 p=0,035
Kültürlerarası Duyarlılık					
İletişimde Sorumluluk	27,86±3,70	28,0 [4,0]	27,11±4,34	27,0 [5,0]	Z=-1,182 p=0,236
Kültürel Farklılıklara Saygı	24,73±3,28	25,0 [4,0]	23,52±3,87	24,0 [5,0]	Z=-2,742 p=0,006
İletişimde Kendine Güvenme	17,33±3,26	17,0 [5,0]	17,60±2,88	17,0 [3,0]	Z=-0,647 p=0,518
İletişimden Hoşlanma	11,37±2,24	12,0 [3,0]	11,49±2,27	12,0 [3,0]	Z=-0,600 p=0,549
İletişimde Dikkatli Olma	11,97±1,68	12,0 [2,0]	11,61±2,04	12,0 [3,0]	Z=-1,269 p=0,204
KADÖ - Toplam	93,26±10,11	93,0 [13,0]	91,32±11,53	94,0 [14,0]	Z=-0,862 p=0,389

*Veriler normal dağılım göstermediği için “Mann-Whitney U” test (Z-tablo değeri) istatistikleri kullanılmıştır.

Cinsiyete göre inanç etki, bilgi ibadet, KDÖ – toplam, iletişimde sorumluluk, iletişimde kendine güvenme, iletişimden hoşlanma, iletişimde dikkatli olma ve KADÖ – toplam puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$). Cinsiyete göre empatik eğilim ölçeği puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($Z=-2,111$; $p=0,035$). Kadınların empatik eğilim ölçeği puanları, erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Cinsiyete göre kültürel farklılıklara saygı puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($Z=-2,742$; $p=0,006$). Kadınların kültürel farklılıklara saygı puanları, erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Tüm bu bulgular doğrultusunda, H_1 hipotezinin kısmen doğrulandığı söylenebilir. Çünkü cinsiyete göre empatik eğilim düzeyinde anlamlı farklılık söz konusu iken; dindarlık ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde erkek ya da kadın olmaya göre anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir.

Tablo 3: Öğrenim Görülen Fakülterele Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Fakülte	Hemşirelik (n=250)		İlahiyat (n=282)		İstatistiksel analiz* Olasılık
		$\bar{x} \pm S. S$	Medyan [IQR]	$\bar{x} \pm S. S$	Medyan [IQR]	
Kısa Dindarlık						
İnanç-Etki		4,03±0,60	4,0 [0,7]	4,34±0,46	4,3 [0,7]	Z=-6,542 p=0,000
Bilgi-İbadet		3,46±0,67	3,5 [1,0]	4,11±0,38	4,3 [0,5]	Z=-12,069 p=0,000
KDÖ - Toplam		3,80±0,56	3,8 [0,7]	4,24±0,37	4,3 [0,5]	Z=-10,134 p=0,000
Empatik Eğilim		66,74±11,46	68,0 [14,0]	69,01±9,33	69,0 [10,0]	Z=-2,129 p=0,033

Kültürlerarası Duyarlılık					
İletişimde Sorumluluk	27,36±4,17	27,0 [5,0]	28,05±3,48	28,0 [5,0]	Z=-1,706 p=0,088
Kültürel Farklılıklara Saygı	24,25±3,72	25,0 [5,0]	24,74±3,11	25,0 [4,0]	Z=-0,994 P=0,320
İletişimde Kendine Güvenme	17,10±3,13	17,0 [4,0]	17,63±3,23	18,0 [5,0]	Z=-1,861 p=0,063
İletişimden Hoşlanma	11,15±2,30	11,0 [4,0]	11,60±2,17	12,0 [3,0]	Z=-2,295 p=0,022
İletişimde Dikkatli Olma	11,58±1,84	11,0 [3,0]	12,20±1,62	12,0 [2,0]	Z=-4,031 p=0,000
KADÖ - Toplam	91,44±11,71	92,5 [15,0]	94,21±8,90	94,0 [11,0]	Z=-2,679 p=0,007

*Veriler normal dağılım göstermediği için “Mann-Whitney U” test (Z-tablo değeri) istatistikleri kullanılmıştır.

Öğrenim görülen fakülteye göre, iletişimde sorumluluk, kültürel farklılıklara saygı ve iletişimde kendine güvenme puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$). Öğrenim görülen fakülteye göre, inanç-etki puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($Z=-6,542$; $p=0,000$). İlahiyat fakültesinde okuyanların inanç-etki puanları, hemşirelik fakültesinde okuyanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğrenim görülen fakülteye göre bilgi-ibadet puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($Z=-12,069$; $p=0,000$). İlahiyat fakültesinde okuyanların bilgi-ibadet puanları, hemşirelik fakültesinde okuyanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğrenim görülen fakülteye göre, KDÖ-toplam puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($Z=-10,134$; $p=0,000$). İlahiyat fakültesinde okuyanların KDÖ-toplam puanları, hemşirelik fakültesinde okuyanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğrenim görülen fakülteye göre empatik eğilim ölçeği puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($Z=-2,129$; $p=0,033$). İlahiyat fakültesinde okuyanların empatik eğilim ölçeği puanları, hemşirelik fakültesinde okuyanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğrenim görülen fakülteye göre iletişimden hoşlanma puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($Z=-2,295$; $p=0,022$). İlahiyat fakültesinde okuyanların iletişimden hoşlanma puanları, hemşirelik fakültesinde okuyanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğrenim görülen fakülteye göre, iletişimde dikkatli olma puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($Z=-4,031$; $p=0,000$). İlahiyat fakültesinde okuyanların iletişimde dikkatli olma puanları, hemşirelik fakültesinde okuyanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğrenim görülen fakülteye göre KADÖ-toplam puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($Z=-2,679$; $p=0,007$). İlahiyat fakültesinde okuyanla-

rın KADÖ-toplam puanları, hemşirelik fakültesinde okuyanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Tüm bu bulgulardan yola çıkarak denilebilir ki, H_2 hipotezi doğrulanmıştır. Çünkü ilahiyat ve hemşirelik öğrencilerinin dindarlık, empatik eğilim ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca söz konusu farklılıkta, ilahiyat öğrencilerinin daha yüksek puan aldıkları gözlenmektedir.

Dindarlık, Empati ve Kültürlerarası Duyarlılık Arasındaki İlişkiler

Tablo 4'te dindarlık ile empati ve kültürlerarası duyarlılık düzeyine dair korelasyon bulguları; Tablo 5'te ise empati ile kültürlerarası duyarlılık düzeyine ilişkin korelasyon bulguları sunulmuştur.

Tablo 4: Kısa Dindarlık Ölçeği ile Empatik Eğilim Ölçeği ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Korelasyon* (N=532)	Kısa Dindarlık Ölçeği			
		İnanç-Etki	Bilgi-İbadet	KDÖ - Toplam
Empatik Eğilim Ölçeği	r	0,386	0,291	0,379
	p	0,000	0,000	0,000
Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği				
İletişimde Sorumluluk	r	0,299	0,164	0,263
	p	0,000	0,000	0,000
Kültürel Farklılıklara Saygı	r	0,137	-0,005	0,078
	p	0,001	0,916	0,073
İletişimde Kendine Güvenme	r	0,287	0,187	0,269
	p	0,000	0,000	0,000
İletişimden Hoşlanma	r	0,206	0,152	0,200
	p	0,000	0,000	0,000
İletişimde Dikkatli Olma	r	0,248	0,117	0,215
	p	0,000	0,007	0,000
KADÖ - Toplam	r	0,316	0,156	0,270
	p	0,000	0,000	0,000

*Veriler normal dağılım göstermediği için "Spearman" korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

İnanç-etki puanları ile empatik eğilim ölçeği, iletişimde sorumluluk, kültürel farklılıklara saygı, iletişimde kendine güvenme, iletişimden hoşlanma, iletişimde dikkatli olma ve KADÖ-toplam puanı arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p<0,05$). İnanç-etki puanları arttıkça, empatik eğilim ölçeği, iletişimde sorumluluk, kültürel farklılıklara saygı, iletişimde kendine güvenme, iletişimden hoşlanma, iletişimde dikkatli olma ve KADÖ-toplam puanları artmıştır.

Bilgi-ibadet puanları ile empatik eğilim, iletişimde sorumluluk, iletişimde kendine güvenme, iletişimden hoşlanma, iletişimde dikkatli olma ve KA-

DÖ-toplam puanı arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bilgi-ibadet puanları arttıkça, empatik eğilim ölçeği, iletişimde sorumluluk, iletişimde kendine güvenme, iletişimden hoşlanma, iletişimde dikkatli olma ve KADÖ-toplam puanları artmıştır.

KDÖ-toplam puanları ile empatik eğilim ölçeği, iletişimde sorumluluk, iletişimde kendine güvenme, iletişimden hoşlanma, iletişimde dikkatli olma ve KADÖ-toplam puanı arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p<0,05$). Dolayısıyla dindarlık düzeyi arttıkça empatik eğilim ölçeği ve kültürlerarası duyarlılık ölçeğinden alınacak puanlar artmıştır. Bu doğrultuda denilebilir ki, araştırma bulgularınca “*Dindarlık ile empati arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.*” ve “*Dindarlık ile kültürlerarası duyarlılık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.*” şeklindeki H_3 ve H_4 hipotezleri desteklenmiştir.

Tablo 5: Empatik Eğilim Ölçeği ile Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Korelasyon* (N=532)		Empatik Eğilim Ölçeği
Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği		
İletişimde Sorumluluk	r	0,331
	p	0,000
Kültürel Farklılıklara Saygı	r	0,191
	p	0,000
İletişimde Kendine Güvenme	r	0,393
	p	0,000
İletişimden Hoşlanma	r	0,335
	p	0,000
İletişimde Dikkatli Olma	r	0,154
	p	0,000
KADÖ - Toplam	r	0,400
	p	0,000

*Veriler normal dağılım göstermediği için “Spearman” korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Empatik eğilim ölçeği puanları ile iletişimde sorumluluk, kültürel farklılıklara saygı, iletişimde kendine güvenme, iletişimden hoşlanma, iletişimde dikkatli olma ve KADÖ-toplam puanı arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p<0,05$). Empatik eğilim ölçeği puanları arttıkça, iletişimde sorumluluk, kültürel farklılıklara saygı, iletişimde kendine güvenme, iletişimden hoşlanma, iletişimde dikkatli olma ve KADÖ-toplam puanları artmıştır. Dolayısıyla, “*Empati ile kültürlerarası duyarlılık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.*” şeklindeki H_5 hipotezi doğrulanmıştır.

Tartışma

Çalışma, üniversite öğrencilerinde dindarlık, empatik eğilim ve kültürlerarası duyarlılık ilişkisini konu edinmiştir. Üniversite öğrencilerinden ise ilahiyat ve hemşirelik bölümü öğrencileriyle sınırlandırmaya gidilmiştir. Çünkü her iki bölümden mezun olacak öğrenciler hastanelerde çalışma potansiyeline sahiptir ve hastaların manevi dünyaları ile daha fazla temas etmektedir. Bu bağlamda belirtmek gerekirse, ülkemizdeki sağlık kurumlarına her geçen gün farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin başvuru yaptığı düşünüldüğünde gerek hemşirelerin gerekse manevi danışman ve rehberlerin kendi kimliğinden sıyrılarak hastanın bireysel istek ve ihtiyaçlarına uygun yanıt verebilmesi önem kazanmaktadır. Bu maksatla, dindarlık düzeyi ile empatik eğilim ve kültürlerarası duyarlılık arasındaki ilişkinin niteliği bu çalışmada açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca cinsiyet ve öğrenim görülen bölümün söz konusu değişkenlerle ilişkisi de incelenmiştir.

Bu çalışmada, ilk olarak katılımcıların cinsiyetleri ile dindarlık, empatik eğilim ve kültürlerarası duyarlılık ilişkisi ele alınmıştır. Cinsiyet ile dindarlık ilişkisi irdelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin dindarlık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık tespit edilmemiştir. Yalnızca, kız öğrencilerin dindarlık toplam puanları erkek öğrencilerden çok az farkla daha yüksektir. Bu bağlamda, literatürde gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, sonuçların çeşitlilik gösterdiğine rastlanmaktadır. Bu çalışma ile benzerlik göstererek cinsiyet ile dindarlık arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını tespit eden çalışmalar yer almaktadır (Balcı Arvas, 2018; Yapıcı, 2006; İskender vd. 2016; Çetin, 2010; Korkmaz, 2018; Yapıcı ve Zengin, 2003; Yıldız Türker, 2018; Turan, 2018; Ayten ve Sağır, 2014). Bununla birlikte kadınların erkeklerden istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde daha dindar olduğunu tespit eden araştırmalar (Baynal, 2015; Güven, 2019; Karanlı, 2021; Ayten, 2009; Kımtır, 2008) ve tam tersi erkeklerin kadınlardan istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde daha dindar olduğunu bulgulayan araştırmalar görülmektedir (Voltan Acar vd. 1996; Koç, 2008; Karaca, 2000). Araştırmacıların, cinsiyetle dindarlık arasındaki ilişkiye önemle odaklandıkları gözlenmektedir. Bu maksatla çeşitli meta-analizler gerçekleştirilmiştir (Doğan ve Karaca, 2021; Korkmaz, 2020a). Örneğin, Doğan ve Karaca (2021), Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerden yola çıkarak cinsiyetin dindarlığa etkisini meta-analiz yöntemiyle açığa çıkarmaya çalışmıştır. İncelemeye alınan 177 araştırmanın neticesinde, kadın olmanın dindarlık düzeyini az da olsa artırdığı tespit edilmiştir. Tüm bu bulgulardan yola çıkarak, cinsiyet ve dindarlık ilişkisinde mutlak bir neticeye varmanın oldukça zor oldu-

ğu görülmektedir. Fakat kadınların dindarlık eğilimlerinin erkeklere nazaran az da olsa daha yüksek olduğunu ifade etmek yanlış olmaz. Bu durum, kadınların sosyalleşme farklılıkları, fizyolojik özellikleri, sorunları değerlendirme ve başa çıkma stratejileri ve kültürden etkilenme seviyeleri ile açıklanabilir (Güven, 2019). Bu noktada, unutulmaması gereken bir diğer husus ise ölçme araçlarının da farklılığa zemin hazırlayabileceğidir (Doğan ve Karaca, 2021). Dolayısıyla, dindarlıkta cinsiyet faktörü, tek bir olguya indirgenmekten ziyade; çok boyutlu bir inceleme alanına işaret etmektedir.

Cinsiyet bağlamında cevap aranan sorulardan biri de kadın ya da erkek olmanın empatik eğilimdeki rolüdür. Pek çok araştırma bu soruya açıklık getirmeye çalıştığı gibi bu çalışmanın da sorularından birini oluşturmaktadır. Bulgulara göre, kız ve erkek öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlılık derecesinde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, kadınların başkalarının dertlerine daha duyarlı, insanlarla ilişki kurmaya daha meyilli ve kendi duygularını daha rahat ifade edebilen özellikler taşıdığı söylenebilir. Literatürde var olan pek çok çalışmada da benzer neticeye ulaşıldığı gözlenmektedir (Aytan, 2009; Koç, 2008; Çetin, 2010, Hasan-kahyaoglu, 2008; Yıldırım ve Şençelikel, 2019; Çakır, 2015). Örneğin, Özcan (2016) empati ile dindarlık arasındaki ilişkiye odaklandığı araştırmanın neticesinde, kadınların empati düzeylerinin erkeklerden istatistiksel olarak anlamlılık derecesinde daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Akçay (2009) ise, farklı okullarda görev yapan yöneticileri ve öğretmenleri empati düzeyleri açısından karşılaştırdığı araştırmasının neticesinde, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Söz konusu araştırma bulgularına dayanarak, kadınların empatiye yatkınlıklarının erkeklere nazaran daha güçlü olduğu söylenebilir. Kadınların duygusal yönlerinin kuvvetli oluşu şefkat duyma, merhamet etme ya da diğerine acıma hislerini belirginleştirmektedir. Bunun yanında, kadınların ilk yaşlardan itibaren iletişim becerilerinin daha hızlı ilerlemesi ve fedakârlık ya da anlayış göstermeye ilişkin toplumsal beklentilerle karşılaşması, onların empatik eğilimlerinin gelişiminde rol oynayabilir (Özcan, 2016).

Cinsiyet bağlamında incelenen bir diğer husus ise cinsiyetin kültürlerarası duyarlılıkta farklılaşmaya neden olup olmadığıdır. Kız ve erkek öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yalnızca, kültürel farklılıklara saygı alt boyutunda kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Dolayısıyla, kız öğrencilerin farklı kültürden olan bireylerle bir arada bulunmaktan daha çok hoşlandıkları,

farklı kültürlerin değerlerine daha fazla saygı gösterdikleri ve diğer kültürlerin görüşlerini kabul etmekte zorlanmadıkları ifade edilebilir. Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde, ağırlıklı olarak bu araştırma bulgusuna paralellik gösterir özellikle, kültürlerarası duyarlılıkta cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını ifade eden çalışmalara rastlanmaktadır (Yiğit, 2020; Akın, 2016; Erdoğan, 2018). Örneğin, Şimşek (2019) farklı kültürel özelliklere sahip hastalara bakım ve tedavi hizmeti sunan hemşirelerin kültürel duyarlılıklarını incelediği araştırmada, cinsiyete göre kültürlerarası duyarlılık düzeyinde anlamlı farklılık olmadığını bulgulanmıştır. Başbay vd. (2013) çeşitli eğitim fakülteleri bünyesinde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin kültürel farklılıklara ilişkin bakış açılarını ortaya koymaya çalışan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada, kadın öğretim üyelerinin kültürel farkındalık ve becerilerinin erkeklerden istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Uğur (2019) ise farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerde, kültürlerarası duyarlılık ile kültürel zeka arasındaki ilişkileri incelemiş ve erkek öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğunu bulmuştur. Farklı sonuçlar olsa da, kültürlerarası duyarlılıkta cinsiyet faktörünün güçlü bir belirleyici olmadığı söylenebilir. Kız ve erkek öğrencilerin farklı kültürlerden hoşlanma, farklı kültürlerle iletişim kurmak isteme ve farklı olan akranlarına olumlu tutumlar geliştirme özelliklerinin birbirine benzer olduğu ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında bireysel özellikler bağlamında irdelenen bir diğer husus ise, öğrenim görülen fakülte ile dindarlık, empati ve kültürlerarası duyarlılık ilişkisidir. İlk olarak öğrenim görülen fakülte ile dindarlık ilişkisi incelendiğinde, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin hemşirelik bölümü öğrencilerine nazaran dindarlık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlılık derecesinde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayten (2004) de üniversite öğrencilerinde kendini gerçekleştirme ve dindarlık ilişkisini incelediği araştırmada, ilahiyat öğrencilerinin dindarlık düzeylerinin sınıf öğretmenliği ve işletme gibi bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlılık derecesinde daha yüksek olduğunu bulgulanmıştır. Düzgüner ve Sevinç (2020)'in çeşitli bölümlerde öğrenimlerine devam eden üniversite öğrencilerinde, özgecilik ve dindarlık ilişkisini ele aldığı araştırmanın neticesinde de dindarlık düzeyi bakımından bölümler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca bölümler arasında en yüksek dindarlık düzeyine sahip olanlar ilahiyat öğrencileridir. Bu bulgular doğrultusunda denilebilir ki, alınan eğitim ve öğretimin niteliği bireylerin dini tutumlarını şekillendirici özellik gösterebilmektedir. Yoğun seviyede din eğitimi alanlar, diğerlerine nazaran dinin etkisini yaşamlarında daha fazla hissetmektedir (Yapıcı, 2006). Çünkü din eğitimi, bireylerin dünya görüşlerini,

kimliklerini ve sosyal çevrelerini şekillendirmektedir (Kıymter, 2008). İlahiyat öğrencilerinin dindarlık düzeylerinin yüksek çıkmasında bir diğer sebep daha olabilir. Dini hassasiyeti olan öğrenciler ilahiyat fakültesini tercih ettiği için dindarlık düzeyi de yükseliyor, denilebilir (Düzgüner ve Sevinç, 2020).

Öğrenim görülen fakülte bağlamında empati durumları incelendiğinde, ilahiyat öğrencilerinin empati düzeylerinin hemşirelik öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Denilebilir ki, ilahiyat öğrencileri sosyal ilişkiler kurmaya daha açık, çevrelerindeki insanların sorunlarına daha duyarlı ve iç dünyasını paylaşmakta daha istekli hareket etmektedir. İlahiyat öğrencilerinin empatik eğilimlerinin yüksek olmasında, dini referanslarının etkili olduğu düşünülebilir. Çünkü İslam dini, evrensel bir bakış açısıyla hâlden anlamayı, tüm canlılara hoşgörü ve merhametle yaklaşmayı ve ihtiyaç sahiplerine yardım etmeyi öğütlemektedir. Bu bağlamda, ilahiyat öğrencilerinin empati düzeylerinin yüksek oluşu, içselleştirilmiş dini öğretilerin insanın tüm hayatına sirayet edebileceği düşüncesiyle açıklanabilir. Benzer şekilde, kültürlerarası duyarlılık düzeyinin de ilahiyat öğrencilerinde hemşirelik öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu husus, dindarlık ile empati ve kültürlerarası duyarlılık arasındaki pozitif korelasyonla ilişkili olabilir. İlahiyat öğrencilerinin farklı kültürlerle daha ilgili, onlarla iletişime daha açık ve daha olumlu tutumlar sergilediği görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda denilebilir ki, ilahiyat öğrencilerinin aldığı dini eğitim, farklılıklarla mesafeyi artırmak yerine öğrencileri daha olumlu ilişkiler kurmaya yönlendirmektedir.

“*Dindarlık ile empati arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.*” şeklindeki H₃ hipotezinin doğrulandığı gözlenmektedir. Bu bulgunun literatürde yer alan araştırma bulgularıyla uyumlu olduğu gözlenmektedir (Özcan, 2016; Çetin, 2010; Korkmaz, 2018; Şahin, 2008; Hasankahyaoğlu, 2008; Korkmaz ve Hacıkeleşoğlu, 2021). Ayten (2009)’nin yetişkinlerde prososyal tutumlarda dindarlık ve empatinin rolünü incelediği araştırmasında, dindarlık ile empatik eğilim arasında ileri düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Empatik ilgi, kişinin diğerlerine yaklaşımında anlayışlı, paylaşımcı ve destekleyici olmayı ifade etmektedir. Benzer şekilde, dinler de dindar insanların niteliklerini tarif ederken insanlara şefkatle yaklaşımdan, onların acılarını paylaşmaktan ve dertleriyle dertlenmekten, muhtaçların ihtiyaçlarını karşılamaktan ve onları teselli etmekten söz etmektedir (Ayten, 2009). Dini sistemler, empatiyi önemsenen erdemler kategorisinde ele almaktadır ve mensuplarının başkalarına yardım etmesini teş-

vik ederek onları empati kurmaya yöneltmektedir (Korkmaz ve Hacikeleşoğlu, 2021). Hatta kâmil insanın şartlarından biri olduğunu vurgulayarak daha iyi bir insan ve dindar olabilmek için sorumluluk da yüklemektedir (Özcan, 2016). Bu doğrultuda, dindar birey inançlarını referans alarak bencillikten sıyrılarak diğer insanlara önem vermeye çalışacaktır (Hasankayhaoğlu, 2008). Bu bağlamda, dindarlık ile empati arasında istatistiksel olarak olumlu yönde bir ilişkinin varlığı oldukça anlamlı görünmektedir.

“Dindarlık ile kültürlerarası duyarlılık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.” şeklindeki H_4 hipotezinin desteklendiği tespit edilmiştir. Buna göre, bireylerin Allah’a yakınlıkları, insanlara yardım etmede dini inançların etkisi ve yaşamı anlamlandırmada dini referansların rolü arttıkça farklı kültürden insanları tanımaya istek, onlarla bir arada bulunmaktan hoşnut olma ve ilişki esnasında kendini yararlı hissetme de artmaktadır. Bu noktada dikkat çekilmesi gereken husus, dindarlık ile kültürel farklılıklara saygı alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin gözlenmemesidir. Daha açık bir ifadeyle, dindarlık ile farklı kültürlerin değer ve davranışlarına saygı duyma veya diğer kültür mensuplarının geniş görüşlü olabileceğini düşünme arasında bir ilişki görülmemektedir. Hatta, dindarlığın bilgi-ibadet boyutu ile kültürel farklılıklara saygı boyutu arasında ilişki bulunmamaktadır. Bu durum, katılımcıların, dini bilgi ve pratiklerinin farklı kültürlere ait düşünce ve bakış açılarını kabul etmede mesafeli davranmalarına neden olduğu anlamını taşıyabilir. Allport (1954), dinin çift kutuplu bir doğaya sahip olduğunu, farklılıklara önyargıyı azaltabileceği gibi artırabileceğinden de söz etmektedir. Dini inanç ve öğretilerin etnik tutumları nasıl etkilediğini belirlemek için öğrencilerle bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin bir kısmı, dini öğretilerin farklı etnik gruplara bakış açılarını olumsuz etkilediğini ifade ederek, diğer dini ve kültürel grupları hor gördüklerini dile getirmiştir. Bir kısmı ise, dini öğretilerin kendilerine tüm insanların eşit olduğunu öğütlediğini ve hiç kimseye herhangi bir haksızlıkta bulunulmaması gerektiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla, bireyin dindarlık anlayışının “biz ve onlar” şeklinde bir anlayışı içerip içermemesine göre, farklılıklara dair mesafe artmakta ya da azalmaktadır (Sağır ve Paloutzian, 2020). Esasen, tüm dinler mensuplarına evrensel manada barış, hoşgörü, saygı, kardeşlik ve sevgi değerlerini aşılarmaktadır. Buna rağmen, dindarların farklılıklara yeterince hoşgörü sahibi olamaması dinin öğretilerini gerektiğince içselleştiremediklerinden kaynaklanabilir (Kayıklık ve Yapıcı, 2005). Dini inanç ve öğretilerin, her insanın dünyasında birbirinden farklı anlamlar taşıdığı ve oldukça öznel bir özelliğe sahip olduğu söylenebilir. Bu araştırma bağlamında değerlendirildiğinde, katılımcıların dindarlık anlayışının

kültürlerarası duyarlılıkla olumlu bir ilişkisinin olduğu söylenebilir. Katılımcıların sahip olduğu dini inanç ve öğretilerinin farklı kültürlerden olan insanlara yakınlığı artırdığı ifade edilebilir. Bu noktada örneklemin kültürlerarası duyarlılık puanlarının iyi denebilecek seviyede olduğu düşünüldüğünde desteklenmeye de ihtiyaçları olduğu gözlenmektedir. Dindarlığın kültürlerarası duyarlılıktaki etkisini açığa çıkarabilmek için regresyona başvurulmuş araştırmalar gerçekleştirmek uygun görünmektedir. Bunun yanında, tek bir mezhebe, dini anlayışa ya da inanç sistemine odaklanan araştırmaların gerçekleştirilmesi bireylerin iç dünyalarına ilişkin daha fazla bilgi sahibi olmayı sağlayabilir.

“Empati ile kültürlerarası duyarlılık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.” şeklindeki H₅ hipotezinin doğrulandığı bulgulanmıştır. Bu doğrultuda denilebilir ki, güçlü sosyal ilişkilerin varlığı, başkalarının problemleriyle ilgilenme ve kendi duygu ve düşüncelerini yakınlarına anlatma ile farklı kültür mensuplarıyla ilişki kurma, onlara dair olumlu duygu ve düşünceler besleme ve onlarla bir aradayken hoşnutluk duyma arasında olumlu ilişki söz konusudur. Literatürde bulunan çeşitli araştırmaların bu bulguyla paralellik gösterdiği gözlenmektedir (Kürtüncü vd. 2018; Yiğit, 2020; Egelioğlu Cetişli vd. 2016; Bölükbaşı, 2020; Lafcı vd. 2017; Güleç vd. 2017; Ekong vd. 2017; Yang vd. 2013). Örneğin, Çevik (2018) empati ile kültürlerarası duyarlılık ilişkisini, yabancı uyruklu hastalara tedavi ve bakım sunan hemşirelerde incelemiştir. Gaziantep’te görev yapan 203 hemşirenin katılımıyla gerçekleşen araştırmanın neticesinde, empati ile kültürlerarası duyarlılık düzeyi arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlılık tespit edilmiştir. Hem günlük yaşamda hem de sağlık hizmetleri gibi profesyonel bir meslek alanında kişiler arası ve kültürlerarası iletişimin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için empati becerisine ihtiyaç duyulmaktadır (Yiğit, 2020). Özellikle sağlık alanında, hastalarla güvenilir bir iletişimin başlatılmasında temelde empati becerisinin varlığı ve kültürel özelliklere duyarlılık her geçen gün önemli hâle gelmektedir (Cetişli vd. 2016). Daha açık bir ifadeyle, sağlık çalışanının kültürel farklılıklara hâkim olması, hastaları kendi gelenek ve görenekleri çerçevesinde değerlendirebilmesi ve verilecek hizmeti hastanın kültürüne göre uyarlayabilmesi gerekmektedir. Bunun da ön koşullardan biri empati becerisine sahip olmak ve farklı kültürler, adetler ve değerler hakkında bilgi sahibi olmaktır. Bu gereklilik, eğitim kurumlarının çok kültürlü toplumların sağlık bakım ihtiyaçlarını karşılayabilecek donanıma sahip öğrenciler yetiştirmesini zorunlu kılmaktadır (Baksi vd. 2019).

Literatürde, kültürlerarası duyarlılığı artırmaya yönelik müdahale çalışmalarının gerçekleştirildiğine şahit olunmaktadır. Örneğin, Aykaç ve Aykaç (2019) drama etkinliklerinin kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın neticesinde, dramalarda rol alan katılımcıların kültürlerarası duyarlılıklarının arttığı, göçmenlerle empati kurmaya başladıkları ve farklı kültürlerle olan önyargılarının azaldığı tespit edilmiştir. Günay Özdişçi ve Tanrıverdi (2017) de, kültürel farklılıklara iyi, kötü, doğru, yanlış veya güzel, çirkin gibi değer tanımlamalarından uzak hareket edilmesi gerektiğinden yola çıkarak hemşirelik öğrencileriyle bir çalıştay düzenlemiştir. Çalışmanın neticesinde katılımcıların kültürel duyarlılık puanlarında artış meydana gelmiştir. Benzer şekilde, empati düzeyini geliştirmeye yönelik de faaliyetlerin gerçekleştirildiğine rastlanmaktadır (Filho vd. 2020; Inglesias vd. 2020; Holden, 2018; Gholamzadeh vd. 2018; Ferri vd. 2019a; Ter Beest vd. 2018). Örneğin, Şişman (2016) hemşirelik öğrencileriyle duyguları ifade etmeye ve empati becerilerini geliştirmeye yönelik duygu temelli bir program gerçekleştirmiştir. Araştırmanın neticesinde, bu programın empati becerisinin gelişiminde etkili olduğu ve lisans öğrencilerine ders kapsamında verilebileceği kanaatine ulaşılmıştır. Bu çalışmaların daha ziyade hemşirelik öğrencileriyle gerçekleştirildiğine rastlanmaktadır. Sağlık bakım ve tedavi alanına yeni adım atan manevi danışman ve rehber ve adayları ile henüz kültürlerarası duyarlılık ve empati bağlamında araştırmalara rastlanmamaktadır. Ayrıca başta manevi danışman ve rehberler olmak üzere tüm sağlık çalışanı ve adaylarının, İslam dini çatısı altında bulunan farklı mezhep mensuplarına ve diğer din ya da inanç mensuplarına ilişkin bilgi sahibi olmaları önem arz etmektedir. Böylece, ülkemize gelen farklı göçmen ve mülteci grupları sağlık hizmetlerine başvurduklarında, onlarla daha etkili bir sağlık bakım ve tedavi süreci yürütülebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ilahiyat fakültesi ve hemşirelik bölümü lisans öğrencilerinde dindarlık, empati ve kültürlerarası duyarlılık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca, bu değişkenlerin cinsiyet ve öğrenim görülen bölüme göre farklılık gösterip göstermediği de ele alınmıştır.

Çalışmada yer alan katılımcıların dindarlık düzeylerinin iyi, empatik eğilimlerinin orta üstü ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin iyi olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, ilahiyat ve hemşirelik bölümü öğrencilerinin özellikle empatik eğilimlerinin geliştirilmeye ihtiyaçlarının olduğu görülmektedir. Ayrıca kültürle-

rarası duyarlılık bağlamında daha özel çalışmalar gerçekleştirilebilir. Farklı dini, siyasi, ahlaki, sanatsal, cinsel veya sosyal ilişkisel kültürel özelliklere dair araştırmaların yapılması gerçeklikten daha fazla haberdar olmayı sağlayabilir.

Cinsiyete göre dindarlık, empatik eğilim ve kültürlerarası duyarlılık düzeyi incelendiğinde, dindarlık ve kültürlerarası duyarlılık düzeyinde kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde bir farklılık tespit edilmezken; empati düzeyinde kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulgulanmıştır. Bu bulgu, erkek öğrencilerin empatik eğilim ve becerilerinin daha fazla desteklenmeye ihtiyaçlarının olduğuna işaret etmektedir.

Öğrenim görülen bölüme göre, dindarlık, empatik eğilim ve kültürlerarası duyarlılık düzeyi, ilahiyat fakültesi öğrencilerinde hemşirelik bölümü öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde daha yüksek bulunmuştur. Bu doğrultuda, ilahiyat fakültelerinde sunulan öğretim programının, diğerini anlamak ve kültürlerarası farklılıklara ilgi duymak hususlarında daha destekleyici olduğu ifade edilebilir.

Dindarlık düzeyi ve dindarlık ölçeğinin alt boyutları olan inanç-etki ve bilgi-ibadet boyutları ile empatik eğilim arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde korelasyon tespit edilmiştir. Bu bulgu, katılımcıların dinin yardımlaşmayı, hâlden anlamayı ve diğerini önemsemeyi öğütleyen yanını içselleştirmeleriyle ilişkili olabilir.

Dindarlık düzeyi ve dindarlık ölçeğinin alt boyutları olan inanç-etki ve bilgi-ibadet boyutları ile kültürlerarası duyarlılık arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde korelasyon tespit edilmiştir. Genel dindarlık düzeyi ve inanç-etki alt boyutu ile genel kültürlerarası duyarlılık ve iletişimde sorumluluk, kültürel farklılıklara saygı, iletişimde kendine güvenme, iletişimde hoşlanma ve iletişimde dikkatli olma alt boyutları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde ilişki görülmektedir. Benzer şekilde, dindarlığın bilgi-ibadet alt boyutu ile kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutları arasında da pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olmakla beraber; sadece bilgi-ibadet boyutu ile kültürel farklılıklara saygı boyutu arasında ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgunun dikkat çekici olduğu ifade edilebilir. Katılımcıların dini öğretileri, farklı kültürlerin görüşlerini kabul etme ve onların da iyi olabileceği noktasında mesafeli davranmalarına neden olmaktadır, denilebilir.

Empatik eğilim ile kültürlerarası duyarlılık ve iletişimde sorumluluk, kültürel farklılıklara saygı, iletişimde kendine güvenme, iletişimde hoşlanma ve iletişimde dikkatli olma alt boyutları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde ilişki gözlenmektedir.

Hem literatürde bulunan çalışmalardan hem bu araştırma bulgularından yola çıkarak denilebilir ki; çok kültürlülüğün arttığı günümüzde dini tutum, empatik eğilim ve kültürlerarası duyarlılığa odaklanan araştırmaların gerçekleştirilmesi mühimdir. Bu doğrultuda gelecek araştırmalar ve uygulamalar için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Dindarlık, empati ve kültürlerarası duyarlılık ilişkisi, görevde olan hemşireler, manevi danışman ve rehberler, sosyal hizmet uzmanları ya da diğer sağlık çalışanlarında, eğitim fakültesi öğrencilerinde veya görev sürecinde olan öğretmenlerde ve ilgili bölümlerde görev yapan üniversite öğretim üyelerinde araştırılabilir.
2. Empati ve kültürlerarası duyarlılığa ilişkin lisans eğitim-öğretim müfredatları güncellenebilir.
3. Empatiyi geliştirmeye yönelik dramalar gerçekleştirilebilir. Erkek öğrencilerin daha fazla aktif olmaları sağlanabilir.
4. Kültürlerarası duyarlılıkla ilgili dramalar gerçekleştirilebilir. Bu dramalarda farklı mezhepler, dini sistemler ve inanç biçimlerine odaklanılabilir.
5. Kültürlerarası duyarlılık bağlamında İslam dini ve çatısı altında bulunan mezhepler ve diğer din ve inanç sistemlerine odaklanan ölçekler geliştirilebilir.
6. Öz-farkındalığı geliştirmeye yönelik eğitim ve süpervizyonlara, lisans seviyesinde başlanarak hizmet içi eğitimlerle devam edilebilir.

Kaynakça

- Akçay, U. (2009). *Farklı okul türlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceriler açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Akgün, K., Çelikkalp, Ü. & Demir, M. (2010). Hemşire ve ebelerin maneviyat ve manevi bakıma ilişkin düşünceleri. *Maltepe üniversitesi hemşirelik bilim ve sanatı dergisi, sempozyum özel sayısı*, 218-225.
- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 29-42.
- Aksoy, M. (2015). *Hemşirelik öğrencilerinin maneviyat ve manevi bakımı algılayışı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley Publishing Company.

- Altwalbeh, D., Khamaiseh, A. M. & Algaralleh, A. (2018). Self-reported empathy among nursing students at a university in Jordan. *The Open Nursing Journal*, 12, 255-263.
- Aykaç, M. & Aykaç, N. (2019). Yaratıcı drama temelli etkinliklerin kültürlerarası duyarlılık ve göçmen algısı üzerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 73-98.
- Ayten, A. & Özkan, A. (2020). *Hastanelerde manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetleri* (S. Düzgüner & A. Ayten, Ed). Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Kitapları-2. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Ayten, A. & Sağır, Z. (2014). Dindarlık, dini başa çıkma ve depresyon ilişkisi: Suriyeli sığınmacılar üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 47, 5-18.
- Ayten, A. & Yıldız, R. (2016). Dindarlık, hayat memnuniyeti ilişkisinde dini başa çıkmanın rolü nedir? Emekliler üzerine bir araştırma. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 16(1), 281-308.
- Ayten, A. (2004). *Kendini gerçekleştirme ve dindarlık ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Ayten, A. (2009). *Prososyal davranışlarda dindarlık ve empatinin rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Baksi, A., Sürücü, H. & Duman, M. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıkları ve ilişkili faktörlerin değerlendirilmesi. *JAREN*, 5(1), 31-39.
- Balcı Arvas, F. (2018). Kişisel değerler ve dindarlık ilişkisi üzerine bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 40-63.
- Balkış Baymur, F. (1972). *Genel psikoloji*. İnkılap Kitabevi.
- Başbay, A., Kağnıcı, Y. & Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(3), 47-60.
- Baynal, F. (2015). Yetişkinlerde dindarlık ve ruh sağlığı ilişkisinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 206-231.
- Bilgiç, Ş. & Şahin, İ. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezlik düzeyleri. *SDÜ Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(3), 230-236.
- Bölükbaşı, A. (2020). Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının, empatik eğilim, öznel iyi oluş ve sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 44-62.
- Bulduk, S. Tosun, H. & Ardıç, E. (2011). Türkçe kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin hemşirelik öğrencilerinde ölçümsel özellikleri. *Türkiye Klinikleri J Med Ethics*, 19(1), 25-31.

- Bulduk, S., Usta, E. & Dinçer, Y. (2017). Kültürlerarası duyarlılık ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Bir sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu örneği. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 73-77.
- Chen, G. & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Çakır, B. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin dindarlık düzeyleri ile empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Çetin, Ü. F. (2010). *Ortaöğretim düzeyi gençlerde dindarlık – empati ilişkisi (Isparta örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Çevik, H. (2018). *Yabancı uyruklu hastalara bakım veren hemşirelerin empati düzeylerine göre kültürlerarası duyarlılıkları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Çınar, F. & Eti Aslan, F. (2017). Spiritüalizm ve hemşirelik: yoğun bakım hastalarında spiritüel bakımın önemi. *G.O.P. Taksim E.A.H. JAREN*, 3(1), 37-42.
- de Diego Cordero, R., Lucchetti, G., Fernandez-Vazquez, A. & Badanta-Romero, B. (2019). Opinions, knowledge and attitudes concerning “spirituality, religiosity and health” among health graduates in a spanish university. *Journal Of Religion And Health*, 58, 1592-1604.
- Doğan, M. & Karaca, F. (2021). Cinsiyetin dindarlık üzerine etkisi: bir meta analiz çalışması. *Bilimname*, 45(2), 219-260.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 155-190.
- Dökmen, Ü. (2006). *İletişim çatışmaları ve empati*. Sistem Yayıncılık.
- Duman Keskin, D. (2010). *Hemşirelik yüksekokulu birinci sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile empati becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Duno, R., Diaz-Moran, S., Oliva, J., Tobena, A. & Inglesias-Lepine, M. (2014). Religiosity and empathy in a hospital emergency department’s staff. *Emergencias*, 26(5), 363-366.
- Düzgüner, S. & Sevinç, K. (2020). Farklı bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinde özgecilik ve dini tutum ilişkisi. *Theosophia*, 1, 53-69.
- Düzgüner, S. (2013). *Maneviyat algısı ve diğerkâmlıkla ilişkisi: Kan bağıışı örneğinde Türkiye ve Amerika karşılaştırmalı nitel bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

- Egelioglu Cetişli, N., Işık, G., Özgüven Öztornacı, B., Ardahan Akgül, E., Özgürsu Uran, B., Top, E. & Ünsal Avdal, E. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin empati düzeylerine göre kültürlerarası duyarlılıkları. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(1), 27-33.
- Eklund, J. H., Holmström, I. H., Lindqvist, A. O., Sundler, A. J., Hochwalder, J. & Hammar, L. M. (2018). Empathy levels among nursing students: a comparative cross-sectional study. *Nursing Open*, 6, 983-989.
- Ekong G., Kavookjian, J. & Hutchison, A. (2017). Predisposition for empathy, intercultural sensitivity, and intentions for using motivational interviewing in first year pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(8), 65-72.
- Ercan, F., Gülşah, K. & Demir, S. (2018). Bir üniversite hastanesinde yataklı servislerde çalışan hemşirelerin maneviyat ve manevi bakıma ilişkin algıları. *GMJ*, 29, 17-22.
- Erdoğan, B. (2018). Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Ferri P., Rovesti, S., Bonetti, L. Stifani, S. Panzera, N. & Di Lorenzo, R. (2019b). Evaluation of empathy among undergraduate nursing students: a three-year longitudinal study. *Acta Biomed for Health Professions*, 90(11), 98-107.
- Ferri, P. Rovesti, S., Padula, M. S., D'Amico, R. & Di Lorenzo, R. (2019a). Effect of expert patient teaching on empathy in nursing students: A randomized controlled trial. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 457-467.
- Filho, C., Mateus, M., Giovanna, M., Juliana, F., Leandro, M. & Alessandra, M. (2020). Empathy of nursing students in a simulated clinical activity. *Cognitive Enferm*, 25.
- Gholamzadeh, S., Khastavaneh, M., Khademian, Z. & Ghadakpour, S. (2018). The effects of empathy skills training on nursing students' empathy and attitudes toward elderly people. *BMC Medical Education*, 18(198), 1-7.
- Güleç, S., Gülirmak, K. & Emirza, E. (2017). Üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık ve empati eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *1. Uluslararası 4. Ulusal Kültürlerarası Hemşirelik Kongresi, 21-24 Ekim 2017, Şanlıurfa*, 146-148.
- Günay Özdişçi, A. & Tanrıverdi, G. (2017). Hemşirelik öğrencilerinde çalıştay yoluyla kültürel duyarlılığın geliştirilmesi. *1. Uluslararası 4. Ulusal Hemşirelik Kongresi 21 24 Ekim 2017, Şanlıurfa*, 214-215.
- Güven, Özdemir, N. (2015). *Hemşirelerin empatik eğilim ve empatik becerileri ile bireyselleştirilmiş bakım algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi.

- Güven, M. (2019). *Narsisizm, alçakgönüllülük, dindarlık ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Hasankahyaoğlu, H. R. (2008). *Dindarlık empati ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Heidke, P., Howie, V. & Ferdous, T. (2018). Use of healthcare consumer voices to increase empathy in nursing students. *Nurse Education in Practice*, 29, 30-34.
- Holden, J. (2018). Improving nursing student empathy with experiential learning. *Nursing Education Research Conference*.
- Inglesias, M. L., Jimenez, R., Corral Liria, I., del Pino Casado, B., Rodriguez, R., Gomez, J., Alameda, A. & Becerro, R. (2020). Geriatric simulation to increase empathy in nursing students: a pre-post-test study. *Revista Argentina de Clinica Psicologica*, 19 (4), 1-10.
- İskender, M., Akgül, Ö. & Tura, G. (2016). Ruh sağlığı uzman ve öğrencilerinin kişisel değerlerinin hayat amaçları ve dindarlık eğilimleriyle ilişkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(31), 135-158.
- Karaca, F. (2000). *Ölüm psikolojisi*. Beyan Yayınları.
- Karşlı, N. (2021). Üniversite öğrencilerinde manevi insani değerler ve dindarlık ilişkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 50, 143-174.
- Kayıklık, H. & Yapıcı, A. (2005). Gençlerde dinsel hayatın “öteki”ne yönelik tutumlara etkisi: Çukurova üniversitesi örneği. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 5-38.
- Kayıklık, H. (2006). Bireysel dindarlığın boyutları ve inanç-davranış etkileşimi. *İslami Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 491-499.
- Kımtır, N. (2008). *Benlik saygısı ve dindarlık ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Kim, J. (2018). Factors influencing nursing students' empathy. *Korean Journal of Medical Education*, 30(3), 229-236.
- Koby Bulut, H. & Meral, B. (2019). Öğrenci hemşirelerin maneviyat ve manevi bakım algılarının değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(4), 353-362.
- Koç, M. (2008). *Yetişkinlik döneminde dindarlık ile benlik kavramı değişkenleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Korkmaz, S. & Hacikeleşoğlu, H. (2021). Prososyallik, empatik eğilim ve dindarlık arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 50, 554-570.
- Korkmaz, S. (2018). Dindarlık ile ego sağlamlığı ve empati arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Bilimname*, 36(2), 587-607.

- Korkmaz, S. (2020a). Cinsiyete göre dindarlık: Bir meta-analiz çalışması. *Bilim-name*, 43(3), 437-460.
- Korkmaz, S. (2020b). Dindarlık, empati ve sürücü davranışları arasındaki ilişkiler. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 24(2), 631-643.
- Kürtüncü M., Arslan, N., Çatalçam, S., Yapıcı, G. & Hırçın, G. (2018). Yataklı tedavi kurumlarında çalışan hemşirelerin kültürlerarası duyarlılıkları ile sosyo-demografik özellikleri ve empati düzeyleri arasındaki ilişki. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 20(1), 44-56.
- Lafcı, D., Toru, F. & Yıldız, E. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıkları empati düzeyleri ve arasındaki ilişki. *1. Uluslararası Kültürlerarası Hemşirelik Kongresi. 21-24 Ekim 2017, Şanlıurfa*, 130-139.
- Lee, J. H. (2013). The study on relationship between cultural competency and empathy of nursing students. *J Korean Acad Soc Nurs Edu*, 19(2), 183-193.
- McMillan, L. R. (2010). Teaching nursing students empathic communication: a mandate from the code of ethics for nursing. *Online Journal Of Health Ethics*, 6(1), 1-12.
- Mete, S. & Gerçek, E. (2005). PDÖ yöntemiyle eğitim gören hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilim ve becerilerinin incelenmesi. *C. Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 9(2), 11-17.
- Naami, A., Honarmand, M., Nejad, S. B., Amouzadeh, M. H., Asadi, A., Sanaee-nasab, N. (2020). Relationship between religious attitude and prosocial behavior considering the mediating role of empathy and altruism in nursing and medical students. *J Mazandaran Univ Med Sci*, 29(182), 73-81.
- Nazik, E. & Arslan, S. (2011). Hemşirelik öğrencilerinin empatik becerileri ile öz duyarlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(4), 69-75.
- Özcan, Z. (2007). *Empati ile dini inanç arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Özcan, Z. (2016). Empati ve dindarlık arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 2758-2781.
- Özdişçi, A. (2018). *Hemşirelik öğrencilerinde çalıştay yoluyla kültürel duyarlılığın geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Rogers, C. (1983). Empatik olmak, değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir. Füsün Akkoyun (çev.) *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 16(1), 103-124.
- Sağır, Z. & Paloutzian, R. (2020). Religious attitudes, demographic variables, and prejudice toward syrian refugees in Turkey: Local data and international differences. *Ortadoğu ve Göç*, 10(20), 279-304.

- Şahin, A. (2008). Ergenlerde dindarlık ve empati. *Marife*, 8(1), 149-166.
- Şatır, N. (2019). *Göçmenlere bakım veren hemşirelerin yaşadığı güçlükler ve kültürel duyarlılıkları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Şimşek, B. (2019). *Farklı kültürden gelen hastalarla çalışan hemşirelerin kültürel duyarlılıkları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Şişman, F. N. (2016). *Duygu temelli eğitim programının hemşirelik öğrencilerinin duyguları fark etme, ifade etme ve empati becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A. & Sears, D. O. (2010). *Sosyal psikoloji*. Ali Dönmez (çev). İmge Kitabevi.
- Ter Beest, H., van Bommel, M. & Adriaansen, M. (2018). Nursing student as patient: Experiential learning in a hospital simulation to improve empathy of nursing students. *Scand J Caring Sci*, 32, 1390-1397.
- Turan, Y. (2017). *Kişilik ve dindarlık*. Ensar Neşriyat.
- Turan, Y. (2018). Yalnızlıkla başa çıkma: Yalnızlık, dini başa çıkma, dindarlık, hayat memnuniyeti ve sosyal medya kullanımı. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 22(1), 395-434.
- Tutuk, A., Al, D. & Doğan, S. (2002). Hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerisi ve empati düzeylerinin belirlenmesi. *C. Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6(2), 36-41.
- Uğur, M. K. (2019). *Kültürlerarası duyarlılık ile kültürel zeka arasındaki ilişkide çok kültürlü eğitim tutumu, empatik eğilim ve tükenmişliğin aracı rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi.
- Ulu, M. (2019). *Sosyal psikoloji bağlamında önyargı ve din*. Çamlıca Yayınları.
- Uysal, V. (1995). İslami dindarlık ölçeği üzerine bir pilot çalışma. *İslami Araştırmalar Dergisi*, 8 (3-4), 263-271.
- Uysal, V. (2016). Gençlerde empati eğilimi, anne-baba tutumları ve dindarlık. *DEÜİFD Din Psikolojisi Özel Sayısı*, 7-40.
- Voltan Acar, N., Yıldırım, İ. & Ergene, T. (1996). Bireylerin dindarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 45-56.
- Yang, S. Y., Lim, H. N. & Lee, J. H. (2013). The study on relationship between cultural competency and empathy of nursing students. *J Korean Acad Soc Nurs Edu*, 19(2), 183-193.

- Yapıcı, A. & Zengin, S. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin dinin etkisini hissetme düzeyleriyle psiko-sosyal uyumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(2), 65-127.
- Yapıcı, A. (2006). Yeni bir dindarlık ölçeği ve üniversiteli gençlerin dinin etkisini hissetme düzeyi: Çukurova üniversitesi örneği. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 66-116.
- Yapıcı, A. (2007). *Ruh sağlığı ve din*. Karahan Kitabevi.
- Yıldırım, R. V. & Şençelikel, T. (2019). Başkent üniversitesi tıp ve diş hekimliği fakültesi dönem 1 ve 2 öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık ve empati ölçeği skorlarının değerlendirilmesi. *Türkiye Biyoetik Dergisi*, 6(4), 131-142.
- Yıldız Türker, N. (2018). *Yetişkinlerde dindarlık ve psikolojik sağlamlık ilişkisi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Yiğit, D. (2020). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Yüksel Kaçan, C. (2018). *Kültürlerarası hemşirelik eğitiminin, öğrencilerin mesleki değerlerine, empatik becerilerine, kültürel duyarlılıklarına ve zekalarına etkisi: bir müdahale çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Extended Abstract

A Study on the Relationship Between Religiosity, Empathic Tendency, and Intercultural Sensivity Levels in University Students

Sema KARAGÖZ, Corresponding Author, Assistant Professor.
Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu / Türkiye.
sema.karagöz@yahoo.com.tr
<https://orcid.org/0000-0002-6731-3883>

Article Type: Research Article
Received Date: 01.10.2022
Accepted Date: 26.10.2022
Published Date: 25.12.2022

Introduction

It has been observed that the concept of spirituality is becoming increasingly emphasized in healthcare services that aim to evaluate people from a holistic perspective. It can be said that spirituality, which includes elements such as the search for meaning, finding goals, beliefs, and practices, contact with the universe and the feeling of being connected with the sacred (Düzgüner, 2013) is closely related to healthcare services. Because the beliefs and values of the individual shape his or her attitudes about subjects such as health, illness, death, and life after death (Akgün et al. 2010).

In addition, people's spiritual values may differ from culture to culture. This necessitates the deliverance of healthcare services to be culturally specific. One of the prerequisites for a healthcare team to understand the wishes and needs of their patients and patients' relatives correctly and to have a sufficient level of empathy. It's also possible that the characteristics that make up a health worker's own identity, such as religiosity, can increase or decrease their affinity to

differences. In this context, it seems important to reveal the relationship between religiosity, empathy, and intercultural sensitivity in today's society where multiculturalism is also on the agenda in healthcare services. In this direction, the aim of this study is to determine the levels of religious disposition, empathy, and intercultural sensitivity in students of nursing and theology departments. It is also among the aims of this research to reveal whether there is a relationship between these variables. Determining the current situation of nurse, spiritual counselor, and guide candidates while they are still undergraduate students and taking steps to help them gain the necessary skills and competence may result in higher quality service in the future. As a matter of fact, the patient's ethnicity, religious system, or other cultural factors may have an impact on their distress. Therefore, it is important to gain a perspective on the development of empathy skills and the ability to distinguish the characteristics of one's own religious disposition from others without judgment, since a high level of religiosity may bring about an increase in prejudice, but it may also bring about a more sensitive attitude. In addition to this, having a secular point of view may bring about a feeling of detachment towards religious people.

In this study, which designed to explore the relationship between religiosity, empathy and intercultural sensitivity among undergraduate theology and nursing students, the following hypotheses have been formed by taking into consideration the literature and the purpose of the research.

H₁. There is a statistically significant difference in the levels of religiosity, empathy, and intercultural sensitivity by gender.

H₂. There is a statistically significant difference in the levels of religiosity, empathy and intercultural sensitivity in theology and nursing students.

H₃. There is a positive and significant relationship between religiosity and empathy.

H₄. There is a positive and significant relationship between religiosity and intercultural sensitivity.

H₅. There is a positive and significant relationship between empathy and intercultural sensitivity.

Method

Documentation and relational scanning method were used as methods in this research. 532 undergraduate students attending the Faculty of Theology and Nursing Department of Bolu Abant İzzet Baysal University participated in the

research. The average age of the sample group, whose ages ranged from 18 to 40, was 21.15. Of the total 532 individuals participating in the study, 435 were female and 97 were male. According to their departments, 282 of them are students of the faculty of theology, while 250 (47.0%) are students of the department of nursing. 82 of the participants have spent the longest period of their lives in a village, 120 in a district, 115 in a city and 215 in a metropolitan city. 35 of the students included in the study are in the low-income group, 482 are in the middle-income group and 15 are in the high-income group. In addition, 6 of the participants participated in Erasmus or Mevlana programs, while 526 did not participate in such a program. Finally, while 54 of the students in the study received training on intercultural differences, 478 did not receive any such training. Research data were obtained through a survey consisting of a Personal Information Form, a Brief Religiosity Scale, an Empathic Tendency Scale, and an Intercultural Sensitivity Scale. The forms not filled completely were not taken into consideration. The data were subjected to statistical analysis by means of a package program called IBM SPSS Statistics 24. Frequency tables and descriptive statistics were used. Non-parametric methods were used for the measurement values that did not conform to the normal distribution. In accordance with non-parametric methods, the “Mann-Whitney U” test (Z-table value) method was used to compare the measured values of two independent groups. In the analysis of the relations of two quantitative variables, the “Spearman” correlation coefficient was employed in cases where at least one of them was not suitable for the normal distribution.

Findings and Conclusion

When the scores of the participants from the survey are examined, it is seen that the level of religiosity of the students is 4.04 ± 0.52 , the level of empathic tendency is 67.94 ± 10.44 , and the level of intercultural sensitivity is 92.91 ± 10.39 . In line with these findings, it can be said that their level of religiosity is good, their empathic disposition is above medium, and their intercultural sensitivity level is good.

There was no statistically significant difference in the levels of religiosity and intercultural sensitivity by gender ($p > 0.05$). A statistically significant difference was found in empathic tendency scores by gender ($Z = -2.111$; $p = 0.035$). In line with these findings, it can be said that the H_1 hypothesis was partially confirmed. Because while there is a significant difference in the level of empathic

tendency according to gender, there was no significant difference in the levels of religiosity and intercultural sensitivity between men and women. A statistically significant difference was found in the level of religiosity according to the faculty of education ($Z=-10.134$; $p=0.000$). The religiosity scores of those who are studying at the faculty of theology are significantly higher than those who are studying at the faculty of nursing. A statistically significant difference was found in empathic disposition scores according to the faculty of education ($Z=-2.129$; $p=0.033$). The empathic disposition scores of those studying at the faculty of theology were significantly higher than those studying at the faculty of nursing. A statistically significant difference was found in intercultural sensitivity scores according to the faculty of education ($Z=-2.679$; $p=0.007$). Intercultural sensitivity scores of those who are studying at the faculty of theology are significantly higher than those who are studying at the faculty of nursing. Based on all these findings, it can be said that the H_2 hypothesis has been confirmed since the religiosity, empathic disposition and intercultural sensitivity levels of theology and nursing students show statistically significant differences and, in this case, it is observed that theology students get higher scores.

A statistically significant positive correlation was found between the total scores of the religiosity scale and the total score of the empathic disposition scale and the intercultural sensitivity scale ($p<0.05$). Therefore, as the level of religiosity increases, the scores from the empathic tendency scale and the intercultural sensitivity scale also increase. Accordingly, it can be said that the findings of this research support the H_3 and H_4 hypotheses which indicated that “*There is a positive and significant relationship between religiosity and empathy.*” and “*There is a positive and significant relationship between religiosity and intercultural sensitivity.*”

A statistically significant positive correlation was found between the scores of empathic tendency and the total score of intercultural sensitivity ($p<0.05$). As the scores of the empathic tendency increases, the general scores of responsibility in communication, respect for cultural differences, self-confidence in communication, enjoyment of communication, carefulness in communication and intercultural sensitivity increase as well. In that vein, as the empathic disposition scores decrease, the total scores of responsibility in communication, respect for cultural differences, self-confidence in communication, enjoyment of communication, carefulness in communication and intercultural sensitivity decrease. Therefore, H_5 hypothesis which states that “*There is a positive and significant relationship between empathy and intercultural sensitivity.*” has been confirmed.

In this study, the relationships between religiosity, empathy, and intercultural sensitivity in undergraduate students from a faculty of theology and a nursing department were examined. In addition, whether or not these variables differ according to gender or department is also examined. The selection of university students was restricted to theology and nursing students because students who will graduate from both of these departments have the potential to work in hospitals and thus be more in touch with the spiritual worlds of patients. In this context, considering that individuals with different cultural characteristics use healthcare facilities in our country every day, it becomes important for both nurses and spiritual counselors and guides to be able to put aside their own identity if necessary and respond appropriately to the individual wishes and needs of their patients, which includes the spiritual dimension. For this purpose, in this study we have tried to reveal the nature of the relationship between the level of religiosity, empathic tendency and intercultural sensitivity. In line with these findings, it can be said that in today's world, where multiculturalism is rising, it seems important to focus research on the contexts of religious dispositions, empathic tendencies, and intercultural studies. In this direction, the following recommendations can be made for future research:

1. The relationship of religiosity, empathy and intercultural sensitivity can be investigated in nurses, spiritual counselors and guides, social workers or other healthcare workers, education faculty students or teachers who are on duty and university faculty members working in related departments.
2. Undergraduate education curricula on empathy and intercultural sensitivity can be updated.
3. Dramas intended to develop empathy can be acted out where male students can be encouraged to engage more.
4. Dramas about intercultural sensitivity can be acted out where the dramas' focus would be on different sects, religious systems, and forms of belief.
5. In the context of intercultural sensitivity, scales focusing on the religion of Islam and its sects and other religions and belief systems can be developed.
6. Trainings can be done to improve self-awareness.

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

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

Yazar (lar) / Author (s): Sema KARAGÖZ

Değerler Eğitimi Dergisi (DED) Yazım Kuralları

Değerler Eğitimi Dergisi altı ayda bir (Haziran ve Aralık) aylarında yayımlanan disiplinler arası hakemli akademik bir dergidir. Dergide din, ahlâk, değerler ve karakter eğitimi ile ilgili sosyal bilimlerin tüm alanlarında derleme, deneysel, betimsel vb. kuramsal çalışmalar; model önerileri, metaanaliz, türünde makaleler, kitap ve bilimsel etkinlik tanıtımları ve benzeri yazılar yayımlanır. Derginin temel amacı, küreselleşmenin ortaya çıkardığı imkân ve meydan okumalara karşı, eğitimin temel hedeflerinden biri olan değerler eğitimi alanında yerel ve uluslararası bilimsel katkılar sağlamaktır.

Dergiye yayımlanmak üzere gönderilen yazılar amaç, kapsam, içerik, yöntem, yazım kurallarına uygunluk yönlerinden yayın kurulunca incelenir. Uygun bulunan yazılar bilimsel yetkinlikleri açısından değerlendirilmek üzere alanında uzman iki hakeme, gerekli görüldüğü takdirde üçüncü bir hakeme daha gönderilir. Hakem raporlarının da olumlu olması durumunda çalışma yayım sırasına alınır. Hakem raporları gizlidir. Yazar(lar)a çalışmalarıyla ilgili dört ay içerisinde cevap verilir. Yazarlar, yayın kurulu ve hakemlerin raporlarını dikkate almak zorundadırlar. Yayımlanan yazıların sorumluluğu (bilimsel/yasal) yazarına aittir. Yayın kurulu, gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar yayımlansın ya da yayımlanmasın iade edilmez. Yayımlanmış yazıların her türlü yayın hakkı Değerler Eğitimi Dergisi'ne aittir. Dergide yayımlanmış yazılardan kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Derginin yayın dili Türkçe'dir. Türkçe dışında bir dille kaleme alınmış yazıların çevirisi Yayın Kurulu ve Hakemlerin redaksiyonundan sonra yayımlanır. Çalışmalar, dergide makalenin gönderiliş tarihi esas alınarak sıralanır.

Değerler Eğitimi Dergisi'ne makale gönderimi, DergiPark sistemi üzerinden yapılmaktadır.

Biçim Özellikleri

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında kağıda üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm bırakılarak (16x24,7 cm'lik alana) 2 satır aralıklı, sola dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Bununla birlikte, gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmalrı amacıyla 10x17 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bu nedenle tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılarda aşağıdaki öğeler bulunmalıdır.

Metin

Metnin özelliğine paralel olarak, metinde şu bölümler yer almalıdır: Başlık sayfası, Türkçe özet ve anahtar kelimeler, metin, teşekkür ya da okura notlar (gerekiyorsa), referanslar, yazarlara ait biyografik bilgiler, tablolar, şekiller, ekler. Deneysel çalışmalar giriş, yöntem, bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. Deneysel çalışmaların yöntem kısmında örneklem, veri toplama araçları ve işlem alt bölümleri yer almalıdır. Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir. Referanslar için dipnot kullanılmamalı, dipnotlar sadece metne ilâve açıklamalar için kullanılmalıdır.

Tablolar

Metinlerde, tablolar tab ayarlarıyla yapılmamalı, tablolama araçları kullanılarak hazırlanmalıdır. Tablolar numaralandırılmalı ve tablo başlıkları, tablonun ilk satırı olacak şekilde düzenlenmelidir. Tablolarda sağ ve sol dış kenarlık çizgileri kullanılmamalı, satır ve sütun çizgilerine gerektiğçe yer verilmelidir. Grafik, şekil ve resimler yüksek çözünürlükte (en az 200 dpi) .TIF, .EPS, .JPG türlerinden bir dosya türüyle, metinden ayrı kaydedilerek gönderilmelidir.

Başlık ve Özet

Başlıkta yazarların adları, soyadları, akademik unvanları, çalıştıkları kurum belirtilmelidir. Ayrıca yazarların iletişim bilgileri (posta adresi, telefon, faks, e-mail) tam olarak belirtilmelidir. Yazının başlığının sola dayalı olarak ve boşluklarla beraber yetmiş karakterden fazla olmaması tavsiye olunur.

Başlıktan sonra Türkçe özet yer almalı, Türkçe özet 200 kelimeyi geçmeyecek uzunlukta olmalı, özetle atıf kullanılmamalıdır. Özeti, makalenin amacı, genel içeriği ve bulgularını yansıtacak nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Anahtar kelimeler, özeten sonra yer almalı ve 10 kelimeyi geçmemelidir.

Metnin en sonunda en az 1500 kelime olacak şekilde İngilizce özet yer almaktadır. İngilizce özet, makalede yer alan bütün başlıkları içermelidir. Makalede yer alan bütün referansların yine özetle de görünecek şekilde metne yerleştirilmesi gerekmektedir. İngilizce anahtar kelimeler, özeten sonra yer almalı ve 10 kelimeyi geçmemelidir.

Kaynakça

Hem metin içinde hem de kaynakçada, Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayınlanan Publication Manual of American Psychological Association 7.baskısı esas alınmaktadır.

Özgeçmiş

Özgeçmiş formu aşağıdaki bilgileri içermelidir.

Ad SOYAD, Akademik Unvan

Elektronik Posta: Yazışma Adresi: İlgi Alanları: Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler: (Yayın ve Diğer Çalışmalardan Seçmeler 5 çalışmayı aşmamalıdır.)

ETİK GÖREV VE SORUMLULUKLAR

Değerler Eğitimi Dergisi etik görev ve sorumlulukları, Committee on Publication Ethics (COPE) tarafından yayınlanan rehberler ve politikalar dikkate alınarak hazırlanmıştır.

YAYINCININ ETİK SORUMLUKLARI

Değerler Eğitimi Dergisi Ensar Neşriyat Ticaret A.ř. yayınıdır. Yayıncı, aşağıdaki etik sorumlulukların bilinciyle hareket etmektedir:

- Değerler Eğitimi Dergisi'ne gönderilen çalışmaların tüm süreçlerinden editör sorumludur. Bu çerçevede ekonomik ya da politik kazançlar göz önüne alınmaksızın karar verici kişi editördür.
- Yayıncı, bağımsız editör kararı oluşturulmasını taahhüt eder.
- Değerler Eğitimi Dergisi'nde yayınlanmış her makalenin mülkiyet ve telif hakkını korur ve yayınlanmış her kopyanın kaydını saklama yükümlüğünü üstlenir.
- Editöre ilişkin her türlü bilimsel suiistimal, atıf çeteciliği ve intihalle ilgili önlemleri alma sorumluluğuna sahiptir.
- Herhangi bir şekilde yazarlardan ücret talep etmez.

EDİTÖR ve EDİTÖR KURULUNUN ETİK SORUMLULUKLARI

Dergi İçeriği ile İlgili Sorumluluklar

Editör/Editör Kurulu, dergide yayımlanan her makaleden sorumludurlar. Yayınladıkları materyalin kalitesini sağlamak ve yayınlanmış kaydın bütünlüğünü korumak durumundadırlar. Bu kapsamda editör/editör kurulu;

- Yalnızca akademik olarak karar verir ve verilen bu kararlar ile ilgili tam sorumluluk alır.
- Çalışmaların adil ve tarafsız şekilde değerlendirilebilmesi amacıyla düşünce özgürlüğü ilkesine uygun hareket etmeye özen gösterir.
- İş süreçlerini fikri mülkiyet haklarına ve etik standartlara uygun yürütür.
- Okuyucuların ve yazarların bilgi ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çaba sarf eder, sürekli olarak derginin gelişimini sağlamaya çalışır.
- Yazarların ve hakemlerin gizliliğini korur, hakem sürecini de buna uygun yönetir.
- Derginin süreçlerinin geliştirilmesi konusunda yazar, okuyucu ve hakem kurulu üyelerinin görüşlerini dikkate alır.
- Hakemlik ve yayıncılıkla ilgili araştırmaları takip eder, yeni bilgiler ışığında derginin süreçlerini gözden geçirir.

Okuyucu ile İlişkiler

- Editör/editör kurulu, yayımlanan çalışmaların özgün olmasına dikkat eder, çalışmanın okuyucu, araştırmacı ve uygulama yapan kişilere bilimsel katkı sağlamasına özen gösterir.
- Editör/editör kurulu tüm paydaşlardan gelen geri bildirimleri dikkate alır, açıklayıcı ve bilgilendirici geri dönüş sağlamak için çaba sarf eder.

Yazarlar ile İlişkiler

- Editör/editör kurulu, tüm çalışmaların uygun nitelikli hakemler tarafından incelenmesi konusunda özen gösterir.
- Sürece dair yaşanabilecek aksaklıkların önüne geçebilmek için editör/editör kurulu yazar(lar) ile sürekli iletişim halinde bulunur.

Hakemler ile İlişkiler

- Hakem atamaları sırasında, yazarlar ve hakemler arasından çıkar çatışması olup olmadığı editör/editör kurulu tarafından gözetilir.
- Değerlendirme işlemi, çift yönlü kör hakemlik yöntemiyle yürütüldüğü için hakemlerin kimlik bilgileri gizli tutulur. Toplu hakem listesi, ilgili yılın Aralık ayında duyurulur.
- Hakemler çalışmayı değerlendirirken tarafsız, bilimsel ve nesnel bir dil kullanılması konusunda teşvik edilir.
- Hakem havuzunun farklı disiplinlerden oluşması ve sürekli olarak güncellenmesi için gerekli çalışmalar yapılır.
- Nezaketsiz ve bilimsel olmayan değerlendirmeler engellenir.

Hakemlik ve Değerlendirme Süreci

- Editör/editör kurulu; dergi hakemlik ve değerlendirme süreci politikalarını uygulamakla yükümlüdür. Bu bağlamda editör/editör kurulu her çalışmanın adil, tarafsız ve zamanında değerlendirme sürecinin tamamlanmasını sağlar.
- Hakemler hazırladıkları raporlarda, çalışmanın yayımlanması veya yayımlanmaması durumuyla ilgili kesin bir kanaat bildirebilirler. Fakat editör/editör kurulu çalışmayı değerlendiren hakemlerin benzer ve karşıt görüşleri üzerinden bir karar verebilir.
- Editör/editör kurulu bu hususta kabul veya ret veren hakemlerin sayısına değil, hakemlerin veya yazarların argümanlarının güçlülüğüne bakar; değerlendirme soruları evet, hayır şeklinde cevaplanmış raporlardan ziyade güçlü, gerekçeleri sunulmuş önerme içeren raporları dikkate alır.
- Hakem bir çalışma yayımlandıktan sonra kendi görüşlerinin çalışmada tamamen yansıtılmadığını görebilir. Diğer hakemlerin farklı görüşte bulunmaları, editör/editör kurulunun da bu görüşleri dikkate almış olması mümkündür. Bu durumda çalışmayı değerlendiren hakemin talebi doğrultusunda diğer hakemlerin görüşleri editör/editör kurulunun uygun görmesi halinde kendisine gönderilebilir.
- Hakemlerin önerilerine göre editör/editör kurulu aşağıdaki yollardan birini izler:
 - Çalışmayı yayımlayabilir.
 - Kısmi ve önemli düzeyde değişiklik ve geliştirme yapılmış çalışmayı yayıma kabul edebilir.

- Yazardan/yazarlardan hakem görüşlerine uygun olarak çalışmasını düzenlemesini isteyip yeni bir değerlendirme süreci başlatabilir.
- Çalışmayı reddedebilir.

Alan Editörü ve Yayın Kurulu Üyeleri ile İlişkiler

- Editör, derginin gelişmesine katkıda bulunacak, uygun nitelikli alan editörleri ve yayın kurulu üyelerinin belirlenmesi için özen gösterir.
- Alan editörleri ve yayın kurulu üyeleri düzenli bir şekilde gözden geçirilir.
- Editör, tüm üyelerin süreçleri yayın politikaları ve yönergelere uygun ilerletmesini sağlar. Yayın kurulu üyelerini yayın politikaları hakkında bilgilendirir ve gelişmelerden haberdar eder.
- Alan editörü ve yayın kurulu üyelerinin çalışmaları tarafsız ve bağımsız olarak değerlendirmeleri sağlanır.
- Editör, alan editörü ve yayın kurulu üyelerinin uzmanlık alanına uygun çalışmaları değerlendirme için gönderir.
- Editör, alan editörlerinden ve yayın kurulu üyelerinden, derginin yönetimi ile ilgili fikirlerini alır, dergi politikalarındaki değişiklikleri bildirir ve gelecek için plan yapmak üzere danışır.

Dergi Sahibi ve Yayıncı ile İlişkiler

Editör ve yayıncı arasındaki ilişki editöryal bağımsızlık ilkesine dayanmaktadır. Editör ile yayıncı arasında yapılan yazılı sözleşme gereği, editörün alacağı tüm kararlar yayıncı ve dergi sahibinden bağımsızdır.

Kişisel Verilerin Korunması

- Editör/editör kurulu; kişisel veri içeren çalışmalarda kullanılan bireylerin açık rızası mevcut değilse çalışmayı reddeder.
- Editör/editör kurulu; yazar, hakem ve okuyucuların bireysel verilerini korumaktan sorumludur.

Etik Kurul, İnsan ve Hayvan Hakları

- Editör/editör kurulu; değerlendirilen çalışmalarda insan ve hayvan haklarının korunmasını sağlamaya özen gösterir.

- Çalışmalarda kullanılan deneklere ilişkin etik kurul onayı, deneysel araştırmalara ilişkin izinlerin olmadığı durumlarda çalışmayı reddetmekle sorumludur.

Fikri Mülkiyet Haklarının Korunması

Editör ve editör yardımcıları; yayınlanan tüm makalelerin fikri mülkiyet hakkını korumakla, olası ihlallerde derginin ve yazar(lar)ın haklarını savunmakla yükümlüdür.

Yapıcılık ve Tartışmaya Açıklık

- Editör/editör kurulu; dergide yayınlanan eserlere ilişkin eleştirileri dikkate alır ve bu eleştirilere yönelik yapıcı bir tutum sergilemeye çaba gösterir.
- Eleştirilen çalışmaların yazar(lar)ına cevap hakkı tanınmalıdır.
- Olumsuz sonuçlar içeren çalışmaları göz ardı etmez yahut dışlamaz.

Şikayetler

Editör/editör kurulu; yazar ve hakem veya okuyuculardan gelen şikayetleri dikkatlice inceleyerek açıklayıcı bir şekilde yanıt vermeye çalışır.

Politik ve Ticari kaygılar

Dergi sahibi, yayıncı ve diğer hiçbir politik ve ticari unsur, editör/editör kurulunun bağımsız karar almasını etkilemez.

Çıkar çatışmaları

Editör/editör kurulu; yazar(lar), hakemler ve diğer editörler arasındaki çıkar çatışmalarını göz önünde bulundurarak, çalışmaların yayın sürecinin bağımsız ve tarafsız bir şekilde tamamlanmasını garanti eder.

YAYIN KURULUNUN SORUMLULUKLARI

- Değerler Eğitimi Dergisi'ne başvurusu yapılan her makaleden, yayımlanmasından sonraki süreçler de dahil olmak üzere Değerler Eğitimi Dergisi Yayın Kurulu (bundan sonra, "Yayın Kurulu") ve editör/editör kurulu sorumludur.
- Yayın Kurulu, yayın, kör hakemlik, değerlendirme süreci, etik ilkeler gibi dergi politikalarının belirlenmesini ve uygulanmasını sağlar.

- Makalenin Yayın Kurulu'na hakem sürecine alınması bir yayın taahhüdü anlamına gelmez. Yayın için hakem süreci olumlu sonuçlansa bile mutlaka Yayın Kurulunun ve editör/editör kurulunun kararı gerekir.
- Yayın Kurulu, akademik dürüstlüğü teşvik eder. Yayın Kurulu, yazılı eserlerin orijinallliğini, bu eserleri yayın öncesinde iThenticate intihal önleme programı aracılığıyla denetleyerek teminat altına alır.
- Yayın Kurulu, yayımlanmış makalelere ilişkin intihal ve suistimal iddialarını her zaman incelemeye alır. Bir yazar makalesinde başka çalışmalardan intihal yapmış ise, izin alınması gereken durumlarda izin alınmamış ise veya eksik bildirimle üçüncü şahısların telif materyali kullanılmış ise, Yayın Kurulu makaleyi geri çekme; meseleyi yazarın çalıştığı kuruma veya ilgili akademik kurumlara bildirme dâhil çeşitli işlemler yapma hakkını kendinde saklı tutar.

HAKEMLERİN ETİK SORUMLULUKLARI

Değerler Eğitimi Dergisi değerlendirme süreci çift taraflı kör hakemlik ilkesiyle yürütülür. Hakemler yazarlar ile doğrudan iletişime geçemez, değerlendirme ve yorumlar dergi yönetim sistemi aracılığıyla iletilir. Bu süreçte değerlendirme formları ve tam metinler üzerindeki hakem yorumları editör aracılığıyla yazar(lar)a iletilir. Bu bağlamda hakemlerin aşağıdaki etik sorumluluklara sahip olması beklenmektedir:

- Sadece uzmanlık alanı ile ilgili çalışma değerlendirmeyi kabul etmelidir.
- Tarafsızlık ve gizlilik içerisinde değerlendirme yapılmalıdır.
- Değerlendirme sürecinde çıkar çatışması ile karşı karşıya olduğunu düşünürse, çalışmayı incelemeyi reddederek, dergi editörünü bilgilendirmelidir.
- Gizlilik ilkesi gereği inceledikleri çalışmaları yayınlanmadan önce kullanmaz.
- Değerlendirmeyi nesnel bir şekilde sadece çalışmanın içeriği ile ilgili olarak yapmalıdır. Milliyet, cinsiyet, dini inançlar, siyasal inançlar ve ticari kaygıların değerlendirmeye etki etmesine izin vermemelidir.
- Değerlendirmeyi yapıcı ve nazik bir dille yapmalıdır. Düşmanlık, iftira ve hakaret içeren aşağılayıcı kişisel yorumlar yapmamalıdır.
- Değerlendirmeyi kabul ettikleri çalışmayı zamanında ve yukarıdaki etik sorumluluklarda gerçekleştirmelidir.

YAZARLARIN ETİK SORUMLULUKLARI

Değerler Eğitimi Dergisi'ne çalışma gönderen yazar(lar)ın aşağıdaki etik sorumluluklara uyması beklenmektedir:

- Yazar(lar)ın gönderdikleri çalışmaların özgün olması beklenmektedir. Yazar(lar)ın başka çalışmalardan yararlanmaları veya başka çalışmaları kullanmaları durumunda eksiksiz ve doğru bir biçimde atıfta bulunmaları ve/veya alıntı yapmaları gerekmektedir.
- Makalede ismi yazılacak olan tüm yazarların araştırmaya katkı sağladığından emin olunmalıdır. Akademik katkısı olmayan kişilerin ilave yazar olarak gösterilmesi veya katkı sırası gözetilmeksizin, unvan, yaş ve cinsiyet gibi bilimsel ölçütlerle yazar sıralaması yapılması bilim etiğine aykırıdır.
- Yayınlanmak üzere gönderilen tüm çalışmaların varsa çıkar çatışması teşkil edebilecek durumları ve ilişkileri açıklanmalıdır.
- Yazar(lar)dan değerlendirme süreçleri çerçevesinde makalelerine ilişkin ham veri talep edilebilir, böyle bir durumda yazar(lar) beklenen veri ve bilgileri yayın kuruluna sunmaya hazır olmalıdır.
- Yazar(lar) kullanılan verilerin kullanım haklarına, araştırma/analizlerle ilgili gerekli izinlere sahip olduklarını veya deney yapılan deneklerin rızasının alındığını gösteren belgeye sahip olmalıdır.
- Yazar(lar)ın yayınlanmış, erken görünüm veya değerlendirme aşamasındaki çalışmasıyla ilgili bir yanlış ya da hatayı fark etmesi durumunda, dergi editörünü veya yayıncıyı bilgilendirme, düzeltme veya geri çekme işlemlerinde editörle işbirliği yapma yükümlülüğü bulunmaktadır.
- Yazarlar çalışmalarını aynı anda birden fazla derginin başvuru sürecinde bulunduramaz. Her bir başvuru önceki başvurunun tamamlanmasını takiben başlatılabilir. Başka bir dergide yayınlanmış çalışma Değerler Eğitimi Dergisi'ne gönderilemez.
- Değerlendirme süreci başlamış bir çalışmanın yazar sorumluluklarının değiştirilmesi (Yazar ekleme, yazar çıkartma gibi) teklif edilemez.
- Dergiye makale gönderen yazarların derginin etik kurallarını ve yayın ilkelelerini ve yazım ilkelerini okuduğu ve kabul ettiği varsayılır.
- Etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde yer verilmelidir. Olgu sunumlarında, bilgi-

lendirilmiş gönüllü olur formunun imzalatıldığına dair bilgiye makalede yer verilmesi gereklidir. (Etik Kurul izni gerektiren çalışmalar için süreci 2020 yılından başlayıp araştırma verileri 2020 yılına ait makaleler için Etik Kurul izin belgesi zorunlu olacaktır. 2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılmış makaleler için geriye dönük etik kurul izni gerekmemektedir.)

İNTİHAL POLİTİKASI

Değerler Eğitimi Dergisi'ne çalışmalarını gönderen yazarlar, çalışmalarında intihal bulunmadığını ve referansları uygun şekilde verdiklerini kabul eder.

İntihal (aşırma) kasti olup olmadığına bakılmaksızın, bir etik ihlalidir. Çalışmaların başka kaynaklarla, referans gösterilmeden benzeşmesi ve bu haliyle yayına alınması etik olmamasının yanında suçtur ve kabul edilemez. Bu sebeple yayın politikaları gereği Değerler Eğitimi Dergisi, yayımlanacak olan bütün çalışmalar için, intihal denetimini zorunlu kılar.

Yayımlanmak üzere gönderilen makalelerin, derginin yazım kurallarına; yanı sıra, yazıldıkları dilin imla, noktalama ve genel kurallarına uygun olmaları beklenmektedir. Dergiye gönderilen makaleler öncelikle editör ve yayın kurulu tarafından söz konusu kriterler çerçevesinde incelenip uygun bulunduktan sonra, çeşitli tarama yazılımları (güncel olarak iThenticate programı) yardımıyla intihal taramasından geçirilir. Bibliyografya ve referanslar hariç tutularak, makalenin ana metni için yapılan tarama neticesinde, kaynak göstermeksizin başka metinlerle benzerlik %18 oranını geçmemelidir. %10 ile %30 arasındaki oranlarda yazarla iletişim kurularak makale:

1. Editör tarafından düzenleme için yazara gönderilebilir.
2. Editör tarafından ret işlemi gerçekleştirilebilir.
3. Değerlendirilmek üzere yayın kuruluna gönderilip benzerlik sebepleri incelenebilir.

Ancak %30 oranını aşan kaynak gösterimsiz benzerliklerde, makale ret edilir. Benzerlik oranı, kaynak gösteriliyor olsa dahi, %35'ten fazla ise, çalışmanın özgünlük ve alana katkı açısından zayıf olduğu değerlendirilerek makale ret edilebilir.

ETİK OLMAYAN DURUMLARIN TESPİTİ

Değerler Eğitimi Dergisi'nde yayınlanan makalelerin hukuki sorumluluğu makale yazarlarına aittir. Okuyucu Değerler Eğitimi Dergisi'nde yayınlanan bir makalede önemli bir hata ya da yanlışlık fark ettiğinde ya da editoryal içerik ile ilgili herhangi bir şikâyeti (intihal, yinelenen makaleler vb.) bulunması durumunda ded.dergi@gmail.com adresine e-posta atarak şikâyette bulunabilir. Ayrıca okuyucu dışında diğer paydaşlardan biri de yukarıda bahsedilen etik sorumluluklara uygun olmayan bir davranış veya içerikle karşılaştığında yine e-posta yoluyla durumu bildirebilir.

Değerler Eğitimi Dergisi, gönderilen çalışmalarla ilgili aşırma, atıf manipülasyonu ve veri sahteciliği iddia ve şüpheleri karşısında COPE kurallarına uygun olarak hareket eder.

Esat YILDIRIM, Arş. Gör. Dr.

➤ **Kurum:** Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** esatyldrmm@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2292-4277>

➤ **Yazışma Adresi:** Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi kat:1 No:112-A Merkez/Kilis

➤ **İlgi Alanları:** Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme, Temel Eğitim, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Hayat Bilgisi Eğitimi

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Yıldırım, E., Tikman, F., & Senturk, M. (2022). Meta-analysis on the effectiveness of using the drama approach in social studies course. *International Journal on Social and Education Sciences*, 4(1),17-33.
- Yıldırım, E. (2022). The Effect of Drama Method on Academic Achievement and Attitude: A Comparative Meta-Analysis and Meta-Synthesis, *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 8(1), 18-49.
- Yıldırım, E. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değer Yönelimleri: Bir Durum Çalışması. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 109-126.

Aliye ÇINAR KÖYSÜREN, Prof.Dr.

➤ **Kurum:** Karamanoğlu Mehmetbey Üniveristesi, Türkiye

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8756-0841>

➤ **Yazışma Adresi:** Karamanoğlu Mehmetbey Üniveristesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı Karaman

➤ **İlgi Alanları:** Din Felsefesi, Modernizm, Eğitim, Ontoloji, Epistemoloji

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Çınar Köysüren, A. (2021). Eğitim Felsefesi. Paradigma Akademi.
- Çınar Köysüren, A. (2021). Kültürel Antropoloji. Paradigma Akademi.
- Çınar Köysüren, A (2021). Deizmin Kısa Tarihi. Paradigma Akademi.
- Çınar Köysüren, A (2020). Kadınlığın İnşası. Paradigma Akademi.

Saide ÖZBEY, Prof. Dr.

➤ **Kurum:** Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** saideozbey@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8487-7579>

➤ **Yazışma Adresi:** Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Beşevler/Ankara

➤ **İlgi Alanları:** Okul Öncesi, Psikolojik Sağlık, Okul Öncesi Program, Sosyal Beceri, Değerler Eğitimi, Problem Davranışlar

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Cömert, S., Özbey, S. (2021). Türk Müziği Destekli Psikolojik Sağlık Programı: Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Psikolojik Sağlık Düzeyleri Üzerine Etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 366-393. Doi: 10.21733/ibad.947566.
- Özbey, S. (2019). Validity and Reliability Study of Social Emotional Well-Being and Psychological Resilience Scale for Preschool Children (PERİK) (Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenilirlik çalışması) *OPUS International Journal of Society Researches OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 756- 786. Doi: 10.26466/opus.518062.
- Özbey, S., Dağlıoğlu, H. E. (2017). Adaptation Study of The Motivation Scale for The Preschool Children (DMQ18). *International Journal of Academic Research*. Vol.4 2 (1).1-14.
- Özbey, S. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Motivasyon ve Öz Düzenleme Becerileri Üzerine Bir İnceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (65) 26-47. Doi: <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.13361>.
- Köyceğiz Gözeler, M. ve Özbey, S. (2021). Motivation in Preschool Children: The Effect Of The Supportive Education Program, *Euroasia Journal of Social Sciences & Humanities*, 8(4), ss.68-87.

Filiz ERATA, Doktora Öğrencisi

➤ **Kurum:** Gazi Üniversitesi, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** eratafiliz@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9781-2483>

➤ **Yazışma Adresi:** Merkez Mahalle, Trabzon Caddesi No:39 Araklı/ Trabzon

➤ **İlgi Alanları:** Okul Öncesi Eğitimde Sosyal Duygusal Gelişim

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Erata, F., Özbey, S. “Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi,” *1st International Hazar Scientific Research Conference*, vol.5, Baku, Azerbaijan, pp.267-276, 2020.

Kudret EREN YAVUZ, Dr. Öğr. Gör.

➤ **Kurum:** Üsküdar Üniversitesi, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** kudreterenyavuz@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4387-0589>

➤ **İlgi Alanları:** Psikoloji

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Yavuz, K., Ünübol, H., Hızlı Sayar, G. (2019, Ekim 23-27). Türkiye’de Somatizasyonu Etkileyen Faktörler [Poster Bildiri]. 55. Ulusal Psikiyatri Kongresi, İstanbul.
- Yavuz, K., (2019). Pozitif Psikoterapide Yaşamın Dört Boyutunda Farkındalık Müdahaleleri, Çalıştay, 3. Avrasya Pozitif Psikoloji Kongresi/ Üsküdar Üniversitesi
- Yavuz, K., (2015). Okulöncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların annelerinin güven yeteneklerinin çocukların özgüven düzeylerine etkisinin incelenmesi [Sözlü Bildiri]. Ulusal 1. Pozitif Psikoterapi Konferansı. Atılım Üniversitesi.

Adem ARSLAN, Dr. Öğr. Üyesi

➤ **Kurum:** Gümüşhane Üniversitesi, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** ademarslan6005@hotmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7848-7395>

➤ **Yazışma Adresi:** Hasanbey Mah. Mavikent Apt. No: 4 Merkez/Gümüşhane

➤ **İlgi Alanları:** Değerler, Aile, Aile Eğitimi

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Arslan, A. (2021). Determining Educational Needs of Families for a Value Oriented Family Education Program. *African Educational Research Journal*, 9(1), 205-217.
- Saruhan, U., Arslan, A., Ulas, A. H., & Saruhan, Y. (2021). Examining the Views of University Students on Values. *African Educational Research Journal*, 9(3), 659-664.
- Arslan, A., & Ulaş, A. H. Değer Odaklı Aile Eğitim Programına Yönelik Ebeveynlerin Çocuklarının Kazanmalarını İstedikleri Kök Değerlerin Belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 63-78.
- Arslan, A., Ulaş, A. H., & Coşkun, M. K. (2020). Özel Eğitimde Aile Eğitimine Yönelik Bir Derleme Çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, (84), 21-37.

Mahmut ELMA, Doktora Öğrencisi

- **Kurum:** Atatürk Üniversitesi, Türkiye
- **Elektronik Posta:** mahmutelma@hotmail.com
- **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6200-0167>
- **İlgi Alanları:** Değerler, Aile, Aile Eğitimi

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Arslan A., Elma M. (2022). İlkokulda öğrenci ders ve davranış notlarının uzaktan ve yüz yüze eğitime göre karşılaştırılması. *VIII. INSAC International Congress on Social and Education Sciences*.
- Arslan, A., Elma M. (2022). Hayat bilgisi ders kitaplarında aile ve değerler. *12th International Congress On Social Sciences Humanities And Education*.
- Arslan A., Elma, M. (2022). *İlkokulda akran zorbalığı ve etkileri*, Iksad Publishing House, Ed. Mustafa Kahyaoğlu, 1, 184, ISBN: 978-625- 8405-65-1

Sezgin ELBAY, Dr.

- **Kurum:** T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
- **Elektronik Posta:** sezgin_elbay@hotmail.com
- **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0601-8063>

➤ **Yazışma Adresi:** Bakırlı Ortaokulu Bakırlı Mah. Ferizli/Sakarya

➤ **İlgi Alanları:** Spor, Sanat, Araştırma.

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Elbay, S. (2020). A foundational perspective for spatial thinking in relation to social studies curriculum and middle-school textbooks in Turkey. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 10(2), 30-57.
- Elbay, S. (2020). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi 2. ünitesine yönelik kazanım odaklı başarı testi geliştirme çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 53-68. DOI: 10.19160/ijer.679934
- Elbay, S. (2020). Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk ve adalet kavramlarına yükledikleri anlamların incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES*, 7(2), 585-608.
- Elbay, S. (2021). Investigation of meanings attached to the concept of motherland in the context of change and continuity in social studies teaching. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(4), 915-927. doi: 10.16986/HUJE.2020064479
- Elbay, S. (2022). Distance education experiences of middle school 7th grade students in the Turkey during COVID-19 pandemic: Virtual museum example. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*, 23(1), 237-256.

Ahmet Celalettin GÜNEŞ, Araştırma Görevlisi

➤ **Kurum:** İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Psikolojisi Anabilim Dalı, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** acgunes@istanbul.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5820-6448>

➤ **Yazışma Adresi:** Hürriyet Mah. Tahir Sk. Aydın Apt. No:1 D: 9 Kartal/İstanbul

➤ **İlgi Alanları:** Din Psikolojisi

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Horozcu, Ü., & Güneş, A. C. (2019). Başkası merkezli dışsallık ölçeği (BMDÖ)'nin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 5/2, 171-202.

- Horozcu, Ü., & Güneş, A. C. (2020). Allah merkezlilik ölçeği (AMÖ): Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(2), 297-327.
- Horozcu, Ü., & Güneş, A. C. (2020). Son dönem yurt içi hakemli dergilerde yayınlanan din psikolojisi çalışmalarının incelenmesi: bir betimsel analiz çalışması. Turan Yahya (Ed.), *Din psikolojisi güncel durum analizi* içinde, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güneş, A. C. (2021). Hastalar ve hasta yakınları. Göcen Gülüşan (Ed.), *Geleneksel ve Tamamlayıcı Tıp Uygulamaları Üzerinden Sağlık Davranış ve İletişimi*, Değerler Eğitimi Merkezi.
- Güneş, A. C. (2021). *Üniversite öğrencilerinde Allah merkezlilik, başkası merkezli dışsallık ve olumlu bilişsel üçlü arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Üniversitesi.

Hilal KURTÇA, Doktora Öğrencisi

➤ **Kurum:** İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Psikolojisi Anabilim Dalı, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** hilalkrtc@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3556-2444>

➤ **Yazışma Adresi:** hilalkrtc@gmail.com

➤ **İlgi Alanları:** Din Psikolojisi, Psikoloji Tarihi, Varoluşçu Psikoloji

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Kurtça, H. (2020). *5-19. yüzyıllar arasında Osmanlı'da ve İngiltere'de akıl hastalarına tedavi sunan iki hastanenin karşılaştırılması: Edirne Sultan II. Bayezid Dariüşşifası ve Londra Bethlem Hastanesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Ayşenur BARAK, Doktora Öğrencisi

➤ **Kurum:** İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Psikolojisi Anabilim Dalı, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** abarak961@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5127-5480>

➤ **Yazışma Adresi:** aysenur.barak@ogr.iu.edu.tr

➤ **İlgi Alanları:** Psikoloji, Din Psikolojisi

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Barak, A. (2021). Tüketici dindarlığı ve alışveriş tutumu üzerine bir inceleme. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İbn Haldun Üniversitesi.
- Barak, A. & Kaplan, H. (2021). Dindarlık ve Tüketici Tarzları Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma. *Türk Din Psikolojisi Dergisi*, (4), 119-153. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tdpd/issue/66549/1018346>

Mustafa EROL, Dr.

➤ **Kurum:** Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** merol@yildiz.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1675-7070>

➤ **Yazışma Adresi:** YTÜ Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

➤ **İlgi Alanları:** Temel Eğitim, Sınıf Eğitimi, İlkokul Öğrencileri, Değer Eğitimi, Oyun Öğretimi vb.

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Erol, M., Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkököl öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim, 529-551. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.766194>
- Yeşilyurt, M., Ozdemir Balakoğlu, M., & Erol, M. (2020). The impact of environmental education activities on primary school students’ environmental awareness and visual expressions. *Qualitative Research in Education*, 9(2), 188–216. <https://doi.org/10.17583/qre.2020.5115>
- Erol, M., Başaran, M. (2020). İlkokul öğrencileri sınıf öğretmenini değişimini nasıl algılıyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1196-1213. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/57561/817285>
- İlhan, G. O., Erol, M., & Özdemir, F. (2022). Virtual museum experiences of primary school teacher candidates during the COVID-19 pandemic process. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 232–243. <https://doi.org/10.52380/mojet.2022.10.4.259>

- Başaran, M., Erol, M. (2021): Recognizing aesthetics in nature with STEM and STEAM education, *Research in Science & Technological Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1908248>

Mehmet Umut AKBAKLA, Araştırma Görevlisi

- **Kurum:** Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
- **Elektronik Posta:** akbakla@yildiz.edu.tr
- **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1854-0860>
- **Yazışma Adresi:** YTÜ Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü
- **İlgi Alanları:** Sosyal Bilgiler Eğitimi, Değer Eğitimi, ğretmen Yetiştirme

Nuray KARABIÇAK

- **Kurum:** Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
- **Elektronik Posta:** nuraay2000@gmail.com
- **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2410-5590>
- **Yazışma Adresi:** YTÜ Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü
- **İlgi Alanları:** Temel Eğitim, Sınıf Eğitimi, İlkokul ğrencileri

Rabia Elif YAKUT, ğretim Görevlisi

- **Kurum:** Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi, Türkiye
- **Elektronik Posta:** rabiaelifyakut@gmail.com
- **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2165-0673>
- **Yazışma Adresi:** Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi Rektörlüğü, Dış İlişkiler Merkez Birimi Kahramanmaraş
- **İlgi Alanları:** Dilbilim, Dil ve Kültür İlişkisi, Derlem Dilbilim, Medya ve Dilbilim

Yayın ve Diğer alışmalarından Seçmeler:

- Yakut, İ., & Yakut, R. E. (24.10.2019). *Transitivity in speech acts: Refusal strategies in L1 Turkish and American English* [Conference Session]. 3rd International Conference on Research in Applied Linguistics, Konya.

- Yakut, İ., & Yakut, R. E. (24.10.2019). *I'm so beautiful yeah: Intensifiers in L1 and L2 spoken discourse* [Conference Session]. 3rd International Conference on Research in Applied Linguistics, Konya.

İlyas YAKUT, Dr. Öğr. Üyesi

➤ **Kurum:** Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** yakutilyas@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9680-4561>

➤ **Yazışma Adresi:** Kahramanmaraş İstiklal Üniv. İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Kahramanmaraş

➤ **İlgi Alanları:** Derlem Dilbilim, Edimbilim, İçerik Çözümlemesi, Akademik yazım, İkinci Dil Öğrenimi

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Yakut, I., & Bada, E. (2022). Interlanguage development of Turkish speakers of English: Exploring oral and written communication strategies. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 9(4), 611-626. [ESCI; SCOPUS]
- Yakut, I., & Yuvayapan, F. (2022). Forms and functions of self-repetitions in spoken discourse: A corpus linguistics analysis of L1 and L2 English. *Topics in Linguistics*, 23(1). [ESCI; SCOPUS]
- Yakut, I., Genç, B., & Bada, E. (2021). Epicene pronoun usage in the social sciences: The case of research articles. *Journal of English for Academic Purposes*, 52, 101005. [SSCI; AHCI]
- Yakut, I., Yuvayapan, F., & Bada, E. (2021). Lexical bundles in L1 and L2 English doctoral dissertations. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 9(3), 475-493. [ESCI; SCOPUS]
- Yuvayapan, F., & Yakut, I. (2021) Engagement Markers in L1 and L2 English Academic Writing: The case of Master's and Doctorate Theses. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 1658-1670. [Tr Dizin]
- Yakut, I. (2020). Promoting the correct production of English sounds in extensive reading-circle classes: Explicit vs. implicit pronunciation training. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 101-118. [ESCI; SCOPUS]

- Can, C., & Yakut, I. (2018). A corpus-driven approach to 'I think' as a pragmatic marker in native and non-native discourse. *International Journal of Language Academy*, 6(5), 210-219. [Diğer Alan İndeksleri]

Sema KARAGÖZ, Dr. Öğr. Üyesi

➤ **Kurum:** Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** sema.karagoz@yahoo.com.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6731-3883>

➤ **Yazışma Adresi:** Tabaklar Mah. Hürriyet Cad. No: 47-7 Bolu/Merkez

➤ **İlgi Alanları:** Din Psikolojisi, Kültürel Psikoloji, Klinik Psikoloji, Sağlık Psikolojisi

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Karagöz, S. (2022). Hemşirelerde Tükenmişlik ve Dinî Başa Çıkma İlişkisinde Psikolojik Dayanıklılığın Aracı Rolü. *Hitit İlahiyat Dergisi*, 21(1), 749-784.
- Karagöz, S. (2022). Kovid-19 Küresel Salgını Sürecinde Sağlık Çalışanlarının Anlamlandırma ve Başa Çıkma Deneyimlerinde Dinin Rolü. *Bilim-name*, (47), 575-622.
- Ayten A. & Karagöz, S. (2021). Religiosity, Spirituality, Forgiveness, Religious Coping as Predictors of Life Satisfaction and Generalized Anxiety: A Quantitative Study on Turkish Muslim University Students. *Spiritual Psychology and Counseling*, 6(1).
- Karagöz, S. (2021). Remisyon Sürecindeki Lösemi Tanılı Çocukların Anne-Babalarının Başa Çıkma Süreçlerinde Dinin Rolü. *Hitit Theology Journal*, 20(2), 681-715.
- Uysal, V., Kaya Göktepe, A., Karagöz, S. & İlerisoy, M. (2017). Dinî Başa Çıkma ile Umut, Hayat Memnuniyeti ve Psikolojik Sağlamlık Arasındaki Etkileşim Üzerine Bir Araştırma. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (52), 139-160.

2022 Yılı (43. ve 44. Sayı) Hakemleri*

Referees for the calendar year 2022 (Issues 43 and 44)

Nadire Emel AKHAN (Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi)

Hamza AKTAŞ (Doç. Dr., Düzce Üniversitesi)

Mustafa Cabir ALTINTAŞ (Dr. Öğr. Üyesi, Şırnak Üniversitesi)

Sümevra ARICAN (Dr. Öğr. Üyesi, Yalova Üniversitesi)

Ali AYTEN (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

Yusuf BATAR (Prof. Dr., İnönü Üniversitesi)

Fatma BAYNAL (Dr. Öğr. Üyesi, Yalova Üniversitesi)

Okan BİLGİN (Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)

Metin BOZKURT (Dr., MEB, Zonguldak Ereğli Halk Eğitimi Merkezi)

Semra ÇİNEMRE (Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi)

Ayşe DEMİREL UÇAN (Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi)

Hilmi DEMİRKAYA (Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi)

Mustafa DİKMEN (Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Mebrure DOĞAN (Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Hacer DOLANBAY (Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi)

Yusuf EMRE (Dr. Öğr. Üyesi, Şırnak Üniversitesi)

Melike FAİZ (Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi)

Serkan FURTUN (Dr. Arş. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)

Şakir GÖZÜTOK (Prof. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Çiğdem GÜLMEZ (Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi)

Zehra IŞIK (Dr., Marmara Üniversitesi)

Tuncay KARATEKE (Doç. Dr., Fırat Üniversitesi)

Emine KESKİNER (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)

Arzu ÖZYÜREK (Prof. Dr., Karabük Üniversitesi)

* Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order by last name

Kenan SEVİNÇ (Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Ayşe ŞENTEPE LOKMANOĞLU (Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi)
İshak TEKİN (Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)
Şeyma TOZLU GÜLDAL (Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi)
Ayşegül TURAL (Doç. Dr., Bartın Üniversitesi)
Ömer TÜRKER (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)
Nur ÜTKÜR GÜLLÜHAN (Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi)
Muhammet Enes VURAL (Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)
İlyas YAKUT (Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi)
Emre YILMAZ (Dr. Öğr. Üyesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi)
Bilal YORULMAZ (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)